



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

MARLENE DE ARAÚJO

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Belo Horizonte
2015

MARLENE DE ARAÚJO

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientadora: Dr.^a Nilma Lino Gomes

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva

Belo Horizonte
2015

MARLENE DE ARAÚJO

INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Banca Examinadora

Aprovada em: ____/____/____.

Prof^a Dr^a Nilma Lino Gomes- Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof^a Dr^a Isabel de Oliveira e Silva - Coorientadora
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Prof^a Dr^a Lucimar Rosa Dias
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof^a Dr^a Maria Cristina Soares Gouvêa
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof^a Dr^a Santuza Amorim da Silva - Suplente
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus - Suplente
Universidade Federal de Minas Gerais - UEMG

Em memória de José e Maria, meu pai e minha mãe: pela graça da minha existência e das minhas irmãs, pelos ensinamentos e cuidados: “Faça o que o seu coração mandar” e “Como você sabe que não é hora de começar se não tentar?”

São expressões dele e dela. Cuidadosos e exigentes.

Pelas suas experiências aprendemos o diálogo, as perguntas para vida, para os acontecimentos. Amamos e choramos.

E tudo isso e muito mais os fez Educadores afirmativos de suas filhas, suas meninas dos olhares, das posturas, do respeito aos outros, do autocuidado.

Obrigada, Pai e Mãe pela formação de identidades positivas em nossa família.

- Maria da Conceição de Araújo (1942-1994)
- José Maria Marques de Araújo (1932-2007)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e sua presença nas ações e palavras daqueles e daquelas que percorreram comigo esse trajeto, seja na universidade, no exercício da profissão, na sala de aula, nos cursos de formação continuada, no âmbito da família, do lazer, do trabalho comunitário, nas lutas do cotidiano.

Às Educadoras, Educador e da Gestora do Centro Municipal de Educação Infantil “Milton Santos”, pela receptividade, pela confiança e seriedade em participar da pesquisa que resultou nesta tese. Suas narrativas e indagações foram fundamentais.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Coronel Fabriciano pelo apoio e por possibilitar a realização desta pesquisa, outras pesquisas e projetos de extensão demonstrando, com essas e outras ações seu compromisso com a Educação, seus sujeitos e os processos múltiplos de formação.

Aos Colegas de Doutorado e Mestrado, pelos diálogos profícuos sobre a formação e a vida; pela partilha das dúvidas, descobertas, alegrias e angústias; pela escuta atenta e respeitosa; pelas risos e lágrimas. Em especial: Aline Neves, Patrícia Santana, Natalino Neves, Yone Gonzaga, Mauro de Jesus, Fernanda e Cristina.

À minha família: Maria Célia de Araújo, Lucilene de Araújo Moraes, Edna de Araújo, Ricardo Alexandre Moraes, Maria Luísa Pissinati Araújo Moraes e Célia Sueli por respeitarem e compreenderem minhas ausências e pelo incentivo diário presente em nossas discussões no nosso universo familiar.

À Maria Luísa, minha sobrinha, criança feliz que problematizou sempre as minhas ausências em momentos intensos de coleta, registro dos dados e escrita da tese. Suas palavras me desinstalavam. Fizeram-me ampliar o olhar sobre a(s) infância(s) e a interrogar a minha forma de vê-la.

À Profª Nilma Lino Gomes pela acolhida, firmeza e confiança. Minha sincera e eterna gratidão. Nossos diálogos se refizeram em outras perspectivas. Há outras formas de estar perto, de caminhar junto. Caminhamos juntas de formas diferentes, mas com propósitos comuns entre ações, agendas, práticas, ideias e circunstâncias.

À Profª Drª Isabel de Oliveira e Silva pelo cuidado e comprometimento durante a orientação colocando-me questões, sugerindo abordagens e indicando percursos. Nossa aproximação, nossos diálogos revelaram respeito mútuo, o que se constituiu em elemento fundamental para produção deste trabalho.

Ao Unileste, na pessoa de seu Reitor, Dr. Genésio Zeferino Pereira pela concessão de licença para finalizar a tese.

Aos meus(minhas) colegas de trabalho no Unileste-MG e especialmente do Curso de Pedagogia que me apoiaram, incentivaram e se alegraram a cada passo concluído.

À amiga Álen Carla Reggiani de Assis, pelo apoio contínuo e escuta das minhas vivências e experiências durante este percurso. Suas palavras ajudaram-me a ter mais cuidado comigo, a confiar mais em minhas ideias e em minhas potencialidades.

À amiga e irmã Marta Godoi, pelos diálogos fecundos, generosos, acolhedores e competentes antes e durante esse percurso acadêmico, sobretudo, por fazer-me sentir e compreender que as palavras são grávidas de sentidos e que caminhar junto nos impulsiona a ir longe.

À Maria Luciana Brandão Silva, amiga que acompanhou-me em momentos fundamentais na produção da tese, possibilitando-me pensar a densidade deste percurso com serenidade, com dedicação e, sobretudo, com saúde. Sua presença foi/é imprescindível.

Às amigas Stela Maris e Tereza Cristina pela compreensão, atenção, incentivo e companheirismo de longa data permeado por alegrias, intensas atividades acadêmicas, críticas e autocríticas.

Aos Professores Dr. José Eustáquio de Brito e Dr^a Maria Cristina Soares Gouvêa pelas sugestões significativas e respeitosas no exame de qualificação.

À Banca de Defesa de Doutorado composta pelos(as) Professores(as) Doutores(as): José Eustáquio de Brito, Maria Cristina Soares Gouvêa, Lucimar Rosa Dias, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Santuza Amorim e Rodrigo Ednilson de Jesus pela leitura atenta e contribuições que certamente serão relevantes.

Às Secretárias do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG - "Conhecimento e Inclusão Social", Rose e Daniele pelo atendimento competente, profissional, e sobretudo, respeitoso e acolhedor.

Aos Professores e Professoras da FaE/UFMG por possibilitarem, uma vez mais, a realização de um processo formativo atento, crítico e propositivo relacionado com o sistema educacional e seus sujeitos, da produção científica da área, da sociedade e das desigualdades sociais e raciais, das diversas e diferentes produções culturais, da formação de professores(as), entre outras.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral compreender as relações entre Infância, Educação infantil e Relações étnico-raciais por meio da análise de um conjunto de documentos oficiais em níveis nacional e local, como também por meio das narrativas de gestores(as), docentes e familiares responsáveis pela educação de crianças de zero (0) a cinco (05) anos e que participam de um contexto municipal de implementação da Política de Educação Infantil. Discutem-se, pois, a Infância, a Educação Infantil e as Relações étnico-raciais trazendo como objeto o lugar das crianças negras como sujeitos das políticas e práticas da Educação Infantil na perspectiva dos(as) gestores(as), educadoras e mães. Na construção deste objeto de pesquisa, procurou-se articular temas amplos dos estudos da Sociologia da Infância, da História, dos Estudos Pós-Coloniais, das Políticas Públicas e dos Movimentos Sociais, principalmente o Movimento Negro e de mães e outros familiares de crianças de um Centro de Educação Infantil, bem como da produção teórica pelo direito da diversidade étnico-racial à educação. Procura-se com isso, identificar e discutir as indagações que as vivências dos sujeitos na escola de educação infantil trazem para os estudos sociais da infância e para as políticas, práticas e programas da educação infantil. Associada a essas indagações, procurou-se identificar/problematizar os aspectos formativos na escola de educação infantil que expressam a valorização, negação e/ou ignorância das identidades étnico-raciais das crianças, principalmente das crianças negras. A investigação correspondeu a uma pesquisa de cunho qualitativo desenvolvida num Centro de Educação Infantil pública municipal. Utilizou-se, portanto, as seguintes estratégias metodológicas: grupos focais e entrevistas semiestruturadas. O estudo evidenciou que as educadoras e as mães reconhecem a presença de preconceitos étnico-raciais no interior da instituição escolar, seus nefastos efeitos na construção identitária das crianças negras, ainda que sejam pouco compreendidos em suas manifestações, e o caráter estruturante do racismo na sociedade. Por outro lado, nos documentos oficiais da rede municipal e em âmbito nacional identifica-se a referência, mesmo que breve às relações étnico-raciais, no entanto, há desconhecimento por parte de educadoras e educador assim como pelas mães das suas implicações nas práticas pedagógicas. Embora esses sujeitos envolvidos na pesquisa estejam buscando trabalhar a construção positiva das identidades étnico-raciais, as mães negras se destacam nesse aspecto.

Palavras-chave: Infância, Educação Infantil, Relações étnico-raciais, Racismo, Política de Educação Infantil.

ABSTRACT

This work aims at comprehending the relationships between childhood, child education as well as ethnic-racial relation by analyzing a set of national and local documents. The data will also be collected by means of manager, teacher, educators and family members who are responsible by the education of children from zero (0) to five (5) and responsible for implementing child education politics. So it is discussed in this context the childhood, the child education and ethnic racial relation from the perspective of the manager educator and mother. In the elaboration of this research object, it was tried to articulate broad themes as child study, post-colonial history studies, public politics and social movements. In this last case, a certain care was taken with the negro movement, mothers and other children' s families belonging to a child education center as well as theoretical production of diversity for the right of ethnic-racial to education. This was all motivated to identify and discuss that the experiences of human being at child education school may propitiate child social and politics practices and their education. Associated to these questions it was proposed to identify / discuss the child education development at school that expresses the appreciation, negation and /or ignorance concerned to ethnic racial identities of children, mainly the black ones. The investigation corresponded to a qualitative research ant it was developed in a municipal early childhood center. It was used, so the following methodological strategies: semistructured interviews and focus groups. The study makes it clear that both educators and mothers recognize the presence of ethnic-racial prejudice within the scholar institution and that adverse effects black children construction, even though they are little understood in their manifestations and structural character of racism in the society. On the other hand, in the municipal and national official documents the reference even if it brief the ethnic-racial relations, however there is ignorance on the part of educators as well as on mothers in terms of their pedagogical practical implications towards teaching practice. Although all subjects involved in this research for seeking to construct a positive ethnic-racial identity the black mothers stand out in this regard.

Keywords: Childhood, Child education, Ethnic-racial relation, Racism, Children's Education Policy.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo general, comprender las relaciones entre Infancia, Educación infantil y Relaciones étnico y raciales por medio de análisis de un conjunto de documentos oficiales a nivel nacional y local, como también por análisis de narrativas de gestores, docentes y familiares responsables por la educación de niños de cero (0) a cinco (05) años que participan de un contexto municipal de implementación de la Política de Educación Infantil. Se discute, por lo tanto, la Infancia, la Educación Infantil y las Relaciones étnico Y raciales teniendo como objetivo el lugar de los niños negros como sujetos de las políticas y prácticas de la Educación Infantil en la perspectiva de los gestores, educadoras y madres. En la construcción de este objetivo de investigación, se buscó articular temas amplios de estudios de la Sociología de la Infancia, de la Historia, de los Estudios Pos Coloniales, de las Políticas Públicas y de los Movimientos Sociales, principalmente el Pos Colonial de madres y otros familiares de niños de un Centro de Educación Infantil, bien como de la producción teórica por el derecho de la Diversidad étnico y racial de la educación. Se espera lograr, identificar y discutir las indagaciones vividas por sujetos en la escuela de educación infantil que contribuyen para los Estudios sociales de la infancia, políticas, prácticas y programas de educación Infantil. Asociadas a esas indagaciones, se buscó identificar y problematizar los aspectos formativos en la escuela de educación infantil que demuestran la valorización, negación e ignorancia de las identidades étnico y raciales de niños, principalmente de los niños negros. La investigación correspondió a una investigación de cuño cualitativo desarrollada en un Centro de Educación Infantil pública municipal. Se utiliza, por lo que las siguientes estrategias metodológicas: entrevistas semiestructuradas y grupos focales. El estudio evidencia que los educadores y madres reconocen la presencia de Prejuicios étnicos y raciales en el interior de la institución escolar, sus efectos adversos en la construcción de identidad de los niños negros todavía siguen siendo poco comprendidos en sus manifestaciones y el carácter de estructura del racismo en la sociedad. Por otro lado, en los documentos oficiales de la red municipal y en el ámbito nacional se identifica la referencia, mismo que breve las relaciones étnico y raciales, no en tanto hay total desconocimiento por parte de educadores y educador así como por las madres, de sus implicaciones en las prácticas pedagógicas. Aunque esos sujetos envueltos en la investigación estén buscando trabajar la construcción positiva de las identidades étnicos y raciales las madres negras se destacan en ese aspecto.

Palabras-clave: Infancia, Educación Infantil, Relaciones étnico y raciales, el racismo, la Política de Educación Infantil.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - Banco Mundial
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COEP/UFMG	Comitê de Ética na Pesquisa - Universidade Federal de Minas Gerais
CEFOR	Centro de Formação de Professores da PUC-MG
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CF	Coronel Fabriciano
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAESER	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NOE	Núcleo de Organização Escolar
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Pesquisa Mensal de Emprego
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SI	Sociologia da Infância
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UnB	Universidade de Brasília
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNILESTE-MG	Centro Universitário do Leste de Minas Gerais

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Protesto contra racismo	250
Figura 2 - Protesto contra racismo postado na rede social	250
Gráfico 1 - População Por Faixas De Renda Média Mensal <i>Per Capita</i> Familiar (RPCF) Em Municípios Do Salário Mínimo De Setembro De 2012, Segundo Cor Ou Raça (BRASIL, 2001, 2002).	97
Tabela 1 - Expansão da Educação Infantil	139
Tabela 2 - Acesso à Educação Infantil pelas crianças de 0 a 3 anos.....	139
Tabela 3 - Acesso à Educação Infantil pelas crianças de 4 a 5 anos.....	140
Tabela 4 - População da cidade de Coronel Fabriciano no ano de 2010.....	156
Tabela 5 - Dados referentes ao quadro de turmas e alunos do 1º semestre de 2014- Cel. Fabriciano, 03 de abril de 2014.....	156
Tabela 6 - Dados referentes às instituições conveniadas do 1º semestre de 2014 - Cel. Fabriciano, 03 de abril de 2014.....	157
Tabela 7 - Dados educadoras e educador entrevistados	203
Tabela 8 - Educadoras participantes da pesquisa.....	226
Tabela 9 - Perfil das mães participantes	248

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA	16
1.1 Consciência dos direitos	18
1.2 Respostas políticas e das pesquisas para a garantia dos direitos	23
1.3 Para essa pesquisa... Quais indagações?	33
1.4 Percursos metodológicos da investigação e o campo de pesquisa	34
1.4.1 O contato com a Secretária de Educação e Cultura (SMEC) e Equipe Pedagógica	39
1.4.2 O contato com a escola	42
1.4.3 O Centro Municipal pesquisado: breve descrição	42
1.5 Capítulos da tese	45
CAPÍTULO I - ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA	47
1.1 Estudos Sociais e Sociologia da Infância: diferentes abordagens	48
1.2 Os contextos vividos e seus impactos nas concepções de infância e criança	55
1.3 Problematizações dos enfoques teóricos sobre a infância	62
1.4 Como a Pedagogia e a educação infantil pensam a infância e educação?	64
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	70
2.1 Estudos sobre Políticas de Educação Infantil e Relações Étnico-raciais	77
2.2 Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil e as práticas pedagógicas	89
CAPÍTULO III - A PRODUÇÃO DA NEGRITUDE E DA BRANQUITUDE NA HISTÓRIA BRASILEIRA	93
3.1 Pensamento social, identidade nacional, questões étnico-raciais e o Estado brasileiro	94
3.2 Negritude e branquitude: fundamentos para Educação Infantil	102
3.2.1 Estudos sobre a branquitude/branquidade	107
3.2.2 Estudos sobre a negritude/negritude	110
CAPÍTULO IV - POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	119
4.1 A quem se destinava a escola? Embranquecimento da escola	120

4.2 As lutas dos movimentos sociais pelo reconhecimento e as repercussões na educação infantil e nas relações étnico-raciais.....	123
4.3 Política Nacional da Educação Infantil.....	129
4.3.1 Educação Infantil no Brasil: breve contextualização.....	129
4.4 Documento orientador da Política Nacional da Educação Infantil.....	137
4.5 Parecer CNE/CEB 20/2009 e Resolução CNE 05/2009.....	144
4.6 Atos normativos que têm como foco as relações étnico-raciais.....	147
4.6.1 Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.....	149
4.6.2 A Resolução 01/2004 e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.....	150
4.6.3 O Plano Nacional de Educação para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.....	153
CAPÍTULO V - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - CEL. FABRICIANO.....	155
5.1 O Plano Decenal Municipal de Educação-PDME de Cel. Fabriciano e a Educação Infantil.....	160
5.2 Os Cadernos da Infância em foco: discutindo alguns pontos de seu conteúdo.....	162
5.3 Sobre o processo de construção dos Cadernos da Infância, os(as) educadores(as) e do trabalho da Secretaria de Educação e Cultura.....	166
CAPÍTULO VI - PRÁTICAS, PLANEJAMENTO, DIÁLOGOS, ESCOLHAS E AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA NAS NARRATIVAS DOS(AS) EDUCADORES(AS).....	173
6.1 A escola e seu planejamento: o horário de coordenação.....	174
6.2 Concepções de criança e infância nas atividades produzidas no horário de coordenação.....	178
6.3 Planejamento e relações étnico-raciais.....	181
6.4 Relatos de experiências e vivências étnico-raciais.....	191
6.5. Projeto Político-Pedagógico e a diversidade étnico-cultural.....	198

CAPÍTULO VII - DO RECONHECIMENTO DO RACISMO E FORMAS DE SUA SUPERAÇÃO NA ÓTICA DE EDUCADORAS E MÃES: CONFLITOS ENTRE LEITURAS DA VIDA E DA ESCOLA.....	203
7.1 Racismo ou preconceito? Entre as hesitações e possíveis práticas pedagógicas.....	204
7.1.1 Crianças negras na escola: presenças e/ou (in)visibilidades?.....	204
7.1.2. Educação das relações étnico-raciais: práticas pedagógicas e intervenções	206
7.1.3 Relatos sobre as práticas de preconceitos e discriminações entre crianças na escola	213
7.1.4 Histórias de vida: experiências para refletir sobre a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil	220
7.2 “O preconceito vem de casa”? Análise do grupo focal com as educadoras...225	
7.2.1 Percepções sobre o grupo e seus sujeitos	227
7.2.2 Percepção das relações étnico-raciais no Brasil.....	227
7.2.3 Crianças, o preconceito étnico-racial e as práticas pedagógicas	232
7.2.4 Formação: os educadores(as), as famílias e as questões étnico-raciais.238	
7.3 “O preconceito está em todo lugar”... “Você é bonita do jeito que você é” - Análise do grupo focal com as mães	246
7.3.1 Percepções sobre o grupo e seus sujeitos	248
7.3.2. Percepções das relações étnico-raciais no Brasil.....	249
7.3.3. Crianças e identidade étnico-racial	258
7.3.4. Práticas Pedagógicas e familiares	270
CONSIDERAÇÕES FINAIS: INQUIETAÇÕES, INDAGAÇÕES E MOVIMENTOS DE SUPERAÇÃO.....	276
REFERÊNCIAS.....	310
APÊNDICES.....	334
Apêndice A - Roteiros e Instrumentos de Pesquisa	334
Apêndice B - Para conhecer melhor os sujeitos de pesquisa (Fichas e Questionário)	342
Apêndice C - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	345

1 INTRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA

Este trabalho considera a infância das crianças de zero (0) a cinco (5) anos como foco específico das pressões das famílias populares, das políticas, diretrizes, práticas pedagógicas, dos currículos de formação de educadores(as) dessas crianças antes fora do sistema escolar. Outra hipótese que orienta as discussões é que o direito das famílias e das crianças avança mais do que o dever do Estado de garanti-lo.

Esses fatos sociais e políticos trazem novas interrogações e vertentes para as teorias pedagógicas sobre como pensar, como tratar essas infâncias. Há um dado ainda específico que interroga o pensamento pedagógico: a pressão vem dos setores populares pelo direito das crianças populares: crianças pobres, negras, das periferias, dos campos, que sempre ficaram sob os cuidados das famílias populares na esfera privada. Diante disso, perguntamo-nos: que interrogações essas infâncias trazem à esfera pública, à pedagogia e à docência escolar? Que interrogações e análises podem ser lançadas sobre a infância e a educação infantil a partir da perspectiva das relações étnico-raciais considerando o contexto de Coronel Fabriciano? Que interrogações lançar aos(às) educadores(as) e para os cursos de sua formação? Essas questões vêm das pressões sociais postas ao Estado, aos governos a exigir respostas políticas e a exigir novas funções do sistema escolar, ou seja, a consolidação do direito da infância popular à educação.

Nesse amplo leque de reflexões e questões, é que discutimos a Infância, a Educação Infantil e as Relações étnico-raciais trazendo como objeto o lugar das crianças negras como sujeitos das políticas e práticas da educação infantil na perspectiva dos(as) gestores(as), educadoras e mães. O objetivo desta pesquisa é compreender as relações entre infância, educação infantil e relações étnico-raciais por meio da análise de um conjunto de documentos oficiais em níveis nacional e local, como também por meio das narrativas de gestores(as), docentes e familiares responsáveis pela educação de crianças de três (3) a cinco (5) anos e que participam de um contexto municipal de implementação da política de educação infantil.

Trabalhamos com a tese de que há um avanço significativo nas políticas e práticas de educação das crianças de zero (0) a (5) anos em âmbito nacional e local

e especificamente naquelas que têm como tema as relações étnico-raciais, ainda que existam resistências/desafios de tratar as crianças negras como sujeitos dessas políticas como também de implementar ações voltadas para o enfrentamento e superação do racismo no âmbito das instituições de educação infantil envolvendo educadores(as), familiares e órgãos públicos.

A partir desse contexto mais geral esta pesquisa focaliza, portanto, o contexto de Coronel Fabriciano, município mineiro que tem realizado nos últimos anos uma proposta de política educacional e de educação infantil no Vale do Aço, que tem procurado incorporar os avanços decorrentes do reconhecimento dos direitos das crianças. Isso porque desde 2005 o município vem ampliando a oferta de educação infantil e realizando adequação de escolas de Ensino Fundamental, com entrada independente, mobiliário e materiais pedagógicos de acordo com a idade das crianças. Além disso, foram construídos de forma coletiva entre educadoras, gerência pedagógica e assessores uma Proposta Pedagógica organizada em 3 cadernos¹ a partir das indagações dos(as) educadores(as) e da ideia de que educandos(as) e educadores(as) são sujeitos de direito e têm o direito à formação humana plena, como assegura a LDB 9.394/1996.

Interessa-nos compreender para além das concepções de infância/criança e relações raciais que engendram as Políticas de Educação Infantil, quem são essas crianças de 03 a 05 anos no âmbito das creches e centros educacionais de Educação Infantil do município de Coronel Fabriciano, o que pensam educadores(as) e gestoras da secretaria municipal sobre a política e sua articulação com as relações étnico-raciais, o que expressam os documentos locais, se eles dialogam ou não com a Política Nacional de Educação Infantil, se e como suas mães se organizaram para a garantia desse direito aos seus(suas) filhos(as), que projetos/programas e/ou práticas pedagógicas as professoras dessa etapa têm desenvolvido de maneira a considerar ou não as questões étnico-raciais e suas condições de existência.

¹ Coronel Fabriciano. *Educação da infância*: Proposta Pedagógica da Rede Municipal, de Coronel Fabriciano. Coronel Fabriciano: Secretaria de Educação e Cultura (SMEC), 2011. 3 v. Caderno 1- Os sujeitos da Educação da Infância, Caderno 2- Indagações das práticas pedagógicas: os sujeitos da Educação da Infância e os contextos de formação e Caderno 3 - Desenvolvimento das crianças e dimensões da formação humana.

1.1 Consciência dos direitos

Uma hipótese nos acompanha neste trabalho: o cuidado das famílias e especificamente, das negras, com a educação das crianças pequenas está consolidado historicamente. É uma constante em nossa história, um dado mais presente e persistente do que o reconhecimento por parte do Estado e dos governos do seu dever de garantir esse direito. Vários estudos da História, por exemplo, trazem elementos para a comprovação da hipótese de que a educação da infância negra tem sido uma constante nas famílias negras. Na justificativa dessa hipótese, poderíamos trazer a história atual da centralidade dada pelas famílias populares negras para que seus(suas) filhos(as) tenham escola e por acompanhar seus tenso processos escolares. Nesse sentido, como será descrito e discutido ao longo deste trabalho, as famílias e especialmente as famílias negras construíram formas diferenciadas de buscar e conquistar seus direitos na especificidade da História Brasileira. Esse processo se evidencia, podemos dizer, desde o processo de captura de indivíduos negros no continente africano e o transporte como se fossem cargas na travessia transatlântica em navios negreiros/tumbeiros na luta pela sobrevivência de crianças, jovens e adultos em condições tão adversas como mostram estudos do campo da História.

Considerando essa trajetória que tomo a minha história como uma das referências, não por considerá-la um parâmetro exclusivo, mas um ponto de partida para indagar a constituição de ideias e pensamentos relacionados à percepção aos(às) negros(as) no Brasil. Desse princípio, fundamento as indagações quanto aos conceitos, ideias, experiências que estruturam a sociedade, as relações sociais e raciais e por sua vez as instituições sociais, entre elas a escola.

Meu início na vida escolar na Educação Infantil, além do acolhimento inicial, pois, eu chorava muito, experimentei a ação agressiva da educadora na época que rabiscara fortemente meu caderno de atividades (o que acabou por perfurá-lo) por não ter feito corretamente um exercício. Ao mesmo tempo, senti a presença afirmativa de minha mãe, que zelosamente, verificava todos os dias nossos cadernos (somos quatro irmãs, sendo que eu sou a primeira filha, após a morte do meu irmão ainda bebê e que não cheguei a conhecer). Ao se deparar com o caderno de sua filha de 04 ou 05 anos perfurado fica enfurecida e decide ir à escola. Meu pai

estava chegando em casa, ela o chama, explica pelo caminho, ainda que a escola fosse perto da minha casa. Chegando lá, fico com uma professora na secretaria e eles entram para conversar com a diretora e a professora. Nunca soube o que conversaram, não sei também o que motivou a professora a agir assim com uma criança como eu, mas considero que tive, a partir desse momento uma experiência inesquecível da presença afirmativa e zelosa de meus pais. E assim foi por toda vida, na escola, nos diferentes espaços sociais que frequentávamos, na rua, na igreja, e quando nos tornamos adolescentes junto aos(as) nossos(as) amigos(as). Eles participavam de todas as reuniões promovidas pela escola, por exemplo. Suas ações constituíram-se em constante incentivo ao estudo, ao respeito aos outros, ao posicionamento firme diante das adversidades entre outras ações. Infelizmente, no momento que enveredo pela educação superior como profissional sinto tremendamente a perda da minha mãe, uma das minhas maiores incentivadoras nos estudos. O sentimento foi abalador tanto quanto propulsor de grandes mudanças em minha vida. O que fazer? Continuar.

Minha mãe tinha um orgulho muito grande de ter as filhas estudando (ela sempre quis estudar, mas não foi possível na sua época, provavelmente, a partir de uma de suas falas quando conversávamos. “Meu pai achava que mulher não precisava estudar. Ele dizia que eu iria para Senhora do Porto (cidade vizinha de Guanhães, onde meus pais nasceram) e vai namorar”. Isso não foi empecilho para que se tornasse uma leitora de revistas, jornais e livros e nos iniciasse em casa, por meio dessa prática, ao gosto pela leitura. Quando fomos para o Ensino Fundamental para a 1ª série todas, eu e minhas irmãs já tínhamos outras leituras profícuas a partir de minha mãe e das histórias que contava. O que me lembra Paulo Freire quando disse que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”². Isso foi sentido. Experimentado. Lido. Vivido. Contávamos com um pai amoroso, ainda que rigoroso com as filhas (Falava sempre em resultados e que não queria reprovações em casa) e uma mãe extremamente zelosa e exigente com suas filhas. A partir deles, a configuração de uma educação que influenciará os próximos passos em outra

² A expressão é apresentada no livro “A importância do ato de ler” - “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. (...) “De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (FREIRE, 2006, p. 11 e 20). FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47 ed. São Paulo: Cortez, 1997-2006.

instituição, além da família, a escola, conscientes dos desafios que serão tecidos ao longo de nossa trajetória.

No Ensino Fundamental as vivências são variadas no que se refere às relações com os colegas, brincávamos muito, mas havia apelidos sim, principalmente de “Neguinha”, ainda que com pouquíssima frequência. Experimentei também a alcunha de ser denominada a boneca Cidinha (que era preta) da menina Suzana, da Cartilha do Cachorrinho Jujuba. Todavia, destacava-me pelas notas e dedicação. Essa referência muitas vezes pontuada por diferentes autores(as) na questão da escolarização dos(as) filhos(as) negros(as) de uma família de pais com pouca ou nenhuma escolarização e o empenho dos pais para que seus filhos avançassem nesse processo, e ao lado disso o papel do Estado, das irmandades e outras instituições.

Por outro lado, essas histórias dos tensos processos de educação e escolarização das crianças negras nos remetem às discussões e estudos de Gonçalves (2003) e Fonseca (2009). Gonçalves (2003) destaca a gravidade da situação educacional dos negros quando comparamos negros e brancos e negros pertencentes a gerações mais jovens (entre 20 e 40 anos) com outros negros mais idosos (entre 60 e 80 anos). Conforme esse autor há uma esperada inversão nas expectativas geracionais de forma que quanto mais diminui a idade mais aumenta o grau de escolarização. Como contraponto às teorias que na época defendiam a ideia de que o sucesso escolar depende do capital cultural, em geral, localizado na família, em relação à situação específica dos negros brasileiros, não é possível continuar associando mecanicamente sucesso escolar e escolaridade dos pais. Então, na pesquisa realizada por Gonçalves (2003), três aspectos se destacam em suas reflexões: o primeiro de que é preciso saber como avós analfabetos influenciaram a pouca escolarização de seus filhos, e, como estes, apesar da pouca escolaridade, têm estimulado suas gerações futuras a terem êxito na escola. Segundo, é preciso voltar o olhar para o papel do Estado, principalmente, a partir dos anos 90 quando há uma expansão das políticas públicas educacionais. O terceiro ponto é que, por que durante tanto tempo, negros(as) foram abandonados em termos da educação pública e como foram se organizando a partir do século XX para lutar contra precárias condições educacionais e o abandono a que foram relegados na fase de expansão urbana no país?

Os estudos de Fonseca (2009), também possibilitaram entender questões relativas à história da educação sobre a população negra, ressaltando a apresentação de um perfil racial das escolas mineiras no século XIX em que constata o predomínio dos negros nas escolas de instrução elementar na primeira metade desse século. Nesse sentido, evidencia o investimento das mulheres negras na educação de seus filhos(as). Com essas discussões o autor adensa a explicação para o que motivou a população negra a aderir ao processo de escolarização, qual seja a busca pela conquista da educação como código de liberdade. Essa relação entre educação e liberdade confere uma dimensão política radical às pressões das famílias pela educação de seus(suas) filhos(as).

As entrevistas de professores(as) negros(as) da UFMG contribuíram também para construir essa hipótese e fizesse referência à minha trajetória e à minha identidade étnico-racial nesta pesquisa. Essas entrevistas são apresentadas no livro “Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG”³. Nele as entrevistas dos Professores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (Faculdade de Educação - FaE) e Tomaz Aroldo da Mota Santos (Instituto de Ciências Biológicas - ICB) tocaram-me profundamente, ainda que as demais também tenham me feito evocar muitas memórias. São entrevistas que expressam realidades inerentes à longa duração da memória, que se atualiza no tempo presente, e também traduz experiências sofridas, marcadas por preconceitos, dificuldades quase que intransponíveis e enorme esforço para superação dos obstáculos, afirma Lucília de Almeida Neves Delgado no prefácio da obra. Experiências do viver. Experiências que explicitam os combates e embates contínuos de coletivos sociais, especialmente da população negra.

Junto às memórias, as interpretações são também instigantes. É ler o outro, interpretando-o, entendendo seus anúncios e ocultamentos na “teia histórica tecida por muitos fios”, conforme destaca Delgado (2009). Essa prática acaba por complexificar os entendimentos e possibilitar o(a) leitor(a) uma interrogação de si mesmo na sociedade em que vivemos. Como exemplos, destaco as análises de

³ PRAXEDES, V. L. *et al.* (orgs.) *Memórias e percursos de professores negros e negras da UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Coleção Cultura negra e identidade. Essa produção integra junto a outras publicações, o projeto maior intitulado “Percursos e horizontes de formação: ações afirmativas para universitários negros na UFMG - uma proposta de continuidade” do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Esse projeto foi aprovado pelo Edital nº 002 de 10 de março de 2006 - MEC/SESU/SECAD.

Gusmão (2009) da entrevista do Prof. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e “Questão racial e docência: olhares e trajetões” e de Miguel Arroyo, “Narrativas do sistema escolar desde a condição de negro”, uma análise da entrevista de Tomaz Aroldo da Mota Santos. Essas trouxeram elementos instigadores para construção da pesquisa partindo de elementos comuns às trajetórias de negros(as) no Brasil. Quem sabe do mundo, respeitando-se às especificidades dos contextos geográficos, socioculturais, históricos, econômicos e políticos.

Voltando à minha própria trajetória, no período dos anos iniciais, sinto também a indiferença da escola e de algumas professoras em relação aos(as) alunos(as). Não ficou muito evidente para mim se isso se relacionava com a questão étnico-racial, mas arrisco dizer que isso fazia parte também. A tendência mostrada nas pesquisas tem sido por segregar-reprovar-inferiorizar alunos(as) pobres, sempre obrigados(as) a provar que são bons alunos(as).

Nos anos finais do Ensino Fundamental a experiência de ser “boa” aluna se confirma, juntamente com alguns comentários relacionados não a xingamentos ou alcunhas, mas, às vezes, algumas comparações pela cor da pele apontada por colegas que diziam “Marlene, olha a diferença” e daí cessava a observação. Eu estava atenta, considerando os comentários de minha mãe e de meu pai em relação a uma postura reativa, mas afirmativa, que na época significava voltar-se para o outro e dizer: “Qual é o problema de ser negro?” A experiência escolar para as crianças negras como a primeira experiência de preconceito racial é marcada também como reação-afirmação de uma identidade positiva. Esse aspecto é ressaltado, por exemplo, no trabalho de Gomes (1995) no livro “A mulher negra que vi de perto”, quando afirma que a escola é uma das instituições sociais que interfere ao longo de construção da identidade racial das professoras e alunos(as) negros(as) e brancos(as). E essa construção é marcada por diferentes lutas, ambiguidades, resistências e emoção (p. 187-188). Além da escola, a família, o círculo de amigos e os contatos com o Movimento Negro.

Essas e outras vivências do tempo da infância compõem a construção desta pesquisa ao lado de outras tantas histórias em minha região, no Brasil e no mundo. Algumas desafiadas pelas condições precarizadas, outras de violências contínuas de toda ordem, de dentro e fora da escola. Outras constituem-se em histórias de superação, algumas ainda tiveram suas vidas devastadas pelas desigualdades e

racismo, como outras tantas desistiram de lutar naturalizando os “lugares reservados” entre outras experiências.

1.2 Respostas políticas e das pesquisas para a garantia dos direitos

As realidades sociais apontadas anteriormente, envolvendo histórias de vida, e a pressão pelos direitos da infância popular deram-se em nível nacional na diversidade de municípios. Minha específica aproximação com o tema e sujeitos de pesquisa se dá a partir das práticas de assessoria à Secretaria de Educação e Cultura de Coronel Fabriciano iniciada em 2010. Essa entrada se constitui a partir de trabalhos numa instituição de educação superior, o Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - Unileste-MG, como professora, pesquisadora e da participação em projetos de extensão decorrente da minha inserção em estudos e discussões relacionada às relações étnico-raciais no Curso de Pedagogia e membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab). Considera-se também a participação em momentos de discussão com professores(as), gestores(as), representantes de alunos(as) da educação básica, familiares entre outros no processo de elaboração do Plano Municipal Decenal de Educação (2005-2015). Essas participações como palestrante e formadora delinearam minha proximidade com a rede municipal e especificamente com a educação das crianças pequenas.

Essa atuação profissional me leva a aprofundar nos focos desta tese: de um lado a concretude da pressão das famílias populares pela educação de seus(suas) filhos(as) e pela construção de identidades positivas e de outro acompanhar respostas concretas do Estado e dos governos por garantir esse direito.

Minha inserção na rede se deu em 2010 e em um encontro com a Secretária de Educação e Cultura e Gerência Pedagógica. Esse, consistiu no detalhamento do funcionamento da rede e das necessidades que naquele momento se apresentavam em relação à Educação Infantil. Assim, diante da circunstância, tornou-se uma exigência, para desenvolver meu trabalho, a ampliação do meu olhar e retomada dos estudos relacionados com a história da infância, história da criança, desenvolvimento infantil, educação infantil e suas políticas, dentre outros. Meu trabalho era assessorar e contribuir na produção de Proposta Pedagógica de Educação Infantil da rede, até aquele momento inexistente. As instituições de

Educação Infantil, sendo muitas delas da rede conveniada, organizavam-se isoladamente ainda que fossem mantidos encontros periódicos na Secretaria com a coordenação e organizassem planos semanais, projetos de trabalho, entre outras ações coletivas. Contudo, construir uma proposta pedagógica coletiva não significava inibir a produção de propostas pedagógicas específicas de cada escola, pelo contrário refletiria o princípio básico dela que era a garantia do direito das crianças à educação conforme as peculiaridades dos contextos.

Nesse sentido, o desafio era tomar conhecimento do que havia sido construído até aquele momento. Isso porque eu estava chegando num momento em que as pedagogas que trabalham na Secretaria estavam terminando os consolidados referentes aos diagnósticos feitos na rede municipal em relação aos sujeitos da educação da infância de 0 a 5 anos (educandos(as) e educadores(as)), concepção de currículo, de criança e infância, mapeamento das práticas pedagógicas (conhecimento dos educandos(as) e dos(as) educadores(as)), desafios para se trabalhar com as infâncias, concepções de família e a relação família-escola, entre outros. Todo esse movimento foi desencadeado a partir de diferentes e diversificados encontros envolvendo as pedagogas da Secretaria e coordenadores(as) das áreas e conhecimento orientados(as) pelo consultor, Prof. Dr. Miguel Arroyo.

Como se avança, então, para dar respostas políticas ao avanço social do direito das crianças à educação da infância? Os trabalhos da Rede Municipal se inserem nesse fato social maior? O pressuposto que orientava as mudanças a serem desencadeadas na rede municipal nutria-se da ideia de garantia do direito das infâncias à educação e em sua formação plena. Nessa direção, todas as produções culminaram em dois movimentos, o primeiro já anunciado relacionando-se às leituras articuladas entre as produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil, infância, desenvolvimento das crianças, por exemplo, os diagnósticos realizados por meio de questionários e encontros de coordenação e as políticas educacionais de uma maneira geral. O segundo movimento foi a elaboração e acompanhamento das produções escritas, bem como sua avaliação pela equipe que era formada pelas pedagogas e coordenadoras da secretaria e o consultor.

Esse movimento desencadeou um terceiro que consolidou e confirmou meu interesse em entender as infâncias e especificamente das crianças negras. Deu-se

mais reforço à ideia de tomar como problema no projeto de pesquisa as crianças, como sujeito das políticas e práticas da educação infantil, especificamente das crianças negras. Ao fazer as leituras relembro da minha infância e torno-me tocada por minha sobrinha, a Maria Luísa, que, na época tinha 3 anos de idade e inicia seu “percurso escolar” numa escola privada. Uma história em busca do encontro com outras histórias, com outros sujeitos. Uma história que não é exclusiva. São histórias tecidas num coletivo social, a saber, de negros(as) na educação escolar considerando um tempo humano específico, a infância.

Esses três (3) movimentos conformam como outros em diferentes partes do país, diferentes ações que pressionam a produção teórica, a formulação de políticas da educação infantil e as pressões específicas por entender a infância popular, mais especificamente, a negra. O foco desta pesquisa está nesses processos sociais.

As redes municipais são o espaço mais próximo e único de pressão das famílias populares negras por educação e cuidado de seus(suas) filhos(as) pequenos(as). Coronel Fabriciano concentra um percentual alto de famílias pobres negras, e, conseqüentemente, de crianças pobres e negras, nos Centros de Educação Infantil. As respostas da política do governo municipal mostram o reconhecimento da especificidade social e racial dessa infância. Nas propostas trabalhadas com os(as) educadores(as) da infância essa realidade étnico-racial ocupa destaque.

O interesse pela temática das relações étnico-raciais baseia-se também nas experiências como profissional na Educação Superior⁴, participante de projetos de extensão⁵ com docentes da Educação Básica e de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2007 a 2009; e, atualmente, como assessora pedagógica reportando-me novamente ao processo de produção da Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Coronel Fabriciano. Nessa última, tenho presenciado as dificuldades das educadoras em como lidar com certas situações, relacionadas a

⁴ Sou professora no curso de Pedagogia do Unileste-MG e nas licenciaturas, lecionando as disciplinas de História e Cultura Afro-brasileira, Currículos e Programas, Política Educacional e Gestão de Processos Educacionais: Planejamento e Avaliação Institucional.

⁵ O projeto de extensão ao qual me refiro refere-se a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira desenvolvido em 2006 e 2007 com docentes da rede pública de Educação Básica. O projeto foi coordenado por mim e Prof. Dr. Tiago de Melo Gomes, envolvendo também outros docentes do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - Unileste-MG. O Projeto de Pesquisa é História e Cultura Afro-brasileira: a implantação da Lei 10639/03 - diagnóstico e possibilidades com financiamento da FAPEMIG e coordenado de 2007 a dezembro de 2009 pelo Prof. Dr. Tiago de Melo Gomes e Profa. Dr^a. Rosa Maria Santos Mundim.

questões étnico-raciais em sala de aula ou na escola. Ficaram perceptíveis também a necessidade e importância de se trabalhar essas questões étnico-raciais na escola de uma maneira mais geral e análise/problematização das concepções de criança e infância orientadoras das práticas pedagógicas e políticas educacionais da educação infantil, do conhecimento das condições de vida das crianças existentes nas escolas/creches conforme sua origem étnico-racial. A pressão das famílias populares e especificamente negras por educação da infância vem trazendo indagações desafiantes para o dever do Estado e para repensar da função social da escola. Ainda vem trazendo indagações teóricas novas para as teorias pedagógicas. Estas são pressionadas a equacionar a presença da infância negra com novos parâmetros teóricos e a se aproximar do acúmulo teórico que outras ciências sociais têm produzido, sobretudo nas últimas décadas. Por exemplo, as teorias pedagógicas são obrigadas a reconhecer a centralidade da raça em nossa formação social, cultural e pedagógica.

Nesse estudo considero que “[...] o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática” (BRASIL, 2004, p. 13). O conceito de etnia traz elementos importantes, porém, ao ser adotado de maneira desarticulada da interpretação ressignificada de raça, acaba se apresentando insuficiente para compreender os efeitos do racismo na vida das pessoas negras e nos seus processos identitários, conforme Gomes (2005).

Inclusive, para entender a luta histórica da efetivação do dever do Estado e do seu sistema escolar, somos obrigados a incorporar a questão racial. A cor do Estado, da nação tem marcado a cor das instituições do Estado, a cor da justiça, a cor do sistema público de educação, assim como a cor do pensamento pedagógico. Nos estudos sobre a formação do Estado brasileiro, sobre a identidade nacional, é relevante no sentido de se entender quais elementos desse processo apresentam-se vivos e expressos, e ao mesmo tempo latentes, podemos dizer assim, nas relações e práticas intra e extraescolares, considerando a educação infantil. Estudos de clássicos, voltados para análise da vida social pela perspectiva culturalista na visão de Casa Grande e Senzala (1933-1998) e Sobrados e Mucambos (1936-2000) de

Gilberto Freyre, *Introdução à Antropologia brasileira: os contatos raciais e culturais* de Arthur Ramos (1962) e *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Hollanda (1936-1995)⁶ ao serem problematizados por Paixão (2014), Guimarães (2001) e Costa (2001) revelam-nos as presenças ainda marcantes dessa abordagem no entendimento das práticas discriminatórias e racistas dentro e fora do ambiente da escola. Em outras palavras, os autores da linha culturalista, ao tentarem entender o Brasil a partir da cultura, prescindem as desigualdades que o constituem. No dizer de Antônio Sérgio Guimarães no prefácio do livro de Paixão (2014), “A lenda da modernidade encantada”:

[...] ao tentarem entender o Brasil a partir de sua cultura e não da estrutura de desigualdade, tais autores não importa a particularidade, deixam-se aprisionar pelo viço da emoção que brota dos conflitos contornados, dos impasses evitados, da arte da beleza que encantam o mundo social, e retiram a possibilidade de superação das contradições. Mas é obrigatório notar que os chamados culturalistas, apesar de viverem em momentos históricos distintos, têm um modo de compreender a vida social que capta com clareza o que se passa na alma popular, a reatualização ritual, estrutural mesma, do sentimento de fraternidade racial que a encapsulara no pós-abolição (GUIMARÃES, 2014, p. 18).

Dessa riqueza de análises sobre a questão racial da história social, política, cultural chegam questionamentos desestruturantes para a história educacional, especificamente para formação do pensamento pedagógico. Nesse processo, não há como não se remeter à questão da mestiçagem como um dos componentes importantes dessa discussão e que é referenciada nas conversas informais e nas pesquisas acadêmicas na voz dos sujeitos pesquisados. Assim, a problematização dos discursos quanto à mestiçagem, em seus sentidos e porque está presente nas falas obriga-nos a analisar em que circunstâncias ela é evocada, considerando os estudos dos autores que problematizam os estudos clássicos que pensam o Brasil a partir da vida social além de outros como Munanga (1998-1999) e Telles (2003). Estudos que vão evidenciando a mestiçagem e seus sentidos, ainda que nem

⁶ BUARQUE DE HOLLANDA, S. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 [1936].
 FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 34. ed. 1998 [1933].
 FREYRE, G. *Sobrado & Mucambos*. Intérpretes do Brasil, v. 2, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000 [1936]
 RAMOS, A. *Introdução à antropologia brasileira: os contatos raciais e culturais*. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do estudante do Brasil. 3. v. 3. ed., 1962.

sempre com a centralidade devida nos cursos de formação de professores(as) e educadores(as) e na formulação e análise de políticas de educação.

Mas, por outro aspecto, pode nos mobilizar a romper com o medo e a displicência no âmbito educativo. E ainda, percebermos que o racismo é um fenômeno que interroga a todos nós: negros, brancos, indígenas; que está presente em todos os tempos humanos, desde a infância. E para compreender que uma pessoa que é negra pode desenvolver um preconceito contra si mesmo e contra o seu grupo, é o maior exemplo da perversidade do racismo. Tornando necessário entender, conseqüentemente, como que esse fenômeno consegue ser tão estrutural na sociedade e, ao ser estrutural, ele se torna estruturante das nossas relações em quaisquer espaços, inclusive escolares, junto a diferentes sujeitos, envolvendo uma hierarquização de saberes e de tempos.

Sabemos que a referência à razão indolente se aplica mais apropriadamente à análise de ações alternativas dos movimentos sociais e ONGs à globalização neoliberal e ao capitalismo global. As ações são produzidas por esses atores sociais na sua luta contra a exclusão e a discriminação em diferentes domínios sociais e em diferentes países, conforme Santos (2003). E nesse sentido, ela também a nosso ver, aplica-se à análise das experiências dos sujeitos professores(as) na perspectiva positiva de que há alternativas sendo construídas no interior das escolas no sentido de combate ao racismo e a todas as formas de preconceito, ainda que essas mesmas alternativas necessitem ser revisitadas, analisadas à luz de outras experiências produzidas em outras circunstâncias, tempos e espaços. Não por considerá-las mais importantes, mas por serem também indagadas pelos próprios sujeitos reais e concretos no cotidiano escolar.

Outros autores na voz dos sujeitos de pesquisa participam nas análises tendo em vista tal discussão, como Quijano (2005-2010). Esse autor, por discutir a perspectiva estruturadora da ideia de raça para legitimar o padrão de poder como um dos eixos fundamentais de dominação colonial e social que constituiu os aspectos básicos desse processo, o colonialismo, a colonialidade e o eurocentrismo. A raça, nesse sentido trabalhado pelo autor, é considerada uma construção mental que expressa a experiência básica de dominação colonial. Conseqüentemente define quem é superior e quem é inferior. Uma discussão que nos interessa para entendermos o quanto que a questão étnico-racial extrapola o âmbito escolar, mas é

parte estruturante da sociedade e do próprio sistema escolar. Isso se estende à identificação de aspectos da colonialidade de saber nas práticas educativas e no currículo escolar, ainda que não seja nossa discussão principal.

Além dessa abordagem, se traz para pesquisa, a consideração dos(as) educadores(as), especialmente as mães como sujeitos socioculturais e de conhecimento.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2014, p. 230).

Nesse reconhecimento do(a) professor(a) como sujeitos de significados, que outros significados sobre a infância negra estão vindo de um fato social-racial novo? A infância negra chegando às escolas e o número de professores(as) educadores(as) negros(as) na profissão docente-educadora, que experiências e significados da condição étnico-racial levam ao magistério? E as teorias e práticas pedagógicas?

As famílias também são consideradas nesse sentido, a partir de seus saberes, suas experiências na educação de seus(suas) filhos(as), seus questionamentos às práticas escolares e pedagógicas entre outras ações. Dessa forma, esses sujeitos, mães e educadoras indagam a escola e suas práticas, assim como a sociedade. Isso ocorre por meio de suas narrativas que também serão indagadas pelas experiências de outros sujeitos do conhecimento de dentro e de fora do âmbito acadêmico, de outras realidades culturais, históricas, sociais e políticas e pelas práticas contínuas de constituição do Estado de direito pressionado pelos movimentos sociais.

Nesse sentido, Gomes (2011) analisando as relações étnico-raciais destaca que elas são consideradas como sendo as relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações

construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural.

Ainda que não seja o foco da discussão deste trabalho, cabe ressaltar que a ideia de colonialidade do poder discutida por Quijano (1992) constitui-se uma das possibilidades de entender os motivos que têm mobilizado os(as) intelectuais de diferentes origens étnico-raciais a analisarem o padrão de poder que possui diferentes formas e se materializa de maneira contundente na classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça. Essa como uma construção mental, nos termos de Quijano (1992), que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, especificamente em sua racionalidade específica que é o eurocentrismo. Lembro isso, considerando que a pesquisa se dá compreendendo que esse padrão de poder trouxe impactos de intensidades diversas na vida de muitas pessoas, especialmente para indígenas, negras e mestiças, em diferentes partes do mundo e com conotações que ainda persistem em nosso padrão de poder-saber.

Esse padrão de poder foi constituído a partir da classificação social das pessoas, a partir de como a ideia de raça foi tomando forma considerando a estrutura biológica na qual situava conquistadores e conquistados, respectivamente, em situação natural de superioridade e inferioridade. Essa ideia corporificou-se como elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Dessa forma, as identidades, nas relações de dominação associam-se a hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes a cada uma delas.

Ao longo da história, portanto, como consequência desse processo, esse ideário se amplia e consolida, apresentando-se nas instituições sociais, nas diferentes relações entre as pessoas, nas organizações, nos movimentos, nos discursos, nas práticas sociais, nas produções materiais e acadêmicas de maneira mimética e multidimensional. Assim, associa-se como se fosse uma amálgama aos sistemas econômicos, políticos e culturais, configurando e corroborando suas epistemologias. A educação escolar e especificamente a Educação Infantil faz parte desse processo.

A ampliação da consciência dos coletivos étnico-raciais da educação, como um dos direitos de todos(as) os(as) cidadãos, pode se constituir em um dos importantes processos e espaços para se pensar, entender e construir formas de

alterar essa realidade que para alguns se apresenta de forma “natural”, para outros uma realidade a ser indagada, alterada, transformada. Por fim, essa é a perspectiva deste trabalho: a do questionamento das políticas, das concepções, das práticas e de seus sujeitos.

O primeiro questionamento é a possibilidade de intervenção, considerando que os impactos da colonialidade do poder adquirem diferentes formas de sua manutenção e assim, esse processo precisa ser instaurado desde a tenra idade, no que se refere à educação. Para isso, mobilizações são necessárias, desde o poder público às salas de aula. Os questionamentos, nesse sentido são mobilizadores e inquietantes, pois, abrem novas perspectivas de ação. Esses que não partiram apenas das pesquisadoras, da academia, mas principalmente dos sujeitos em movimento na Educação Infantil, nessa pesquisa, as educadoras, as gestoras e familiares. Neste trabalho, as crianças, ainda que não sejam sujeitos da pesquisa são consideradas a partir da produção discursiva sobre elas nos textos regulatórios, normativos, nas narrativas de educadoras e familiares, materiais que têm a pretensão de agir e/ou fazem referência sobre a criança concreta. Neste sentido, a pesquisa trata dessa produção discursiva sobre a infância e formas de sua educação.

Considerando isso é que se discute a Infância, a Educação Infantil e Crianças negras, analisando-as como sujeitos das políticas e práticas da educação infantil na perspectiva dos(as) gestores(as), educadoras e mães.

Nesta pesquisa, portanto, dá-se também relevância ao papel do Estado nessas políticas questionado pelas lutas sociais e seus sujeitos. Nesse sentido, destacam-se as Políticas de Educação Infantil atuais que são frutos desse processo o que será mais discutido à frente. Assim, destaco o município de Coronel Fabriciano, no desenvolvimento da educação, principalmente no trato da questão étnico-racial e daí deslocando para as políticas e programas do âmbito nacional. Desta referência algumas indagações foram se constituindo e que orientam a pesquisa, como também o desenvolvimento de ações e práticas no interior das instituições de educação infantil posteriormente: Qual a concepção de infância que organiza a política de Educação Infantil orientada pelo MEC nos últimos dez anos? E do município de Coronel Fabriciano? O que se entende por criança? Há relações entre a concepção criança e diversidade nos documentos oficiais, principalmente na

Política Nacional da Educação Infantil e nos documentos da política do referido município? E quanto à relação criança e diversidade étnico-racial?

Nesta pesquisa consideramos os últimos dez anos a partir da promulgação da Lei 10.639/2003, como também sua alteração pela Lei 11.645/2008 que instituiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Nesse tempo, além dos processos de implementação da lei por parte das diferentes instâncias do Estado, desencadeiam-se com maior ênfase em pesquisas, produção de material didático e literário, cursos de formação continuada de educadores(as) entre outras ações articuladas, envolvendo diversos movimentos sociais. E a partir disso, busca-se identificar as concepções de infância presentes nos atos normativos nacionais e locais, como também como a diversidade étnico-racial é considerada nesses.

É interessante ressaltar quanto à Educação da Infância e o tratamento dessas questões no âmbito acadêmico e governamental têm apresentado contribuições importantes, ao mesmo tempo em que muitas delas não consideram a amplitude das infâncias e infância das crianças negras, ou de forma mais ampla as relações raciais na Educação Infantil. Em muitas prepondera o discurso universalizante, etnocêntrico, adultocêntrico e homogeneizante de infância, independente das questões de idade, condições socioeconômicas e construção das identidades, como afirma Rosenberg (2011).

Diferentes pesquisas⁷ e políticas educacionais têm discutido/problematizado e considerado as concepções de infância. Consequentemente, essas mesmas concepções têm fundamentado as políticas educacionais para educação da infância em especial a Educação Infantil.

As questões sociopolíticas, culturais e econômicas influenciam a constituição/formação dos sujeitos e à medida que temos conhecimento das marcas sociais que pesam sobre as trajetórias de vida das crianças, torna-se fundamental antes de construir/formular políticas públicas, conhecer as infâncias reais, as formas concretas de viver a infância.

⁷ Dentre esses estudos estão os trabalhos de Ariès (1981), Del Priore (1999), Kramer (1993, 1994, 1997, 2003, 2006), Sirota (2001), Sarmiento (2001, 2002), Sarmiento e Gouvêa (2008).

1.3 Para essa pesquisa... Quais indagações?

As minhas memórias e as vivências advindas das memórias de pesquisadores(as) de diferentes origens étnico-raciais, das práticas pedagógicas nas escolas, das indagações das políticas educacionais entre outras questões relacionadas com as questões da cultura trazidas para a análise acadêmica enriquecem o debate e a pesquisa, sobretudo, em nosso caso, da diversidade étnico-racial.

De início, há que se constatar que não há monolitismo teórico, político ou quanto à qualidade dos trabalhos recentes produzidos no campo de pesquisa aqui denominados de estudos raciais. Trata-se, na verdade, de um conjunto variado de contribuições que ganham novo impulso ao final dos anos 70 através dos trabalhos de Carlos Hasenbalg e Nelson do V. Silva (HASENBALG, 1995, SILVA; HASENBALG, 1999; SILVA, 2000 *apud* COSTA, 2002) e que têm como ponto de partida comum a compreensão de que o viés “racial” das desigualdades sociais no Brasil não constitui uma mera reprodução de desvantagens históricas; o desfavorecimento dos grupos não-brancos continua embutido nas relações sociais (COSTA, 2002, p. 39).

Assim, trazer as infâncias, a Educação Infantil e as relações étnico-raciais para o campo da pesquisa e da produção teórica, significa não apenas contribuir para a ampliação da produção científica e dos indicadores acadêmicos, mas sobretudo, para a visibilização das culturas e experiências sociais desconsideradas no âmbito escolar negligenciando a formação das crianças como sujeitos de direitos.

Destaca-se, nesse sentido, para além da visibilização, entender o caráter estruturante das identidades negras e brancas, como foram forjadas socialmente. E ainda, o que extrapola o âmbito dos centros de educação infantil, as relações entre professores(as), professores(as) – alunos(as) e as relações entre as crianças de diferentes identidades étnico-raciais, perpassam, a nosso ver, por aspectos estruturantes relacionados aos ideais de constituição de Estado-Nação, hierarquização de raças, branqueamento, cidadania, trabalho, padrão de trabalho, apropriação da terra, da ideia de justiça entre outras.

No entanto, ainda que se considere a amplitude do debate nos deteremos à educação, e; especificamente, na educação infantil. Analisar as crianças, portanto, como sujeitos das políticas e práticas da Educação Infantil na perspectiva dos(as)

gestores(as), educadoras e mães, mobiliza-nos a ir ao encontro dos processos estruturantes que engendram seus discursos e que podem se evidenciar em suas práticas.

Esse movimento, igualmente, inicia um percurso na busca do entendimento das ideias no campo das relações étnico-raciais, especificamente, em relação à Educação Infantil que têm forjado o caráter estruturante das identidades branca e negra. Assim, considerando os sujeitos pesquisados busca-se identificar elementos em suas narrativas que podem evidenciar que o preconceito constitutivo da nossa história está presente desde a infância; os aspectos que têm constituído a socialização de crianças negras e brancas; se o sistema educacional como um todo e em especial o municipal e suas políticas contemplam as tensões étnico-raciais, proporcionando problematizações, além de refletir se em suas práticas a escola produz, reproduz, reforça e trabalha as tensões entre branquitude e negritude que as crianças levam para a escola.

É a partir dessas abordagens que este trabalho discute a Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais trazendo como problema a análise das crianças negras como sujeitos das políticas e práticas da Educação Infantil na perspectiva dos(as) gestores(as), educadoras e mães, buscando articular-se a temas amplos dos estudos da Sociologia da Infância, Estudos Pós-coloniais, Políticas Públicas e Movimentos Sociais, principalmente o Movimento Negro e de mães e outros familiares de crianças de Creches/Centros de Educação Infantil, bem como da produção teórica pelo direito à diversidade racial à educação considerando diferentes áreas do conhecimento.

1.4 Percursos metodológicos da investigação e o campo de pesquisa

A pesquisa empírica inserida no campo da abordagem qualitativa foi desenvolvida numa escola⁸ considerando: a) fase 1- relacionada com o contato com

⁸ A princípio, na fase de elaboração do projeto, pensamos em trabalhar em duas escolas/centros de Educação Infantil, no entanto, a inserção numa escola demandou mais tempo do que se esperava por motivos da relacionados à organização escolar e pedagógica da escola, trabalhos da pesquisadora em outra instituição e disponibilidade dos(as) professores(as). A realização de entrevistas e de grupos focais consistentes exigiu aproximar-se mais dos sujeitos pesquisados, ampliando com isso a fase exploratória. Nesse sentido, as análises presentes neste texto correspondem à pesquisa em apenas uma escola. Após a qualificação os(as) professores/as avaliadores(as) consideraram que havia dados suficientes e que não era mais necessário coletar mais dados.

a Secretaria de Educação e Cultura e com a direção da escola, assim como a realização da fase exploratória com registro em Diário de campo; b) fase 2 - consistiu na realização de entrevistas com a diretora e professores(as) e análise documental; e c) fase 3; realização dos grupos focais com mães e professores(as).

A fase inicial consistiu no contato e apresentação do Projeto de Pesquisa na Secretaria de Educação e Cultura e depois na escola. Em seguida, dando continuidade ao processo, quando eu já estava na escola, participava dos momentos de planejamento das professoras/educadoras, dos eventos e reuniões, acompanhamento assistemático do recreio das crianças e em atividades fora da sala de aula no pátio próximo às salas ou no parquinho localizado na quadra da escola e que não possui área verde, favorecendo o contato das crianças com plantas, bichos e outros elementos da natureza.

A fase exploratória da pesquisa objetivou uma aproximação maior do campo-escola e de seus sujeitos, sendo desenvolvida a partir da observação. Essa aproximação que se concretizou em diferentes situações e momentos foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa considerando que o estar na escola não era apenas para conseguir as entrevistas e realizar os grupos focais, mas para sentir melhor esse ambiente educacional antes destacado no momento dos contatos iniciais da pesquisa na Secretaria de Educação e Cultura como um lugar interessante para ser pesquisado e por ser uma das escolas mais antigas da rede no trabalho com Educação Infantil. Outros aspectos foram a referência à participação dos pais, mães e familiares das crianças no Centro Municipal de Educação Infantil “Milton Santos⁹”. No mês de novembro de 2013, a Secretária de Educação e Cultura anunciou em uma reunião de gestores(as) da rede em que eu faria a pesquisa em escolas de Educação Infantil.

A decisão em realizar a observação partiu da necessidade de sentir e aproximar mais dos sujeitos e do cotidiano da escola. E durante a sua realização foi se delineando, amadurecendo uma forma de combinar a observação com entrevistas, grupos de discussão/focais e análise de documentos, bem como a definição de seus conteúdos/questões. Isso possibilitou o que na pesquisa se chama de triangulação, um dos critérios relativos à credibilidade da pesquisa, buscando

⁹ O nome do Centro Educacional é fictício.

diferentes maneiras de investigar um mesmo ponto, um problema (ALVES-MAZZOTI, 2001).

O registro das observações foi realizado no diário/caderno de campo. Esse, um importante instrumento com acervo de dados que orientam o trabalho científico, permitindo sempre que possível e necessário uma retrospectiva do trabalho realizado, para comparações e associações com os demais registros do processo investigativo. As observações demandaram mais tempo do que o previsto. Desde o encontro com a Secretária de Educação e Cultura à inserção no campo por um período de 8 meses, durante 3 a 4 vezes por semana, variando a presença nos turnos matutino e vespertino. Grande parte das vezes, ficava mais pela manhã, devido ao meu trabalho numa instituição de educação superior privada e desenvolvendo trabalhos de ensino e pesquisa¹⁰.

Para obter mais dados quanto aos sujeitos pesquisados, consideramos relevante que antes da efetivação dos procedimentos metodológicos, fosse aplicada uma ficha de identificação sobre alguns dados dos sujeitos pesquisados, que contribuiriam com a descrição desses, para melhor conhecê-los composto pelos seguintes itens: nome, sexo, data de nascimento, naturalidade, estado civil, autodeclaração quanto à origem étnico-racial, classificação segundo critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (branco, pardo, preto, amarelo e indígena), bairro em que mora, formação acadêmica, tempos de experiência no Magistério da Educação Básica, na Educação Infantil, outras experiências profissionais dentro e fora do magistério e solicitação de informação aproximada quanto à renda mensal.

O uso das entrevistas semiestruturadas foi previsto para ser realizado junto aos gestores/as responsáveis pela Educação Infantil do município de Coronel Fabriciano, a saber, a Secretária de Educação ou gerente pedagógico/pedagogo(a) que acompanha a aplicação das políticas, projetos e programas e a diretora do Centro de Educação Infantil. Como nas colocações anteriores, esse procedimento foi utilizado também com os(as) professores(as) para conhecê-los de forma mais

¹⁰ As pesquisas são: 1) Atores e cenários da Educação de Jovens e Adultos em Coronel Fabriciano – MG (2013-2014) Plano de trabalho: Educação de Jovens e Adultos e Relações étnico-raciais sob a Coordenação do Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva - Programa de Iniciação Científica (PIC) - Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - Unileste-MG. 2) Grupo de Pesquisa em Educação Básica Acordo CAPES-FAPEMIG - (2013-2015) Educação para as relações raciais: implementação da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola pública de Cel. Fabriciano sob a coordenação do Prof. Dr. Antônio Honório Ferreira.

aprofundada, seus posicionamentos individualmente. Para isso, selecionamos das 7 (sete) professoras do grupo que no dia da apresentação aderiu à pesquisa 4 (quatro) conforme a sua disponibilidade para desenvolver a entrevista¹¹. O corpo docente da escola é composto por 25 professoras e 1 (um) professor. Esse último disponibilizou-se em participar da pesquisa no mês de agosto de 2014. No dia em que apresentamos o projeto de pesquisa ele não estava presente, pois, trabalha em outra escola. E quando o indaguei se gostaria de participar ele se mostrou receptivo.

Para aprofundar o diálogo com educadoras e as 6 (seis) mães das crianças, identificamos que a técnica que melhor atenderia nossos propósitos de pesquisa era a realização de grupos focais, pois possibilita identificar a reação de um grupo de pessoas sobre um determinado tema orientado por meio de um roteiro flexível (semelhante à entrevista semiestruturada).

Já o roteiro para orientar a realização do grupo focal com as mães, considerou-se basicamente a estrutura do trabalho com as educadoras, acrescentando-se aspectos relacionados com notícia recente sobre afirmação da origem étnico-racial¹², reconhecimento ou não do trabalho sobre educação das relações étnico-raciais na escola, as relações dos(as) filhos(as) com os colegas com foco nas relações étnico-raciais e a percepções que os(as) filhos(as) têm deles(as) mesmos(as) na visão delas.

Nesta pesquisa, foram realizados dois grupos focais: um com educadoras e outro com as mães das crianças do Centro de Educação Infantil de Coronel Fabriciano. Em dias distintos, contou-se com a participação de cinco (5) educadoras e seis (6) mães. Os critérios para a definição das famílias foram construídos durante a observação mediante a participação em eventos envolvendo os familiares e diálogos com a diretora e educadoras em campo, pois, conhecem os familiares com os quais lidam. No entanto, alguns critérios para seleção das famílias participantes da pesquisa foram estabelecidos, tais como: mães e/ou pai, responsáveis pelas crianças que demonstrarem interesse em participar da pesquisa, que participem

¹¹ Os perfis dos sujeitos pesquisados serão apresentados no capítulo 8.

¹² A notícia é “Aluno do 5º ano faz” protesto” contra racismo em prova de escola de Nova Iguaçu. A capa da prova constava de imagens de personagens de Maurício de Sousa, quais sejam, Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali. A criança é negra e ao ver que os personagens não se pareciam com ele, resolveu fazer uma manifestação artística contra a falta de representatividade para as crianças negras e pintou todos os personagens com a cor marrom. O aluno se dirige à professora e diz “Pintei da minha cor tá? Cansei desses desenhos diferentes de mim”. Essa notícia foi muito comentada no facebook, sendo divulgada pela própria professora do aluno.

mais ativamente no cotidiano da instituição infantil, tendo gerações variadas, local de moradia variado considerando a localização da instituição de Educação Infantil, famílias monoparentais e compostas por pai e mãe, entre outros.

A seleção do Centro Municipal de Educação Infantil observado foi realizada em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Coronel Fabriciano e discutida nos encontros de orientação. Durante a pesquisa foram tomados os cuidados éticos da pesquisa científica com a autorização por escrito (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE) da Secretaria Municipal, da responsável pelo Centro de Educação Infantil, dos(as) professores(as) e familiares participantes.

Para análise das entrevistas e grupos focais trabalhou-se a partir das técnicas de análise de conteúdo baseadas em Bardin (1977) e Rosemberg (1981); isto é, a análise de conteúdo como apoio para proceder à descrição organizada e sistemática dos conteúdos das entrevistas e grupos focais, enfatizando suas características estruturais. A técnica de análise de conteúdo se propõe a descrever aspectos de uma mensagem, objetiva e sistematicamente, e algumas vezes, se possível, quantificável, a fim de interpretá-la, de acordo com os pressupostos da investigação. O processo de análise de conteúdo, nesta perspectiva, nada mais é que uma tentativa de categorizar partes de um discurso, tentando, assim, desvendar significados pouco claros ou trazer, para o primeiro plano, aspectos comuns subjacentes e sossobrados na diversidade estilística (ROSEMBERG, 1981, p. 70).

Procuramos com a análise de conteúdo seguir dois movimentos: ler várias vezes as narrativas procurando identificar as mensagens contidas nelas, seu conteúdo manifesto/ou latente e que se relacionavam com os objetivos da pesquisa, assim como identificar indagações e contribuições que poderiam trazer para os campos de pesquisa da educação infantil, das políticas educacionais e para os estudos das relações étnico-raciais e as infâncias. Assim, o procedimento utilizado foi o de categorizar por temas seguindo o roteiro de entrevista/grupo focal, tendo como base os objetivos da pesquisa. Tal organização procurou também apreender os temas que emergiram durante todo o processo de coleta de dados de modo a evidenciar os sentidos que os atores atribuem à questão pesquisada.

Acreditamos que a análise de conteúdo foi se delineando desde o momento em que iniciamos a transcrição dos dados. Esses foram realizados pela própria pesquisadora e que possibilitou ao longo desse processo identificar unidades de

registro a partir de um recorte semântico e categorias que se articulavam com os propósitos da pesquisa. À medida que se faziam os registros, buscava-se associá-los às pesquisas levantadas durante o processo de revisão de literatura, como também se identificava as lacunas nas produções acadêmicas relacionadas, por exemplo, com os Estudos Sociais da Infância e as relações étnico-raciais, políticas de educação infantil e diversidade étnico-racial. Esses movimentos promoveram verificar a frequência de determinadas ideias e, além disso, avaliá-las como importantes ou não para as análises que se desencadeariam.

Em alguns momentos, ainda que seja importante fazer recortes temáticos precisos, uma das exigências da análise de conteúdo foi manter a integridade de algumas narrativas para que se captasse e possibilitasse aprofundamento e entendimento das análises decorrentes. Esse processo foi sintetizado no quadro presente no apêndice.

A pesquisa foi realizada considerando também o levantamento, seleção, fichamento, leitura de diversas pesquisas que foram utilizados na redação da tese. Dessa forma, adotando como referenciais teóricos os estudos que contemplam diferentes abordagens quanto às concepções de infância dos(as) professores(as) que trabalham na Educação Infantil, a Sociologia da Infância no entendimento das crianças e da sua relação com seus pares e adultos e pesquisas que problematizam os discursos sobre crianças e suas infâncias, principalmente, aquelas com foco nas Relações étnico-raciais e Educação Infantil, os Estudos Pós-coloniais, bem como as políticas de educação infantil, práticas relacionadas às diversidades étnico-raciais e culturais.

1.4.1 O contato com a Secretária de Educação e Cultura (SMEC) e Equipe Pedagógica

O encontro foi previamente agendado com a equipe. Na reunião houve a participação da Secretária de Educação e Cultura, membros da Equipe Pedagógica, especialmente da Educação Infantil e da Gerência de Projetos e Programas num total de sete (7) pessoas.

O projeto de pesquisa foi apresentado por mim, por meio dos *slides*. Em seguida, houve abertura para questionamentos. O primeiro deles foi relacionado ao

critério para escolha das escolas. Informei que a escolha é negociada considerando o tempo de existência da escola, se possui só a “etapa” da educação infantil, - da creche à pré-escola nos termos da LDB 9.394/96, participação das famílias, do envolvimento da comunidade na escola, dos trabalhos pedagógicos significativos sobre a educação das relações étnico-raciais.

Em seguida, a equipe da Secretaria passou a destacar a pertinência da pesquisa e que considerava um tema polêmico e pouco discutido quanto à Educação Infantil, inclusive, na formação continuada de professores(as). Há iniciativas de práticas pedagógicas voltadas para temática por parte das escolas de Educação Infantil (ainda que incipientes) e Ensino Fundamental.

Elas lembraram também dos processos formativos de educadores(as) que já foram desenvolvidos na rede desde 2006¹³ e que avaliam a necessidade de nova formação, principalmente, para educadores(as) da Educação Infantil. Com as ações arroladas em nota de rodapé já se constata a ausência de um trabalho mais específico com professoras(es) da Educação Infantil.

Continuando o diálogo, a respeito das escolas que poderiam ser contempladas, a Escola A indicada pela SMEC é mais antiga na oferta de educação infantil. No entanto, estava em reforma e funcionando em outro espaço¹⁴. A equipe não percebia, naquele momento, que seria interessante desenvolver a pesquisa lá nessas condições.

¹³ Foram lembrados por elas e destacados de forma mais pormenorizada por mim a partir de um relatório produzido pela equipe pedagógica. As ações correspondem ao período de 2005-2012: - Minicurso - *História e Cultura Africana e Afro-brasileira* – Centro Universitário do Leste de Minas Gerais e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e os temas abordados: Os afro-brasileiros após 1888; Educação intercultural; Africanos e afro-brasileiros sob a escravidão; África: imperialismo e descolonização; Cultura africana; Literatura; - I Seminário para discussão da obrigatoriedade da cultura afro-brasileira no currículo escolar *Trabalhando a diversidade na escola: o real, o possível e o necessário* - Professor Carmelindo Rodrigues da Silva - professores de Português, História e Geografia, professores da EJA, Coordenadores Pedagógicos e alunos do 2º Segmento da EJA ; - Palestra com a professora Eliane Cavalleiro (professora e pedagoga da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília – UnB) *Lei 10.639/03: Implementação, Rumos e Desafios*; - I Seminário de Educação: “Educação, Arte e Cultura: rompendo fronteiras e trilhando os caminhos da diversidade- A educação no município frente às políticas públicas e programas para a diversidade - Marlene de Araújo - professora do Unileste; - Cursos de Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira pelo Cefor / PUC Minas - à distância, com polo presencial em Coronel Fabriciano - carga horária de 60 h; - Semana Pedagógica e II Seminário de Educação - Palestra com a professora Nilma Lino Gomes - Coordenadora Geral dos Programas de Ações Afirmativas da UFMG. *Educação e diversidade étnico-racial*. - Semana da Consciência Negra - dos dias 19 a 21 de novembro de 2007 1. Lendas e contos africanos nas escolas com a contadora professora Cláudia Daros; 2. Projeto Escola no cinema: Filme: Kiriku e a feiticeira 3. Parada afro-brasileira: apresentação da Família Alcântara “*Vozes da África para Minas Gerais*” - Parada Afro- Início em novembro de 2007.

¹⁴ Essa escola foi reinaugurada em julho de 2014 atendendo crianças de 0 a 5 anos.

A Escola B é uma escola “adequada” para pesquisa considerando que, as famílias são bem envolvidas e satisfeitas com a escola e com o trabalho que lá é desenvolvido. Assim, apresentaram o nome da diretora, seus telefones (pessoalmente autorizado e da escola).

A Escola C indicada é a mais nova e foi pensada nos parâmetros da Proinfância (Governo Federal)¹⁵. Apresentaram os mesmos dados da escola anterior em termos de nome da diretora, contatos telefônicos e localização. A escola atende crianças de zero (0) a (cinco) 5 anos e possui, segundo o relato da equipe da Secretaria, uma experiência inovadora com ateliês, proposta pedagógica “diferenciada”, projetos e espaços alternativos como: fazendinha socioambiental. Nesse dia, a secretária disse que falaria numa reunião com gestores sobre a pesquisa e que eu poderia contar com seu apoio e da equipe.

Pensamos que as características acima atenderiam aos propósitos para a pesquisa porque em primeiro lugar, escolas mais antigas podem evidenciar como a questão em pauta tem sido tratada ou não durante os seus anos de existência (47 anos de existência) e a escola mais nova (3 anos de existência) porque foi criada num contexto de lutas por políticas públicas que contemplem investimento em infraestrutura física específica para o trabalho com crianças de zero a cinco anos (0 a 5 anos) exigindo um acompanhamento maior da secretaria além de ser construída em um contexto de construção de práticas e políticas focalizadas na formação humana. Entende-se, portanto, que esses critérios atendem aos propósitos da pesquisa. Em segundo, porque em ambas, em diálogos com membros da Coordenação Pedagógica na Secretaria de Educação e Cultura são escolas em que os familiares e educadoras são participativos e isso é um aspecto favorável para o desenvolvimento das metodologias da pesquisa.

Disponibilizei uma cópia do projeto de pesquisa e o termo de aprovação dele do COEP/UFMG - Comitê de Ética em Pesquisa - Universidade Federal de Minas

¹⁵ Foi criado pelo governo federal correspondendo ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública. Para saber mais: Acessar o site disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em 19 ago. 2014.

Gerais. A Secretária de Educação e Cultura assinou os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE no dia 13/06/2013.

1.4.2 O contato com a escola

O encontro foi agendado para o dia 28/11/2013. A diretora da escola apresentou a equipe, sendo a secretária da escola, uma auxiliar administrativa de secretaria e a vice-diretora. Em seguida, iniciei a apresentação do projeto para a diretora e a vice-diretora. Explicando-o, descrevi como foi o processo de escolha das escolas conforme comentado no encontro com a Secretária de Educação e equipe. Ela disse que ela e sua equipe também estavam à disposição para a realização da pesquisa. Ressaltou ainda dois pontos. O primeiro, que os pais/familiares das crianças são muito participativos e que um contato maior seria possível no próximo ano, devido ao período de confraternização das turmas. O segundo ponto, a princípio, sem relação direta como tema desta, vinculou-se à vivência que ela possui quanto às diferenças, devido à deficiência de sua filha e que ela sabe dos desafios de se trabalhar as diferenças, pois, já vivenciou muitas situações de discriminação decorrentes da dificuldade, principalmente, dos(as) professores(as) de trabalhar com sua filha. Ela disse também que como professora sempre procurou ajudar, compreender as pessoas na vivência dessas situações. A partir desse contato acertamos que eu apresentaria o projeto de pesquisa às professoras no dia 29/11/2013.

1.4.3 O Centro Municipal pesquisado: breve descrição

Os dados da escola foram extraídos do Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil. Ele está localizado em área urbana e foi criado pela Lei Municipal de Ensino nº. 1.040/1967 de 30 de março de 1967 e autorizado para funcionamento, inicialmente, com ensino pré-primário e primário (Lei 4.024/1961).

Com a portaria CME/SMEC nº. 005/007 de fevereiro de 2007 passou a atender as crianças de zero (0) a cinco anos (5) nos turnos matutino e vespertino. Atualmente, a partir dos dados da Secretaria do Centro Municipal conta com 48

funcionários entre professores(as) e servidores municipais (auxiliares de serviço e auxiliares de secretaria).

De acordo com dados do PPP a escola foi criada em 1967 para atender a população do bairro “A” e bairros vizinhos. Sua criação aconteceu graças a um antigo morador do bairro, que segundo relatos, lutou muito para transformar um prostíbulo que existia, em escola. Ele foi operário da companhia Belgo Mineira e membro atuante do sindicato dos metalúrgicos de João Monlevade. Em 1964, foi perseguido pelo golpe militar, foi preso e torturado, tendo que se mudar com sua família da cidade de João Monlevade para Coronel Fabriciano, cidade que o acolheu. Porém, na localidade, apenas a minoria estudava, em virtude da quantidade de escolas e a dificuldade de acesso às mesmas. Esse operário, construiu sua casa no bairro em que se situa o CMEI “Milton Santos”.

Assim, após alguns anos de luta, conseguiu realizar parte de seu sonho. E no dia 06 de maio de 1969 foi solenemente inaugurado o prédio destinado à escola. (PPP do CMEI, 2014, p.03 e 04). Em outubro de 1972, o antigo morador foi eleito vereador, mas morreu logo em seguida sem tomar posse. Em 1973 o nome dele foi indicado para designar a escola.

A escola atendia ao Ensino de 1º grau de 1ª à 4ª série (Lei 5.692/1971). O prédio possuía quatro salas de aula, uma secretaria e uma cantina, tendo como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Coronel Fabriciano/ MG.

Em 2006, a escola foi reconstruída, adaptada e mobiliada, com capacidade para atender até quinhentas crianças. Em 2014, foi renomeada como Centro Municipal de Educação Infantil atendendo crianças de 03 a 05 anos.

1.4.4 Dados socioculturais da comunidade escolar

O Centro Municipal de Educação Infantil está localizado em Coronel Fabriciano e atende alunos(as) do próprio bairro “A” e oriundos de bairros circunvizinhos. Sobre os familiares, o PPP da escola informa que em termos profissionais e residência alguns pais são desempregados, outros pedreiros, funcionários de companhias siderúrgicas, diaristas, professores, empregos temporários, residentes fora do país, em cidades distantes e outros. De acordo com a diretora, em conversa informal, esses dados foram obtidos a partir de um

questionário enviado para as famílias e que precisam ser atualizados, pois, foram obtidos em 2013. Ela lembrou também que quando se refere a pais, as mães e outros familiares responsáveis pelas crianças são considerados.

Geralmente os(as) alunos(as) vêm para a escola a pé ou de transporte escolares, conforme o lugar onde residem. Estão matriculados atualmente na escola 406 alunos, distribuídos em 18 turmas, sendo 4 turmas de 3 anos (maternal), 7 turmas de 4 anos (primeiro período), 7 turmas de cinco anos (segundo período). As turmas estão divididas em dois turnos: matutino e vespertino.

Encontram-se matriculados na escola para Atendimento Educacional Especializado, 4 com deficiência auditiva, 3 com autismo, 1 com síndrome de Down e 1 com atraso neuropsicomotor. Estas crianças com Atendimento Educacional Especializado - AEE contam com o professor regente e um professor de apoio, que tem como objetivo acompanhar e auxiliar as crianças em todos os seus aspectos biopsicosocioculturais.

Para obter os dados acima descritos em seu PPP, a escola produziu um instrumental investigativo (questionário) para ser aplicado aos familiares.

1.4. O dia da apresentação do projeto de pesquisa

Assim que terminou a discussão do calendário escolar a diretora me apresentou e iniciei a explanação citando a minha trajetória e da Prof^a. Nilma com dados provenientes do Currículo Lattes, do site da Unilab - Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira, de jornais e do Conselho Nacional de Educação.

Após a apresentação, foi aberto um espaço para possíveis questionamentos e esclarecimentos. As questões giraram em torno do tempo de duração da pesquisa, curiosidades sobre o tema, etc. Quando perguntei quem se dispunha a participar da pesquisa para entrevistas e grupo de focal, oito (8) professoras(es) se prontificaram. Entre as professoras, três (3) são ex-alunas do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - Unileste-MG e que de acordo com elas: “Fazem questão de participar”. “Nem sabemos se vamos contribuir, mas vamos participar”. Após os esclarecimentos, completei dizendo que ficaria na escola por algum tempo. Comprometi-me também a trabalhar com o grupo da mesma forma, após a

conclusão e defesa da tese. Constatamos, no entanto, que, não eram apenas professoras brancas, pois, após o momento das entrevistas e realização do grupo focal em que elas preencheram as fichas de identificação, elas se autotranscreveram como brancas, preta e pardas.

1.5 Capítulos da tese

O texto foi dividido em capítulos, além das considerações finais, a saber:

No Capítulo I, Estudos Sociais da Infância - apresentamos estudos relacionados com a Sociologia da Infância, os Estudos Sociais da Infância e da Pedagogia como algumas das áreas da produção discursiva sobre a criança e suas infâncias. Apresentamos também as contribuições desses estudos, assim como questões trazidas pelos sujeitos pesquisados a partir do conteúdo de suas narrativas e das infâncias concretas presentes dentro ou fora do espaço da escola.

No Capítulo II, Educação das crianças pequenas e Relações étnico-raciais – Apresentamos os estudos que tratam das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

No Capítulo III, Estudos sobre a produção da branquitude e da negritude na História do Brasil - discutimos teorias sobre negritude e branquitude, bem como suas contribuições para análise das relações étnico-raciais e práticas na Educação Infantil (EI).

No Capítulo IV, Políticas Educacionais e Relações étnico-raciais - o foco recai sobre a análise de políticas educacionais, programas e diretrizes em âmbito nacional em relação às questões da diversidade étnico-racial. Apresentamos também, estudos que possibilitam o entendimento do processo de embranquecimento da escola tendo como recorte histórico republicano.

No Capítulo V, Políticas Educacionais e Relações étnico-raciais - Cel. Fabriciano. Destacamos as políticas para Educação Infantil (EI) no município buscando identificar nelas a presença ou não das questões étnico-raciais.

No Capítulo VI, Práticas, diálogos, escolhas e as concepções de infância e criança nas narrativas das(os) educadores(as) e das mães - analisamos os dados obtidos por meio das observações do cotidiano da escola resultantes de observações registradas no Diário Campo.

No Capítulo VII, Do reconhecimento do racismo e formas de sua superação na ótica de educadoras e mães: conflitos entre as leituras da vida e da escola - apresentamos as análises dos grupos focais com educadoras e mães, além das entrevistas com seis (6) educadoras e um (1) educador em suas formas diferenciadas de reconhecer o racismo nas relações sociais e formas de sua superação, bem como os conflitos decorrentes da construção de identidades negras positivas numa sociedade de expressivas desigualdades.

Nas considerações finais - inquietações, indagações e movimentos de superação, apresentamos reflexões como forma de instigar aprofundamentos, baseando-se nas questões advindas das narrativas das educadoras e mães, bem como das análises do Diário de Campo identificando pontos de convergência, divergências e possíveis caminhos para prosseguirmos nas pesquisas que envolvam infância, educação infantil e relações étnico-raciais.

Os apêndices referem-se ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos roteiros utilizados na pesquisa com gestora, educadoras e mães.

CAPÍTULO I - ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA

Neste capítulo, apresentamos alguns estudos sobre a infância em diversas abordagens. Dessa forma, delineiam-se as principais pesquisas e estudos sobre a(s) infância(s) e a(s) criança(s) desenvolvida(s) no Brasil e em outros países, considerando-as de forma articulada, ou seja, pretendemos apresentá-las numa perspectiva de abertura e ampliação do campo dos estudos sociais sobre esse tempo humano e seus sujeitos em suas singularidades, em suas interações e suas identidades. Isso se dá, porque essas pesquisas se constituem imersas em diferentes condições socioculturais e históricas.

Essas produções em tempos, espaços e sujeitos diferenciados promovem o entendimento da constituição das famílias negras, suas formas de educar e cuidar das crianças como também na educação infantil no contexto atual, em nosso país, por exemplo. De que forma? Assim, esses estudos sociais da infância têm incorporado às infâncias e as especificidades das infâncias das crianças negras são fundamentais nesta pesquisa.

Ainda que este estudo não tenha crianças, como sujeitos da pesquisa, concepções a seu respeito são apreendidas por meio das narrativas da gestora, educador/educadoras e mães. Assim, os principais estudos permitem a análise de como as concepções e práticas identificadas em outras pesquisas integram as concepções e os fazeres pedagógicos das educadoras e educador do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) estudado. Essas produções auxiliariam no entendimento da pluralidade das infâncias e das crianças em condições diversas de vida/existência e processos de socialização?

Outro aspecto verificado é se essas teorias trazem elementos para compreensão das crianças negras em seus convívios na escola, na dinâmica da sala de aula, nas brincadeiras, no convívio com outras crianças considerando os sujeitos da pesquisa, ou seja, educadoras, educador, gestora e mães. Abarcando todo esse processo desde as pesquisas às práticas pedagógicas e sociais, destacamos a necessidade de uma reflexão que evidencie o caráter estruturante do racismo na construção das identidades negras e brancas em termos de como essas se forjam na sociedade. Trabalhamos com a ideia de que esse processo extrapola o âmbito dos CMEIs, das relações entre professores(as), professores(as) - alunos(as) e as

relações entre as crianças de diferentes identidades étnico-raciais. As práticas pedagógicas sinalizam esses aspectos? Isso perpassa, a princípio, por aspectos estruturantes relacionados aos ideais de constituição de Estado-Nação e hierarquização de raças. Uma ideia que ora se constitui e que exigirá certamente mais estudos e aprofundamentos.

Nesse sentido, como será destacado nos próximos capítulos teóricos, as diversas pesquisas e construções teóricas abordam em suas concepções os significados e sentidos do tempo humano da infância e suas articulações com outros tempos humanos como o tempo humano da adolescência, da vida adulta e da velhice; características do desenvolvimento e das socializações das crianças; o tempo da infância e as questões sociais mais amplas; a diversidade de infâncias e seus contextos e condições de existência; políticas públicas e as crianças; Políticas de Educação Infantil e outros programas.

1.1 Estudos Sociais e Sociologia da Infância: diferentes abordagens

Um destaque nos estudos da infância tem sido a crítica à construção adultocêntrica da infância. Todavia, é interessante lembrar que na origem etimológica do termo está um componente de não-fala - *“infant”*, que é o sem voz e sem fala.

Os estudos da infância começam no século XIX e a partir do século XX, meados dos anos 60, são inaugurados os chamados Estudos Sociais sobre a Infância, crescendo assim o movimento de conhecimento da criança/infância a partir dos campos das ciências humanas e sociais anteriormente apresentados, como destaca Kramer (2006a). Associada a essa ideia, uma questão pertinente foi levantada, no sentido de indagar o porquê das crianças terem sido ignoradas por tanto tempo. Corsaro (2011) e Qvortrup (1993) consideram ainda que elas não foram só ignoradas como também muito marginalizadas na sociologia devido à sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização. Nesse aspecto da socialização, Corsaro (2011) destaca que nas abordagens tradicionais as crianças são vistas como “consumidoras” da cultura estabelecida por adultos. Em contraposição, argumenta o autor, as chamadas perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas na sociologia (CONNEL, 1987;

CORSARO, 1992; JAMES; JENKS; PROUT, 1998), consideram que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada.

Nessa direção, cabe destacar também a reflexão de Rita Marchi no texto “*O novo paradigma para os estudos sociais da infância e as teorias da socialização*”, (2008) sobre os sentidos e significados de se considerar a criança como *ator* e infância *como construção social*, par semântico que será evocado em diversos e diferentes discursos falados e escritos. Retomando as discussões de Giddens (1989) e Bourdieu (2003) *apud* Marchi (2008) destaca a discussão contemporânea em torno das abordagens clássicas da socialização travada no âmbito da nova Sociologia da Infância (SI) que propõe um novo paradigma para os estudos sociais da infância.

[...] construída sobre a dupla afirmação da criança como ator e da infância como construção social, os estudos no campo da SI têm contribuído para a desconstrução do modelo moderno de infância/criança e sua reconstrução contemporânea no contexto das profundas transformações que atingem as instituições sociais e que refletem nas novas circunstâncias e condições de vida das crianças em todo o mundo. Este duplo princípio interroga sobre as imagens tradicionais da infância/criança no Ocidente e seu lugar na sociedade (MARCHI, 2008).

Nessa reflexão a ideia da criança-ator estimula a se passar da visão determinista (no quadro estrutural funcionalista) da ênfase nos fatores estruturais que pesam sobre ação social para a análise da capacidade de ação da criança. O princípio da construção social da infância questiona esta categoria como definida simplesmente pela biologia propondo a desconstrução, portanto, da “obviedade” e “legitimidade” presentes no “paradigma tradicional” das crianças como objetos passivos de socialização numa ordem social adulta e da infância como fase “natural e universal” da vida.

Esses aspectos exigem aprofundamento, pois, consideramos que as crianças não estão livres dos determinantes sociais, econômicos, culturais e políticos impostos pela ordem social adulta e questionamos que liberdade de autoria muitas crianças têm sobre sua vida se estão submetidas à pobreza, à miséria, ao trabalho pela própria sobrevivência. Essa ênfase no adultocentrismo pouco tem ajudado na compreensão das infâncias das crianças negras, por exemplo.

No entanto, a obra de Ariès (1961/1981), embora envolta em muitas controvérsias, foi pioneira ao afirmar certas características históricas da infância, situando-a como produto da história moderna, inaugurando a visão da infância como construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual (SIROTA, 2001, p.10). Para o autor, a “aparição da infância” se dá a partir do Mercantilismo, quando se altera o sentimento e as relações frente à infância, modificado conforme a própria estrutura social. Com isso, estabeleceu-se, segundo Sarmiento e Gouvêa (2008), um consenso de que a modernidade não “descobriu a infância”, mas construiu a infância moderna concebendo-a como construção histórica. Ainda conforme Sirota (2001), Ariès lança também as bases para mudança paradigmática nos estudos sociais da infância proposta nas décadas de 80 e 90, na tradição anglo-saxônica e na sociologia da infância na tradição francófona.

Outro traço merece destaque nos estudos da infância: sua visão nas concepções teóricas dos diversos estudos. Sarmiento e Gouvêa (2008) consideram que os estudos da infância são um campo de estudo em desenvolvimento e pleno progresso. A partir dos olhares dos diferentes campos de conhecimento e tomando como foco a infância como categoria social de tipo geracional, têm-se desenvolvido trabalhos de pesquisa que pretendem resgatar a infância como objeto de conhecimento, em suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade.

When the First Edition of *Constructing and reconstructing Childhood (CRC)* appeared in 1990, the sociology of childhood was only just beginning to merge as distinct sub-discipline. Individuals and research groups existed in several different countries but they were scattered and communication between them, although developing, was partial- depending as it did on somewhat separate and certainly incomplete networks between academics and diverse, associated practitioners. Theoretical and empirical discussion was consequently somewhat limited. Six or seven years later the field has cohered remarkably: research centers and programs have appeared and existing ones become more visible; conferences and seminars have mushroomed; a new journal has been established; courses on the sociology of childhood are now available and a number of important texts on childhood have been published. At the same time, there is a growing recognition of childhood as a legitimate and problematic concern for research in sociology and cognate disciplines (JAMES; PROUT, 2010, p. 9)¹⁶.

¹⁶ Quando a primeira edição de *Construção e Reconstrução da Infância (CRC)* apareceu em 1990, a sociologia da infância estava apenas começando como uma distinta sub-disciplina. Indivíduos e grupos de pesquisa existiram em vários países diferentes, mas eles estavam dispersos e a

James e Prout (2010) destacaram os estudos nos campos da Sociologia evidenciando os trabalhos de Alanen (1988) e Brannen and O'Brien (1996), da Geografia Humana e Antropologia Social, com as discussões de James (1993), Reynolds (1996), Toren (1993) e Steedaman (1995). A diversidade de estudos da infância nessa pesquisa de estudo da infância tem dado lugar à diversidade da infância? Esses estudos, como também de pesquisadores(as) de outros países como a França e Portugal, repercutiram nas pesquisas brasileiras a partir da constituição de diferentes grupos e centros de pesquisa que por sua vez constituíram estudos voltados para os sentidos das infâncias nos contextos nacional e local a partir de uma realidade específica, envolvendo diferenciadas temáticas e abordagens. Essas, a nosso ver, objetivando entender a complexidade do tempo humano da infância e de suas diversidades de concepções, sujeitos e suas vivências.

Dessa forma, questionamos se são os Estudos Sociais da Infância que inventaram a infância? A infância popular não foi ator social no trabalho, nos campos, na indústria como destacava Engels (1972) e Marx (1973). Assim, quando se fala da visão europeia da infância assentada no adultocentrismo se reconhece essas infâncias-atores? Podemos entender uma constante: os estudos da infância reconhecem a criança como sujeito social e, a infância, como uma categoria social para se entender as relações de idade na estrutura social.

Por outro lado, quanto ao desenvolvimento da Sociologia da Infância no Brasil cabe apontar ainda que alguns estudos como o de Anete Abramowicz¹⁷ destacam que o marco temporal da Sociologia da Infância no Brasil é de 1947 com o trabalho de Florestan Fernandes, "As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis, como marco inicial da discussão sobre a cultura da infância".

comunicação entre eles, embora em desenvolvimento, foi parcial- dependendo de como se fez em redes pouco separadas e certamente incompletas entre acadêmicos e diversos pesquisadores associados. A discussão teórica e empírica foi, portanto, um pouco limitada. Seis ou sete anos depois, o campo tem notavelmente: centros de pesquisa e programas têm aparecido e os existentes se tornam mais visíveis; conferências e seminários se multiplicaram; uma nova avaliação foi estabelecida; cursos sobre a sociologia da infância já estão disponíveis e uma série de importantes textos sobre a infância foram publicados. Ao mesmo tempo, há um crescente reconhecimento da infância como uma preocupação legítima e problemática para a pesquisa em sociologia e disciplinas cognatas. (JAMES e PROUT p. IX, 2010)

¹⁷ Pesquisa desenvolvida por Anete Abramowicz da Universidade Federal de São Carlos do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo-FAPESP intitulada Educação e Sociologia da Infância: uma genealogia em construção (2010-2013).

Outra discussão se desenvolve a partir da obra *Sociologia da Infância no Brasil* organizada pelas professoras Faria e Finco (2011) que procuram destacar em seus textos o dimensionamento da Sociologia da Infância como campo de pesquisa e área de conhecimento, trabalhando duas temáticas centrais, quais sejam, a oposição firme ao conceito de criança assentado no adultocentrismo que se pauta na visão europeia de criança e infância e explicitação das especificidades e das diversidades das crianças brasileiras. Essas autoras destacam que, para organizar os artigos inspiraram-se no pensamento pós-colonialista, destacando que é necessário que as pesquisas brasileiras problematizem todas as formas de colonialismo, entre elas a educação da criança pequena, como destacara Fúlvia Rosemberg num encontro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC em 1976, argumentam as autoras.

Voltando às considerações das pesquisas e estudos já realizados, as reflexões de Sarmiento e Gouvêa (2008), por exemplo, quanto à Sociologia da Infância destacam a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída; e, crianças, como atores sociais nos seus mundos de vida. Nossas concepções de infância variam conforme um contexto histórico. Esse autor julga que essa área da Sociologia vem inovando no domínio das metodologias de pesquisa sobre/de/com as crianças e destaca que há uma ampliação das perspectivas sobre as políticas sociais para infância, influência da indústria cultural, análise das culturas de pares, participação política e institucional das crianças.

De outro modo, autores como Alan Prout¹⁸ citado por Delgado (2005) sustenta a ideia de que,

[...] o encontro entre a Sociologia e a infância é marcado pela modernidade tardia e assim a sociologia da infância encontra-se perante uma dupla missão: criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambiguidade da infância na qualidade de fenômeno contemporâneo e instável (PROUT, 2004, p. 3-4).

Os estudos, em linhas gerais, também têm apontado a urgência em superar a concepção de infância como única e universal. Barbosa (2000, p. 84) afirma que “as análises de diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um

¹⁸ PROUT, A. *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança, 2004 (texto digitado).

fenômeno único e universal. Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade”.

Nessa perspectiva, Marchi (2008), num estudo sobre a infância da criança pobre no Brasil e especificamente da “criança de rua” sinaliza que em nosso tempo ocorre simultaneamente uma tendência entre uma concepção global da infância e a crescente consciência da sua diversidade ao redor do mundo. Ou seja, a autora destaca que há processos que tanto homogeneizam quanto diferenciam as condições sociais da infância e isso possibilita que a infância seja vista tanto por aspectos homogeneizantes - enquanto estrutura de tipo geracional permanente nas sociedades - e por sua heterogeneidade - um fenômeno marcado pelas variáveis de classe, gênero, étnico-racial, nacionalidade, etc. Considerando essas ideias, é possível a apropriação de uma variedade de infâncias que podem emergir nos campos teóricos.

Esses estudos, portanto, reafirmam a importância de conceber a infância enquanto construção social em estreita relação com as questões sociais mais amplas. Assim, entendemos a infância no plural - infâncias, reconhecendo as diferenças, as desigualdades nas formas de vivê-las e nas possibilidades e limites de serem autores de sua vivência/sobrevivência. Consideramos, portanto que, seus percursos singulares e coletivos se entrelaçam com seus percursos escolares, conforme discute Arroyo (2008), ou que há uma densa relação entre os valores, cultura, saberes, identidades em si, de uma condição social, racial e os saberes, os valores, culturas e identidades a aprender na experiência escolar. Nesses aspectos, a Pedagogia tem se constituído numa das áreas convencidas à diversidade de infâncias com que convive nos centros de Educação Infantil. O acesso da infância popular, nas últimas décadas, vem possibilitando reconhecer a especificidade da infância negra em sua multiplicidade.

Ainda no início, com alguns dados apontados pelo campo de pesquisa e dos encontros com educadoras da rede municipal no desenvolvimento da proposta pedagógica da rede municipal, que envolveu diferentes processos em sua elaboração, desde encontros específicos com as coordenações pedagógicas da rede e questionários respondidos pelas educadoras evidenciaram-se as problematizações entre as construções teóricas e as realidades dos centros de educação infantil. Essas são percebidas no âmbito das práticas desenvolvidas e

registradas por meio de relatórios, atividades, projetos, produções dos(as) educadores(as) (cartazes, dramatizações, atividades, desenhos, seleção de gravuras, vídeos, etc.), no que se referem às concepções de infância e criança, por exemplo. Essas ações levam-nos a pensar sobre os imaginários de infância e de criança presentes nas práticas pedagógicas que têm considerado em sua constituição, a concepção de crianças como “inocentes” e “ingênuas” entre outras abordagens.

Reconhecer a diversidade de infâncias em estudos sobre ela traz questões salutaras. Podem movimentar novas pesquisas, produzindo, possivelmente, novos olhares sobre os sujeitos nos centros de educação infantil, sejam eles(as) educadores(as), os familiares, gestores(as). Esses por sua vez, em suas condições de existência e a partir de seus coletivos sociais questionam as práticas pedagógicas e as políticas a eles destinadas.

Nesse sentido, os estudos sociais da/sobre a infância, como quaisquer áreas do conhecimento possui uma diversidade de orientações teóricas como: posições construcionistas (PROUT, 2010) e enfoques estruturais (QVORTRUP, 2010) ou ainda, os relacionais (ALANEN, 2010). E que por vezes são tensionados pela multirreferencialidade e diversidade das realidades sociais, culturais e das vivências dos sujeitos. Isso pode redundar seja em estudos sobre as crianças e as infâncias em busca de suas diversidades, seja na apreensão de padrões bipolares, ou na oposição infância-universo adulto. Em outras palavras, reencontram-se as questões que marcaram/marcam os estudos de outros campos e movimentos, por exemplo, os feministas e os estudos sobre relações raciais nos âmbitos acadêmicos e políticos. Na discussão brasileira, considerando esses processos/posições, destacam-se trabalhos sobre a denominação ou a classificação de cor-raça como decorrente de processo contínuo no tocante à ideia de contemplar a diversidade, como também um processo bipolar (visando destacar a desigualdade no acesso a bens materiais e simbólicos), considera Rosemberg (2011).

Os estudos, portanto, têm reconhecido a infância como tempo geracional, mas indaga-se como esse tempo é vivido. As formas de viver a infância são dignas de um viver humano, depois dos estudos que colocam a infância no plural? Mas o que diferencia essas infâncias são apenas questões de gênero, raça, classe, lugar? Ou não se chega ao que é mais radical nessas infâncias? Porque algumas acessam

o direito de viver as infâncias de forma digna e desenvolver-se enquanto seres humanos; enquanto para outras infâncias é negado esse direito de viver e se desenvolver como humanos. Geralmente, são condenadas a condições desumanas de moradia, de proteção, de vida. São negados, todavia, desde crianças os direitos humanos mais básicos que os conforma como humanos. É com essas questões mais radicais que nos aproximamos desta pesquisa sobre infância, educação infantil e relações étnico-raciais.

1.2 Os contextos vividos e seus impactos nas concepções de infância e criança

Outra discussão importante nos Estudos Sociais sobre a infância são aqueles sobre a história da infância e da criança e a questão existente entre a infância enquanto categorias psicobiológica e sócio-histórica ou as formas históricas tão diversas de viver a infância, assim como, também a necessidade de se trabalhar a história da infância considerando as identidades de gênero, étnico-racial, capacidades sensório-intelectuais. Esses estudos se fazem juntamente com a análise do papel do Estado, das famílias, da Igreja e de outras instâncias detentoras de discursos normativos, como destaca (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004).

Kuhlmann (2005) referindo-se à obra “Uma História da Infância: da Idade Média” à época contemporânea no ocidente de Heywood (2004) destaca a ideia do autor de que seria simplista considerar a ausência ou a presença do sentimento da infância em um ou outro período da História. Considera mais frutífera a busca de diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares. Nos termos do autor significaria dizer que a História da Infância move-se por linhas sinuosas.

Isso gera, portanto, outros caminhos para as investigações de diferentes áreas do conhecimento que tenham entre seus objetivos/objetos de estudo a História da Infância. Ou, de alguma forma, auxilia na compreensão de como as concepções de criança e infância foram se constituindo a partir do olhar de diferentes campos de conhecimento. E, sobretudo, em que medida essas concepções ajudam-nos ou não a entender as infâncias e crianças brasileiras, especificamente as crianças negras, principalmente as de zero (0) a cinco (5) anos no âmbito das Creches/Centros de Educação Infantil. Essa ênfase nos enfoques,

nas concepções, nos olhares sobre a infância não tem secundarizado o viver real a que tantas infâncias são condenadas?

A infância é mais que uma construção teórica ou do olhar, ou ainda da concepção teórica com que é vista, analisada. O que consideramos mais determinante na produção-vivência da infância são possibilidades e limites de sua vida/sobrevida. Esses são centrais nas práticas tensas de ser criança popular negra. Nessa direção, mobiliza-nos outros estudos que consideram a relação corpo, trabalho, pobreza. E isso nos instiga a levantar outras questões importantes para os estudos sociais da infância: Desde essas concepções foi possível a Sociologia da Infância dar a devida centralidade às outras infâncias populares negras, por exemplo? A secundarização da condição racial nos estudos da infância não mostra os limites dessas concepções, olhares predominantes nos estudos da infância? Tentemos identificar se nos novos estudos da infância aparecem ou é silenciada a infância negra.

Nesse sentido, é necessário considerar que na sociedade convivem diversas e diferentes infâncias, vividas num mesmo espaço e tempo. Ao refletir acerca das crianças e da condição social da infância, Martins (1993), afirma que as condições de nascer e de crescer não são iguais para todas as crianças e destaca que o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça ou pela ausência da justiça, pelo desconforto e pela violência.

A condição social da infância no Brasil apresenta muitas similaridades aos contextos de violência e injustiça acima narrados. São registrados inúmeros casos de violência doméstica, abuso sexual e abandono, inclusive nas classes abastadas. Entretanto, embora existam ocorrências de situações agravantes de desrespeito aos direitos das crianças, encontramos famílias dos setores populares que na primeira infância oferecem muita proteção, zelo e cuidado às suas crianças, demonstram confiança com a escola e desejam que seus filhos(as) tenham mais oportunidades na vida do que eles tiveram, um tempo e espaço de vida mais dignos. Perguntamos que identidades são possíveis de construir e afirmar essas vivências por vezes tensas de tempos-espaços? E quais autoimagens são construídas?

Nesse campo como forma de ampliar o olhar quanto à História da infância é primordial reportar-nos, em análises iniciais à História social e cultural das mentalidades, fazendo um recorte quanto aos contextos nos quais se engendram as

concepções de criança/infância - de um aspecto mais geral/universal considerando a produção europeia e brasileira. Nesse movimento, a busca da representação das especificidades e multiplicidades da infância, por isso dizer infâncias. Assim, torna-se importante ir além de representações de infância - infâncias e dar mais centralidade às formas possíveis de viver a infância.

Dessa forma, os estudos sobre a(s) infância(s) e criança(s) se articulam. Mas é importante distingui-los.

Podemos compreender a **infância** corresponde à concepção ou a representação que os adultos fazem do período inicial de vida, e a criança como o próprio período vivido pelas **crianças**, o sujeito real que vive esta fase da vida. A **história da infância** seria a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com esta idade, e a **história da criança** seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade (KUHLMANN; FERNANDES, 2004, p. 15)¹⁹.

E, ainda, segundo Sarat (s/d), a história da infância e os conceitos quanto à percepção, tempo e idade cronológica sofreram transformações ao longo da História e foram pesquisados por diversos autores; além dos citados, anteriormente, destacam-se Riché e Bidon (1994), Badinter (1985), Gélis (1992) e Carli (2002, 2011).

Segundo essa autora, ao considerar as pesquisas de diversas áreas do conhecimento e especificamente desses(as) autores(as) sobressai a ideia de que há um consenso de que os seres humanos são crianças na primeira década de sua vida. O ser criança e viver a infância diferem social e culturalmente, mas ao falarmos em criança apontamos aqui o conceito biológico - todos nascem bebês -, ainda que a infância seja um conceito histórico-social com suas variantes. Em termos gerais, na atualidade ela está localizada na primeira década da vida humana.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 16) considera que a infância tem um significado genérico, e como qualquer outra fase da vida, esse significado é característica das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel.

¹⁹ Grifos dos autores.

Entende-se, portanto, que a infância pode ser considerada uma categoria sócio-histórica, mas que deve ser reconhecida, também, pelo tensionamento entre ela e a categoria psicobiológica.

Além da tensão entre 'a infância enquanto categoria psicobiológica e enquanto categoria sócio-histórica', é necessário equacionar a história da infância em termos de gênero, etnia, classe social, capacidades sensório-intelectuais, bem como pela análise das manifestações dos poderes do Estado, das famílias, da Igreja e de outros detentores do discurso normativo em quadros institucionais e não-institucionais (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 28).

Assim, a infância constitui uma fase da vida humana, mas não pode ser entendida apenas dessa forma, descontextualizada de uma visão sócio-histórica, que produz vários olhares e interpretações sobre ela. Nesse contexto, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), entendem a infância movimentando-se conceitualmente por entre várias questões provocadas pelas diferentes abordagens. Se por um lado, a infância é considerada uma categoria sócio-histórica; por outro, é também reconhecida como categoria psicobiológica. Esse seria uma das questões quando a ênfase é feita nas categorias de análise. Mas as indagações do ser-viver a infância são muito mais radicais. O que questiona também essas categorias de análise.

A História da Infância admite, então, um amplo escopo de tensões como destaca Rodrigues (2010), ratificando as reflexões de Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) e que seu equacionamento deve ser buscado analiticamente, considerando-se as diferentes categorias e abordagens, além de compreender as inter-relações estabelecidas com e em torno da infância e das crianças.

Esses autores propõem desse modo, uma distinção entre a História da Infância e a História da Criança, afirmando que "infância" evoca um período da vida humana do fazer-se ouvir. Já "criança" é um termo que se refere a uma realidade psicobiológica referenciada no indivíduo. Ressalte-se que "a criança e a infância emergem como categorias históricas, constituídas no cotidiano das relações sociais" (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 7). Apesar da origem comum, elas manifestam caráter plural e deveriam ser consideradas como diferentes categorias.

Além de apontar uma distinção entre essas duas categorias, infância e criança, os autores apresentam a visão da infância como uma elaboração social, ou

seja, uma infância produzida, socialmente, do olhar, da representação do adulto que comporta “tanto o sentido de uma infância mais longa quanto o sentido de uma subdivisão em fases mais específicas”.

Outra discussão sobre as concepções de criança e infância indaga os estudos que por vezes justapõem as concepções de criança e infância como intercambiáveis. Siqueira (2011) teve como objetivo compreender por quais campos da ciência o debate sobre essas concepções acontece. Ele destaca os campos da Psicologia e da Educação.

A partir da origem etimológica da palavra concepção o autor afirma que estudar uma concepção significa estudar aquilo que a coisa expressa ser, mas não é. De outra forma, ele argumenta que uma concepção expressa o que é pensado, perspectivado, elaborado e dito sobre. Nesse caso, é uma forma de como a sociedade representa a infância e a criança.

As categorias criança e infância, na visão deste autor, aproximam-se e se afirmam como também se afastam e se negam e não são as mesmas. Elas são constituídas histórica e socialmente, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo social e histórico em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história.

Siqueira (2011) ainda destaca que sua crítica central se faz indicando que nas concepções que se constituíram historicamente, a infância e a criança foram apanhadas e nomeadas fundamentalmente pela leitura do Direito, materializado nas leis que regulamentam a criança e a infância, quer nos processos de exclusão em que a própria lei e a sociedade circunscreveram esses sujeitos e o seu tempo de vida. Para ele, o aparato jurídico-legal não é e não pode ser determinante para a definição do que se denomina infância e criança.

A partir dessa consideração, segundo Siqueira (2011), a concepção de infância constituída a partir das ideias de construção social e histórico-cultural, perde assim as noções de classe, de tempo e desenvolvimento e acaba por abstrair aquilo que constitui sua universalidade e singularidade.

Nessa discussão, por conseguinte, ressalta-se que não há uma concepção de infância a ser universalizada, mas infâncias no plural e que o terreno onde essas infâncias são construídas se dá na contradição de classes permeadas por desigualdades sociais e raciais e que mascaram os modos de exclusão social e pelo

modo econômico de produção que se constitui em relação às formas de sociabilidade humana. O autor questiona: de qual infância se fala, para atender a qual projeto social e em que período histórico?

A concepção de criança, segundo ele, que tem subsidiado diferentes estudos destaca a ideia de sujeito de direito, historicizando-o. Em síntese, destaca o autor, considera-se que a história da criança no Brasil pode ser evidenciada em ciclos de concepções com a criança concebida e nomeada pela sociedade e, em particular, pela ciência: primeiro ciclo - a criança naturalizada (anjo, divinal, papel em branco, tábula rasa, dócil, frágil, abstrata, indefesa, criança); segundo ciclo - a criança como problema social (menor, delinquente, corruptível, menor de rua, problema, infratora, perigosa, marginal, pobre); terceiro ciclo - a criança como sujeito de direitos (sujeito de direitos, agente e ator social, cidadã, histórica, etc.. Poderíamos interrogar essa proposta de considerar a história da criança no Brasil nesses três ciclos perguntando-nos que crianças, de que classe, raça têm sido pensadas anjos, dóceis, frágeis e que crianças têm sido concebidas, nomeadas e tratadas como menor, de rua, infratora, marginal, pobre. A criança real desconstrói categorias e nomeações conceituais tão caras ao pensamento.

Para Siqueira (2011), a concepção da criança como sujeito de direitos, embora coloque em causa as questões de proteção à criança em tempos de intensificação da globalização, exclusão e miséria, é, no entanto, insuficiente para afirmar, de fato, quem é aquela de quem se cuida. Por outro lado, afirma

[...] outras concepções complementares à ideia de sujeito de direito, ou seja, “a criança é ator e agente social”, “a criança é cidadã”, “a criança é histórica.” O que se quer discutir aqui é que a pura nomeação ou adjetivação da criança não é garantia suficiente para se empreender o que se denomina criança, dado que a constituição da criança legalizada, institucionalizada e outorgada legítima uma concepção de sujeito como pessoa, indivíduo e sua subjetividade não naquilo que particularmente deveria lhe ser constitutivo, inerente, histórico e universal, mas uma identidade instrumentalizada, regulada, marcada e registrada (SIQUEIRA, 2011, p. 7 - 8).

Dessa forma, a criança deve ser pensada a partir do conceito de sujeito cuja expressão se dá na sua “particularidade histórica e universalidade humana (...) como um ser em construção em condições específicas e determinadas” como

considera Resende (2007, p.30). Nesse lugar, também argumenta Siqueira (2011), a criança se revela como criança e não como uma representação social materializada em uma concepção. Todavia, pensar a criança dessa forma propõe não determinar o foco de análise para o extremo do que seria indivíduo ou sociedade, mas tensionar o lugar onde ambos possam se constituir reciprocamente. Não há indivíduo sem sociedade, como não há sociedade sem indivíduo. Com essa reflexão a criança é um ser histórico, de classe, um indivíduo social, um ser cultural e sujeito da experiência subjetiva.

O autor discute os desdobramentos dessa reflexão de forma minuciosa. No entanto, nos limites desse texto, pode-se destacar que para ele, baseando-se num conjunto de reflexões da Sociologia (especialmente em relação ao marxismo), da Psicologia, da Educação e da Sociologia da Infância,

[...] **a infância**²⁰ é uma construção social que se dá num tempo social da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico; e **a criança** é um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada (SIQUEIRA, 2011, p. 14).

Essa ênfase nas especificidades naturais/biológicas e nas condições concretas de existência, étnico-racial, cultural e historicamente determinada são um referente central para entender e acompanhar de maneira particular as crianças populares negras que chegam às escolas.

Essa discussão reporta-nos a entender que os estudos têm considerado a infância como uma construção histórica. O mundo da criança nem sempre existiu, como hoje existe. Todavia como afirma Arroyo (2008), em cada criança há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade, e isso não pode ser desconsiderado nas pesquisas.

²⁰ Grifos do autor.

1.3 Problematizações dos enfoques teóricos sobre-da infância

Em se tratando da diversidade de estudos sobre a infância e as crianças Rosemberg (2011, p. 25-26) apresentou problematizações em relação a alguns aspectos do enfoque teórico dos estudos sociais sobre-da infância devido às diferenças conceituais e políticas que o termo criança possa recobrir em línguas que dispõem de dois vocábulos diferentes *puer* e *filius*²¹ como no português, criança e filho e naquelas que utilizam apenas um (inglês ou francês, por exemplo). Então, as concepções quanto à infância e criança são tensas e carecem de mais pesquisa sendo importante questionar, segundo a autora: o estatuto epistemológico do conceito de infância: Seria uma categoria descritiva ou analítica?; as relações de idade e os arranjos políticos e jurídicos nacionais e supranacionais; a bipolaridade (adulto-criança) ou a continuidade das categorias etárias e ainda um questionamento instigante: Qual a idade da sociologia da infância diante da complexidade ao enfrentarmos a alteridade do bebê e ao modo de concebê-lo como ator social? E complementa afirmando que as relações de idade constituem em categoria analítica útil para se compreender a produção e sustentação de desigualdades sociais e raciais.

Outros estudos sobre a(s) infância(s) e a(s) criança(s) destacam a importância do ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto. Enfim, a mudança desencadeada a partir da visão de infância como construção social inaugurada por Ariès (1961) conforme Rosemberg (2011) possibilitou que os estudos se constituíssem procurando: alçar a infância à condição de objeto legítimo das ciências humanas e sociais; tratar a infância como construção social; romper com o modelo desenvolvimentista da psicologia (por exemplo, o piagetiano), numa referência a Jenks (2002, p. 212) um modelo “impelido para uma estrutura de racionalização adulta permanentemente definida; contestar o conceito de socialização da criança como inculcação (trabalhado na Sociologia principalmente por Emile Durkheim) e trabalhado também pela antropologia, psicologia e pedagogia; conceber a criança como ator social. Enfim, romper com a visão adultocêntrica da sociedade, de forma geral, de suas instituições sem prescindir as acadêmicas, pelas quais a criança é

²¹ Grifos da autora.

vista apenas como um vir a ser do adulto e que deve ser aculturada ao mundo social por meio do processo de socialização entendido em outros termos como condicionamento das normas sociais determinadas pelas pessoas adultas.

Entre os estudos sobre o processo de socialização das crianças Corsaro (2011) então, constrói o conceito de reprodução interpretativa rompendo com a ideia de que o desenvolvimento social infantil se vincula à internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos. A socialização numa perspectiva sociológica não é apenas uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. Assim, o que é fundamental nessa visão é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta na qual as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (CORSARO, 1992; JAMES; JENKS; PROUT, 1998).

No entanto, Rosemberg (2011) afirma que há poucos estudos no que se refere a uma das abordagens principais da Sociologia da Infância, ou seja, a consideração de que as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto contribuem também para produção das sociedades adultas.

De outra forma, Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), numa análise das relações étnico-raciais e a Sociologia da Infância no Brasil destacam aspectos desafiadores na constituição dos estudos. Entre eles, dois merecem consideração: a questão de que não é possível uma sociologia da infância brasileira que não leve em conta a raça e, outro; de que grande parte dos estudos feitos sobre culturas infantis foi realizada em contextos escolares ocupados por crianças. Questionam então, se encontraríamos as mesmas evidências que os(as) teóricos(as) denominam de cultura infantil autônoma em outros espaços. E complementam, indagando se o terreno da cultura é apropriado para entender o que as crianças produzem em diferentes e múltiplas relações.

Considerando esses estudos, portanto, vale observar dois aspectos. O primeiro de que há continuamente um avanço nos estudos sobre as infâncias e as crianças e o segundo; que as diferentes posições teóricas contribuem cada uma com suas especificidades para o entendimento das crianças e das suas infâncias.

Nesse sentido, como afirma Montandon (2001), é relevante destacar a variabilidade de temáticas que têm sido consideradas a partir dos anos 80 nos

trabalhos sociológicos sobre a infância e as crianças, quais sejam: trabalhos que tratam das relações entre gerações; aqueles que estudam as relações entre crianças; que abordam as crianças como um grupo de idade e, finalmente, que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças além daqueles ligados à demografia, indicadores econômicos e sociais que levem a conhecer melhor o estatuto social das crianças entre outros.

Destarte, os(as) pesquisadores(as) brasileiros(as) considerando as produções europeias e norte-americanas precisam constituir o campo da Sociologia da Infância a partir de aportes étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de classe social. Sem isso, contudo, podemos cair em pressupostos genéricos, universais e colonialistas. Isso, no pensar das autoras, constitui-se numa exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social na especificidade de nossa história, sendo tão marcada pela divisão de classe, de gênero, étnico-racial.

1.4 Como a Pedagogia e a educação infantil pensam a infância e educação?

Ao considerar as crianças, como sujeitos de práticas pedagógicas, destacamos a discussão sobre a relação Pedagogia e Infância. Isto quer dizer que, das muitas questões para o estudo das crianças, de seu desenvolvimento, das socializações e outras, oriundas da psicologia, das políticas educacionais que trazemos, temos as relacionadas com as práticas e propostas pedagógicas. Essas são ancoradas ou se constituem a partir de um conjunto de concepções relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, de sujeito, de escola, de educação e de sociedade. Assim, discute-se sobre infância e filosofia:

A infância entra, assim, num dispositivo bastante particular. Ela é o material das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e dos educadores. Há um modelo de ser humano já posto, transcendente, imutável, eterno, e educar a infância com vistas a esse modelo é considerado o melhor para elas e para o mundo. [...] Platão é talvez quem mais claramente inaugura esta tradição no século IV a.C. Em certo sentido, o lugar outorgado à infância não carece de importância, na medida em que faz de sua formação a chave de todas as transformações; em outro sentido, é um lugar bastante incômodo na medida em que o melhor que os infantes podem fazer é se deixar levar a um outro lugar que sequer são capazes de perceber ou imaginar (KOHAN, 2008, p. 45).

A questão pedagógica emerge, pois estamos numa instituição educacional e dialogamos com seus sujeitos assim pensados por séculos pela Pedagogia. Assim, são chamados a pensar a questão pedagógica os educadores(as) e os gestores do sistema educacional. E chamados a transpor esse pensar pedagógico tanto para as crianças como sujeitos educandos(as) como para os pais, mães e outros familiares que educam de diferentes formas, circunstâncias e situações. Entretanto, ao chegarem às escolas, as crianças são submetidas a olhares, apresentações, tratos nem sempre coincidentes, mas diferenciados, por vezes equivocados.

A questão pedagógica torna-se pauta porque lidamos com pessoas de diferentes tempos humanos, infância e vida adulta, embora lidemos prioritariamente nesta pesquisa com a análise do tempo humano da infância, com crianças de 3 a 5 anos, nas narrativas de gestoras e educadoras. E ainda porque, segundo Arroyo (2008)²² o pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância desde seus primórdios. E as infâncias trazem, ou quem sabe, sempre trouxeram interrogações para a pedagogia.

Em nosso tempo, com os estudos sociais da infância e as próprias diversificadas realidades vividas por adultos e crianças trazem questões fortes e imprescindíveis para as práticas pedagógicas, quiçá procurando transformá-las. Ainda existem vozes silenciadas, atitudes e linguagens inferiorizadas, corpos e vidas precarizados e marginalizados pelas desigualdades sociais e étnico-raciais.

A pedagogia precisa, conforme Arroyo (2008) e Kohan (2003), abrir-se às demais ciências humanas no sentido de analisar como essas interrogam o aprender humano especificamente do tempo humano da infância. O pensamento pedagógico se enriquece quando dialoga com outras ciências, analisa/considera suas contribuições e se empobrece e torna-se didatismo quando se fecha ao diálogo. As indagações vêm, a princípio, de dois campos: o científico e dos sujeitos e suas experiências sociais. Vêm também das indagações que trazem as ciências e das capacidades destas de deixarem-se interrogar e de pôr em diálogo essas indagações das experiências sociais e saberes científicos acumulados.

²² ARROYO, M. G. A infância interroga a Pedagogia. In: GOUVÊA, M. C. S.; SARMENTO, M. (orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 119-140.

Do campo científico, contamos com pesquisas importantes da Sociologia e Sociologia da Infância, da Antropologia e da Antropologia da Criança, da História da Infância e das Crianças, da Psicologia entre tantas outras. Cada uma delas traz contribuições essenciais para se pensar os sujeitos da educação e das práticas pedagógicas em termos de suas relações sociais, as culturas, sociedades, as interações socioculturais, as categorias geracionais, os processos de produção e a dinâmica capitalista e suas influências na educação considerando os financiamentos, as concepções, o currículo, a relação escola e família, as políticas sociais, as atividades e rotinas escolares, a relação professor-aluno.

Nesse sentido, ver os(as) educandos(as), crianças, adolescentes e adultos e seus processos singulares na apreensão dos contextos sociais e culturais a partir das pesquisas de diferentes campos de conhecimento, possibilitará à Pedagogia rever-se e assim teorizar, bem como produzir formas/modos de fazer sobre as experiências de aprendizagem, socialização, educação e cultura, como considera Arroyo (2008).

Todo esse processo entre outras abordagens vinculadas à construção de uma Pedagogia mais contextualizada pode culminar na consideração de infâncias, não apenas infância. E associado a isso o reconhecimento das diferenças e das desigualdades na forma de vivê-las. Assim como a percepção das identidades de gênero, classe social, sexual e étnico-racial que constituem e estruturam as relações entre os sujeitos na escola e na sociedade. E todo esse contexto configura programas e políticas sociais, entre elas, as educacionais, trazendo outros sujeitos para a escola e; conseqüentemente, outras pedagogias. Inclui outros sujeitos e coletivos antes invisibilizados e inferiorizados.

Como destacado na breve reflexão sobre campo científico, as contribuições de outras ciências e as realidades socioculturais desinstalam a Pedagogia de seus cânones. As próprias crianças na educação infantil com sua visão de mundo em constante construção interrogam: as atividades desenvolvidas pelos(as) educadores(as), as formas de brincar e de se relacionar com os colegas, as intervenções a partir do vivido (que escapa dos planejamentos e das previsibilidades da escola), dos desenhos que nem sempre contemplam as análises já produzidas em outros espaços e situações, das contradições percebidas dos adultos e reinterpretadas e/ou reproduzidas, das imagens construídas das crianças e a

infância presentes nos cartazes, nas histórias entre outros. Os cuidados e educação das mães também desinstalam e trazem tensões para as práticas pedagógicas.

A diversidade que sempre esteve presente na sala de aula torna-se uma das principais indagadoras da pedagogia. Para nós, fazer essa referência torna-se necessária considerando que a discussão sobre as diversidades se dá num amplo espectro de fatores que não devem ser prescindidos nas análises das práticas sociais e escolares. Desmantelam-se, com isso as ideias e os discursos construídos sobre as crianças e sua infância, como destaca Kohan (2008), quando discute que a etimologia da palavra infância reúne as crianças aos nomeados como não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a um conjunto de categorias que associadas à perspectiva do que elas “não têm” confinando-as fora da ordem social. As pesquisas sobre as crianças negras terão que partir de que elas carregam a condição-nomeação de *infans* - como crianças e carregam, ainda, a condição étnico-racial, nomeadas como não habilitadas, incapazes, inferiores, deficientes com que em nossa história têm sido pensadas e inferiorizadas - *Os outros: negros(as), indígenas, trabalhadores empobrecidos*. Se a infância interroga a Pedagogia, as crianças negras, indígenas, quilombolas, pobres acrescentam a interrogação mais radical enquanto carregam e contestam a suposta inferioridade de ser crianças - *infans* e carregam/contestam as formas de pensar, inferiorizar os coletivos étnico-raciais a que pertencem. Carregam e resistem ao que Quijano (2010) nomeou como mito da inferioridade de origem.

final

Durante a educação infantil, as crianças começam a perceber as diferenças e semelhanças entre os participantes de seu grupo, a reconhecer as próprias características e potencialidades e, dependendo dos recursos afetivos e sociais que lhe forem oferecidos, esse processo pode ser mais positivo ou mais negativo para a constituição de sua identidade (BENTO; SILVA JR., 2011, p. 20).

Na educação infantil, interrogar a pedagogia significa não prescindir dos contextos de diferentes culturas e histórias, assegurando a existência de conteúdos e atitudes positivas, que auxiliem as crianças a se sentirem confiantes e seguras em relação aos seus corpos e aos coletivos sociais aos quais pertencem. Significa assegurar que as instituições educativas garantam o direito das crianças de brincar, de se expressar, a ter atendimento individualizado, a ter um ambiente humanizador,

seguro e desafiador, contato com a natureza e a sociedade por meio de diversas construções culturais, alimentação saudável, desenvolvimento da curiosidade, da criatividade e da imaginação, movimento em espaços amplos e de respeito e desenvolvimento de suas identidades culturais, raciais e religiosas²³.

Kramer (2006a) ao discutir sobre a infância e a cultura contemporânea destaca que as pessoas atuantes na educação e nas políticas sociais enfrentam desafios de toda ordem, dentre eles: a situação política, econômica e sociocultural, a pobreza. Segundo ela, vivemos a contradição de ter um conhecimento teórico complexo e vasto sobre as infâncias e adolescências, ao mesmo tempo em que, convivemos com a dificuldade de nossa geração de lidar com crianças e adolescentes. Mas, eles(as) são outros. As formas de lidar e contribuir com a formação deles(as) deverá ser outra. A autora destaca uma série de questões consideradas cruciais para pensar as contradições e simultaneamente pensar e implementar o currículo e as práticas:

Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da diversidade das populações infantis e das contradições da sociedade? (KRAMER, 2006a, p. 198).

Essas questões somam-se a outras formuladas e também sinalizam mudanças a serem desencadeadas nas formações inicial e continuada de educadores(as), especialmente na Pedagogia e demais licenciaturas, como também nas práticas escolares, sejam elas administrativas ou pedagógicas.

Unem-se a essas questões levantadas por Kramer (2006a) considerando suas reflexões a partir de Benjamin (1987)²⁴.

²³ Esses aspectos são também tratados em: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009, 44 p.

²⁴ BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I*. Magia e técnica. Arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Como promover formação cultural, sem perder de vista que a cultura se construiu e fortaleceu como monumento de barbárie? Como ensinar solidariedade e justiça social, contra a discriminação e respeitando as diferenças, na direção contrária à dominação? Se perdermos o diálogo, como recuperá-lo? Estão nossas crianças e jovens aprendendo a rir da dor do outro, a humilhar, a não mais se sensibilizar? As práticas, feitas com as crianças as humanizam? [...] Sem conhecer as interações como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária, ainda para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas e elos capazes de gerar o sentido de pertencer a... Que papel tem desempenhado as escolas? Que princípios de identidade, valores éticos e padrões de autoridade ensinam as crianças? As práticas contribuem para humanizar as relações? Como? As escolas que conhecemos têm levado em conta as diferenças étnico-raciais, religiosas, regionais, as experiências culturais, as tradições e os costumes adquiridos pelas crianças e jovens no seu meio de origem e no seu cotidiano de relações? Têm oferecido às crianças, experiência de cultura com brinquedos, livros, museus, cinema, teatro? E para os professores? Qual a sua formação cultural? E sua inserção cultural? Quais experiências de cultura? O currículo deve levar em consideração esses aspectos? Como? (KRAMER, 2006a, p. 201-202).

Podemos considerar, portanto, que para Pedagogia e para as práticas pedagógicas há muitas questões. Elas são interdependentes e se articulam quando consideramos os sujeitos e suas experiências. Sinalizam caminhos e práticas a serem construídas e aperfeiçoadas. E, sobretudo, evidenciam os multifacetados desafios a serem enfrentados por crianças-educandos(as) e educadores(as). Entende-se, assim que associada a essas questões está a estruturação da força do trabalho na educação infantil. Segundo Vieira *et al.* (2013), nela reflete-se a estruturação histórica dos serviços voltados para o cuidado e a educação da criança pequena, os quais se relacionam com as tradições e as inovações socioculturais e com os modelos de organização das políticas sociais.

E, além disso, convém destacar o que Silva e Vieira (2008) alertam para o fato de que de forma mais intensa, a Educação Infantil constitui-se em espaço significativo da diversidade de composição e organização do trabalho docente e que contribuem para isso os processos e origens históricas das instituições de educação infantil, o que foi herdado das políticas de assistência social e de educação, a composição nos municípios de instituições privadas e públicas (organizações comunitárias, filantrópicas etc.), a presença, em muitas redes e a existência de uma estrutura dual na composição do corpo docente. De que infâncias eles falam? Temos autores que tratam a infância abstrata, concreta, de quais infâncias se fala? Todas as infâncias vivem o mesmo tempo geracional?

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Os Estudos da Infância têm se ampliado e se intensificado sob os olhares de diversas ciências. Acreditamos que essa ampliação possa contribuir para que as crianças e suas infâncias sejam melhores compreendidas em suas singularidades e diversidades. De outra forma, como Sarmiento e Gouvêa (2008, p. 7) consideram “[...] no resgate a algumas esparsas produções, quer no campo da História, quer da Sociologia, quer da Antropologia, estudos de autores reconhecidos por sua produção voltada para outros objetos do conhecimento, afirmam a importância de tomar a criança como tema de análise”.

Os estudos de outras áreas do conhecimento ajudam-nos a entender a infância além da escolarização, onde se concentram grande parte dos estudos. Podem contribuir para entendermos a dinâmica socializadora e os processos de formação das crianças em diferentes tempos e espaços, trazendo elementos para o entendimento da história social da criança, muitas vezes apresentando-nos o viver nos limites da vida, sob os olhares dos outros, no trabalho, na rua, por exemplo.

Aproximamo-nos da educação infantil com foco nas relações étnico-raciais a partir desse pensamento de que as crianças se educam e são educadas de diferentes formas, espaços, condições, com diferentes saberes, sujeitos. As questões sociais, históricas e políticas tangenciam os processos de formação dentro e fora da escola e é a partir desse processo que pensamos em como os estudos da infância têm referenciado a própria infância e as relações étnico-raciais.

Ainda há escassez de estudos que entrelacem a educação infantil e relações étnico-raciais. E, considerando tal realidade é que algumas das discussões aqui apresentadas sinalizam que há muitos desafios à frente. Os estudos e as contribuições de diferentes sujeitos do âmbito acadêmico e dos movimentos sociais, das instituições e organizações nacionais e internacionais são profícuos e suscitam sempre novos debates e estudos. São estudos que construídos a partir das diferentes experiências sociais geram novos conhecimentos que indagam os(as) educadores(as), as famílias e comunidades; problematizam as políticas públicas, principalmente, as educacionais, a Sociologia da infância, as teorias e práticas pedagógicas, enfim, as ciências humanas e sociais.

É importante ressaltar que todos(as) nós somos responsáveis pela construção de suportes que deem sustentação e apoio às crianças no que se refere à compreensão de suas identidades e origens sociais e culturais, na escuta sensível e observação atenta de suas ações e atitudes nas interações e relações para intervenções mais humanas e profissionais, tanto nas práticas em sala de aula e na escola, quanto em outros espaços educativos.

Em relação à questão étnico-racial, diversos trabalhos evidenciaram que preconceitos, estereótipos e discriminação racial estão presentes nas instituições de educação infantil. Alguns estudos foram realizados na articulação educação infantil e relações étnico-raciais tais como Dias (2007-2012), Cavaleiro (2000), Fazzi (2004), Trinidad (2011a), Bento e Silva Jr. (2011) para citar algumas e que são referências importantes.

A ideia de que as desigualdades raciais originadas, legitimadas, reconstruídas e/ou reforçadas na educação, colaboram de forma significativa para que os preconceitos se alastrem por diversos campos de relações sociais. Tais fatos fazem parte do acervo de uma gama de pesquisas, lembram Gentili *et al.* (2011) que ressaltam, sobretudo, o quanto a população negra está exposta a desvantagens, em que pese o desenvolvimento econômico e a ampliação da escolarização no país nas últimas décadas. Reafirmam-se mais uma vez que o movimento de combate às discriminações e preconceitos deveria começar o quanto antes, na tenra idade.

O estudo de Jovino (2008), analisou bibliografia específica sobre negros na iconografia do século XIX e depois sobre a escravidão, procurando identificar as formas de existência da criança e da infância negras produzidas pelas práticas escravistas. “Ainda que presentes nas imagens, porque o silêncio sobre as crianças era tão grande?” indaga a autora. Nesse sentido, ela se preocupou em sua análise em identificar aspectos que poderiam revelar as modalidades de existência das crianças negras e das experiências da infância vividas por elas.

Outras leituras identificadas nos artigos lidos nessa perspectiva são profícuas nos estudos sobre a constituição das crianças como sujeitos de direitos, e, sobretudo as crianças negras a partir de algumas produções do campo da História/História da Educação. São destaques os estudos de Mott (1972), Civiletti (1991), Chalmel (2004) entre outros.

A partir da análise de cerca de 80 obras de visitantes do Brasil, especificamente no Rio de Janeiro no século XIX entre 1800 e 1850, sejam eles, cientistas, viajantes, observadores, Mott (1972) destaca o contexto geral da sociedade escravocrata da época, os dados referentes à situação da criança negra seja como “mercadoria importada do continente africano”, seja como “fruto” da reprodução da população escrava. Analisando os relatos desses observadores a autora identifica que eles em toda sua crueza, descrevem as condições em que eram mantidas as crianças, seus relacionamentos com a mãe, com os patrões, com o trabalho e o valor que possuíam enquanto mercadoria.

As transformações no discurso e na prática do cuidado à criança pequena no Brasil do século XIX em textos da época são descritos e analisados por Civiletti (1991). Neste trabalho, a autora destaca o surgimento do discurso sobre creches e salas de asilo, logo após a abolição da escravidão, indicando que tais instituições tinham como objetivo conter as classes populares, liberar mão-de-obra feminina do cuidado com a própria prole para absorvê-la nos serviços domésticos e conseqüentemente, melhorar o rendimento da mão-de-obra masculina.

A trajetória das representações da infância do século das Luzes (XVII), são discutidas por Chalmel (2004), quando o humanismo originou mudanças na representação da infância, antes sacra e que então se torna real, e as do século XVIII, no qual uma infância idealizada esconde a rudeza da vida real das crianças da época, para estreitar este debate na produção iconográfica com objetivos pedagógicos. Da produção imagética proposta por Comenius, ao que se fez a partir dele no século seguinte, ela ressalta a permanência da ideia do uso da imagem como representação do real, de leitura e compreensão mais fáceis que o código escrito, sendo, portanto, uma ferramenta pedagógica útil. Ao longo do texto, ela também discute o significado das mudanças operadas nas imagens como representativo de mudanças nos modos de pensar e de conceber o próprio conhecimento e seus processos de transmissão.

Entre os anos de 2001-2002, o Grupo de Estudos de História da Psicologia Aplicada à Infância (GEHPAI), criado em 1998, coordenado pela docente e pesquisadora Maria Helena Souza Patto, realizou um “Levantamento bibliográfico: História da Infância no Brasil” (RAMOS *et al.*, 2002) correspondente ao período de 1926 a 2001. Foram listadas 176 referências de estudos sobre a história da infância

no Brasil. Destes pudemos encontrar 20 referências com a temática da criança negra e/ou escrava explicitados nos títulos.

Em relação aos assuntos foram os seguintes: Assistência, no qual estão relacionadas um total de 37 referências. Dentro deste encontra-se o assunto Roda dos Expostos, com 14 referências (todas incluídas em Assistência). Considerando-se que os assuntos Criança pobre (20 referências), Criança abandonada (14 referências), Políticas públicas voltadas à infância / Criança (14 referências), Marginalidade / Infratores / Delinquência / Desviante / Transviado (8 referências), e outros assuntos que tangenciam o tema Assistência (História da legislação referente à infância / Aspectos jurídicos, Criança em situação de rua, Trabalho infante-juvenil, Instituições religiosas / Igreja e criança). De acordo com o levantamento na análise do grupo pode-se concluir que a historiografia da infância/criança no Brasil compreende a criança a partir dos hiatos e lacunas que começam a ser apreendidos na experiência que vem se constituindo do que é ser criança no Brasil, o que configura, por sua vez, a consideração da criança pelos elementos que lhe faltam. E as crianças negras caracterizadas pela falta e carências.

Tendo em vista estas observações, verifica-se que a maioria das referências compreende a criança, nos assuntos aqui diferenciados, como objeto de assistência e atendimento ou, pelo menos, pensa a criança baseada nos elementos que se contrapõe ao que se entende ser sua realização. Na mesma direção, a análise dos temas também deixa transparecer uma preocupação com a história da infância/criança das classes populares vistas também pela falta, como carentes.

Isso nos remete, portanto, a pensar que em nosso país as pesquisas que interseccionam educação e raça se instauram a partir dos anos 1980, ainda que de forma marginal. No entanto, algumas se destacam no campo da educação constituindo um campo de estudos importante para a consolidação das pesquisas com foco na educação infantil e as relações étnico-raciais. Ainda que alguns trabalhos não sejam realizados com crianças e em instituições de educação infantil constituem-se em referências imprescindíveis para se entender a amplitude, as tensões e formas de entender as relações étnico-raciais e educação. Gonçalves (1985) denuncia o silêncio dos educadores diante de situações de discriminação e Silva (1988) faz a denúncia dos estereótipos e preconceitos em relação à representação dos negros nos livros didáticos, são alguns exemplos.

Godoy (1996) constatou que as crianças na faixa etária de cinco (5) a seis (6) anos, ao realizarem descrições de si mesmas ou dos colegas, referem-se à cor da pele como uma das principais características físicas e que as crianças negras se sentem desconfortáveis quando necessitam verbalizar ou assumir sua condição étnico-racial. Já evidenciando a incorporação de uma imagem negativa de si mesma a partir das atribuições e estereótipos negativos associados aos(as) negros(as) um dos aspectos estruturantes do racismo. Esse processo é percebido ainda que a autora tenha feito uma observação de que na relação entre as crianças não havia nenhuma discriminação perceptível, indicando que o racismo, para existir e se perpetuar, prescinde de manifestações explícitas e agressivas.

Para chegar a essa constatação, a autora utilizou além de entrevistas, a inserção no cotidiano da sala de aula de elementos que suscitasse a abordagem natural pelas crianças de diferentes etnias, como: bonecas negras, livros de história, que apresentassem personagens negras, revistas, etc.

Cavalleiro (2001) aborda a questão do preconceito e discriminação racial em instituição de educação infantil a partir do acompanhamento de crianças e suas famílias, como também as professoras na realização de suas atividades. Ela constata que os(as) educadores(as) têm dificuldades na percepção das questões que podem aparecer na relação entre crianças de diferentes origens étnico-raciais; as crianças associam a cor da pele às qualidades pessoais de forma preconceituosa e o silêncio dos(as) educadores(as) em relação às diversidades étnico-raciais e diferenças reforçam preconceitos e ocorrência de discriminações.

Dias (1997a) verificou, por meio de pesquisa, se as escolas continuam a trabalhar a temática das relações étnico-raciais com crianças de cinco (05) e seis (06) anos, uma vez que a havia desenvolvido uma metodologia específica para tratar dessa temática junto a crianças pequenas. Utilizando as metodologias de observação dos trabalhos realizados no recreio, em brincadeiras, etc., entrevistas formais e informais com crianças, professoras, coordenadoras e diretoras, constata que as crianças negras sofrem mais preconceitos e que a discriminação se constitui a partir das construções sociais sobre o negro, geralmente, estereotipadas e inferiorizantes.

Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010) analisaram pesquisas publicadas em periódicos da educação e em livros em relação à criança negra realizadas

durante os anos de 2000 a 2007. Nessa pesquisa, a “criança negra” é considerada como aquela que faz parte da primeira fase das pesquisas realizadas sobre o tema, ou seja, a ênfase recai sobre o conceito de raça que se constituía numa denúncia do racismo existente na escola, na sociedade e que estava expresso nos indicadores econômicos e educacionais de todos os níveis de ensino. Na segunda fase uma “criança” e “negra” há clareza da potência, da possibilidade e da inevitabilidade de atravessar a realidade social a partir da ideia de raça. “A ideia de uma criança negra refere-se à passagem de uma visão que pensa a criança para uma visão que vê uma criança” (p. 77). A partir dessa pesquisa, ressaltam a necessidade de abordar aspectos ligados às relações étnico-raciais desde a tenra idade como uma das formas de refletir sobre o trabalho do(a) educador(a), suas concepções e crenças e o reflexo na construção da identidade de crianças negras positiva e negativamente como mostram, Cavalleiro (2001) e Godoy (1996), entre outros.

Com essas referências elas consideram que houve mais facilidade em encontrar a abordagem sobre o tema na produção científica em artigos de periódicos e que incluíram também livros e dissertações publicados. Destacam com isso que entre os periódicos consultados em relação à questão racial, sobressai-se o periódico: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas no período apurado. Constatam também que ainda que as crianças fossem historicamente excluídas da história e suas vidas sempre foram contadas por adultos, percebe-se que na história, segundo Ariès (1981), há o nascimento de uma determinada infância branca. Então, nesse contexto, a criança negra continuou num ostracismo maior que a criança branca que de alguma forma sempre foi retratada.

Daí decorre duas (2) necessidades, por parte dos(as) educadores(as) a não essencialização das diferenças que proporcionará a existência de classificações e rotulações, buscando efetivamente a “incorporação do discurso das diferenças não como desvio, mas como mote de nossas práticas entre as e das relações entre as crianças” (p. 92), afirmam Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010). Para os(as) pesquisadores(as) o alerta de que há ainda poucas pesquisas sobre a questão racial na educação infantil e especialmente na creche de zero (0) a três (3) anos.

Essas pesquisas constituem-se outras indagações desafiadoras para o nosso tempo: Que pesquisas ainda precisam se constituir no sentido de considerarem o aspecto estruturante do racismo que perpassa as instituições sociais e em especial

as instituições de educação infantil? Que outros referenciais teóricos de análises podem nos ajudar a perceber esses aspectos no âmbito das instituições?

No caso específico das crianças negras, remetemo-nos ao estudo de Oliveira (2004a), sobre creches em São Carlos, especificamente, na sala do berçário. Ela descreveu as formas pelas quais as educadoras tratavam os bebês negros. O objetivo da pesquisa foi o de realizar uma síntese teórica dos estudos realizados sobre a infância da criança negra, nas pesquisas raciais e analisar práticas educativas que ocorrem na creche, com ênfase na criança negra verificando as maneiras pelas quais essas práticas produzem e revelam a questão racial.

Há ainda estudos que privilegiam análises sobre infância/criança, relações raciais e políticas públicas. Rosemberg (2011), ao identificar lacunas nos estudos sobre crianças pequenas contribui de forma instigante a pensar estudos mais abrangentes que articulem infância-criança, relações raciais e políticas públicas, considerando que as crianças pequenas negras, indígenas, brancas são ainda subalternizadas pelas políticas, principalmente, e que têm maior acesso à educação infantil crianças dos melhores estratos de renda e brancas.

Há também uma insuficiência na produção acadêmica e ativista sobre relações raciais, educação e educação infantil ao lado ou em complemento ao adultocentrismo dos movimentos sociais. A partir dessa constatação, Rosemberg (2011) apresenta alguns pontos que possam contribuir para o debate e a ação política sobre metas e estratégicas em busca da construção da igualdade racial na e pela educação infantil, particularmente, pela e na creche. Ela, ainda, apresenta dez (10) pontos dos quais destacamos quatro (4) daqueles que podem contribuir para pensar a pesquisa que contemplem as crianças, as infâncias e educação infantil:

1. Os estudos sociais sobre a infância e pesquisas e estudos sobre educação infantil têm dado pouca atenção às relações raciais. Da mesma forma que é urgente “transversalizar” o enfoque das relações de idade (ou geracionais) nos estudos-pesquisas sobre relações raciais, o inverso também é verdadeiro.
2. O principal foco de pesquisas e estudos sobre relações raciais e infância ou criança, no Brasil, são as interações interpessoais, destacando estereótipos e preconceitos captados nas interações entre crianças, ou entre adultos e crianças (não vice-versa). Pouca atenção tem sido dada à análise das condições de vida das crianças conforme sua pertença étnico-racial, com exceção de processos de discriminação no âmbito da educação, particularmente a partir do ensino fundamental.

3. As pesquisas relacionadas à educação infantil são raras e recentes, e, mesmo assim, se circunscrevem à pré-escola e ao pré-escolar. São raríssimas as pesquisas que focalizam a creche e as crianças de 0 a 3 anos (OLIVEIRA, 1994; OLIVEIRA, 2004a).
4. Textos sobre relações raciais na infância podem, sem problematização, passar o uso da categoria negro em contexto analítico das desigualdades raciais (ou de categorização de população) para uso identitário e cultural (como categoria étnica) (ROSEMBERG, 2011, p. 40-42).

2.1 Estudos sobre Políticas de Educação Infantil e Relações Étnico-raciais

De uma forma mais geral, podemos dizer que os estudos envolvendo a Educação Infantil no Brasil têm ampliado de forma consistente e se articulando com diferentes áreas do conhecimento. Enumeramos algumas áreas que têm sido prioritárias nestes estudos, como também alguns estudos, ainda que correndo o risco de prescindir algum(a) autor(a). Mesmo assim convém ressaltar os trabalhos:

- a) Infância, História da Educação e Infância e Educação Infantil: Kuhlmann Jr. (1998), Faria Filho (2004), Freitas (2002), Sarmiento e Gouvêa (2008);
- b) Educação Infantil e políticas: Rosemberg (1985, 1996, 1999, 2002, 2008, 2009, 2010), Rosemberg e Mariano (2010);
- c) Formação de Professores e Currículo da Educação Infantil: Kramer (1982, 1999, 2006a, 2006b, 2009, 2011), Craidy e Kaercher (2001), Campos; Füllgraf, Wiggers (2006);
- d) Formação de Professores(as) e Relações étnico-raciais: Dias (1997b, 2007), Cavalleiro (2000, 2001), Gomes (1995), Oliveira (2004b), Gomes e Araújo (2014), Godoy (1996), Trinidad (2011a,b), Soares (2013), Duarte (2011);
- e) Educação Infantil e diferenças: Abramowicz *et al.* (2006), Finco e Oliveira (2011), Silva (2007);
- f) Educação Infantil e Trabalho docente: Cerisara (2002), Duarte e Vieira (2012), Silva (2004); Ação pedagógica e bebês: Richter e Barbosa (2010), entre outros.

Diante dessa multiplicidade de estudos, a questão da criança como sujeito de direitos torna-se uma discussão central evidenciando-se nos estudos sobre as políticas, a organização curricular, a formação de professores(as) e das identidades e neste sentido, um dos marcos fundantes do reconhecimento da criança como

sujeito de direitos destaca-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Ela foi adotada pela Assembleia das Nações Unidas no dia 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil. Apesar das críticas, constituiu-se importante subsídio para produzir novos discursos, percepções e práticas sobre as infâncias e as crianças de nosso tempo. De alguma forma, pode-se analisar pelas pesquisas das diferentes áreas de conhecimento que, estamos superando a ideia de preocupação da sociedade com a criança em função do bem-estar da própria sociedade. Temos nos encaminhado para vivência de ter direitos a ter direitos desde crianças.

Apenas recentemente a educação infantil se impôs como política pública de Estado, a partir do ordenamento constitucional brasileiro (Constituição Federal - art. 227) que atribui às crianças, direitos de cidadania, definindo que sua proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade. O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) ratifica os dispositivos enunciados na Constituição e consagra as crianças a partir de zero ano como sujeitos de direitos.

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, Constituição Federal de 1988).

A Educação Infantil é concebida conforme o Art. 5º da Resolução 5 de 17 de dezembro de 2009 do CNE/CEB:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

Nos últimos anos, três mudanças importantes foram introduzidas na EI brasileira: a) a idade prevista para o término da pré-escola, alterada em 2006, que passou de 6 para 5 anos, antecipando a entrada no Ensino Fundamental ou seja, a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito séries para nove anos, com matrícula obrigatória para crianças a partir de 6 anos e a Emenda Constitucional 53, de 2006, redefiniu a faixa etária da Educação Infantil para zero a cinco anos de idade; b) outra mudança, a Emenda Constitucional 59, de 2009, modificou a definição da obrigatoriedade escolar, adotando o critério da faixa etária entre quatro e 17 anos e não mais o critério anterior da etapa educacional obrigatória (ensino fundamental); c) Lei 12 796/2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, das quais destacamos a questão da obrigatoriedade das famílias em matricular seus(suas) filhas na pré-escola, obrigatoriedade dos(as) gestores(as) no cumprimento da legislação sob pena de se considerar crime de responsabilidade e do registro do acompanhamento e desenvolvimento da criança, carga horária de 800 horas distribuídas pelo no mínimo 200 dias letivos, a organização do currículo da educação infantil contendo uma base comum e parte diversificada entre outros. A medida será implantada progressivamente, até 2016.

Dessa forma, Campos (2010)²⁵ ressalta que a ampliação do acesso de crianças menores de sete anos a creches e pré-escolas vinha ocorrendo desde a década de 1970, sob influência de processos sociais - como a urbanização, o crescimento econômico, as lutas sociais, a mudança do papel da mulher na sociedade - e também como resultado de políticas públicas de educação, bem-estar social e saúde.

Os novos marcos legais, instituídos a partir da Constituição Federal de 1988, reforçaram e deram legitimidade a esses processos. A responsabilidade atribuída aos municípios, de oferecer esse atendimento com prioridade, apressou uma tendência que já estava se delineando no período anterior.

²⁵ Maria Malta Campos (2010) coordenou o Relatório “Educação Infantil no Brasil: Avaliação qualitativa e quantitativa” que foi produzido por meio da parceria entre Fundação Carlos Chagas (FCC), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Ministério da Educação (MEC).

Destaca-se, também, a criação do Fundeb em 1996 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - Lei 11.494/2007) (BRASIL, 2007) em substituição ao Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - EC nº14/96 e regulamentado pela Lei 9.424/96) (BRASIL, 1996), logo após a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A creche e a pré-escola passaram pela primeira vez a ter seu financiamento previsto em lei, ao lado das demais etapas da educação básica.

Outro movimento importante na garantia do direito das crianças à educação têm sido as novas mobilizações sociais, especialmente pelos Fóruns de Educação Infantil Estaduais e Municipais e pelo Mieib (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), organização da sociedade civil que representa hoje uma gama ampla de movimentos sociais que lutam pelo fortalecimento das políticas de EI no país.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, reitera o dever constitucional do Estado com a EI, definindo-a como a primeira etapa da educação básica, em caráter complementar à ação da família e da comunidade²⁶.

No campo dos direitos, diferentes trabalhos vinculados às políticas públicas, discutem as políticas educacionais para o atendimento à infância no Brasil²⁷ e no mundo a partir de uma compreensão histórica sobre o processo de mudança na concepção de um atendimento assistencialista à infância para a fase da concepção atual que defende a indissociabilidade entre cuidar e educar.

No entanto, ainda são tímidos os investimentos dos governos municipais na Educação Infantil. O Instituto Brasileiro de Estatística - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD), em 2007, e por ocasião dos processos preparatórios (envolvendo pesquisas e análise/avaliação do PNE-2001-2010 para CONAE/2010) apontava a deficiência no atendimento das crianças de 0 a 3 anos, assim, constata-se que haviam sido atendidas apenas 17,1% das crianças.

Esse aspecto é reforçado a partir dos últimos dados apresentados num estudo realizado por pesquisadores(as) de diversas universidades federais sob

²⁶ LDB - 9394/96 - Título V - Capítulo II - Seção II - Arts. 29 a 31

²⁷ São destacados os trabalhos de Abramovay e Kramer (1984/1987), Kuhlmann Jr. (2004), Rosemberg (2009) entre outros.

encomenda para o Ministério da Educação - MEC numa avaliação do cumprimento das metas do PNE-2001²⁸, que constatou:

O plano previa que 50% das crianças de 0 a 3 anos estivessem matriculadas em creches até 2010 (...). Segundo o IBGE, só 18,1% das crianças de até 3 anos estava em creches em 2008 (...). Em contrapartida a matrícula de crianças de 4 a 6 anos considerando a meta para 2010 que era de 80% e a taxa em 2010 foi de 79,8% (PINHO; GUIMARÃES, 2010).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) vêm desenvolvendo, em parceria, o projeto de Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância, no qual já foram contemplados vários países. Desse projeto resultou o documento “Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação” (BRASIL; UNESCO, 2009), que foi produzido a partir da parceria entre governo brasileiro e a UNESCO. Ele evidencia que

[...] expandir o acesso é uma coisa, expandi-lo na direção da política estabelecida pelo país é outra. No Brasil a política de acesso contém dois pontos estratégicos que merecem consideração: Desde 1988 a educação infantil tem sido responsabilidade dos municípios. Será que eles estão cumprindo plenamente a sua parte? - As diferenças socioeconômicas no acesso à educação infantil nas regiões do país são profundas e crônicas. Será que essas diferenças estão diminuindo e, em caso positivo, estará havendo algum benefício? (BRASIL, UNESCO, 2009, p. 40).

Na análise das políticas educacionais destacam-se as recomendações de organismos internacionais como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que as influenciam por meio das propostas de financiamento e delineamentos da educação infantil desejado para esse período.

Apesar da importância da educação infantil para as crianças, para os pais trabalhadores e especialmente para as mães chefes de famílias, o atendimento à

²⁸ O estudo abrange o período de 2001-2008, foi elaborado por pesquisadores de universidades federais com apoio do INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - *Anísio Teixeira*. O relatório foi feito sob encomenda do Ministério da Educação e aponta alta repetência, baixa taxa de universitários – apesar dos programas criados nos últimos anos – e acesso à educação infantil longe do proposto.

infância ainda apresenta baixa cobertura e qualidade deficiente em todo o país. Essa falta de presença do poder público contrasta com as dificuldades das famílias populares trabalhadoras para garantir proteção e cuidado aos seus filhos(as), ainda que esses sejam aspectos presentes em seus lares. Uma realidade social que torna inadiável assumir propostas de educação, proteção e cuidado por parte do poder público em todas as esferas. Essa constatação é ressaltada em diferentes pesquisas realizadas por instituições de educação superior entre outros órgãos que têm como campo de estudo a infância e a educação infantil.

Por outro lado, há uma intensa pressão advinda dos diversos movimentos sociais pela garantia do direito à educação, e, principalmente pelos direitos da infância. Segundo Nunes (2002, s.p.)

[...] “A incorporação da educação infantil aos sistemas municipais de educação refletem a luta e a voz de segmentos sociais que buscaram, ao longo da história, afirmar um novo horizonte para o campo da educação para a criança pequena e ela traz um novo campo de intermediação de interesses particularmente no que diz respeito às formas de participação dos grupos organizados pela sociedade – especialmente dos conselhos gestores, dos conselhos de direitos da criança e do adolescente, dos fóruns populares - no processo de definição, implementação e acompanhamento das políticas sociais²⁹”.

Nunes (2002) afirma a importância desse movimento para assegurar a Educação Infantil, pois evidencia que a experiência histórica nessa etapa, entre nós, abre um campo amplo de problematizações face aos desafios postos pela incorporação dessa etapa da educação básica aos sistemas municipais de educação. Isso porque há uma multiplicidade de iniciativas nesse sentido, sendo as creches assistenciais, filantrópicas, comunitárias e as creches públicas governamentais e um traço comum entre elas é a ideia de bem-estar social, como algo que é outorgado às classes menos favorecidas³⁰, sobretudo às mulheres mães

²⁹Com grande expressão no cenário das lutas sociais pela ampliação do sistema de creches e pela melhoria da qualidade do atendimento, destacamos o Movimento de Luta por Creches, iniciado nos anos 70.

³⁰ A expressão classes menos favorecidas é utilizada pela autora citada. Preferimos trabalhar, nessa pesquisa, com a expressão classes populares ou pobres, pois a ideia de “classes menos favorecidas” pode remeter a uma concepção de “favorecimento” do Estado, distanciando-se da discussão do direito. Entendemos que a noção de direito é fundamental quando analisamos a relação entre educação infantil e pobreza em nosso país.

trabalhadoras e [...] incompatível com a perspectiva de democratização que se abre com a incorporação da educação infantil aos sistemas municipais de ensino³¹.

A reflexão de Nunes (2002) nos mostra a tensão existente entre a garantia dos direitos da infância e as formas de sua garantia. Nesse sentido, é interessante nos reportarmos à dinâmica de construção dos sentidos da Educação Infantil e a consciência da infância associada à consciência dos Direitos das Mulheres. Assim, a demanda aumenta à medida que cresce a inserção feminina no mercado de trabalho para garantia da sobrevivência da família em suas necessidades básicas ou na realização profissional, o que também ocasionará a busca e a oferta desse atendimento. Conforme o documento do MEC/CEB.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, embora tenha mais de um século de história, como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das mães e dos pais trabalhadores e como dever do Estado (BRASIL, MEC/SEB, 2003, p.7).

Nesse sentido, no campo dos direitos, diferentes estudos³² vinculados às políticas públicas, discutem as políticas educacionais para o atendimento à infância no Brasil e no mundo a partir de uma compreensão histórica sobre o processo de mudança na concepção de um atendimento assistencialista à infância para a fase da concepção atual que defende a indissociabilidade entre cuidar e educar. Junto a esses trabalhos há os estudos estatísticos do IBGE/PNAD, o Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF entre outros que apresentam um quadro da situação da infância e das crianças pequenas no Brasil.

No entanto, passados 27 anos desde a promulgação da Constituição Brasileira, que inovou ao incorporar as creches no conteúdo jurídico do direito à educação, encontramos-nos ainda distantes de cumprir o dever constitucional. E é

³¹ Texto apresentado na 25ª Reunião da ANPED no GT de Educação Infantil em 2002, como uma parte da tese de doutorado intitulada *Roda à Creche, proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6* – nela a autora descreve a história do atendimento à criança pequena e pobre e lá discute as principais ideias que ainda presidem a concepção de criança e que aparecem na análise do discurso dos educadores infantis na década de 90.

³² Nesse movimento destacam-se as pesquisas de: Nunes (2000), Rosemberg (1989-2001-2002), Oliveira (2004), Haddad (1991), Campos (1988-2001), Cerisara (1999), Craidy (1994), Vieira (2010), entre outros.

nessa etapa da educação básica que mais se evidenciam violações ao direito humano à educação.

De acordo com o IBGE/PNAD (2006), em relação às crianças de zero a 3 anos, mesmo considerando tímidas as metas do PNE, estamos longe de alcançá-las. Em 2006, a média nacional de frequência escolar nessa faixa etária não passou de 15,5%, ou seja, 14,5% inferior ao estipulado em Lei. Novamente as regiões Sudeste e Norte apresentam os extremos, com, respectivamente, 19,2% e 8% de crianças atendidas. O estado de São Paulo tem uma taxa de atendimento em creches de 21,6%. A pesquisa também identificou os principais motivos que levam as crianças e adolescentes a não frequentarem a escola. Na faixa de 0 (zero) a seis anos, dos que não frequentam, somente 37,2% afirmaram que o fazem por vontade própria, dos pais ou responsáveis, sendo que 17,6% afirmaram não frequentar por falta de vagas, 3% por falta de condições materiais de deslocamento e 40,9% por outros motivos alheios à sua vontade.

Neste sentido, seja a partir de dados de órgãos de pesquisas, das constatações de movimentos sociais e outras instâncias do ponto de vista legal, oficial ou social, a demanda popular não atendida na Educação Infantil constitui-se num dos principais desafios para os(as) gestores(as) públicos municipais. O levantamento realizado por Cunha (2009) destaca a ideia de que os processos de a municipalização do ensino vêm ocorrendo no Brasil em diferentes graus e em diferentes setores, pela constituição de redes/sistemas de ensino e pela participação dos municípios em programas e projetos comuns com outras redes ou sistemas.

A autora constituiu como fontes de informações os catálogos de teses de doutorado e dissertações de mestrado, sistematizados pela CAPES e os bancos de teses e dissertações constantes nos *sítes* das universidades, assim como nas páginas de suas bibliotecas, tendo como período de referência as pesquisas concluídas e os artigos publicados entre os anos de 1995 e 2004³³. Com isto, ela constata alguns aspectos que perpassam as ações que visam a garantia do direito

³³ A análise dos conteúdos dos 257 trabalhos foi realizada em três categorias. Uma primeira, reunindo os trabalhos que discutem questões ligadas à descentralização e gestão da educação em diversos níveis de abrangência, que analisam questões teóricas ligadas aos temas pesquisados. A segunda que reúne os estudos que fazem análise de experiências de gestão de sistemas estaduais, incluindo aí a gestão das unidades escolares de suas redes de ensino. E a terceira categoria que congrega todos os trabalhos que tratam dos temas no âmbito municipal, além de alguns aspectos ligados ao ensino pesquisados em escolas das redes municipais.

das crianças pequenas à educação e que referem-se às ideias seguintes: a) uma boa parte dos(as) autores(as) pesquisados(as) fazem críticas contundentes à implementação das reformas educacionais dos últimos tempos no Brasil, sob a égide da descentralização. Para eles(as) o que fazem nas reformas é transferir as responsabilidades da prestação dos serviços educacionais para os municípios, as escolas e a sociedade, sem que estas instâncias tenham as condições mínimas para que possam desenvolver um trabalho de qualidade; b) onze (11) trabalhos apresentam análises variadas, quanto ao financiamento em especial o FUNDEF em seus efeitos positivos no aspecto da formação e valorização dos(as) professores(as), no aumento das matrículas do ensino fundamental e no aumento dos aportes financeiros para o ensino no município. No entanto, outros estudos tecem críticas à diminuição do financiamento para a educação infantil e outros segmentos da Educação Básica e incidência dos vícios da burocracia e da administração pública tradicional na gestão do Fundo, com a prevalência de características patrimonialistas, concentradoras e conservadoras. Ainda nessa direção outras abordagens são apontadas:

O panorama municipal atual é muito dispar, pois são desiguais as condições sociais e econômicas dos municípios brasileiros. Tal disparidade se coloca no tipo de oferta de ensino – creche, pré-escola, fundamental e médio -, no número de matrículas, na categoria administrativa dos estabelecimentos e, também, na qualidade da oferta – na formação docente, equipamentos físicos e pedagógicos (...) (CORSINO; NUNES, 2011, s/p).

Brito (2014) destaca que segundo dados do MEC/SIMEC (2013)³⁴, no Brasil existe uma demanda populacional de 16.728.147 de crianças na faixa etária de zero a cinco anos fora do sistema de ensino. Com isso há um déficit de 19.770 creches em todo o território nacional. Ainda segundo essa mesma fonte, para o biênio de 2012-2014, são ofertadas 4.943 creches e aprovadas 1.507 perfazendo um total de 6.450, aproximadamente um terço do que ainda é necessário para promover a universalização da educação infantil. No Nordeste, os dados ainda são mais alarmantes com uma população de 5.131.322 crianças excluídas do sistema, estando com um déficit 6.564 creches, com uma oferta para construção de 1.648

³⁴ Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle.

instituições, mas com aprovação de 477, o que evidencia um distanciamento muito grande entre o número de instituições que são demandadas pelo MEC, as aprovadas e as que são efetivamente construídas nos municípios.

Neste sentido, observa a autora, muitos municípios recebem o recurso para construção e as obras ficam inacabadas, em decorrência de problemas técnicos com o terreno e/ou projeto, bem com as empresas que executarão as obras. Outra situação posta diz respeito ao próprio desvio de recursos para outras ações. Assim, é possível reconhecer que como uma das ações da Política Nacional de Educação Infantil, o cenário de expansão desse atendimento está muito distante do que preconizam os documentos orientadores e a legislação.

Consideram-se políticas e programas de educação infantil, projetos orientadores e regulamentadores das políticas educacionais voltadas para essa etapa da educação básica, em nível nacional, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Plano Nacional de Educação- 2014-2024, a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, a LDB 9394/1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, o Parecer 20/2009 e Resolução 05/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, assim como os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, Parâmetros Básicos de Infraestrutura e Funcionamento de Creches e Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das Crianças, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - Proinfantil, entre outros, que se fizerem necessários à análise.

As políticas expressas nos documentos acima, citados e de abrangência nacional, têm impactado as políticas estaduais e municipais? Como? Existem concepções semelhantes, aproximadas ou divergentes sobre infância e criança negra como analisamos à política nacional voltada para infância e a educação infantil e as municipais? São essas questões colocadas por essa pesquisa e que serão aspectos a serem considerados na análise das políticas e práticas da rede municipal pesquisada.

Além das políticas, há os seus desdobramentos em projetos/programas e planos vinculados aos movimentos sociais, centros de estudos e pesquisa considerando a urgência em superar mecanismos geradores das desigualdades raciais, sociais, etárias e regionais. Nos termos de Rosemberg (2011), o quanto

ainda é necessário realizarmos estudos sobre políticas de educação infantil e práticas nas creches, como forma de ampliarmos nossos conhecimentos para instruímos/orientarmos políticas e práticas dessa etapa educação infantil. Então, nesse sentido deve-se destacar o panorama histórico das lutas e outros movimentos para garantir os direitos das crianças à educação além de discutir as concepções teóricas e políticas de educação infantil.

Hoje na Educação Infantil por meio de documentos oficiais é possível ver a articulação entre esta etapa da educação básica e as questões étnico-raciais a exemplo: Resolução 01/2004 - CNE/CP e Parecer, a Lei 10639/03 que altera a LDB para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”; o Parecer 03/2004/Resolução 01/2004-CNE/CP que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004).

Considerando essas produções e o compromisso com as crianças pequenas, foram produzidos dois materiais que têm como foco a Educação Infantil e em parceria com a Coordenação de Educação Infantil do MEC: Práticas Pedagógicas para Igualdade Racial na Educação Infantil (2011) e Educação Infantil e Práticas promotoras de igualdade racial (2012) envolvendo o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá- Formação Continuada de Educadores. Será que esses materiais sinalizam que nas atuais Políticas da Educação Infantil, documentos e programas do MEC o reconhecimento da infância da criança negra começa a encontrar um lugar? Se sim, qual seria? Ou seriam iniciativas dispersas no meio de toda a engrenagem da política do MEC voltada para a Educação Infantil?

É interessante lembrar que os processos de formulação de políticas públicas em nosso país para contemplar as diversidades e particularidades culturais, sejam elas vinculadas às questões de gênero, classe social, nacionalidades e em nosso caso, étnico-racial, articulem-se às lutas e pressões sociais no âmbito internacional.

Nesse sentido, alguns desdobramentos das políticas públicas nacionais, correspondem, na maior parte das vezes, aos processos e tratados dos quais o

Brasil é signatário. Assim, focalizando a questão étnico-racial temos os seguintes marcos regulatórios: a Convenção 169 - OIT - Convenção 169 que trata dos direitos fundamentais dos povos indígenas em Países Independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT) aprovada em 1989, durante sua 76ª Conferência; o Plano de Ação da IIª Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em Durban - África do Sul de 31 de Agosto a 7 de setembro de 2001; o Documento do Fundo das Nações Unidas para a Infância UNICEF em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR - “Por uma Infância sem racismo” (2010) entre outros.

O protagonismo dos movimentos sociais e a pressão internacional têm sido fundamentais na luta pela garantia dos direitos da população negra à educação que considere suas lutas, vivências e, sobretudo pelo acesso aos benefícios constituídos pelas políticas públicas sem prescindir as questões das crianças pequenas. Dessa forma, indagamos: As lutas do movimento negro, das próprias mães pela luta por Creches/Centros de Educação Infantil principalmente das crianças negras têm perseverado para que a infância da criança negra esteja contemplada nessas políticas? A produção teórica advinda das análises sobre a diversidade racial e políticas públicas vêm se constituindo para que a diversidade racial tenha reconhecimento nas Políticas Públicas, mas até que ponto a infância negra tem esse reconhecimento dentro dessas Políticas? Assim sendo, é importante discutir:

[...] detive-me na análise do processo de exclusão de crianças negras e pobres, resultante da política de expansão da educação infantil que vem ocorrendo no Brasil desde os anos 80. Isto é, analisando a expansão da educação infantil no Brasil — que pode ser entendida como abertura do acesso ao sistema educacional para crianças com idade inferior a sete anos — deparei-me com dois processos discriminatórios simultâneos: o expressivo número de crianças retidas no pré-escolar ao invés de frequentarem o ensino fundamental em que deveriam estar por direito (número que é mais expressivo para crianças negras², residindo no Nordeste); aumento significativo do número de professoras leigas (sem qualificação educacional compatível) arcando com a expansão das matrículas no pré-escolar. Entender este processo de articulação entre hierarquia de raça e de gênero no sistema educacional tem-me feito procurar integrar aportes de teorias constituídas no campo da Sociologia da Educação sobre igualdade de oportunidades, à produção feminista que incorpora o conceito de gênero como categoria analítica e à emergente literatura que vem mapeando a discriminação racial na sociedade brasileira. Esses diferentes aportes teóricos compartilham a concepção de que dominação/subordinação e contradições estão no cerne da dinâmica social (ROSEMBERG, 1999, p. 9).

Nesse estudo, a autora analisou o processo de expansão da educação infantil durante o governo Geisel e seus desdobramentos atuais e argumenta que o propósito de uma política de educação infantil para todos é acompanhado de uma série de fatores que merecem ser observados. Esses, a nosso ver, ainda válidos em todo país, considerando os dados da avaliação do PNE 2001-2010, por exemplo, mencionado anteriormente. Essa observação deve levar em conta: a) se o modelo que vivenciamos é de baixo investimento; b) se esse modelo é sustentado pela mão de obra feminina sem qualificação compatível com a função docente; c) como medida de equalizar oportunidades de acesso ao ensino fundamental nas regiões mais pobres do país (Norte e Nordeste).

Como analisar a diferença entre os benefícios/privilégios que o sistema escolar tem trazido para brancos e negros? Uma explicação muito difundida tende a desracializar a questão: o problema seria a baixa qualidade da escola pública, uma vez que a grande maioria dos(as) negros(as) a frequenta. Melhorando-se a escola pública ampliam-se as oportunidades para os indivíduos de baixa renda, beneficiando assim, os(as) negros(as). O problema é que tal visão desconsidera um fator muito importante: dentro de uma mesma faixa de renda, ou de uma escola, ou mesmo de uma única sala de aula, os(as) alunos(as) brancos(as) tendem a ter um desempenho mais elevado, desconstrói a ideia de que a simples melhoria da escola pública possa solucionar a diferença de oportunidades que o sistema educacional proporciona a brancos e negros (HASENBALG, 1987; ROSEMBERG, 1987, entre outros).

2.2 Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil e as práticas pedagógicas

Todas essas questões abordadas anteriormente têm sido trabalhadas pela bibliografia acadêmica nos últimos tempos, o que ocasionou ampliação significativa em nossos conhecimentos sobre a área. No entanto, é marcante a lacuna que separa os avanços na produção científica da área com as mudanças muito mais lentas no que tange à maneira como tais questões são tematizadas em sala de aula e na formulação e análise de políticas. Os motivos são compreensíveis: a bibliografia acadêmica tem se tornado mais e mais especializada, resultando numa profusão de

títulos sobre temas restritos, sem falar (para o caso da história e cultura africana) da dificuldade de acesso a obras inexistentes no Brasil. Tudo isso contribui para a dificuldade de atualização para os professores que militam na educação básica, destaca Gomes (2006)³⁵.

Considerando isso, lembramos que o debate acerca da Educação Infantil e relações étnico-raciais é recente na agenda dos movimentos sociais (movimento negro em especial), academia e políticas públicas. Hoje temos uma expressiva produção de metodologias e materiais voltados para a temática. No entanto, ainda estamos bem no início de uma longa caminhada na proposição e execução de políticas voltadas para a redução das desigualdades sociais e raciais e na educação de forma geral, na EI, em especial. Essa discussão antes, e, ainda um pouco silenciada na formação de educadores(as), suscita caminhos diversificados de análise.

Embora pudessem existir propostas de trabalho considerando as questões das diversidades culturais nas instituições de ensino, quando nos referimos às questões étnico-raciais, constata-se a quase inexistência de um trabalho profícuo que desinstale concepções conservadoras quanto às diferenças. E na Educação Infantil, no trabalho com crianças encontra-se outro desafio sobre como abordar o conteúdo, quais metodologias, recursos, entre outras indagações.

Em relação à questão da diversidade, com foco na abordagem étnico-racial, vale lembrar que ela é considerada nesse trabalho em seu sentido amplo.

A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se podem negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos. Portanto, a análise sobre a trama desigualdades e diversidade deverá ser realizada levando em consideração a sua inter-relação com alguns fatores, tais como: os desafios da articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade ou de reconhecimento da diferença no contexto nacional e internacional, a necessária reinvenção do Estado rumo à emancipação social, o acirramento da pobreza e a desigual distribuição de renda da população, os atuais avanços e desafios dos setores populares e dos

³⁵ Projeto de extensão - História e Cultura Africana e Afro-Brasileira desenvolvido em 2006 e 2007 com docentes da rede pública de Educação Básica. O projeto foi coordenado pelo Prof. Dr. Tiago de Melo Gomes e Marlene de Araújo, envolvendo também outros docentes do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais-Unileste-MG.

movimentos sociais em relação ao acesso à educação, à moradia, ao trabalho, à saúde e aos bens culturais, bem como os impactos da relação entre igualdade, desigualdades e diversidade nas políticas públicas. (GOMES, 2012a, p. 287).

Fazermos essa referência torna-se necessária considerando que a discussão sobre as diversidades se dá num amplo espectro de fatores que não devem ser prescindidos nas análises das práticas sociais e escolares. Na análise das questões relacionadas à educação infantil e à formação de educadores(as) ela também é imprescindível, uma vez que nas escolas, lidamos com diferentes coletivos sociais, crianças, famílias que trazem suas histórias, suas culturas, suas condições de existência que interrogam nossos fazeres, práticas e teorias.

Do ponto de vista legal, a Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como forma de cumprir o exposto na 9.394/1996 (BRASIL, 1996) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterada pela 10.639/2003 (BRASIL, 2003), trouxe a necessidade de mudanças substantivas na política de formação inicial e continuada para profissionais de educação e gestores que deverá, de acordo com as prescrições e orientações normativas, contemplar o estudo da diversidade étnico-racial.

Destacando a educação infantil, o processo apresenta desafios em sua constituição conforme alguns discursos, em termos de formação, devido a fatores de toda ordem tais como: as crianças são muito pequenas para entender sobre a questão étnico-racial; há poucos materiais didáticos produzidos especialmente para elas, principalmente para os bebês; há dificuldades de apresentar contos de origem africana e indígena, basta tratar de questões mais gerais como movimento, linguagens, artes, matemática, ciências da natureza, etc. Essas pontuações denunciam a desconsideração de que os conhecimentos são produzidos a partir de experiências sociais e perpassados pelas clivagens culturais, de gênero, étnico-racial e classe social por exemplo. Perguntamo-nos: qual o lugar da questão racial na educação infantil?

Nesse sentido, uma reflexão inicial seria perceber que o trabalho com as questões étnico-raciais na formação de educadores(as) implica tomar conhecimento, entender e deixar-se indagar quanto ao tipo de formação que temos desenvolvido até o momento e, sobretudo questionar o conteúdo dessa formação antes do

trabalho com as crianças, podendo começar com essas questões: Se as crianças chegam de suas famílias com suas identidades étnico-raciais em construção é preciso que a escola pense em como trabalhar esses aspectos.

CAPÍTULO III - A PRODUÇÃO DA NEGRITUDE E DA BRANQUITUDE NA HISTÓRIA BRASILEIRA

Nos capítulos anteriores procuramos trazer discussões sobre os campos dos Estudos Sociais e da Sociologia da Infância, da Educação Infantil e das Relações étnico-raciais. As análises sobre a interdependência entre a compreensão da condição infantil nas nossas sociedades e suas repercussões na educação infantil com foco nas relações étnico-raciais indica que as ocorrências de discriminações e preconceitos étnico-raciais no interior das instituições de ensino acontecem em escala societária. E que os estudos da infância precisam abarcar em suas pesquisas e debates as questões relacionadas às relações étnico-raciais e às infâncias.

Acreditamos que não se podem analisar os processos internos das escolas, fora do sistema social que as engendra. Suas práticas e propostas pedagógicas, as relações entre escola e famílias, os materiais didáticos e outras produções precisam ser considerados. Quanto às relações étnico-raciais, e ao entendimento da produção do racismo, é imprescindível esse movimento. Aproximamos essa discussão do nosso objetivo e objeto desta pesquisa considerando que as lutas de ontem e hoje podem nos inspirar na construção de outras práticas de formação, tanto dos(as) educadores(as) quanto das crianças e suas famílias.

Primeiro, porque o racismo deve ser combatido e superado nos planos simbólico e material. Segundo, porque as relações étnico-raciais extrapolam o campo escolar, pois se constituem num campo de tensões históricas, políticas, culturais. Terceiro, porque o combate ao racismo e o entendimento de como se forjaram pensamentos, práticas culturais e materiais inferiorizantes dos coletivos sociais populares e negros torna-se uma exigência constante na formação inicial e continuada de educadores(as). Seria uma forma de entendermo-nos enquanto coletivos sociais e ao mesmo tempo, perceber essas questões como essenciais na formação das crianças desde a tenra idade.

Ainda, pelo processo de negação das “histórias” em detrimento da “história” de determinados grupos sociais que produziram a história de outros diferentes deles mesmos como forma de exercer o poder e domínio. Isso ocasionou a criação de estereótipos, vitimizações, inferiorizações, desigualdades e outros problemas que definiram povos inteiros como marginais dos processos históricos, econômicos,

políticos, científicos e culturais, tratados como desprovidos de inteligência e culturas necessários aos desenvolvimentos científico e tecnológico. E por fim, é necessário desvelar processos históricos de marginalização de identidades étnico-raciais e de produção racista ainda presentes nas práticas escolares. E, além disso, percebê-los como constituintes e estruturantes das relações sociais e dessa forma, é indispensável entender tanto a organização dos coletivos sociais para combater processos segregadores ao longo do tempo e suas pressões sobre o Estado, assim como entender os pressupostos da matriz formadora e estruturante do projeto de Estado – Nação. Pensamos que, uma vez entendidos esses aspectos, a discussão não se esgota, mas se percebe que nossas ações de combate ao racismo e toda forma de preconceito e discriminação extrapolam o âmbito escolar em suas atividades e propostas, e que esse compromisso é a cada dia mais exigente e amplo, considerando os outros sujeitos que chegam todos os dias às escolas. O que faremos, sustentaremos as mesmas práticas e pedagogias?

3.1 Pensamento social, identidade nacional, questões étnico-raciais e o Estado brasileiro

No início do texto fizemos referência aos estudos sobre a formação do Estado brasileiro como relevantes no sentido de se entender que elementos desse processo apresentam-se vivos e expressos, e ao mesmo tempo latentes, podemos dizer assim, nas relações e práticas intra e extraescolares, considerando a Educação Infantil. Esses estudos podem ajudar a localizar as origens de alguns ideários presentes e que estruturam as relações raciais no Brasil. Nesse sentido, reportaremos em alguns momentos aos clássicos desses estudos como “Casa Grande e Senzala” (1933/1998) e “Sobrados e Mucambos” (1936/2000) de Gilberto Freyre, “Introdução à Antropologia brasileira: os contatos raciais e culturais” de Arthur Ramos (1962) e “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Hollanda (1936-1995)³⁶. Trabalharemos a partir das problematizações de Paixão (2014), Guimarães

³⁶ BUARQUE DE HOLLANDA, S. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 [1936].
 FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 34. ed. 1998 [1933].
 FREYRE, G. *Sobrado & Mucambos*. Intérpretes do Brasil, v. 2, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000 [1936].
 RAMOS, A. *Introdução à antropologia brasileira: os contatos raciais e culturais*. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do estudante do Brasil. 3. ed., v. 3, 1962.

(2001) e Costa (2001) que ajudam-nos a localizar as presenças ainda marcantes dessas abordagens no entendimento das práticas discriminatórias e racistas dentro e fora do ambiente da escola.

Ainda que os clássicos tenham abordagens mais culturalistas, traremos para reflexão algumas de suas abordagens suscitadas nas narrativas dos sujeitos e nas leituras pautadas numa perspectiva mais concreta dos conflitos étnico-raciais presentes nas relações sociais e étnico-raciais.

Os autores que ora destacamos, trazem problematizações a partir do ponto que para nós é fundamental, pois discorrem sobre as relações étnico-raciais e seus desdobramentos nos campos da política, da cultura e da educação escolar. Outros autores(as) serão considerados nessa discussão como: Schwarcz (1993), Jaccoud (2008), Theodoro (2008) e Laborne (2014).

Esse movimento se faz para entender as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que estruturam as relações étnico-raciais em nosso tempo, especificamente, numa realidade particular de um município brasileiro e identificar como processos socializadores podem constituir as identidades das crianças dentro e fora do âmbito de suas famílias. Assim como, por meio dessas identificações constatar a negação, ignorância e/ou valorização/reconhecimento da identidade étnico-racial nas práticas pedagógicas no âmbito escolar.

O pensamento social brasileiro não se constituiu numa dualidade analítica conformada nas dimensões socioeconômica e sociocultural, mas abarcou o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais que interagem com a dinâmica das estruturas sociais como também nos planos microsocial e simbólico, conforme afirma Paixão (2014). Cada leitura da realidade social corresponde a aspectos normativos ou axiológicos.

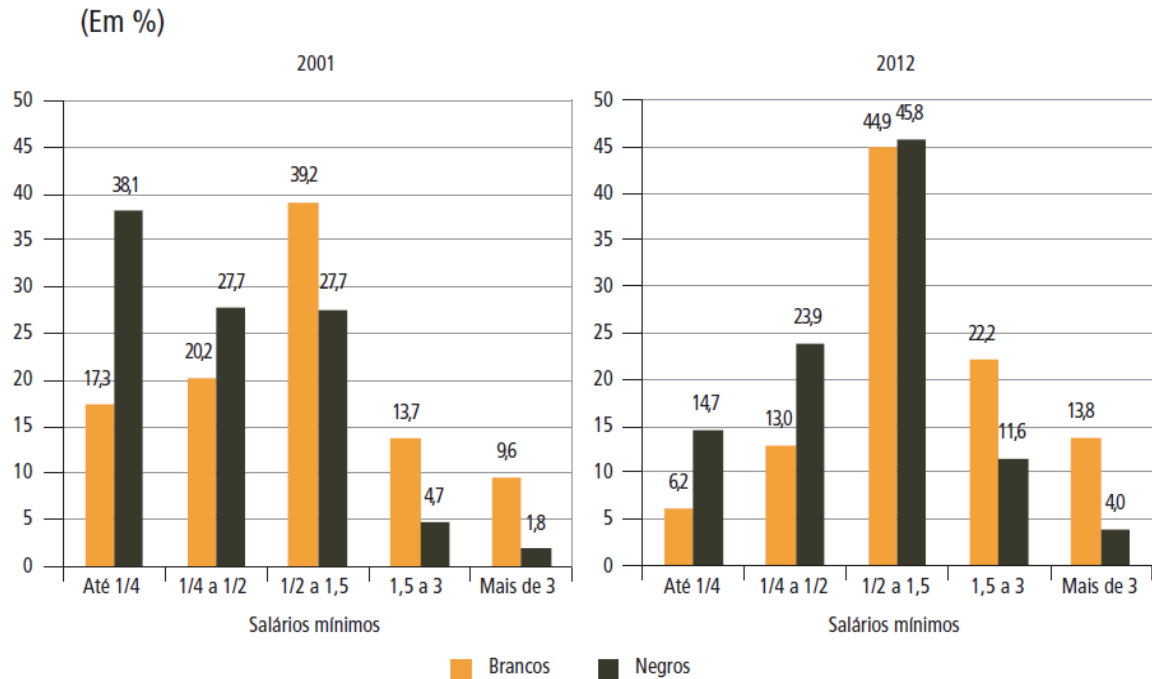
A partir do trabalho de Paixão (2014), com o foco nas relações raciais são redescobertos aspectos que podem ajudar-nos a reler e entender ideias marcantes da história do pensamento social brasileiro e suas presenças nas relações no âmbito da escola, especificamente, na educação da primeira infância. Vale ressaltar o que várias produções acadêmicas discutiram ao longo do tempo, de que a escola enquanto instituição social deve ser analisada e entendida num contexto mais amplo da história, das políticas, da economia, da cultura, entre outros.

De outra forma, o autor se reporta a diferentes referências históricas, pontuando que o tema das relações raciais focalizadas em negros e brancos tem uma longa tradição no interior do pensamento social brasileiro, o que corresponde de acordo com ele à própria evolução histórica de nosso país. Nessa direção ele considera,

Entre os séculos XVI e XIX, o Brasil foi o maior importador de escravizados africanos das Américas. O historiador norte-americano Behrendt (1999) estimou que, entre 1519 e 1867, 11.569 milhões de africanos foram transportados, como mercadorias, do continente africano para o americano. Destes, 3.850.000 milhões (cerca de 1/3) de negros submetidos à condição de mercadoria tiveram o Brasil como destino. Não foi somente pelo aspecto específico da importação de escravizados que o nosso país se notabilizou. Na verdade, a totalidade da vida social do Brasil Colonial e imperial foi marcada pela indelével presença do sistema escravista (PAIXÃO, 2014, p. 31).

Esse processo é extremamente perverso para negros e negras e repercutindo ainda hoje em diversificadas instâncias sociais. Conforme o autor, o Brasil do século XXI, é a segunda população negra do mundo, com um contingente de 51% da população residente no país de acordo com dados do IBGE de 2010. Esse dado deve ser considerado nos planos demográfico, cultural, social e político, como também a ideia de que o processo de construção da identidade nacional em grande parte associa-se às manifestações culturais de origem afrodescendente. Todavia, ainda que se reconheçam essas questões, vivemos evidentes desigualdades no campo educacional, no acesso às produções culturais, na garantia dos direitos à educação, à saúde, à moradia, à segurança, para destacar alguns. Em outras palavras, as relações entre negros e brancos são marcadas por seu caráter desigual. As produções em diversos campos de pesquisa evidenciam dados interessantes e para exemplificar, um deles, foi publicada recentemente numa parceria entre SEPPPIR e IPEA³⁷. As análises mostraram alguns resultados como no caso da renda familiar:

³⁷ Ipea e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) lançaram em 2014 a publicação – *Situação social da população negra por estado: indicadores de situação social da população negra segundo as condições de vida e trabalho no Brasil*. O estudo apresenta indicadores construídos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), nos anos de 2001 e 2012, de acordo com os seguintes eixos: *i*) características das famílias; *ii*) escolaridade; *iii*) trabalho e renda; e *iv*) seguridade social. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPPIR. *Situação social da população negra por estado*. Brasília: IPEA, 2014. 115 p.



Fonte: PNAD – Microdados.
Elaboração dos autores.

GRÁFICO 1 - População por faixas de renda média mensal *per capita* familiar (RPCF) em municípios do salário mínimo de setembro de 2012, segundo cor ou raça (BRASIL, 2001, 2002).

Fonte: PNAD - Microdados. Elaboração dos autores.

Como destaca o Relatório, no caso das famílias, de acordo com os dados, a renda, os arranjos familiares e a qualidade da moradia são quesitos essenciais para avaliar as condições de vida de grupos e indivíduos em uma sociedade. Arranjos familiares estáveis, com ingressos de rendimento adequados, aliados a moradias com boas condições de espaço e de estrutura sanitária representam elementos importantes para superar a pobreza e assegurar a melhoria das condições de vida. A renda, afirmam os(as) autores(as) é um importante indicador de acesso a bens e serviços e possibilita identificar as desigualdades raciais entre as famílias.

No Gráf. 1, na análise de seus produtores(as) mostra que negros possuem nível de renda *per capita* familiar menor que os brancos, sendo mais numerosos nas faixas de rendimento com menos de 0,5 salário mínimo de renda mensal *per capita* familiar. Apesar das disparidades entre negros e brancos em relação à renda *per capita*, existem aspectos positivos, a destacar: negros deixaram de estar concentrados majoritariamente entre os mais pobres. A parcela com menos de 0,5 salário mínimo passou de 65,8%, em 2001, para 38,6%, em 2012, uma redução

muito significativa, embora ainda sejam a maioria entre os pobres. O total de brancos nesta faixa de renda era de 19,2% em 2012.

Por outro lado, temos outros dados do IBGE focalizado na renda em que os dados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME), do IBGE, o rendimento dos trabalhadores de cor preta ou parda, entre 2003 e 2013, teve um acréscimo de 51,4%, enquanto o rendimento dos trabalhadores de cor branca cresceu 27,8%. Mas a pesquisa registrou, também, que os trabalhadores de cor preta ou parda ganhavam, em média, em 2013, pouco mais da metade (57,4%) do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca - as médias anuais do rendimento foram de R\$ 1.374,79 para os trabalhadores de cor preta ou parda, enquanto a dos trabalhadores de cor branca foi de R\$ 2.396,74. Em 2012, esta razão era 56,1% e, em 2003, não chegava à metade (48,4%).

Assim, depois, de apresentados alguns dados e retomando nossa discussão, Paixão (2014) destaca que os estudos/dados além dos apontados por ele; e outros, apresentados por nós, nos estudos acadêmicos o tema das relações raciais para refletir sobre a sociedade brasileira é ausente. Sua discussão e os dados apresentados reporta-nos a pensar as origens desse processo como ressalta Buarque de Hollanda (1995).

A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra (BUARQUE DE HOLLANDA, 1995, p. 31).

A despeito das críticas ao autor, na referência de Buarque de Hollanda (1995) o anúncio do que se materializava na realidade brasileira e materializa ainda hoje, são as consequências dos processos coloniais em nossas vidas, nas práticas e instituições sociais, compondo os processos complexos de ações e formas de educar os sujeitos. O que nos exige pensar a educação das crianças de zero (0) a cinco (05) anos e identificar que aspectos dessas “origens” se manifestam ou são refutados nas práticas no interior da escola, nas ações familiares.

Paixão (2014), afirma que, embora o pensamento social brasileiro tenha se ancorado por muito tempo numa perspectiva culturalista em detrimento das desigualdades sociais e raciais, ainda constitui uma perspectiva importante para entender e indagar a sociedade brasileira atual, autores como Gilberto Freyre (1900-1987), Sérgio Buarque de Hollanda (1902-1982), Arthur Ramos (1903-1949), Peter Fry (1941), Lília Scharwcz (1957), Roberto Damatta (1936).

A abordagem culturalista começa a ser gestada a partir dos anos 1920 e teve em Gilberto Freyre sua expressão de destaque. Ele construiu, segundo Guimarães (2014) seu pensamento a partir da herança deixada por pensadores como Sílvio Romero (1851-1914), Olavo Bilac (1865-1918), Manoel Bomfim (1868-1932), Oliveira Lima (1867-1928) e por intelectuais negros como Manoel Querino (1851-1923), José do Patrocínio (1853-1905) e Luís Gama (1830-1882). A sua ruptura acontecerá a partir de Oracy Nogueira (1917-1996) e Florestan Fernandes (1920-1995). Essa ruptura se dá a partir da ideia de estruturalismo que se refere a uma explicação sociológica que privilegia as estruturas sociais, entendidas como sistema de produção e de classes sociais (a estrutura socioeconômica) para pensar e entender o Brasil (p. 19) a partir das desigualdades raciais.

Cada um dos autores mencionados traz consigo as marcas de seu tempo, do “chão” em que pisam, suas experiências nos âmbitos acadêmico, social, pessoal. São leituras que tornam possíveis entendimentos da constituição do Brasil enquanto nação. Nesse sentido, a considerar o vivido de cada um de nós e dos sujeitos nos diferentes espaços e práticas sociais, esses pensadores e suas obras auxiliam-nos no sentido de nos entendermos enquanto educadores(as) e de nossos educandos(as), situando-nos no tempo, no espaço e nas relações. Ou melhor, ao nos entendermos enquanto educadores(as) das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos situando-nos histórica e culturalmente, podemos apreender as origens das ações, condutas, práticas, estruturas sociais que concomitantemente valorizam e negam determinados sujeitos, suas culturas e identidades.

Com esse propósito, Paixão (2014), baseando-se em Laraia (1979) e Vilhena (1997b) desenvolve sua discussão considerando de maneira que entendamos como se constituiu a interpretação da sociedade brasileira com foco nas relações raciais. O autor refere-se inicialmente ao debate entre Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) e Sílvio Romero (1851-1914) que tem como mote a miscigenação e as

consequências para a sociedade brasileira. Nina Rodrigues era médico legista, psiquiatra, professor e antropólogo brasileiro considerava os índios e negros raças inferiores. Era seguidor da craniologia divulgada por Césare Lombroso (1835-1909) e afirmava que os mestiços tinham mentalidade infantil. Para ele, o caldeamento racial vinha causando a irreversível degenerescência do povo brasileiro. Já para Sílvio Romero escritor e intelectual sergipano, a mestiçagem criaria um branco plenamente adaptado (racial e culturalmente) aos trópicos. Aponta como mestres Herbert Spencer (1820-1903), Charles Darwin (1809-1882) e Joseph-Arthur de Gobineau (1816-1882). Previa também que o processo de seleção natural conduziria ao desaparecimento dos negros e outras raças impuras. Essas são algumas das ideias sobre a mestiçagem e o branqueamento da população que constituíram as bases do pensamento social brasileiro junto a outros, como Euclides da Cunha (1866-1909), Edgar Roquette-Pinto (1884-1984) e Francisco Oliveira Viana (1883-1951).

Nessa direção, a visão culturalista que nos referimos anteriormente, é inaugurada por Gilberto Freyre e Arthur Ramos (1903-1949). Em diferentes enfoques, esses autores apontaram o caráter harmonioso do padrão brasileiro das relações raciais, o que Freyre denominou de democracia étnica. Autores ligados à Escola de Chicago como Donald Pierson (1900-1995), Charles Wagley (1913-1991), Edward Franklin Frazier (1894-1962) e Ruth Landes (1908-1991) também são referências nesse sentido, ressaltando a sociedade brasileira como multirracial de classes.

Outros estudos relacionam-se ao trabalho de Florestan Fernandes (1920-1995) a partir do ciclo de pesquisas do qual participa financiado pela UNESCO entre os anos de 1951 e 1952 sobre contatos entre brancos e negros no Brasil. Para Chor Maio³⁸ (2000, p. 116-117) referenciado pelo autor o objetivo inicial desses estudos era,

[...] o de oferecer ao mundo lições de civilização à brasileira em matéria de cooperação entre raças. Na esperança de encontrar a chave para a superação das mazelas raciais vividas em diversos contextos internacionais, a agência intergovernamental teria acabado por se ver diante de um conjunto de dados sistematizados sobre a existência do preconceito e da

³⁸ CHOR MAIO, Marcos. *O Projeto Unesco: Ciências Sociais e o “credo racial brasileiro”*. Revista da USP, São Paulo, n.46, p. 115-128, junho/agosto 2000. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/46/09-marcoschor.pdf>> Acesso em: 19 dez. 2014.

discriminação racial no Brasil. Evidenciou-se uma forte correlação entre cor ou raça e *status* socioeconômico. A utopia racial brasileira foi colocada em questão. Inaugurou-se, dessa forma, no campo das ciências sociais, uma produção acadêmica que julgava como falsa consciência o mito da democracia racial brasileira.

[...]. No entanto, acredito que a visão recorrente sobre a origem, resultados e impacto do Projeto Unesco devam ser matizados (...) pois, permite tanto a análise do processo de institucionalização das ciências sociais no Brasil quanto a revelação, mais uma vez, da busca permanente e sempre inacabada de interpretar a sociedade brasileira.

A partir de Florestan Fernandes, outros trabalhos são construídos tendo a temática das relações raciais como foco como os de Octávio Ianni (1926-2004), Roger Bastide (1898-1974) e Fernando Henrique Cardoso (1931) entre outros autores. Eles marcam a leitura das relações raciais fora do enfoque da harmonia racial, mas como mito, uma vez que tanto no passado, quando as relações entre senhores e escravizados eram caracterizadas pelo seu aspecto cruel e coisificados; quanto no presente, quando as ideologias raciais tradicionais continuam sendo traduzidas como meio de preservação das distâncias sociais entre negros e brancos. Como podem ser percebidas nos meios publicitários, nas instituições sociais, nas relações sociais, na produção de materiais didáticos, nas relações intraescolares como apontam diferentes pesquisas na área de ciências humanas.

No atual contexto, a partir dessa abordagem, particularmente desde os anos 1980 e da denúncia da discriminação como prática social sistemática pelo Movimento Negro a produção de trabalhos focalizados nas relações raciais se multiplicaram. As análises das desigualdades evidenciavam que essas não são simples produto de históricos acúmulos no campo da pobreza e da educação, mas reflexos dos mecanismos discriminatórios, afirma Jaccoud (2008). Os focos variados das pesquisas têm sido: uso de indicadores demográficos, mobilidade social, casamentos inter-raciais, indicadores educacionais, padrões de nupcialidade, trabalho infantil, mercado de trabalho, pobreza e desigualdades sociorraciais, classificação racial, vitimização e letalidade da ação policial, ações judiciais e práticas de racismo entre outros(as). Nesses são importantes contribuições de intelectuais como Carlos Hasenbalg (falecido em 2014) e Nelson do Valle Silva, Edward Telles, Fúlvia Rosemberg (falecida em 2014), Elza Berquó entre outros.

As análises têm avançado além dessas interpretações. As discussões têm considerado que o racismo tem suas raízes na experiência histórica da colonização,

ou no padrão-saber colonial. Estas têm nos possibilitado compreender e analisar as constituições mais radicais e estruturais do processo de racialização nas Américas associadas à expansão do capitalismo. Nesta construção, principalmente na vertente há autores fundamentais como Quijano e Wallerstein (1992), Quijano (1993, 2005 e 2010), Quijano e Wallerstein (1992) e Mignolo (2005).

O racismo e o etnicismo foram inicialmente produzidos na América e reproduzidos depois no resto do mundo colonizado, como fundamentos da especificidade das relações de poder entre Europa e as populações do resto do mundo (QUIJANO, 1993). Desde há 500 anos, o racismo e o etnicismo não têm deixado de ser os componentes básicos das relações de poder em todo o mundo. Terminado o colonialismo como sistema político formal, o poder social continua sua constituição sobre a base de critérios originados na relação colonial. Em outras palavras, a colonialidade não deixou de ser o personagem central do poder social atual. Todas as outras determinações e os critérios de classificação social da população do mundo, e sua localização nas relações de poder, uma vez que atuam na inter-relação com o racismo e etnicidade, especialmente, mas não só, entre europeus e não-europeus.

Essas reflexões podem nos possibilitar pensar como educadores(as) na sociedade que vivemos e, simultaneamente, implicarmo-nos numa educação que considere a complexidade do nosso trabalho e a identificação de processos e materiais educacionais que impedem a compreensão da nossa formação social, política e econômica, como também da pluralidade das infâncias neste contexto constituído em bases de hierarquias sociais e raciais.

3.2 Negritude e branquitude: fundamentos para Educação Infantil

No item anterior, destacamos brevemente alguns aspectos que delinearão a identidade nacional, a partir de apontamentos da construção histórica do pensamento social brasileiro. A partir desse campo vários(as) estudiosos(as) apresentaram e problematizaram suas ideias ao longo do tempo, com destaque para o século XX em diferentes circunstâncias conforme suas trajetórias e experiências pessoais e acadêmicas. Tais reflexões têm nos auxiliado na análise das relações que implementamos hoje, independente do lugar, instituição e contextos que

vivemos, exigindo-nos um olhar e práticas indagadoras. A educação e, particularmente, a escola estão imersas no campo dessas reflexões. Isso se dá porque estamos situados no tempo, no espaço, envolvidos com diferentes saberes, sujeitos e condições de existência e enfim, estamos envolvidos numa teia de relações edificadas sob aspectos sociais, econômicos, culturais, históricos, identitários e epistemológicos.

Ademais, como a discussão sobre as questões étnico-raciais na educação infantil é recente, podemos contribuir para o debate trazendo elementos que forjaram a identidade nacional brasileira, pautando-se no ideal do branqueamento constituído pela mestiçagem como argamassa ideológica. Laborne (2014, p. 17) ao discutir raça, miscigenação e branquitude como elementos constitutivos da identidade nacional brasileira afirma que.

A construção da identidade nacional foi um ato político e deliberado de nossas elites brancas que se deu através da articulação da mestiçagem e do ideal do branqueamento como um projeto de nação. A mestiçagem foi a argamassa ideológica que possibilitou o discurso de nacionalidade e a formação da nação brasileira, pois, apenas a garantia de uma coexistência pacífica entre negros, brancos e índios possibilitaria a fundação do que chamamos hoje povo brasileiro. Na verdade, a mestiçagem foi e ainda é uma problemática central para pensarmos o Brasil.

Para a autora a mestiçagem como branqueamento não ficou restrita a um projeto de nação no passado, mas é constantemente atualizada em nossas práticas diárias, influenciando nossos gostos, preferências e ideários de beleza. Acrescentamos que esse processo se dá também nas instituições escolares por diferentes mecanismos, práticas pedagógicas, materiais didáticos, nas relações professor-aluno, professor-professor(a), professor(a)-gestor(a), professores(as) e outros profissionais, com as famílias.

Agora, pensemos como esse processo se dá na socialização de crianças negras e brancas no âmbito de suas famílias e nas escolas, por exemplo. Como essa ideia que engendrou a construção da identidade nacional perpassa pela educação das crianças pequenas nas escolas e centros de educação infantil? Bento *et al.* (2014) ao refletir sobre o racismo institucional destaca que a discriminação nas instituições pode se referir a práticas que, no presente, podem ser reflexo ou

perpetuação do efeito da discriminação praticada no passado. E essa referência nos possibilita ratificar as razões desse estudo focado nas crianças e especialmente nas crianças negras como sujeitos das políticas e práticas nas narrativas de gestoras, educadoras e suas mães. E simultaneamente, demarcar as presenças de práticas e ideias do passado, constituindo nosso tempo e relações. Compreender essas ideias e práticas constituintes do que se convencionou chamar de identidade nacional é o início do combate às práticas racistas e fortalecimento das relações de respeito entre sujeitos oriundos de diferentes origens étnico-raciais, desde a tenra idade, conforme relata Bento *et al.* (2014).

Crianças negras compõem, em algumas instituições, o segmento majoritário de classes especiais que abrigam crianças diagnosticadas como “problemas”, gerando, por parte dos profissionais que cuidam delas, resistência e baixa expectativa quanto a seu futuro. No entanto, como nos mostram Rosemberg e Pahim Pinto (1997)³⁹, o histórico de vida desse segmento pode ajudar a entender tal situação: as crianças pequenas negras são o segmento social brasileiro com maior contingente de pobres e indigentes, vivem em domicílios com as piores condições de saneamento básico, frequentam estabelecimentos educacionais com as piores condições de infraestrutura (água, luz e esgoto), estudam em escolas com brinquedos, livros e espaços externos e internos insuficientes e inadequados, têm as professoras com a mais baixa qualificação e pior remuneração do sistema educacional brasileiro e têm o custo *per capita* mais baixo (BENTO *et al.*, 2014, p. 27).

Essa reflexão, portanto, proporciona-nos o entendimento do caráter estruturante do racismo e a urgência em refletir o papel não só do Estado, mas de todos nós nos movimentos sociais, nas escolas e outras instituições sociais na produção de estudos, práticas, políticas e ações valorizadoras das pessoas em suas diferenças e identidades. Isso implica ainda, relacionado ao entendimento desse processo da construção da identidade nacional que se articula à formação das identidades negra e branca, dois movimentos são possíveis, o primeiro relacionado aos significados da branquitude e da negritude e; segundo, as implicações desses entendimentos nas práticas pedagógicas com crianças na educação infantil. Nesse movimento, baseamo-nos nos estudos de Munanga (1988), Carone e Bento (2002),

³⁹ ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P. **A criança negra na PNAD 87**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997 (Textos FCC n.13).

Sovik (2004), Frankenberg (2004), Jaccoud (2008), Cardoso (2011), Bento *et al.* (2014) e Schucman (2014).

O projeto de nação brasileira moderna estava diretamente coligado ao projeto de nação progressivamente branca (JACCOUD, 2008). Isso se vincula ao incentivo à entrada de imigrantes europeus e a miscigenação que permitiria a diminuição da população negra com a instauração do ideário do branqueamento e a aceleração da modernização do país. Esse ideário se consolida nas décadas de 1920 e 1930 ao mesmo tempo em que a utilização do conceito de raça na interpretação da sociedade brasileira vai perdendo força e as desigualdades entre grupos raciais passam a ser cada vez menos explicadas por sua dimensão biológica, sendo substituída pelas dimensões sociais e culturais.

Esses aspectos foram aprofundados por diferentes autores e o que nos permite concordar com a ideia de que ainda que um dos argumentos para o ideal de branqueamento fosse a modernização do país pautado na industrialização, essa não eliminou a raça como fator organizador de relações e oportunidades econômicas, nem reverteu a subordinação social das minorias raciais entre os anos 1940-1990 afirma Jaccoud (2008), baseando-se também nos trabalhos de Hasenbalg e Silva (1992). Tais aspectos ainda se refletem em nosso tempo, ainda que se verifiquem melhorias, principalmente depois da Lei 10639/2003 que alterou a LDB 9394/1996.

Nesse sentido, ao falarmos sobre branquitude e negritude, não podemos esquecer também o que considera Santos (2006), sobre o racismo enquanto princípio matricial de base do colonialismo com amplas repercussões em nosso tempo como têm apontado as pesquisas nas universidades e institutos de pesquisa com foco nas relações raciais como o Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais - LAESER, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD, entre outros.

Nessa direção, aponta Jaccoud (2008, p. 55), a discriminação (ou podemos dizer, o racismo) não atua isoladamente, mas em conjunto com outros mecanismos, no processo de produção e reprodução da pobreza e da restrição de oportunidades para os negros(as) no país como: a estagnação econômica de regiões ou atividades onde a população negra está mais representada; o acesso a serviços de baixa qualidade (especificamente relacionados à educação) e precárias redes sociais e de

trabalho movida pela concentração dessa população em bairros dotados de menos recursos; a limitada mobilidade observada na sociedade brasileira em seu conjunto, impactando também a população negra.

De outro modo, Quijano (2005, p. 117), quanto à construção histórica e cultural da ideia de raça, afirma que

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *uropeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Esse mesmo autor destaca a existência da colonialidade do poder e do saber como elemento constitutivo e específico do padrão mundial do poder capitalista, advindo do colonialismo que a ele deu continuidade por meio da existência de relações sociais desiguais tanto entre Estados como relações entre classes e grupos sociais no interior do mesmo Estado como também afirma, Santos (2010). Essa colonialidade se sustenta na imposição de uma classificação racial/étnica da população no mundo como referência desse padrão de poder e opera em diferentes planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e societal (QUIJANO, 2010, p.86).

Apresentados esses aspectos interrogantes das nossas vivências, práticas e ações atuais, passamos agora a trabalhar algumas reflexões sobre branquitude e negritude. Há uma produção muito interessante a respeito desses conceitos. Há formas diversas de análises, o que nos coloca em uma situação inquietante, e, novamente, deparamo-nos com escolhas que se darão a partir do acesso aos textos anunciados no início do item.

3.2.1 Estudos sobre a branquitude/branquidade

Os estudos sobre a identidade branca têm revelado diferentes formas de pensá-la e neste sentido como nos mostrou Piza (2002a), a partir da análise da diferença de percepção social de negros e brancos por meio da pesquisa 'Percepção de mulheres negras por mulheres brancas, no espaço da escola e do lazer', durante os anos entre 1960 e 1970 em uma cidade do interior de São Paulo, que "um branco é apenas e tão-somente o representante de si mesmo, um indivíduo no sentido pleno da palavra. Cor e raça não fazem parte dessa individualidade. Um negro, ao contrário, representa uma coletividade racializada em bloco - cor e raça são ele mesmo" destaca Carone e Bento (2002, p. 23).

Neste sentido, ainda que não seja, a prioridade de discussão neste texto, há relevância em trazê-la aqui, considerando os sujeitos com os quais trabalhamos e relacionamos na escola. Por isso, concordamos com Piza (2002b) quando afirma que uma das causas mais complexas para a escuta e decodificação das flagrantes vivências de racismo por crianças negras, principalmente na escola refere-se às atitudes de educadoras brancas não reconhecerem práticas ofensivas entre crianças brancas e negras como expressões do racismo, ou dizem não saberem como "lidar" com essas questões. Em outros termos, significaria dizer, não é o olhar que o branco tem do negro, mas sim, o discurso que a professora branca tem do ser branco para ela. É nesta direção que essa discussão nos interessa, ou seja,

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso (BENTO, 2002, p. 27).

A identidade branca foi construída historicamente e de forma relacional, como uma identidade racial neutra e não nomeada. O branco foi (auto) representado como

o ser humano ideal, o que lhe conferiu ao longo de séculos uma situação de privilégio legitimado socialmente em nosso tempo.

Dessa forma, destaca-se a partir de Piza (2005) numa releitura de Frankenberg (2004) que os estudos sobre a identidade branca têm se constituído também a partir das ideias de branquitude e branquidade. A primeira refere-se a um estágio de conscientização e negação do privilégio vivido pelo indivíduo branco que reconhece a inexistência de direito a vantagem estrutural em relação aos(as) negros(as). A segunda assume o lugar que até então dizia respeito a branquitude, para definir as práticas daqueles indivíduos brancos que assumem e reafirmam a condição ideal e única de ser humano, portanto, o direito pela manutenção do privilégio perpetuado socialmente. A construção da branquidade se dá por um processo de acumulação de vazios e silêncios sobre o outro, até que sejamos obrigados a nos defrontar com o outro.

Ainda que necessite amadurecer em muito esta proposta, sugere-se aqui que branquitude seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquidade (termo que está ligado também a negridade, no que se refere aos negros), branquitude é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política antirracista (PIZA, 2005, p. 7).

Nessa direção, Sovik (2004) e Laborne (2014) reconhecem a existência de uma hierarquia internacional que estabelece os lugares diferenciados para brancos nos diversos contextos locais. Ela não se restringe às relações entre as pessoas, mas ao campo do conhecimento que também ratifica hierarquias. A identidade racial branca é lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e materiais palpáveis que colaboram para reprodução dos preconceitos e discriminações raciais e do racismo, conforme Cardoso (2011). Outro aspecto é a ideia de invisibilidade preconizada e depois revista por Frankenberg (2004) como alvo de controvérsia e por isso permite grandes diálogos em relação à percepção do próprio branco como racializado e discutir as formas como a identidade racial branca é marcada.

A partir destes pontos, essa reflexão nos permite considerar, também, que esse lugar de poder dos(as) brancos(as) encontra-se como constituinte das relações em diferentes espaços e organizações como escolas, universidades, empresas, organizações governamentais, etc. Destacamos a seguir algumas abordagens que podem contribuir para a ampliação de diálogos nesta direção, resguardando-se o objetivo de apresentar alguns tópicos que poderão constituir processos de formação continuada de educadores(as) sobre a questão focalizada.

Schucman (2014), apresenta uma breve análise conceitual e histórica sobre os estudos da branquitude e ressalta as produções precursoras de William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963), Frantz Omar Fanon (1925-1961), Albert Memmi (1921) e Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), além dos estudos críticos sobre branquitude⁴⁰, alguns já mencionados no texto como Steyn (2004), Frankenberg (1999 - 2004), Roediger (2004), Ware (2004), Bento (2002) e Piza (2005).

Tais produções precursoras contribuem para o entendimento de como se organiza e estrutura nos processos históricos e políticos a construção da branquitude enquanto construtor ideológico de poder em que a identidade branca é tomada como padrão, referência e modelo para a organização social, cultural, educacional, para a produção de conhecimentos entre outros.

Dessa forma, vale lembrar no conjunto dos textos, a referência a dois pontos: a) os Estados Unidos são considerados como principal centro irradiador das pesquisas sobre branquitude, assim como países como África do Sul, Austrália, Reino Unido e Brasil e b) os trabalhos dos precursores das pesquisas sobre a branquitude são referências às análises mais atuais.

Nos Estados Unidos, por exemplo, Du Bois (1935) desafiou a ortodoxia até então prevalente de que os negros foram responsáveis pelos fracassos da reconstrução dos Estados Unidos. Ele é considerado também o patrono do pan-africanismo, movimento político e cultural que lutava tanto pela independência dos países africanos do jugo colonial quanto pela construção da unidade africana.

Pelo fato de Du Bois ser uma das primeiras lideranças a adotar com veemência um discurso de orgulho racial e de volta às origens negras é considerado da mesma maneira, o pai simbólico do movimento de tomada de consciência de ser negro, embora o termo negritude tenha sido cunhado

⁴⁰ Em alguns momentos preserva-se o termo utilizado nos trabalhos originais, ou seja, a branquitude sem a sua referência mais crítica formulada em nosso tempo.

somente anos mais tarde. Du Bois exerceu forte ascendência sobre os escritores negros estadunidenses. Seu livro *Almas Negras* "tornou-se verdadeira bíblia para os intelectuais do movimento Renascimento Negro" (DOMINGUES, 2005, p. 26).

Segundo Guimarães (2008), Frantz Fanon é um nome central nos estudos culturais, pós-coloniais e africano-americanos, seja nos Estados Unidos, na África ou na Europa por ter se envolvido na independência da Argélia e com temas da descolonização e psicopatologias decorrentes dos processos coloniais na vida de colonizadores e colonizados.

Fanon (1952) aborda o pensamento da Diáspora Africana, o pensamento da descolonização, do pensamento psicológico, da teoria das ciências, da filosofia e da literatura caribenha. O autor trata, também, da ideologia que ignora a cor, e como ela pode apoiar o racismo que a nega, assim como a relação entre colonizado e colonizador como categorias importantes para se entender a constituição de subjetividades de sujeitos brancos e negros em relação (SCHUCMANN, 2014).

Albert Memmi (1957) destaca-se nos estudos sobre a branquitude ao analisar as consequências da colonização não só para o colonizado, mas também para o colonizador, indagando a ótica opressora descrevendo a violência realizada aos colonizados e os privilégios do colonizador, propondo uma análise de como a colonização é apropriada por quem oprime e quem é oprimido por ela.

E, finalizando esse conjunto de referências precursoras, referimo-nos a Guerreiro Ramos (1957) discute o fato de que, devido ao racismo e um ideal padrão de beleza e estéticas brancas, a população brasileira produziu significados positivos à brancura e significados negativos, estéticos e culturais aos negros. Cardoso (2011), afirma que esse autor foi o primeiro a propor os estudos sobre a identidade racial branca no Brasil.

3.2.2 Estudos sobre a negritude/negridade

Quanto à negritude, Munanga (1988, p. 5) discute os aspectos históricos e políticos envolvidos nesta questão, iniciando com uma constatação: "Sem a escravização e a colonização dos povos negros da África, a *negritude*⁴¹, essa

⁴¹ Destaque feito pelo autor.

realidade que tantos estudiosos abordam não chegando a um denominador comum, nem teria nascido”. O autor discorre sobre a multiplicidade de interpretações que está relacionada à evolução e à dinâmica da realidade colonial e do mundo negro no tempo e no espaço, considerando as áreas culturais, biológicas, psicológicas, políticas entre outras.

De outro modo, o autor no livro “Rediscutindo a mestiçagem: identidade nacional versus identidade negra” traz uma reflexão importante afirmando que historicamente, a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas, mas de um longo processo histórico que começa com o “descobrimento”, no século XV, do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, o que abriu caminho para o desenvolvimento de relações mercantilistas entre a Europa e a África para o tráfico negreiro, a escravidão e, enfim, para a colonização dos continentes africano e sul-americano (MUNANGA, 1999).

Ainda que não se desenvolva amplamente, nessa discussão é interessante observar algumas abordagens necessárias para se compreender a negritude. Conforme Munanga (1988) ainda que preliminarmente precisamos entender: a) as condições históricas que provocaram o surgimento do movimento da negritude, buscada nos contextos da escravidão e do colonialismo, que foram justificados sob a premissa da inferioridade de negros(as) nos âmbitos cultural e biológico; b) as tentativas de assimilação dos valores culturais dos brancos pelos(as) negros(as) que são desenvolvidas tendo como fundamento a construção de ideários e valores legitimadores da identidade branca como referência nos campos epistemológicos, culturais, sociais, históricos, políticos e econômicos. Esses aspectos compõem o que significa absorção do branco pelo negro como embranquecimento cultural; c) os motivos que possibilitaram que negros(as) recusassem o embranquecimento cultural e voltassem às raízes e aceitassem suas heranças socioculturais e d) acepções diferenciadas sobre a negritude, a percepção de perspectivas contraditórias entre seus estudiosos e suas críticas.

A partir desses pontos o autor apresenta algumas indagações: O que significam a negritude e a identidade para as bases populares negras e para a militância do movimento negro? Por quais instâncias deveria passar o discurso sobre

essa identidade contrastiva do negro, cuja base seria a negritude? Seria pela cor da pele e pelo corpo unicamente ou pela cultura e pela consciência do oprimido?

Com essas referências de Munanga (1988) pode-se afirmar que o termo negritude adquiriu ao longo do tempo um caráter dinâmico perpassado por aspectos políticos, ideológicos e culturais. E assim, se constituiu como subsídio para ação do movimento negro organizado no campo político, aquisição de uma consciência racial do ponto de vista ideológico e valorização das manifestações de matriz africana do ponto de vista cultural. Por isso, precisa ser entendido à luz de diversos contextos históricos, como enfatiza Domingues (2005), principalmente, em nosso tempo no Brasil nos últimos 10 anos, pelas questões trazidas pelo Movimento Negro às políticas públicas, às instituições sociais e pelas lutas voltadas para promoção da igualdade racial.

Mas, que outras ideias podemos destacar como importantes para o movimento da negritude que influenciam positivamente e criticamente nossas ações hoje (sem prescindir as contradições desse movimento)? Retomar suas origens, representantes e ideias pode ser um bom percurso, ao mesmo tempo em que se identifiquem ausências e presenças nas práticas de profissionais negros(as) nas escolas e nas relações entre os sujeitos de aspectos que respeitem e valorizem a identidade negra ou o seu contrário.

Ainda que o objetivo deste texto não seja reconstruir historicamente o movimento da negritude, destacamos alguns de seus representantes e suas interpretações ao longo do tempo e em contextos diversificados, como uma das formas de entender a construção dos processos de reconhecimento da cultura africana e em quaisquer espaços sócio-políticos e culturais, bem como, a sua constituição como ruptura com os valores da cultura eurocêntrica, racista e colonialista.

Segundo Domingues (2005) o movimento da negritude provavelmente surgiu nos Estados Unidos, passou pelas Antilhas; em seguida atingiu a Europa, chegando à França, onde adquiriu corpo e foi sistematizado. Em outro estágio, o movimento expandiu-se pela África e as Américas (inclusive o Brasil), influenciando negros(as) da diáspora.

Nos Estados Unidos são lembrados Langston Hughes (1902-1967) poeta, romancista, dramaturgo, contista e colunista que se constituiu um importante

representante do movimento cultural literário e artístico afro-americano entre 1920 e 1930 surgiu no bairro negro de Nova Iorque, o Harlem, nos Estados Unidos, um movimento literário e artístico denominado New Negro (ou "Negro Renaissance") que tinha como objetivo "exorcizar" os estereótipos e preconceitos disseminados contra o negro no imaginário social e, " mais que um movimento cultural ou literário, foi uma sobreposição de círculos sociais e intelectuais, desenvolvimentos paralelos, grupos transversais e visões rivais unidos pelo desejo de reivindicação racial e auto-reconhecimento perante a supremacia anglo-americana" afirma Adão (2011, p. 14).

Outros representantes do movimento nos EUA foi Claude Mackay (1889-1948) escritor e poeta e Richard Wright (1908-1960). Destaca-se, ainda movimento nas ilhas caribenhas e em particular em Cuba.

(...) foi articulado o movimento denominado negrismo cubano, tendo como principal expoente o poeta negro Nicolás Guillén. No Haiti, Jean Price-Mars fomentou em conjunto com outros intelectuais, o movimento indigenista de reabilitação da herança cultural africana, valorizando as línguas crioulas e a religião vodu. Contrário a ocupação norte-americana na ilha, esse líder negro encampou a resistência anticolonial e promoveu um trabalho de conscientização sobre a história africana. Segundo Nascimento, Price-Mars, "precursor e mestre da liderança negra independentista da luta nacional africana contribuiu muito para a formação do importante movimento da negritude" (DOMINGUES, 2005, p. 27).

De acordo com esse autor no período entre-guerras em Paris, um grupo de negros oriundos das Antilhas e África e estudantes em universidades europeias, principalmente em Paris e Londres, iniciam uma mobilização cultural que mediante a constatação de que a civilização ocidental não era o modelo universal e absoluto como haviam aprendido em seus países colonizados, despertam-se para consciência racial. A partir daí constituem-se formas de luta pelo resgate da identidade cultural ocultada e invisibilizada do povo negro. Eles publicam em 1932 a Revista *Légitime Défense* (Legítima Defesa) em que denunciam a opressão racial e a política de dominação colonialista, "o mundo capitalista, cristão e burguês".

Dessa forma, Domingues (2005) prossegue afirmando que os jovens escritores defendiam que o intelectual deve assumir suas origens raciais, além da libertação do estilo, da forma e imaginação dos modelos literários franceses. Em 1934, decorrente dessa defesa os estudantes negros em Paris lançam a revista

L'étudiant Noir (o Estudante Negro) em que Léon Damas apregoava: "não somos mais estudantes martinicanos, senegaleses ou malgaches, somos cada um de nós e todos nós, um estudante negro". Dessa forma, retomaram a bandeira a favor da liberdade criadora do negro e condenaram o modelo cultural ocidental. Como instrumentos ideológicos de libertação, advogavam o comunismo, o surrealismo e a volta às raízes africanas.

A revista foi importante, assegura Domingues (2005) na difusão do movimento, por meio da organização de reuniões, exposições, assembleias, publicação de artigos e poemas em outros. O grupo conseguiu paulatinamente constituir uma imagem positiva da civilização africana. Deste período destacam-se três diretores da revista: Aimé Fernand David Césaire (1913-2008) da Martinica escreveu *Cahier d'un Retour au Pays Natal* ("Caderno de um regresso ao país natal") que assinalava que o movimento da negritude representou uma revolução na linguagem- que foi o criador da palavra negritude - Léon Damas (1912-1978) poeta e político - Guiana Francesa e Léopold Sédar Senghor (1906-2001) político e escritor senegalês. Esse movimento literário a favor da personalidade negra e de denúncia contundente da dominação cultural e da opressão do capitalismo colonialista marcou a fundação da ideologia da negritude no cenário mundial.

Com a constituição do movimento, interessante destacar a referência à negritude. A palavra *négritude* em francês deriva de *nègre*, termo que no início do século XX tinha um caráter pejorativo, utilizado normalmente para ofender ou desqualificar o negro, em contraposição a *noir*, outra palavra para designar negro, mas que tinha um sentido respeitoso. A intenção do movimento foi justamente inverter o sentido da palavra negritude ao polo oposto, embutindo-lhe uma conotação positiva de afirmação e orgulho racial. "Nessa perspectiva, a tática foi de desmobilizar o inimigo em um de seus principais instrumentos de dominação racial: a linguagem. Aimé Césaire assinalava que o movimento da negritude representou uma revolução na linguagem e na literatura"⁴² (DOMINGUES, 2005).

No Brasil, Gonçalves e Silva (2000) consideram que o tema da Negritude se tornou central para a imprensa negra nos anos 50. As ideias de Aimé Césaire, Senghor, Léon Damas, Langston Hughes, ajudavam no combate aos preconceitos baseados na cor e na raça (CUTI; LEITE, 1992, p. 167).

⁴² Em entrevista com Aimé Césaire - DEPESTRE, R. Saludo y despedida a la negritud. In: FRAGINALS, M. M. (org.). *África em América Latina*. México: Ed. Siglo XXI/Unesco, 1977. p. 337

Negritude, portanto, é um conceito polissêmico e dinâmico abarcando aspectos dos âmbitos político, ideológico e cultural.

No terreno político, negritude serve de subsídio para a ação do movimento negro organizado. No campo ideológico, negritude pode ser entendida como processo de aquisição de uma consciência racial. Já na esfera cultural, negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana. Portanto, negritude é um conceito multifacetado, que precisa ser compreendido a luz dos diversos contextos históricos (DOMINGUES, 2005, p. 26).

Sartre em 1948 realiza uma reflexão acerca da questão do racismo. Foi um dos primeiros intelectuais a realizar uma reflexão aprofundada do movimento da negritude. Essa produção acontece num período em que o autor se aproxima das teorias marxistas e da filosofia da história. E o que se destaca refere-se à ideia de que Sartre vê a poesia negra como “a única grande poesia revolucionária” (SARTRE, 1968, p. 93)⁴³ do seu tempo e que, portanto, representaria a possibilidade de realização do processo revolucionário.

O movimento, como quaisquer outros, reuniu características incoerentes ainda que em sua fase inicial, cumprisse um papel revolucionário, rompendo com os valores da cultura eurocêntrica, destaca Domingues (2005). Ainda assim, na medida em que se ampliou e adquiriu uma conotação mais política, diluiu seu potencial transformador, passando a sofrer de uma série de contradições insolúveis, a ponto de alguns de seus principais representantes defenderem posições políticas conservadoras como foi, por exemplo, o caso de Léopold Senghor. Destacou-se não só a importância do movimento como também seus aspectos negativos.

(...) permitiu a revalorização da herança ancestral africana; contribuiu para o negro construir uma autoimagem positiva; propiciou visibilidade e o conseqüente fim do silêncio que pairava diante da causa negra. Já os pontos negativos não foram desprezíveis: ter legitimado o preconceito secular de considerar que a dependência do negro-africano à racionalidade eurocêntrica deriva da sua intrínseca emotividade; haver educado o negro a levar a cabo uma prática revolucionária estritamente no campo racial, sem a preocupação de esposar a luta emancipatória nas demais esferas da vida (social, política e de gênero, por exemplo) e, por último, o movimento da

⁴³ SARTRE, Jean-Paul. *Reflexões sobre o racismo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

negritude foi incapaz de romper com a lógica da dominação imposta pelos países do centro aos da periferia, sobretudo aos africanos, os quais após o jugo colonial permaneceram subordinados aos interesses do imperialismo (BERND, 1988, p. 41).

Nesses autores e em outros não referenciados neste estudo, encontram-se ideias que nos desinstalam de nós mesmos. Ajudam-nos a nos pensar enquanto coletivo social. Essas discussões evocam outras questões feitas por Munanga (2004) quanto ao desafio constante para as famílias e para escola quanto ao reconhecimento das identidades étnico-raciais: Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? Como formar uma identidade em torno de uma cultura até certo ponto expropriada e nem sempre assumida com orgulho pela maioria dos negros e mestiços?

Acreditamos que, inicialmente seja necessário provocar rompimentos com vários ideários do branqueamento presentes nas relações sociais desde uma dimensão física às ações políticas, nas práticas pedagógicas e nas relações no interior das escolas e junto às famílias. Munanga (2004) chama a atenção para esse aspecto ponderando que a despeito de o processo do branqueamento físico da sociedade ter falhado, seu ideal continua presente por meio de mecanismos psicológicos no inconsciente coletivo brasileiro entre negros e mestiços. Esse processo influencia negativamente a busca de uma identidade baseada na negritude, uma vez que grande parte continua num ou noutro aspecto aspirando à identidade branca.

Por outro lado, há o conceito de negridade, que segundo Ferreira (2006), a palavra se forma a partir de negro + (idade), sufixo latino que significa “qualidade”, “maneira de ser”, “estado”, “propriedade”. Essa autora afirma que a palavra aparece pela primeira vez no “Manifesto à Gente Negra Brasileira”, lido por Arlindo Veiga dos Santos, fundador e presidente da Frente Negra Brasileira (FNB), em 2 de dezembro de 1931, dois meses após sua criação em São Paulo, diante de uma plateia de sócios e simpatizantes da associação, que, depois de se transformar em partido em 1936, estende-se a vários estados. No manifesto ele destaca a tarefa histórica que os negros brasileiros tinham diante de si para pôr fim à sua exploração secular,

A nossa história tem sido exageradamente deturpada pelos interessados em esconder a face histórica interessante ao Negro, aquilo que se poderia dizer a “negritude” da nossa evolução nacional; cessem, por conseguinte, os mitos, e [...] os excessivos louvores aos estrangeiros de ontem, italianos e companhia, e faça-se justiça ao Negro (SANTOS *apud* FERNANDES, 1978, p. 33-34).

O objetivo, portanto, era mobilizar os negros para, juntos, lutarem por um lugar digno na sociedade brasileira, reivindicando também a “integralização absoluta [...] do negro, em toda a vida brasileira (política, social, religiosa, econômica, operária, militar, diplomática, etc.)”, bem como a valorização de suas competências “físicas, técnicas, intelectuais [e] morais [...]” (SANTOS *apud* FERNANDES, 1978, p. 31).

Zilá Bernd lembra Ferreira (2006), em relação ao termo “negritude” empreende outra discussão terminológica, após lembrar que os promotores da négritude tentaram inverter a conotação pejorativa de “nègre” em francês, vocábulo mais agressivo do que “negro” em português, já que “no Brasil, preto e negro se equivalem” (BERND, 1984, p. 54), o que explicaria a inadequação etimológica da palavra “negritude” ao contexto brasileiro. Para sair do impasse, a autora indaga-se sobre a palavra que melhor traduziria a luta contra os preconceitos, estimando que “num tempo futuro, o combate centrado na oposição ao branco se redimensionaria no sentido da consolidação de uma noção de identidade negra, de uma NEGRITUDE” (BERND, 1984, p. 55, grifo da autora).

De outra forma Piza (2005) considerava que a negritude foi um termo utilizado pelo movimento negro das décadas entre 20 e 30, que reivindicava a inclusão do negro sociedade branca através da negação de sua origem e por um comportamento ditado e aprovado por brancos. Negritude refere-se a “parecer” branco para ser aceito entre brancos. Opõe-se ao movimento negro contemporâneo que busca compor uma identidade negra - negritude - como um conjunto de valores positivos existentes tanto nos indivíduos, quanto na cultura quanto na sociedade, a partir de um ponto de vista negro e de combate à discriminação ao racismo.

Dessa forma, o trabalho a partir dos processos constituintes da identidade nacional pensada e problematizada por cientistas sociais ao longo da história do Brasil traz elementos consistentes para se pensar a formação de professores(as) e

as práticas pedagógicas em relação à organização do currículo, a seleção de materiais didáticos e midiáticos, relações entre famílias e escola.

Com essas referências, acreditamos que poderíamos indagar o lugar das crianças negras e brancas nas instituições de educação infantil e na sociedade, assim como que experiências carregam consigo, ou melhor, constroem a partir de estruturas sociais constituídas em ações e práticas colonialistas. Mesmo porque há desafios para que essas referências se constituam em objetos ou temas de estudo na formação de professores(as) no sentido de contribuir para o entendimento dos processos que se apresentam como configuradores da sociedade em que vivemos.

Um processo que se apresenta em práticas e materiais muito trabalhados na educação infantil, quais sejam, brinquedos e brincadeiras, livros de literatura, produção de murais, cartazes entre outras práticas. Há diálogos por vezes tensos que se dão nas escolas entre crianças brancas e negras. Entender essas construções por parte dos(as) educadores(as) e as famílias pode possibilitar o questionamento e o entendimento de como as crianças se desenvolvam no ponto de vista emocional e psíquico no tocante às relações étnico-raciais, uma vez que se passa entender a diversidade da nossa formação cultural e social e valorizá-la em todas as suas manifestações. Outra observação é saber em que medida as práticas possibilitam à criança independente da sua origem étnico-racial o pleno desenvolvimento.

CAPÍTULO IV - POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo, identificamos Políticas do âmbito nacional como também local, no caso o município de Coronel Fabriciano, considerando os objetivos específicos relacionados à análise da presença ou não da questão étnico-racial em documentos oficiais da política de educação infantil e suas possíveis implicações, principalmente no que se refere aos silenciamentos. A análise empreendida se pauta na ideia de que o contexto local a ser analisado encontra-se dentro de um movimento maior, como, por exemplo, a teorização sobre a ideologia do embranquecimento a partir da implantação da República e ainda o debate em escala internacional. Devemos considerar ainda que nem sempre os(as) educadores(as) e gestores de tais políticas conhecem e participem desse movimento ativamente. Indagamos, portanto, se algumas mudanças nas políticas - mesmo que indiretamente - dialogam com esse contexto mais amplo, fruto de pressões sociais de caráter nacional e internacional.

Sendo assim, ainda que priorizemos os documentos que tratam especificamente da questão étnico-racial faremos uma breve referência à forma como é apresentado esse aspecto nos documentos mais gerais. Consideram-se, portanto, políticas e programas de educação infantil, projetos orientadores e regulamentadores das políticas educacionais voltadas para essa etapa da educação básica, em nível nacional, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Plano Nacional de Educação - 2001-2010 / 2014-2024, a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, a LDB 9394/1996, o Parecer 20/2009 e Resolução 05/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Os documentos oficiais serão considerados como fontes históricas e como resultado das proposições dos movimentos sociais ao Estado que se instauram no Brasil a partir da Constituição de 1988 e da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As produções normativas de cunho internacional e ligados a luta antirracista (tratados, convenções internacionais), mesmo que de forma secundária serão levadas em consideração, pois, o contexto local a ser analisado encontra-se dentro de um movimento maior, em escala internacional, ainda que os gestores de tais políticas não o conheçam e nem dele participem ativamente.

Indagamos se algumas mudanças nas políticas - mesmo que indiretamente - dialogam com esse contexto mais amplo, decorrentes das pressões sociais de caráter nacional e internacional.

Esta análise começou a ser delineada a partir da inserção no campo de pesquisa quando se procurou também conhecer o Projeto Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil e como parte da revisão de literatura relacionada com Políticas e Programas de Educação Infantil para produção do projeto de pesquisa. Neste capítulo procuraremos ampliar a análise dos documentos, buscando-se desenvolver brevemente a questão das lutas dos movimentos sociais pelo reconhecimento e as repercussões na educação infantil e nas relações étnico-raciais.

4.1 A quem se destinava a escola? Embranquecimento da escola

Os dados estatísticos e diferentes pesquisas dentro e fora do campo das relações étnico-raciais, no que se refere à educação, evidenciam o abandono por parte do Estado e as trajetórias sinuosas de acesso à educação por parte das crianças negras ao longo da história do país. Entendemos que as condições de acesso e permanência na escola básica nunca foram as mesmas para todos os sujeitos, particularmente para pobres, negros e indígenas.

Embora que o acesso à escola tenha se iniciado no final do século XIX, o direito à educação, não. Os estudos sobre a História da Educação Brasileira no século XIX têm mostrado uma escola pública mestiça, marcadamente negra e pobre. E nesse período o acesso à escola pública era impedido à população escrava e não para o conjunto da população negra. Nesse sentido, segundo Fonseca (2009) é revelador em nossa cultura política que muitas pesquisas em história da educação houve confusões vinculando-se negros com escravos, além de ser alardeado que o Império e as Províncias interditaram a presença desses últimos na escola pública.

Ser reconhecido como cidadão, por exemplo, era restrito aos livres e aos libertos e valia tanto para a educação das crianças quanto para jovens e adultos. Essa compreensão seria reproduzida nos dispositivos jurídicos imperiais, tais como na Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, a partir da qual as escolas e os cursos noturnos vetavam o acesso de escravos, como se pode perceber na

regulamentação: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas; 2º: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (FONSECA, 2002a, p. 12).

Diante dessa circunstância, segundo esse autor, a exclusão pode ser entendida como se constituindo em perigo, pois não se sabia o que a instrução poderia representar para a sociedade escravista e a influência que poderiam exercer nas instituições de ensino, uma vez que essas poderiam se tornar centros de proliferação de moléstias e ‘contaminar’ o espaço social, seja em relação às moléstias, seja em relação à sua cultura de origem africana. Passos (2012, s.p.) em relação às presenças dos ordenamentos jurídicos para assegurar esse afastamento destaca que: “Além do ordenamento jurídico de inserção dos negros na sociedade, há que se destacar a incorporação das múltiplas formas em que ‘raça’ passa a moldar o espaço público e dá continuidade a diferentes formas de interdição para esse segmento”.

Os estudos são variados e com perspectivas de análise também diferenciadas em relação ao acesso da população negra à educação. Os estudos de Fonseca (2002b-2007), Veiga (2000-2008a) e Gouvêa e Schueler (2012) evidenciam essa diversidade de análises.

Fonseca (2007) alerta que em diferentes abordagens historiográficas os(as) negros(as) são postergados e invisibilizados nas análises da história da educação. Se de um lado, as pesquisas históricas, a partir de documentos informam que havia uma preponderância de negros(as) nas escolas de primeiras letras ou de instrução elementar no século XIX, por outro, quando se investiga a partir dos níveis intermediários essa presença diminui. Veiga (2008b) apontará que nesse período a escola fracassa devido às condições de vida do grupo que a frequenta e da própria negligência do Estado.

Mas há outros fatores que evidenciam não só esse processo, mas que essa escola sofrerá transformações. Se antes era pensada para pobres, negros e mestiços era porque precisavam ser “civilizados” para que se garantisse a coesão social e depois, com outro propósito, construir uma nova nação, no início da República essa mesma escola pensada se constituirá a partir de um outro perfil, uma nova estética. Ainda que, presente nas escolas desde os fins do século XVIII, a experiência de discriminação étnico-racial nas salas de aula possivelmente é de

longa data. Acreditamos que, em relação à pesquisa, nesse sentido, remetendo a esses estudos, além de defender o acesso à escola, garantir políticas, é preciso discutir as condições dessa permanência, sob que processos de formação, quais práticas e se essas se configuram em valorizadoras ou negadoras das identidades étnico-raciais.

Fonseca (2007), todavia, ressalta que a presença dos(as) negros(as) na escola no século XIX é diferenciada nos estados como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Alagoas, por exemplo. Então, é inconveniente generalizar a ideia de que os(as) negros(as) eram impedidos de irem à escola. Ainda assim, vale pensar a respeito considerando que o que significava estar numa escola, como ele mesmo destaca, que os negros estavam rotulados sob a égide de discursos e práticas segregadoras que impactava suas presenças tais como: primitivos, grosseiros, rebeldes que carregam as marcas dos antepassados selvagens, incultos.

Veiga (2000), discutindo a constituição do branqueamento da população brasileira no contexto do movimento Escola Nova, nas primeiras décadas do século XX identifica que a partir de teorias higienistas e eugênicas constituiu-se o ideário de que por meio da escola/educação se construísse o brasileiro de “alma branca” como aspecto imprescindível da reconstrução educacional do Brasil e desfazer-se dos incômodos provocados pela origem racial brasileira “maculada pela escravidão e pelo mestiçamento da alma e das ideias”. O que construiu o embranquecimento do ideário pedagógico. Os testes e práticas significariam uma forma de definir os “lugares” sociais. E nessa direção ressalta-se

[...]. As teorias racistas amplamente difundidas foram naturalizando as desigualdades raciais em novo ambiente político e jurídico. Consolidou-se uma forte política de branqueamento como projeto nacional, de modo a conciliar a crença na superioridade branca com o progressivo desaparecimento do negro, cuja presença estava relacionada ao atraso. O modelo de desenvolvimento pretendido estava diretamente associado ao projeto de uma nação branca. As elites, ao interpretarem o Brasil, projetavam a necessidade da *regeneração*⁴⁴ das populações brasileiras, tidas como ‘doentes, indolentes e improdutivas’ (CARVALHO, 1989, p. 10)⁴⁵, de onde extraíram o papel cívico de redenção nacional para a educação para torná-las saudáveis, disciplinadas e produtivas. (PASSOS, 2012, s.p).

⁴⁴ Destaque feito pela autora.

⁴⁵ CARVALHO, M.M.C. de. *A escola e a república*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

Associada a essa discussão os estudos de Gouvêa e Schueller (2012) trazem outros dados nessa direção trabalhando a ideia de que o projeto de universalização da instrução elementar no Brasil foi problemático ratificando as desigualdades no acesso e permanência da população brasileira na escola, principalmente grupos de origens sociais, geográficas, regionais, étnico-racial e de gênero. O acesso, portanto, da população infantil, desde o início da República, esteve atrelado às hierarquias e às distinções entre os cidadãos, o que ratificava mais uma vez as defasagens na duração do tempo de escolarização das populações negra e branca.

Assim ao delinear os brevemente esses aspectos históricos que configuram o acesso ou não das crianças negras às escolas, evidenciamos que há muitos fatores a serem considerados no processo de elaboração e implementação de políticas públicas destinadas a esse público, como também desmistificar a ideia de que apenas o processo de escravidão é responsável pelas, ainda presentes, condições precárias de vida da população negra.

De modo geral, a oferta de Educação Infantil como responsabilidade do Estado tem sido deficitária, entretanto, as crianças negras e pobres são as mais vulneráveis. Exemplo disso são os critérios estabelecidos para o atendimento, onde a seleção na maioria das vezes é por sorteio de vagas, na priorização das famílias com menor renda per capita, na comprovação de trabalho dos pais ou na proximidade da residência. Para Silva (2007, p. 49) “essas medidas, que visam contornar a falta de vagas na Educação Infantil, podem acabar por acentuar exclusão das crianças negras e dos segmentos mais pobres da população, pois entre as crianças que não conseguem vaga as crianças negras predominam” (PASSOS, 2012, s.p.).

4.2 As lutas dos movimentos sociais pelo reconhecimento e as repercussões na educação infantil e nas relações étnico-raciais

No conjunto das políticas públicas, em nosso caso, as políticas educacionais em especial, aquelas pautadas nas questões étnico-raciais não se efetivaram apenas a partir do Estado, mas, sobretudo das lutas sociais e das políticas de reconhecimento.

Tendo em pauta as relações étnico-raciais e a Educação Infantil, retomar essa discussão é buscar o entendimento de que desde o século passado, o Movimento Negro Brasileiro preocupou-se com a reprodução de estereótipos e

preconceitos no contexto educacional e que segundo Gonçalves (1985, p. 3) na busca pelo sentido da discriminação dada pelo movimento, encontra num dos programas de ação um conjunto de reivindicações que exigiam em última instância um melhor tratamento das crianças negras dentro das escolas. Nas palavras do autor “[...] ensejava-se um novo discurso contra a discriminação racial na sociedade brasileira”.

É nesse sentido que o autor ao abordar o projeto “Educação da Criança Negra: uma proposta de cidadania” traduz de certa forma o anseio de muitos pais e mães negros ainda hoje:

Ao reivindicar escolas para suas crianças, os grupos étnico-culturais negros aspiram, sem dúvida, os benefícios da escolarização, conforme assinalou Namó de Mello⁴⁶ (op. cit), porém, ao lutarem obstinamente contra a discriminação racial a que são submetidos, estão a reivindicar a sua entrada na escola, a fim de que possam ensinar a lição do discriminado que só eles, por sua própria fala, podem transmitir (GONÇALVES, 1985, p. 196).

Assim, políticas de redistribuição e reconhecimento têm sido amplamente discutidas e reivindicadas por diferentes grupos acadêmicos e movimentos sociais, culturais e étnicos no sentido de exigir uma ação estatal que possa combater toda forma de discriminação, favoreça a igualdade e permita a convivência entre eles. Neves (2005) considera que essas ações são de grupos minoritários que lutam por reconhecimento e acrescenta que: “É preciso admitir que os debates ligados ao reconhecimento são uma das vertentes mais dinâmicas da filosofia e das ciências humanas contemporâneas⁴⁷, além de expressar o impacto empírico do fenômeno no mundo atual” (NEVES, 2005, p.82).

Neves (2005) discutiu a partir de diferentes pensadores(as) e entre eles Nancy Fraser para compreender a luta antirracista e desse aporte teórico ressaltou que a questão do reconhecimento é tributária das transformações socioeconômicas e políticas das últimas décadas e uma nova concepção de justiça emerge, pois, mais

⁴⁶NAMO DE MELLO, G. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1982.

⁴⁷ Paulo Sérgio da C. Neves cita como os principais autores(as) que têm estudado e discutido essa questão os seguintes: de Jürguen Habermas a Charles Taylor, de Alain Touraine a Zygmunt Bauman, de Richard Rorty a Paul Ricoeur, de Axel Honneth a Nancy Fraser, de Marion J. Young a Seyla Benhabib, entre outros.

que distribuição dos bens é a questão da dignidade e do respeito que importa. E vai, além disso, considerando que no caso, da exclusão dos(as) negros(as), embora sejam positivas as estratégias adotadas pelo movimento negro, ou seja, o caráter denunciatório, a atuação nos meios de comunicação social, ações culturais antirracistas, ações de valorização da cultura negra e presença dos negros(as) em diferentes espaços, não bastam é necessário intensificá-las. Pois, isso não acarreta necessariamente a superação da exclusão em si, o que pressupõe certa mobilização no sentido de reivindicar políticas públicas que visem à superação da exclusão.

Enfim, ao constatar que o racismo acontece nos planos material e simbólico, reconhece-se, por exemplo, no que se refere às Creches/Centros de Educação Infantil que as verbas alocadas para estas têm sido insuficientes em relação à infraestrutura e práticas pedagógicas significativas. Mesmo que não seja ação específica contra negros(as), essa insuficiência ocasionará impactos negativos e conseqüentemente nutrirá as desigualdades materiais-estruturais e simbólicas contra as crianças negras. Isso, porque como já mencionado anteriormente a maior frequência nas Creches/Centros de Educação Infantil públicas é de crianças negras, como se evidenciou no PNAD (2009), que das crianças de 0 a 3 anos que frequentavam creches perfizeram os seguintes índices em 2008: no âmbito público 51,9 % de brancas e 71,4 % de negras.

Como destaca Neves (2005) a inclusão das demandas antirracistas faria parte da agenda pública do país e que o principal papel de um movimento social é o de ajudar a mudar as representações vigentes em uma sociedade (p. 92). Nessa perspectiva, não só em relação ao movimento negro, mas considerando outros movimentos sociais é que a justiça hoje requer tanto reconhecimento quanto redistribuição, pois, as injustiças socioeconômica e cultural estão enraizadas na estrutura político-econômica da sociedade.

Rosemberg (2011) reporta-se a seus trabalhos produzidos nos anos de 1999 e 2005 para considerar/ratificar essas discussões e compartilha com a ideia de que as desigualdades observadas entre brancos(as) e negros(as) no acesso aos bens materiais e simbólicos se deve ao racismo constitutivo da sociedade brasileira, operando simultaneamente nos planos material e simbólico. E é nesse aspecto que ela ressalta como essa questão atinge as crianças pequenas de 0 a 5 anos.

Os recursos públicos brasileiros não são igualmente distribuídos para pobres e não pobres e para as regiões mais ou menos pobres. Como os recursos públicos também não são igualmente distribuídos às diversas etapas da vida, crianças pequenas, crianças pequenas pobres e crianças pequenas negras (e indígenas) são intensamente discriminadas pela sociedade brasileira (ROSEMBERG, 2011, p. 31).

Ao discutir sobre “Pesquisa Infância-criança e relações raciais” a autora faz menção ao silêncio dos movimentos sociais sobre a educação infantil até mesmo a Conferência de Durban (2001, p. 21)⁴⁸. Nesse aspecto, ela ressalta como consequência o desconhecimento dos(as) pesquisadores(as) sobre as relações raciais que se constroem no âmbito das Creches/Centros de Educação Infantil e da Pré-escola e da pequena infância. Entre muitas indagações que a autora realiza destacamos: O que sabemos sobre o processo de autoidentificação de cor-raça das crianças pequenas? E de coetâneos ou pessoas maiores, familiares ou não? Os modos como a família, a creche, a pré-escola, os(as) pesquisadores(as) identificam cor-raça de uma criança pequena, de um bebê, de uma criança maior são os mesmos? Essas questões não se referem apenas aos processos identitários, mas se abrem para a análise de políticas públicas: quais são e como temos usado indicadores para avaliar o racismo institucional, aquele que opera no âmbito das políticas públicas.

Destaca-se a partir desses estudos, o necessário entendimento da relação entre Estado e Políticas Educacionais. Nessa direção instiga-nos Arroyo e Silva, (2012, p. 1410), “Como repensar o Estado, suas instituições, suas políticas, em confronto com as desigualdades e os coletivos feitos desiguais, quando eles se afirmam como sujeitos de políticas?”

Nesse sentido, essa relação necessita ser retomada em um quadro social, político e cultural novo: as vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias se fazem presentes, afirmativas, incômodas, não apenas nas escolas, nas Creches/Centros de Educação Infantil, mas na dinâmica social e política. A relação educação-desigualdades, tão abstrata e genérica, exige ser recolocada na concretude dos coletivos feitos desiguais,

⁴⁸ I Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância. Entre os dias 31 de agosto e 8 de setembro daquele ano, 173 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes discutiram temas urgentes e polêmicos. O Brasil estava presente, com 42 delegados e cinco assessores técnicos.

reagindo às desigualdades e se apresentando e afirmando como sujeitos políticos, de políticas, de afirmações positivas.

Quanto à luta pelos direitos das crianças à Educação Infantil e das profissionais, principalmente das creches, destaca-se o trabalho de Silva (2004), que procurou analisar a trajetória de construção das profissionais de creche como um grupo profissional do campo da educação. Essa construção, de acordo com a autora, é realizada num processo coletivo que envolveu diferentes segmentos, quais sejam movimentos de bairros, pesquisadores(as), técnicos(as) de ONGs, poder público entre outros.

A autora destaca um dos movimentos por reconhecimento dos direitos das crianças e dos(as) pais e mães trabalhadores(as), a partir das experiências de criação de creches comunitárias por meio do processo de organização e fortalecimento das lideranças em suas ações e luta pelos direitos sociais que compõem dessa forma o quadro amplo de construção da Educação Infantil no Brasil.

O acesso a creches e pré-escolas está previsto na Constituição também como direito de pais e mães trabalhadores(as), o que denota o reconhecimento de necessidades distintas no que se refere à família e à criança. Ou seja, o reconhecimento do direito à creche não se faz somente considerando as possibilidades de desenvolvimento e bem-estar infantil no ambiente coletivo em idade anterior à escolarização obrigatória. Ao prever o direito de pais e mães trabalhadores(as), a Constituição reconhece também a necessidade das famílias contarem com lugar seguro para guarda e cuidado das crianças em razão de sua condição de trabalhadores (SILVA, 2004, p. 51-52).

Dessa forma, o acesso à creche se originou dos processos de lutas por reconhecimento sociais e pelos direitos a partir de um processo intenso de debates e disputas em diferentes espaços, envolvendo com isso, Educadores, Famílias e outras entidades. Reconhece-se, portanto que, as décadas de 1980 e 1990 trouxeram em seu arcabouço duas possibilidades de abertura aos estudos, ao debate e problematizações quanto às questões socioculturais, quais sejam, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB-9394/1996. No entanto, segundo Rodrigues (2010) elas não incluíram de forma explícita as reivindicações da militância negra. A autora destaca, por exemplo, o caráter genérico do texto da LDB, especificamente o Art. 26 que só será revisto e

alterado com a publicação da Lei 10639/2003.

As lutas do movimento negro nesse período relacionam-se segundo Gomes (2010a) ao acesso à educação, pautadas na ideia de inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais relacionadas à escola, educação básica e universidade para todos. No entanto, ao longo do processo de implementação das políticas educacionais pós-ditadura militar, foram sendo constatadas que essas não atendiam à população negra de uma maneira geral, como também não se comprometiam com o combate do racismo.

A oferta de vagas é precária na faixa etária de 0 a 6 anos em todo país, mesmo a conquista de seus direitos após da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), etc., as crianças e especificamente as crianças negras, que em sua maioria ainda continua sendo vítima de constrangimentos, estereótipos, indiferenças e marginalização (SILVA, 2007).

Dias (2005), fez um estudo sobre a abordagem das questões étnico-raciais nas leis educacionais de 1961 a 2003 com a Lei 10639/2003. Nesse trabalho, constatamos que, segundo a autora a forma e as ênfases variam de um período a outro. Em algumas abordagens, são explícitas; em outras, ficam diluídas nos discursos universalistas, e; em outras. Ignoradas. E esse é um risco no qual ainda incorremos, diante do novo PNE (2014-2024), a partir das discussões no Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão. Diversidade e Igualdade e das suas análises decorrentes após sua aprovação em 2013.

Gomes (2010b) apontou em documento do Conselho Nacional de Educação-CNE que se referia às contribuições deste órgão para a realização da CONAE, e, conseqüentemente, para a elaboração do PNE - 2014-2024 que o direito à educação é indissociável do conjunto de lutas por trabalho, terra, território, moradia e saúde e que, portanto, necessita estar incorporado nas realidades sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais do país, incorporando o diálogo com as questões da diversidade, as diferentes formas de produção das desigualdades e o desafio da construção da justiça social.

Sendo assim, o documento deveria apresentar estratégias e orientações para a consolidação e construção de políticas educacionais que superem todo e qualquer quadro de desigualdade, discriminação, racismo, sexismo, homofobia na educação

em nível nacional, orientando a construção e atualização dos planos estaduais e municipais de educação.

Na discussão que segue, partindo dessa breve contextualização do debate em torno das políticas, de forma geral, pretende-se identificar no conjunto das políticas e programas da educação infantil em âmbito nacional, internacional e local a presença ou não da referência às questões étnico-raciais.

4.3 Política Nacional da Educação Infantil

4.3.1 Educação Infantil no Brasil: breve contextualização

Neste tópico, sem a pretensão de apresentar todas as abordagens relacionadas à História da Educação Infantil, trazemos aspectos históricos e políticos que nos aproxima das questões relativas à educação das crianças no Brasil e que nos localiza em dois pontos: de um lado, problemas relativos à educação das crianças pequenas relacionados ao abandono e suas causas e; do outro, quais eram as crianças expostas e quais instituições serão destinadas a pobres e negros(as).

A História da Educação Infantil no Brasil inicia-se a partir da tentativa de garantir algum atendimento à criança pobre no Brasil colonial: da instituição da roda dos expostos que foi trazida em 1726 e da Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871. Dessa última, havia a exigência de que fossem criadas escolas para que as crianças que nascessem a partir dessa lei fossem encaminhadas para escola, mas, os senhores não as enviaram para escola, como constaram várias pesquisas. Como assegurava a Lei do Ventre Livre:

Art. 7º §4º: Serão também matriculados em livro distinto os filhos da mulher escrava que por esta lei ficam livres. Incorrerão os senhores omissos, por negligência, na multa de cem mil réis a duzentos mil réis, repetidas tantas vezes quantos forem os indivíduos omitidos, e por fraude, nas penas do artigo 179 do Código Criminal (BRASIL, 1871).

Nessa direção, destaca-se a reflexão de Fonseca (2004)⁴⁹ que baseando-se no que assinalou Azevedo (1987) de que a Lei do Ventre Livre teve outros desdobramentos além do aspecto parlamentar, ou seja

A Lei do Ventre Livre tem sido tratada em geral pela historiografia como apenas uma manobra parlamentar que aquietava os ânimos dos abolicionistas e ao mesmo tempo, garantia a força de trabalho escrava, visto que os senhores podiam contar com o trabalho compulsório dos ingênuos até os vinte e um anos de idade. Embora isto seja certo, penso que esta lei deve também ser considerada sob um outro aspecto ... diz respeito às mudanças psicossociais no cotidiano de dominantes e dominados (AZEVEDO, 1987, p. 116 *apud* FONSECA, 2004).

A partir desta constatação o autor discute que a lei tem outras dimensões da historiografia exploradas nos trabalhos de Challoub (1990) sobre a resistência dos escravos, de Alaniz (1997) sobre a história da família e Mattoso (1988) sobre a história da infância (FONSECA, 2004). Com isso pode-se dizer que se inaugura um período importante não só para as crianças negras, que passavam a ser livres, mas para o processo rumo à abolição.

A liberdade das crianças nascidas livres de mães escrava foi uma de suas principais dimensões e o fato de ter ficado com o nome de Lei do Ventre Livre, já é por si só, uma indicação da importância dessa resolução. Mas, além da libertação das crianças nascidas livres de mãe escrava, havia outros elementos que foram importantes para a sociedade brasileira no processo de abolição do trabalho escravo. Porém, como a abolição foi durante muito tempo, analisada como um marco político, somente a liberdade das crianças nascidas de mãe escrava era valorizada. [...] podemos dizer que as outras dimensões da lei foram durante muito tempo, desprezadas, e só serviam para demonstrar como ela havia sido um arranjo parlamentar para defender os interesses dos senhores de escravos (FONSECA, 2004, p. 28).

Dessa forma pode-se dizer que as crianças negras receberam alguma atenção legal a partir da Lei do Ventre Livre (1871), quando foi exigido dos senhores de escravos os devidos cuidados para com as crianças negras nascidas livres, até completarem 8 anos de idade, caso contrário elas deveriam ser entregues ao

⁴⁹ FONSECA, M. V. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Florianópolis: Estudos CDAPH, 2004.

Estado. No entanto, cerca de um sexto dos ingênuos não foi entregue ao Estado, grande parte dos senhores ficou com essas crianças utilizando seus serviços até os 21 anos.

Dessa perspectiva, identifica-se no Art. 2º, § 3º (BRASIL, 1871) exigia-se que as crianças nascidas livres de mulheres escravas deveriam ser educadas. Esses e outros aspectos desencadearão no século XIX a discussão de propostas educacionais em Congressos Agrícolas em 1878 no Rio de Janeiro e São Paulo. Estes congressos foram realizados tendo em vista a dimensão da crise enfrentada pelo governo do Império em razão das consequências da abolição do trabalho escravo, uma vez que a escravidão enquanto instituição não duraria muito tempo devido ao fim do tráfico negreiro em 1850 e a Lei do Ventre Livre em 1871 que impediria a renovação de mão de obra escrava.

Nestes congressos, segundo o autor, é possível afirmar que a sua realização se dá em torno das preocupações em garantir mão de obra para seus empreendimentos e a educação era a forma de qualificação técnica e disciplinar para as crianças que foram juridicamente estabelecidas como a geração que faria a transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Em outras palavras, a lei teve pouca eficácia ou quase nenhuma na vida das crianças nascidas livres, pois continuou favorecendo aos senhores, que ficaram com as crianças sob seu domínio. Dessa forma, elas recebiam a mesma educação dispensada aos demais escravos, considerou Fonseca (2004).

A partir daí iniciam-se as discussões em torno da criação de formas de atendimento aos(às) filhos(as) das mulheres que, com o fim da escravidão, precisariam trabalhar, pois, seus patrões já não teriam ensejos e nem interesses em receber em suas casas filhos de empregados. Segundo Abramowicz *et al.* (2006), para os patrões/proprietários era mais interessante que essas mulheres abandonassem seus filhos(as) na Roda dos expostos para alugá-las como amas de leite. Destaca-se o alto índice de mortalidade de “crianças expostas” devido às precárias condições de atendimento e quantidade de crianças recebidas. Nascimento (2008, p. 121) afirma que,

O que acontecia com as crianças quando eram entregues às amas parece não figurar nesse momento uma preocupação, haja vista que a grande percentagem de morte entre os expostos demonstra que a preservação da vida deles, embora presente no discurso das autoridades, era o que menos importava.

Desse longo processo, vale lembrar que os trabalhos de autores(as) dos campos da História da Infância e da História da Educação dos quais não iremos tecer detalhes, são referências para entender de forma aprofundada esses processos constituintes da educação brasileira, tais como: os trabalhos de Kuhlmann (2002-2010), Freitas (2002), Gouvêa (2005-2007), Faria Filho (2004-2012), Veiga (2007a-b), entre tantos outros que trazem em seus estudos detalhamentos históricos da educação das infâncias.

Como dito anteriormente, o cenário no qual se constitui os debates sobre a criação de instituições de atendimento à infância no Brasil, possibilita pensar diferentes aspectos desafiadores, todavia se destaca o contexto de pós-abolição e início da industrialização no país o que demandou a necessidade de construção de creches. Nesses contextos, percebemos que abolição da escravatura existiu em seus aspectos formais e legais, mas não significou a 'libertação' dos(as) negros(as), mas como subalternização sistemática e como atestam diferentes pesquisas, ratificou-se a condição de marginalizados, reservando a eles(as) os serviços mais degradantes de exercício e baixa remuneração que é perceptível até os dias atuais.

Os jardins de infância, que no Brasil, foram instalados em 1875 junto ao Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, num bairro de uma população de alto poder socioeconômico para atender às crianças dessa elite, do sexo feminino entre três (03) e seis (06) anos. Após muitos anos, em 1899, foi criada a primeira instituição para atender 'menores' no Rio de Janeiro como afirma Kuhlmann Jr. (1991). Era uma creche mantida pela indústria têxtil para acolher filhos(as) de operários(as) o que será seguido pelas demais indústrias.

Ainda nos anos 30, o Estado começa a instituir mecanismos legais com o objetivo de garantir o direito à educação aos(às) filhos(as) das trabalhadoras como a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943 (modificada em 1967). Nessa legislação havia um dispositivo de que as empresas que empregassem mais de trinta (30) mulheres deveriam instalar um local para amamentação do(a) filho(a). E, em 1977, com a adoção de uma política de creches pelo Estado, e nela ficam

assegurados os direitos das mulheres trabalhadoras, mas não os das crianças e nem estabelece o dever do Estado. A existência de creches estava condicionada à caridade e à filantropia. Daí, segundo Abramowicz *et al.* (2006) configuram-se duas redes que têm relação com a classe social, ou seja, as creches são para pobres, especialmente filhos(as) de empregadas domésticas com função assistencial vinculada ao cuidar, higienizar e alimentar e as pré-escolas para as crianças com maiores possibilidades econômicas.

Temos, portanto, duas redes de educação das crianças pequenas, os jardins de infância (experiência alemã vinculada às ideias de Friedrich Froebel (1782-1852), os *kindergarten*) para elite e as creches para os pobres. Essas redes correspondem às classes sociais e respondem a um propósito de construção da nação brasileira, o projeto civilizatório. Cada uma delas com práticas pedagógicas, perfis de profissionais e funcionamentos distintos. Considere-se, pois

No final do século XVII e ao longo do XIX registrou-se uma intensa preocupação com a educação física, intelectual e moral das crianças, principalmente das provenientes de famílias com maior poder aquisitivo. Contudo, também as crianças pobres foram objeto de políticas estatais e/ou filantrópicas, na tentativa de evitar a 'vadiagem' e a mendicância, proporcionando a elas, como princípio moralizador, uma educação voltada para o trabalho (VEIGA, 2007b, p.118).

A observação de Silva (2004) também ajuda-nos a entender as disputas existentes para educar as crianças:

A complexidade do campo da educação da criança pequena em nosso país caracteriza-se pelas *disputas* entre *orientações*⁵⁰ (culturais) filantrópicas e assistencialistas e aquelas mais recentemente construídas, baseadas no direito universal. Estes não são, no entanto, dois polos estanques. Ao contrário, entre um e outro (que não necessariamente existem de forma pura na realidade social) existe uma diversidade de orientações que oscilam entre uma visão da Educação Infantil, especialmente a creche, como assistência social e outra, que a trata como direito (SILVA, 2004, p. 30).

Assim, os movimentos dos anos 70 e 80 serão marcados por lutas pela ampliação em número e qualidade das creches, considerando que estava em pauta,

⁵⁰ Grifo da autora.

também, o debate sobre sua função. Isso se intensifica no âmbito acadêmico em que serão reivindicadas as ideias do educar e cuidar. Essas ideias, em nosso tempo, farão parte dos principais atos normativos relacionados com a Educação Básica e principalmente da educação infantil.

Temos, com isso, a busca pela construção do lugar da criança no espaço público⁵¹ quando os movimentos de luta pela educação das crianças pequenas acontecem envolvendo diferentes sujeitos e espaços como os clubes de mães, associações ou sociedades de amigos de bairro, associação de mulheres e de donas de casa, fóruns municipais, estaduais e nacionais, universidades e centros de pesquisa. Esse aspecto é ressaltado por Silva (2004) quando destaca a creche como objeto de reivindicação na linha de pesquisa sociológica, qual seja, sobre as lutas urbanas, como práticas coletivas desenvolvidas pelas classes populares e reivindicações de serviços de direito nas periferias das grandes cidades. A autora também se reporta a Gohn (1985)⁵² para afirmar que

[...] o reconhecimento da necessidade de creche pelo Estado brasileiro como parte de dominação capitalista sobre o trabalhador, o que constituiria a forma coletiva de atender a imposições do capital de barateamento da força de trabalho e de formação de um exército de reserva de mão de obra, mediante a criação de condições de inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho (SILVA, 2004, p. 83).

A partir desses e outros tantos movimentos no país cria-se uma agenda comum de reivindicações conforme Abramowicz *et al.* (2006), ou seja, a exigência da participação do Estado e especificamente das Secretarias de Educação no financiamento, incorporação e responsabilização pela educação das crianças de zero (0) a seis (6) anos, ênfase no educar e cuidar e a afirmação do direito das crianças pequenas à educação.

A partir da Constituição de 1988, os movimentos sociais, as pesquisas acadêmicas e diversos atos normativos têm proporcionado muitas mudanças na Educação Infantil de maneira a alterar as formas como passa a ser compreendida

⁵¹ Tomei essa expressão emprestada do trabalho de Silva (2004). Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte.

⁵² GOHN, M. da G. M. *A força da periferia. A luta das mulheres por creches em São Paulo*: Petrópolis: Rio de Janeiro, 1985.

em relação à sua função social e política, como também as concepções de criança, infância e os processos de aprendizagem.

Essas ações, ora articuladas, e, ora nem tanto, desencadearam novas práticas no cotidiano das escolas e/ou centros de educação infantil, ações dos entes federados no cumprimento de suas atribuições e a organização de grupos em debate constante pelos direitos das crianças como os fóruns, grupos de pesquisa e movimentos sociais como o MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, conforme se relata a seguir.

No ano de 2014, foram realizados cinco encontros regionais (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), demarcando posições que ratificam a luta do MIEIB reafirmando a necessidade de enfrentar⁵³ as políticas atuais que venham a se constituir na contramão das conquistas na área da Educação Infantil. O cenário nacional encontra-se marcado pela construção de políticas públicas e a materialização de uma legislação que, por vezes, afirma as conquistas e, ao mesmo tempo tenciona constantemente o campo, na luta pela constituição de um projeto democrático para a educação das crianças de zero a seis anos do Brasil (CARTA DE GOIÂNIA, MIEIB, 2014).

Verifica-se, a partir desses trechos da carta, que a partir da Constituição Federal de 1988, a inclusão de creches e pré-escolas no sistema de ensino, formando com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio a Escola Básica provocou avanços na área de Educação Infantil, como a elevação do nível e formação dos seus educadores; entretanto, ainda necessita de instrumentos que articulem o trabalho pedagógico realizado ao longo dessas etapas, sem impor o modelo de uma etapa à outra como destaca Oliveira (2010), continuamos nos deparando com outros embates que ameaçam a conquista desse direito.

Então, continua a autora, embora as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) representem uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica outros aspectos como os elencados na Carta de

⁵³ Grifo dos signatários da Carta de Goiânia. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=noticias&codigo=223>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

Goiânia como em vários debates, pesquisas e relatórios têm se deparado com muitos desafios.

Estes, se não forem enfrentados pelos entes federados, pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, pelo Congresso Nacional, pelos Ministérios Públicos e Tribunais de Justiça, pelos(as) Educadores(as) e Gestores(as) Estaduais e Municipais, por exemplo, podem se constituir em retrocesso das conquistas até o momento constituídas e que precisam ser aperfeiçoadas como: a qualidade das instituições educativas; as políticas de financiamento da educação infantil; o CAQi e a questão dos materiais pedagógicos que respeitem as especificidades locais e as crianças e seus contextos e coletivos sociais; processos de elaboração dos currículos/propostas pedagógicas; formação inicial e continuada de professores(as), diretores(as), coordenadores(as) e demais profissionais da educação que atuam na Educação Infantil; monitoramento do Proinfância e a construção de instituições; o risco da adoção de políticas de avaliação em larga escala do desempenho das crianças de 0 a 6 anos; subsídios para pesquisa e efetivação de políticas tenham como foco a criança na sua diversidade (quilombolas, indígenas, com deficiência, ribeirinhas, do campo, da zona urbana central e periférica, e outras), buscando integrar pesquisadores(as) dos diferentes estados das cinco regiões brasileiras e respeitando as legislações específicas quanto à Educação Étnico-racial e Afro-brasileira, Indígena, Educação do Campo e Educação Inclusiva e os sistemas educacionais apostilados de educação infantil .

Diferentes pesquisas são referências para as análises da Educação Infantil nos campos da História da Educação e da Infância no Brasil, da Política Educacional, da Pedagogia e Formação de professores(as) e das Relações Étnico-raciais. Elas têm problematizado, portanto, as questões de oferta, acesso e permanência na educação em diferentes períodos históricos abordando sujeitos, ações governamentais e outros contextos, as concepções de infância e criança e as instituições nas quais se educa/cuida das crianças, o currículo, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e as formas como ocorrem as interações dentro e fora da sala de aula envolvendo adultos e crianças entre outros. Em linhas gerais essas pesquisas contribuem para o desenvolvimento da área proporcionando o entendimento do caminho construído na luta pela institucionalização da educação infantil e, sobretudo da garantia do direito das crianças pequenas à educação. Estas

ações envolvem sujeitos de diferentes instâncias do Estado, da pesquisa acadêmica, dos movimentos sociais, de entidades e associações.

Nesses campos, as pesquisas ao mesmo tempo em que mantêm suas especificidades, articulam-se; possibilitando-nos entender a dialeticidade e complexidade da educação infantil enquanto prática social, seus sujeitos, práticas, políticas e impactos, ausências e presenças na vida de crianças nas escolas, suas famílias e os(as) profissionais. Tudo isso em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais desafiadores na garantia dos direitos das crianças, de suas famílias e de seus profissionais.

Dentre os trabalhos de destaque na área de pesquisa cito alguns de grande relevância, tais como: Campos e Faria (1989), Campos e Rosemberg (1992), Campos, Fülgraff e Wiggers (2006), Rosemberg (1999; 2000; 2003, 2013; Rosemberg e Artes (2012), Rosemberg e Mariano (2010), Cerisara (1999; 2005), Kramer (1982; 1999; 2006a e 2006b), Silva (2004, 2010), Dias (1997), Kulhmann Júnior (1991, 2002; 2004), Vieira (1988), entre outros.

No trato específico das relações étnico-raciais destacamos: Rosemberg (1987, 1995, 2011), Cavalleiro (2001), Bento e Silva Jr. (2011), Buss-Simão (2012), Dias (1997 - 2007 - 2011), Oliveira (2004b), Abramowicz *et al.* (2006), Abramowicz (2011), Silva (2007), Silva Júnior (2011) Trinidad (2011a-b), Gáudio e Rocha (2013), Gomes e Jesus (2013), Silva e Souza (2013), entre tantos outros.

Cada um desses trabalhos apresenta contribuições relevantes e alguns deles subsidiarão as discussões no conjunto da tese. Neste capítulo em especial o foco recai sobre as políticas educacionais, educação infantil e as relações étnico-raciais, sendo assim, trabalharemos as análises a partir dos(as) autores(as) que desenvolvem temáticas correlatas a essa discussão.

4.4 Documento orientador da Política Nacional da Educação Infantil

A Política Nacional de Educação Infantil envolve um conjunto de leis e normas que orientam a criação, a autorização, o funcionamento, a supervisão e a avaliação das instituições de educação infantil. O documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2006) contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área. Corresponde à

efetivação do papel do Ministério da Educação (MEC) de indutor de políticas educacionais e de proponente de diretrizes para a educação, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE). Sua construção demandou a participação de secretários(as) de educação estaduais e municipais de educação, educadores(as), a Undime e de representações de organizações internacionais, movimentos e associação de professores(as) e de pesquisa e setores do Ministério da Educação, da Assistência Social e da Atenção à saúde.

Atualmente, após a sua organização em 2006, a Política Nacional de Educação Infantil abarca as seguintes ações políticas: financiamento, ampliação de vagas, formação, Diretrizes Curriculares ou Currículo e avaliação. Essas ações visam atender a faixa etária de Creche: 0 a 3 anos e 11 meses e de Pré-Escola: 4 a 5 anos e 11 meses. Essas ações em específico correspondem à produção/efetivação de programas, cursos, criação de grupos de trabalho, parâmetros e indicadores de qualidade, sendo: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL (2011), Curso de Especialização em Educação Infantil em 20 estados, Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância (que até 2014 foram conveniadas 6000 instituições, mas apenas 23% foram concluídas), Programa Nacional de Biblioteca da Escola, Programa Nacional de Alimentação escolar, Programas Dinheiro Direto na Escola, Elaboração das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009, Criação do GT de Avaliação da Educação Infantil - Portaria nº 1747, Implementação da Lei 12.101 de 27 de novembro de 2009 sobre a Certificação das Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEBAS), Publicação da licitação para compra governamental de brinquedos como material pedagógico para Educação Infantil a partir da publicação no diário Oficial de União - DOU dia 27/06/2012 e inclusão da educação infantil no Programa Saúde nas Escolas- PSE entre outras ações, conforme apontou Rita de Cássia de Freitas Coelho, Coordenadora da Educação Infantil no MEC, numa audiência pública na Câmara dos Deputados em Brasília por ocasião das discussões sobre o Plano Nacional de Educação - PNE. Ela apresentou os seguintes dados a partir do PNAD/IBGE

(2009)⁵⁴ que nos chama atenção para as projeções quanto à expansão da educação infantil e o dado com recorte étnico-racial a partir de um dos sujeitos das políticas que são as crianças negras e brancas.

Tabela 1 - Expansão da Educação Infantil

Unidades de Federação	Até 3 anos	4 a 5 anos
	Vagas para cumprir Meta PNE – 50%	Vagas para cumprir EC 59 – 100%
Brasil	3.420.968	1.568.429
Norte	471.049	224.446
Nordeste	1.216.407	375.727
Sudeste	1.094.839	492.893
Sul	355.523	310.381
Centro-Oeste	283.151	164.982

Fonte: PNAD/IBGE. Tabela elaborada pela DTDIE/Inep em 27 jan. 2010.

Tabela 2 - Acesso à Educação Infantil pelas crianças de 0 a 3 anos

Indicadores	2005			2009		
	Brasil: 13%			Brasil: 18,4%		
	Desigualdades em p.p.	Razão*		Desigualdades em p.p.	Razão*	
Taxa de frequência à creche: crianças de 0 a 3 anos	Preta/Parda: 11,6%	2,9	1,25	Preta/Parda: 16,7%	3,5	1,21
	Branca: 14,5%			Branca: 20,2%		
	Rural: 4,6%	10,6	3,3	Rural: 8,9%	11,6	2,3
	Urbana: 15,2%			Urbana: 20,5%		
	Nordeste: 11,7%	4,1	1,35	Nordeste: 15,5%	7,3	1,47
Sudeste: 15,7%	Sudeste: 22,8%					
20% + pobres: 8,2%	21,4	3,61	20% + pobres: 12,2%	24,1	2,97	
20% + ricos: 29,6%			20% + ricos: 36,3%			

* a Razão significa quantas vezes o membro de um grupo tem a chance de acessar o evento em estudo, quando comparado às chances de um membro de outro grupo.

Fonte: PNAD/IBGE

⁵⁴Audiência Pública- Disponível em: <<http://zip.net/bltpzW>>. Acesso em: 08 de junho de 2015.

Tabela 3 - Acesso à Educação Infantil pelas crianças de 4 a 5 anos

Indicadores	2005			2009		
	Brasil: 63%			Brasil: 74%		
	Desigualdades em p.p.	Razão*		Desigualdades em p.p.	Razão*	
Taxa de frequência à pré-escola: crianças de 4 a 5 anos	Preta/Parda: 60,6% Branca: 65,3%	4,7	1,07	Preta/Parda: 73,6% Branca: 76,4%	2,8	1,04
	Rural: 44,5% Urbana: 67,5%	23	1,52	Rural: 63,5% Urbana: 77,4%	13,9	1,22
	Sudeste: 67,3% Nordeste: 71%	3,7	1,05	Sudeste: 79,4% Nordeste: 81,4%	2	1,02
	20% + pobres: 53% 20% + ricos: 87%	34	1,64	20% + pobres: 12,2% 20% + ricos: 36,3%	24	1,35

* a Razão significa quantas vezes o membro de um grupo tem a chance de acessar o evento em estudo, quando comparado às chances de um membro de outro grupo.
Fonte: PNAD/IBGE

As Tab. 1, 2 e 3 mostram a comparação entre os atendimentos das crianças de 0 a 5 anos entre os anos de 2005 e 2009, considerando o recorte étnico-racial, como também de idade (0 a 3 anos) considerado e ressaltado por Rosemberg (2006) em relação à fragmentação das políticas públicas para crianças pequenas baseando-se em Campos *et al.* (1992) de que estão dispersas entre os órgãos federais, estaduais e municipais de educação, bem-estar social, saúde e de direitos da infância.

Rosemberg (2013) faz uma nova ressalva em relação ao viés de idade a partir da discussão de Fraser (2001) que a despeito de associar o princípio da justiça de reconhecimento ao princípio da justiça distributiva, insurge-se contra a sobrestimação contemporânea das reivindicações identitárias. E em relação à educação infantil, com base nessa consideração ela afirma que:

O primeiro refere-se à educação infantil no contexto das relações raciais. Aqui, a perspectiva de avaliação da justiça ou injustiça distributiva das políticas sociais vem sendo avaliada mediante um indicador chamado de "hiato ou viés de raça", que significa aferir o quanto o indicador social (emprego, educação, saneamento básico, etc.) referente a negros e brancos se aproxima ou se afasta. Este tem um indicador largamente usado para

avaliar o acesso de negros e indígenas ao ensino superior. Tal indicador tem sido utilizado ainda para estabelecer cotas visando à reserva de vagas no intuito de atingir metas: geralmente equivalentes ao percentual desses grupos em dada região demarcada. Não é meu objetivo aqui discutir mérito (maior) que demérito desta perspectiva de avaliação dos indicadores de acesso ao ensino superior e de correção das desigualdades. A questão é a transposição de seu uso para o acesso à creche, etapa educacional que apresenta reduzida taxa de frequência para crianças de 0 a 3 anos de idade, tanto negras quanto brancas. Aqui, o mais contundente não seria o hiato, a diferença entre crianças brancas e negras, mas a desigualdade que atinge ambas (ROSEMBERG, 2013, p. 61).

No bojo dessa discussão encontram-se outras questões que aqui relacionaremos ao conteúdo da Política Nacional de Educação Infantil da qual trataremos das referências às relações e educação étnico-racial. O documento constitui-se como orientador da Política Nacional da Educação Infantil e apresenta em seu conjunto uma referência genérica em relação às diversidades.

Elas são apresentadas sem especificações, conjugando-se à ideia da riqueza e da diversidade brasileiras trabalhadas e enfatizadas tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil a partir da ideia de pluralidade cultural. Uma referência que ao mesmo tempo em que tenta abarcar as diversidades, não as considera em suas amplitudes e as especificidades de cada uma delas no que se refere às identidades de classe, gênero, etário, étnico-racial, por exemplo, em nosso caso das identidades étnico-raciais não é mencionada, possibilitando o entendimento de que basta um trato pedagógico amplo sobre a diversidade de culturas por exemplo. Neste meio poderá existir alguma prática relacionada à questão étnico-racial.

[...] Como garantir que neste imenso país as atuais diretrizes nacionais **assegurem de fato o convívio na diversidade**⁵⁵, no que diz respeito à maneira de cuidar e de educar crianças de 0 a 6 anos?

[...] Dessa forma, a Lei reconheceu, ao mesmo tempo, a ação pedagógica de professoras e professores, construída no cotidiano das instituições de Educação Infantil, juntamente com as famílias e as crianças, bem como a **riqueza e a diversidade brasileiras, que acolhem realidades extremamente diferenciadas.**

[...] Com isso, a questão da diversidade, no que diz respeito ao currículo/proposta pedagógica, pôde ser garantida. No entanto, naquele

⁵⁵ Grifos nossos.

momento, acreditava-se também que era necessário, **além do respeito à diversidade**, garantir certa unidade qualitativa às propostas das instituições e fornecer subsídios teóricos aos professores e às suas instituições no desenvolvimento de tal tarefa, determinada pela legislação.

[...] Garantir que todas as instituições de Educação Infantil elaborem, implementem e avaliem suas propostas pedagógicas, considerando as diretrizes curriculares nacionais, bem como as **necessidades educacionais especiais e as diversidades culturais** (BRASIL, 2006, p.12-20).

Em termos de especificidade, apenas há referência às crianças com deficiência enquanto uma das Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil de maneira que elas sejam integradas no desenvolvimento de atividades com as demais crianças.

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade.

Garantir que todas as instituições de Educação Infantil elaborem, implementem e avaliem suas propostas pedagógicas, considerando as diretrizes curriculares nacionais, bem como as necessidades educacionais especiais e as diversidades culturais (BRASIL, 2006, p.17-20).

Duas palavras são agregadas à referência às diversidades, quais sejam, a questão da diferença e da valorização dos saberes produzidos no cotidiano envolvendo educadores(as) e familiares.

[...] O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

Que a prática pedagógica considere os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais (BRASIL, 2006, p.17-27).

Outra abordagem relacionada às estratégias de efetivação da política refere-se à necessidade de ampliação dos estudos sobre questão da singularidade das crianças enquanto sujeitos de direitos e da temporalidade da infância, principalmente, na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em

que se articulam às ideias defendidas em linhas gerais pelos Estudos Sociais da Infância, da Sociologia da Infância e das Políticas Educacionais.

Realizar estudos, pesquisas, simpósios, seminários e encontros, tendo em vista o avanço e a atualização de conhecimentos na área.

Definir parâmetros nacionais de qualidade para o atendimento nas instituições de Educação Infantil, considerando as legislações vigentes, as teorias e as pesquisas da área.

Articular a Educação Infantil com o Ensino Fundamental, de forma que se evite o impacto da passagem de um período para o outro em respeito às culturas infantis e garantindo uma política de temporalidade da infância (BRASIL, 2006, p. 24-26).

Outro aspecto importante e desafiador na concretização das responsabilidades do poder público com a educação da infância de zero (0) a cinco (05) anos, vincula-se ao cumprimento de suas atribuições e da atuação articulada entre os vários setores públicos e outras organizações da sociedade civil. Isso se torna relevante, principalmente, no trabalho a partir das relações étnico-raciais e que são mencionadas de forma implícita.

A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular às políticas de Saúde, Assistência Social, Justiça, Direitos Humanos, Cultura, Mulher e Diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e outras organizações da sociedade civil.

Estabelecer, até o final da década, em todos os municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, pela saúde e pela assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 6 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema (BRASIL, 2006, p.18-21).

Nota-se que no período o de construção desse documento já estavam em processo de implementação e debates a Lei 10639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Resolução 01/2004, além da realização da Conferência Mundial de Durban de 2001. Constatamos que há uma exclusão do conteúdo dessas produções normativas no contexto do documento orientador

considerando também que as pesquisas da área já abalizavam a existência de discriminações étnico-raciais na educação infantil.

4.5 Parecer CNE/CEB 20/2009 e Resolução CNE 05/2009

Os marcos normativos da Educação Infantil anteriormente citados, foram produzidos no contexto de ampliação de matrículas, da regularização do funcionamento das instituições, da diminuição no número de docentes não-habilitados e o do aumento da pressão pelo atendimento advindos de diferentes instituições sociais, associações de pesquisa, entre outros. Essas pressões se construíram no âmbito do desenvolvimento de audiências, debates, reuniões regionais e fóruns.

A legislação considera a identidade do atendimento em seus conteúdos a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade como está apresentado no Art. 29 da Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996).

O Parecer CNE/CEB 20/2009 e Resolução CNE 05/2009 destacam as relações étnico-raciais em vários momentos. Na função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, na definição de currículo, nos princípios básicos e nos objetivos e condições para organização curricular e está presente também em diferentes partes das questões socioculturais mais amplas.

Em relação à função sociopolítica e pedagógica da educação infantil quando referem-se às instituições como as demais instituições nacionais como primeiro espaço de educação coletiva fora do âmbito familiar e inscrito no projeto de sociedade democrática e que também conforme Art. 3º, inciso I, II, IV da Constituição Federal de 1988 tem o compromisso de redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (BRASIL, 1988). E é nesse aspecto que se exige das instituições de Educação Infantil o cumprimento de suas funções de maneira a problematizarem as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais.

Cumprir essa função requer, segundo os documentos que: a) o Estado precisa assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias; b) creches e pré-escolas são consideradas como estratégias de promoção de igualdade entre homens e mulheres, porque permitem que as mulheres se realizem além do contexto doméstico; c) tornar as creches e pré-escolas em espaços de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de conhecimentos de diferentes naturezas, com a elaboração de práticas que considerem as crianças de diferentes classes sociais, possibilitando o acesso aos bens culturais e vivências de suas infâncias; d) oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente de maneira que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, possam se manifestar e ver suas manifestações acolhidas e, por fim, considerar as creches e pré-escolas como espaços nos quais são produzidas novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania; com a dignidade da pessoa humana; com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.

Na definição de currículo os documentos rememoram a tensão existente na definição de uma terminologia que melhor expresse a ideia formação na educação infantil: currículo proposta pedagógica ou projeto pedagógico. Diferentes autores e pesquisadores(as) da área ressaltam que as tensões não são apenas terminológicas, mas do próprio significado de currículo, os processos a ele inerentes, componentes, fundamentos, influências políticas, econômicas, culturais, epistemológicas e históricas. Nos documentos ressalta-se a concepção de currículo que os orientam

O currículo da Educação Infantil 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, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009, p. 6).

Nessa abordagem destaca-se a concepção de currículo voltada para as práticas e os processos efetivados por meio das relações sociais e que interferem na construção das identidades. Um aspecto para se fortalecer no âmbito das instituições de ensino, no sentido de focalizarem a construção de identidades étnico-raciais positivas, em nosso caso a criança negra como sujeito.

Os princípios fundamentais nas Diretrizes anteriormente estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº 1/99 continuam atuais, principalmente os relacionados à ética, à política e à estética. Afinal, trazem em seu bojo a atualidade do debate, em relação ao desenvolvimento de práticas que possibilitem às crianças o conhecimento de si mesmas e do mundo a partir de diferentes tradições culturais e a construção de atitudes de respeito e solidariedade. Espelham-se em princípios básicos do Parecer CNE/CEB nº 20, tal como “aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem como pessoas” (BRASIL, 2009, p. 08). São requeridas, entretanto, ações das crianças como, “questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas” (BRASIL, 2009, p. 6). Tais ações visam, sobretudo, conforme o documento “garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças sem discriminação” (BRASIL, 2009, p. 8).

No tópico sobre os objetivos e condições para organização curricular encontra-se a referência mais incisiva em relação às questões étnico-raciais, destacando a necessidade de “combate ao racismo” ainda que associada às outras formas de discriminação de gênero, socioeconômicas e religiosas. “O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p.10).

Esse Parecer 20/2009 orienta, portanto, na perspectiva do atendimento dos direitos fundamentais entendendo que o direito de acesso aos processos de construção de conhecimento efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas em relação às crianças concretas e plurais/diversas em suas idades, diversidade cultural e étnico-racial e as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e de altas habilidades/superdotação. E, para isso

requer-se aparatos pedagógicos e psicológicos que possam dar conta da valorização da diversidade das culturas, das famílias e dos coletivos sociais dos quais as crianças são oriundas, como também

[...] é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos (BRASIL, 2009, p. 10).

Em linhas gerais, os documentos Parecer 20/2009 e Resolução 05/2009 representam avanços na abordagem das relações étnico-raciais, mas, ainda tímidos que ocorrem em sua implementação, mesmo que existam iniciativas positivas de superação do racismo e de outros processos discriminatórios no interior das instituições de ensino e dos centros de educação infantil. Todavia, como ressaltam Gonçalves e Silva (2000), Gomes (2012b) e Passos (2012), o enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais pelo Movimento Negro Brasileiro ao longo da história brasileira foi uma ação imprescindível para as conquistas que se expressam em nosso tempo e que possibilitou nos últimos anos a inserção das questões étnico-raciais na educação brasileira. Em outras palavras: “Na medida em que o Movimento Negro Brasileiro se engajou nas lutas pela valorização da escola pública, ele pôde sensibilizar o setor educacional na defesa de suas reivindicações contra o racismo” (GONÇALVES, 1997, p. 499).

4.6 Atos normativos que têm como foco as relações étnico-raciais

Neste tópico trataremos, em específico, dos documentos que têm as relações étnico-raciais como foco. Sendo assim, consideramos a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, a Resolução 01/2004 do CNE/CP, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2003) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira de 2009. A discussão se constituirá

baseando-se na identificação da presença da referência às crianças, e, especificamente das crianças negras como sujeitos desses atos normativos.

A produção desses atos está assentada num processo histórico de lutas e de reconhecimento das desigualdades sociais e raciais existentes no país e no mundo a partir do que têm apresentado os relatórios do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU), Organizações Não-governamentais (ONGs) e de dados provenientes do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNAD) e de centros de pesquisa, entre outros, com abordagens específicas das crianças, do tempo da infância. A Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001 foi também um dos movimentos que contribuiu no fortalecimento das lutas já em gestação desde o período colonial em nosso país em específico.

A despeito das políticas e programas há um descompasso entre o “Brasil legal e o Brasil real” que poderia ser explicado pelo fato de o país ser pobre. Entretanto, há teorias sobre o fato de que o Brasil não é um país pobre, mas um país com intensa desigualdade econômica e social, com grande número de pobres. E, isso, conseqüentemente, atinge as crianças, especialmente, as pequenas e negras.

O Brasil contemporâneo é, pois, marcado por uma tensão que se refere, entre outras, nas políticas e práticas de educação infantil, particularmente nas da creche: de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos a todas as crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos sociais, dificultando na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania. (ROSEMBERG, 2011, p.19)

[...] Além de os índices de pobreza serem mais intensos entre crianças do que entre adultos, os indicadores decorrentes de políticas sociais (mortalidade, nutrição, educação) mostram desigualdades entre as idades e para os diferentes estratos econômicos da família, sua localização rural e urbana e pertença étnico-racial; piores indicadores para crianças menores, provenientes de zona rural, negras e indígenas, vivendo em famílias com menores rendimentos (ROSEMBERG, 2011, p. 20).

Campos (2012), analisando um dos documentos da Comissão para o Desenvolvimento Econômico para América Latina e Caribe (CEPAL) o Panorama Social de América Latina (2010) chama a atenção para as questões das

desigualdades no continente latino-americano em relação à educação das crianças pequenas e a emergência de novos discursos sobre a “infantilização da pobreza” relacionada às estratégias de focalização nos grupos dos chamados “vulneráveis” da população que vêm reatualizando/reavivando as práticas de educação compensatória. Nesse aspecto, interessa-nos apresentar que nossas questões são bem mais amplas do que temos percebido em relação às desigualdades sociais e étnico-raciais e as formas de sua superação.

Utilizando-se deste ‘novo paradigma’ e de uma nova metodologia de mensuração que combina privação monetária, nutricional e de direitos sociais, a CEPAL/UNICEF (2010a) afirma que, em 2007, 29,2% (ou seja, 59,2 milhões) de crianças latino-americanas se encontravam em situação de extrema pobreza, pois viviam em lares situados “abaixo da linha da pobreza” com violação de seus direitos básicos; já 15,8% (28,3 milhões) pertenciam a famílias com rendas mínimas, porém em situação de privação de direitos; por fim, 17,8% (31 milhões) estavam em situação de pobreza monetária, mas com atendimento de seus direitos básicos. Das crianças que vivem em situação de “pobreza extrema” (29,2%), em torno de 43% pertence a “famílias indigentes”, situação que atinge, sobretudo, as crianças indígenas e afrodescendentes. Enfim, se desprezarmos as estratificações considerando que nos subgrupos mencionados todas as crianças são pobres, chegamos à perversa cifra de 105,3 milhões (62,8%), ou seja, teríamos aproximadamente apenas 37% das crianças da região vivendo em condições adequadas (CAMPOS, 2012, p. 85).

4.6.1 Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

A Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), alterada pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), foi uma das conquistas do Movimento Negro e de todos(as) envolvidos(as) nas lutas antirracistas e que ampliou a ênfase no papel da escola como espaço privilegiado para provocar alterações, ao menos promover uma leitura mais atenta dos indicadores e das realidades vividas por negros(as) no Brasil. Além disso, também é mais um elo no trabalho de acolher, conhecer e valorizar vínculos históricos e culturais de maneira a possibilitar alterações significativas e emancipatórias nos currículos escolares. Historicamente esses vínculos se apresentam ancorados em repertórios cristalizados nos currículos e nas práticas pedagógicas que têm priorizado a educação a partir de uma matriz de conhecimento, a herança europeia. Assim, o texto legal refere-se à obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira".

Nessas legislações o foco recai sobre o conteúdo da formação e a educação das relações étnico-raciais. Assim que essa Lei 10.639/2003 começa a ser debatida é pontuada a ideia de que a lei não contempla a educação infantil. Todavia essa polêmica foi superada por ocasião da publicação da Resolução 01/2004 que institui as DCNs para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2004).

Art. 1º- A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004).

Não obstante, essa resolução ter retomado a abrangência da lei que se refere a toda a educação escolar brasileira se constitui em um discurso amplo sobre as relações étnico-raciais sem mencionar a especificidade da educação da infância de zero (0) a cinco (5 anos) ou do tempo da infância. Ainda assim, ela traz importantes contribuições, contudo, para se pensar as atribuições e responsabilizações dos sujeitos participantes direta e indiretamente da educação das crianças na educação infantil e na formação inicial e continuada dos(as) educadores(as).

4.6.2 A Resolução 01/2004 e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira foram produzidas tendo como referência as lutas e reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo da sua história e do século XX especificamente e dispositivos legais já existentes em alguns Estados e Municípios brasileiros. Tais ações denotavam e anunciavam a “necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos,

assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir” (BRASIL, 2004, p. 9).

As referências à educação infantil e à infância são gerais, isto é, relativas ao reconhecimento da adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. Os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar estratégias relativas ao combate ao racismo e discriminações (BRASIL, 2004, p. 12-23) especificamente, quanto ao Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

No tocante à Educação Infantil, destacamos alguns pontos relativos aos objetivos da pesquisa, os referenciais teórico-práticos e as questões suscitadas no diálogo com os sujeitos. Em suas narrativas encontramos aspectos que se coadunam ao conjunto do documento tanto no sentido de articulação quanto dos desafios ainda presentes no sentido de que os atos normativos se concretizem e/ou sejam conhecidos e debatidos nas escolas e no âmbito de atuação das secretarias municipais e estaduais de educação.

Quanto às articulações dos documentos com as narrativas, identificamos: a) a percepção/negação do caráter estruturante do racismo em nossa sociedade e que o seu entendimento, enfrentamento e superação depende de um conjunto de ações políticas ampliadas, articuladas e intersetoriais que envolvam órgãos públicos, centros de pesquisa, movimentos sociais, escolas, famílias, entre outros atores sociais; b) a necessidade de revisão e reconstrução dos currículos da educação da infância de zero (0) a cinco (anos) a partir das constatações das desigualdades sociais e raciais “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17); c) formação permanente dos(as) educadores(as) no sentido de “desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p.15); d) a percepção de que há uma tensão entre a cultura e estética negra e africana e a cultura e estética branca europeia que se torna perceptível nas relações

entre as crianças, entre educadores(as) e nos âmbitos de suas famílias que ora são positivadas, ora negadas; e) o entendimento de que a escola tem papel relevante em contribuir de maneira a proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos, registros culturais diversos e diferenciados, valorização de saberes na superação de visões equivocadas inerentes a tais aspectos, às culturas como africana e afro-brasileira.

Os desafios referem-se tanto aos educadores(as), gestores(as) no âmbito das escolas quanto dos(as) pesquisadores(as) nas leituras e intervenções nos contextos socioculturais em que atuam, no conhecimento e diálogo com outras experiências realizadas em outras realidades. Destacamos, deste modo: a) a percepção de que o compromisso de enfrentamento e superação do racismo é de todos(as) os(as) brasileiros em quaisquer espaços, tempos e condições e em nosso caso, de todo(a) educador(a) e que “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14); b) um processo de formação e qualificação de docentes negros, brancos, indígenas em diferentes áreas do conhecimento para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira no contexto das diásporas africanas, que possam desencadear intervenções mais sensíveis e respeitadas “e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas” (BRASIL, 2009, p. 17), conforme se comenta a seguir:

Somos poucos profissionais brancos e negros qualificados academicamente e que elegemos esse tema como foco de nossa tensão contínua e lealdade acadêmica. A despeito dos avanços da última década no impulso da formação acadêmica graduada e pós-graduada, jovens pesquisadores(as), bem como docentes negros particularmente a partir da experiência de ação afirmativa na universidade, o impulso tem sido insuficiente para cobrir o descaso dos séculos de nossa história (ROSEMBERG, 2012).⁵⁶

⁵⁶ Palestra desenvolvida em 2012 por ocasião do lançamento da Coleção História Geral da África – Brasil- África- Histórias Cruzadas: Debates e Perspectivas para institucionalização da Lei 10639/2003. A exposição da autora foi denominada *Qualificação profissional e relações étnico-raciais: demandas e premências*. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2012/10/fulvia-rosemborg-fala-sobre-qualificacao-profissional-e-relacoes-etnico-raciais>>. Acesso em: 23 out. 2014.

c) entender que o processo de construção da identidade negra é permeado por uma série de fatores complexos e se dá em contextos da ideologia do branqueamento, processos de inferiorização e de estereotipagem. Dessa forma, muito a se avançar para que discursos e práticas libertadoras ou progressistas, no âmbito das relações étnico-raciais, também o sejam no âmbito das relações de idade, como observou (ROSEMBERG, 2012); d) discutir os significados das tensões entre igualdade e diferença num contexto de afirmação/negação/violação de direitos humanos e e) compreensão dos processos que desencadeiam a produção de políticas públicas voltadas para as crianças e as identidades étnico-raciais, bem como sua avaliação e implicações.

4.6.3 O Plano Nacional de Educação para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira

O documento começou a ser gestado em 2008 quando foi formado um Grupo de Trabalho Interministerial, instituído por iniciativa do Ministério da Educação por meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/Seppir nº 605 de 20 de maio de 2008, com o objetivo de desenvolver proposta de um Plano Nacional que estabelecesse metas para a implementação efetiva da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) alterada pela Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), em todo o território nacional.

Esse grupo denunciava também que até aquele momento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana foram fragilmente incorporadas nas políticas de formação. Grande parte das vezes, ficaram restritas a projetos e programas isolados e de baixa efetividade no que se refere ao fortalecimento da capacidade de profissionais e gestores de educação de incorporá-las no currículo e de enfrentarem as desigualdades étnico-raciais existentes na escola e nos sistemas de ensino.

Foram apontados/sugeridas vários eixos estratégicos e suas respectivas metas e ações específicas no sentido de viabilizar o fortalecimento do marco legal para política de Estado, as Políticas de formação inicial e continuada, Políticas de

material didático, a Gestão democrática e mecanismos de participação e controle social em educação, à avaliação e monitoramento e a garantia de condições institucionais.

Nesse documento há um tópico específico da Educação Infantil no qual se apresentam as ações em relação a essa etapa da educação básica. Tais ações explicitam o que não se verifica nos documentos anteriores, um olhar mais focalizado e explícito da EI em termos de: ampliação do acesso e atendimento conforme critérios de qualidade de maneira a atingir melhor as crianças negras; formação inicial e continuada e para incorporação dos conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e educação das relações étnico-raciais; inclusão em atos normativos relativos à EI a importância de práticas que valorizem a diversidade étnico-racial, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiência nas escolas e redes de ensino; implementação nos Programas Nacionais do Livro Didático e de Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições EI com inclusão de livros que tenham como referenciais as diferentes culturas, especialmente, a negra e a indígena; desenvolvimento de ações de pesquisas que abarquem a produção e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam as diversidades, especialmente, as relacionadas às características étnico-raciais, de gênero e compleição física e desenvolvimento de ações articuladas com órgãos como INEP, IBGE e IPEA para que produzam dados que mostrem a situação das crianças de zero (0) a cinco (5) anos considerando o recorte étnico-racial e a situação das crianças negras na EI.

Essas ações corroboram e podem desencadear outras que possibilitem a materialização dos princípios orientadores da consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de enfrentamento e superação do racismo e de discriminações. E, além disso, nutrem as ações dos(as) gestores(as) nos centros de educação infantil e dos sistemas de ensino na construção de planos de trabalho para que se intensifiquem e ampliem ações que consideram as diversidades étnico-raciais nas escolas. Nesses planos a formação dos(as) educadores(as) e ampliação dos contatos com as famílias como destacamos nos textos anteriores constitui-se em aspecto essencial.

CAPÍTULO V - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - CEL. FABRICIANO

No capítulo anterior, destacamos algumas das Políticas Educacionais com foco na Educação Infantil e aquelas vinculadas à questão étnico-racial para identificar como essa questão está apresentada nos documentos oficiais em nível nacional em relação à infância de zero (0) a cinco (5) anos. Neste, discutiremos a presença da questão étnico-racial nos documentos oficiais da política de educação infantil realizada no município de Coronel Fabriciano - Minas Gerais.

O município de Coronel Fabriciano localiza-se no interior do estado de Minas Gerais, região sudeste do país, ocupando uma área de 221,252 km², sendo 13,1 km² em perímetro urbano. Situa-se na mesorregião do Vale do Rio Doce e microrregião de Ipatinga e está a nordeste da capital do estado, distando desta, cerca de 200 quilômetros. Sua população foi estimada em 2013 pelo IBGE em 108 302 habitantes⁵⁷, sendo o 27º mais populoso do estado de Minas Gerais.

Na Tab. 4, encontram-se os dados com relação à população fabricianense no ano de 2010, conforme a autodeclaração em relação à cor/raça, conforme dados do IBGE (2013). Considera-se, nesse total de população residente, a região de nascimento. Dos 103.694 residentes, 101 263 eram nascidos no Sudeste (97,66%), 144 no Norte (0,14%), 1 529 no Nordeste (1,47%), 247 no Centro-Oeste (0,24%) e 149 no Sul (0,14%). 98 223 habitantes eram naturais do estado de Minas Gerais (94,72%). Desse total, 57 013 eram nascidos em Coronel Fabriciano (54,98%)¹. Entre os 5 471 naturais de outras unidades da federação, o Espírito Santo era o estado com maior presença, com 1 562 pessoas (1,51%), seguido por São Paulo, com 1 023 residentes (0,99%), e pela Bahia, com 759 habitantes residentes no município (0,73%).

⁵⁷ Dados do IBGE de 2013. *Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2013*. Disponível em: http://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2013/estimativa_2013_dou.pdf. Acesso em: 19 ago.2014.

Tabela 4 - População da cidade de Coronel Fabriciano no ano de 2010

População residente por sexo, situação do domicílio e cor ou raça - Resultados Preliminares do Universo		
Município = Coronel Fabriciano - MG		
Sexo = Total		
Situação do domicílio = Total		
Ano = 2010		
Cor ou raça	Variável	
	População residente (Pessoas)	População residente (Percentual)
Total	103.694	100,00
Branca	39.754	38,34
Preta	10.348	9,98
Amarela	1.033	1,00
Parda	52.387	50,52
Indígena	172	0,17
Sem declaração	-	-

Fonte: IBGE/SIDRA, 2010

A rede municipal de Coronel Fabriciano organizada em sistema de ensino⁵⁸ apresenta-se da seguinte forma: são 22 escolas municipais - sendo vinte e uma (21) urbanas e uma (1) no campo, atendendo no total a 8666 alunos (Ensino Fundamental e Educação Infantil). Das 22 escolas, sete (7) atendem exclusivamente a educação infantil. Além delas, há oito (8) instituições conveniadas que atendem a 502 crianças. Na Tab. 5, consta os dados apresentados pelo Núcleo de Organização Escolar - NOE pode-se visualizar o quadro geral da rede nas Tab. 5 e 6 respectivamente.

Tabela 5 - Dados referentes ao quadro de turmas e alunos do 1º semestre de 2014- Cel. Fabriciano, 03 de abril de 2014.

Modalidade	Nº de turmas	Nº de alunos
Educação Infantil	148	2943
Anos Iniciais	141	3457
Anos Finais	57	1587
EJA – 1º segmento	11	279
EJA 2º segmento	14	400
Total Geral	371	8666

Fonte: NOE - Núcleo de Organização Escolar

⁵⁸ A instituição do Sistema Municipal de Ensino se efetivou por meio da Lei Municipal 3300/2006.

Tabela 6 - Dados referentes às instituições conveniadas do 1º semestre de 2014 - Cel. Fabriciano, 03 de abril de 2014.

Nº	Creche	Creches conveniadas			
		Berçário	Maternal I	Maternal II	Maternal III
1	Instituto Quadrangular	19	31	32	0
2	Creche Presbiteriana	8	12	30	0
3	CASIB	8	19	0	0
4	Rosa de Saron	0	04	16	16
5	Creche Lírio dos Vales	24	17	52	63
6	FUNCELFA	11	16	16	14
7	Espaço Criativo	0	23	26	27
8	APAE	0	0	05	13
TOTAL		70	122	177	133

Fonte: NOE- Núcleo de Organização Escolar

A escolha por esse município mineiro justifica-se pelo fato dele se localizar na região do Vale do Aço, em Minas Gerais, e de ser um dos municípios que desde 2008 vem se empenhando na construção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil, dentro de uma política educacional específica, em diálogo com a nacional, com a participação de consultores especializados na temática educacional e em sintonia com os movimentos sociais. Nesse processo, a Educação Infantil recebeu um cuidado maior, o que nos leva a indagar como essa se configura tanto nos documentos oficiais da política municipal quanto *in loco*, ou seja, na implementação da proposta pedagógica nos Centros de Educação Infantil.

O Plano Municipal Decenal de Educação - PMDE (2006-2015)⁵⁹ do município apresenta desde a descrição do processo de sua construção (cronogramas de trabalho, portarias de nomeação de membros que fariam parte de comissões⁶⁰ sendo: Comissão Especial de coordenação dos processos de construção, coordenação, acompanhamento e avaliação do PDME e Comissão de Redatores, regimento da I Conferência Municipal de Educação e referências bibliográficas) às metas e objetivos para cada etapa/modalidade da educação básica.

O PDME foi construído no contexto da promulgação da Lei 10172 de 09 de janeiro de 2001 que aprovou/instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-

⁵⁹ Homologado pela Lei 3291 de 24 de março de 2006- Plano Decenal Municipal de Educação de Coronel Fabriciano.

⁶⁰ Portaria nº 336 de 20 de junho de 2005- Nomeia membros para compor a Comissão Especial responsável pela coordenação do processo de construção, acompanhamento e avaliação do Plano Decenal Municipal de educação do município de Cel. Fabriciano, e dá outras providências.

Portaria nº 368 A, de 1º de setembro de 2005- Nomeia membros para compor a Comissão de Redatores do Plano Decenal Municipal de educação do município de Cel. Fabriciano, e dá outras providências.

2010) (BRASIL, 2001) que fixou diretrizes, objetivos e metas para educação no Brasil para um período de dez (10) anos e no seu art.5º, determinou que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborassem planos decenais correspondentes de modo a dar suporte às metas constantes do Plano Nacional de Educação. Em seu prólogo está registrado:

Em atendimento a essa determinação, a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a Comissão Especial criada em ato oficial assume o compromisso de elaborar o Plano Municipal de Educação de Coronel Fabriciano para os próximos dez anos, assessorada pelo Conselho Municipal de Educação e pela Superintendência Regional de Ensino. (CORONEL FABRICIANO, 2006, p. 7)

Neste documento, também são destacadas as etapas de construção e redação do PDME. O processo se deu por meio de encontros temáticos e de diferentes espaços de discussão com entidades que compõem a Comissão Especial, tendo como culminância a realização da Conferência Municipal de Educação. O PDME, nesse sentido, respalda-se na Lei Orgânica de 1990, do município em questão.

Art. 210. Compete à Secretaria Municipal de Educação elaborar e atualizar o plano municipal de educação, em consonância com o plano estadual de educação e de acordo com as diretrizes e acompanhamento do Conselho Municipal de Educação, atendendo principalmente os seguintes objetivos:

- I. universalização do atendimento escolar prioritariamente ao pré-escolar e ao ensino de 1º grau;
- II. capacitação e aperfeiçoamento do pessoal de magistério;
- III. erradicação do analfabetismo;
- IV. melhoria da qualidade de ensino (CORONEL FABRICIANO, 1990, p. 57).

A partir destes objetivos são destacados os do PDME de Coronel Fabriciano que são os mesmos do PNE e os específicos foram construídos considerando os desafios colocados aos municípios brasileiros de uma maneira geral, quais sejam: a ampliação do atendimento e promoção da equidade, busca da eficiência, melhoria da qualidade da educação e valorização do magistério, ampliação dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino, acompanhamento e controle social e

descentralização, autonomia da escola e participação da sociedade na gestão educacional.

Com esses objetivos e baseando-se nas características do desenvolvimento do município, identificado a partir de um diagnóstico educacional, expectativas da população e escassez de recursos, na conferência municipal estabeleceu que as prioridades do município são:

- a) Melhorar o desempenho escolar em todos os níveis;
- b) Descentralizar a oferta de vagas do Ensino Médio;
- c) Erradicar o analfabetismo;
- d) Garantir o direito de toda criança aprender na escola;
- e) Valorizar os profissionais da educação;
- f) Democratizar a gestão do ensino público;
- g) Democratizar a gestão do ensino público;
- h) Implantar o ensino de tempo integral de forma gradativa;
- i) Universalizar o atendimento à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (CORONEL FABRICIANO, 2006, p.13).

No que se refere às questões da diversidade, o plano faz uma abordagem geral desse aspecto no item “Breve histórico do Plano Municipal de Educação de Coronel Fabriciano”.

O Plano Municipal de Educação orienta-se por **uma política comum e uma abordagem abrangente**, que **respeita as diferenças e características do município**⁶¹. Prevê as condições para se pensar o espaço maior, a região, o que está entrelaçado e o que é interdependente. Partindo do princípio de que todos têm **direitos iguais** a uma educação de qualidade, um dos pontos fundamentais do Plano consiste em **equalizar as oportunidades e reduzir as diferenças e desigualdades entre as regiões** (CORONEL FABRICIANO, 2006, p.13).

As abordagens em destaque evidenciam a referência universalista presente nas reflexões e na construção de políticas públicas sem explicitar e elucidar a quais diferenças se faz referência, deixando aos leitores(as) e executores(as) das políticas a interpretação de seus sentidos e significados para os coletivos sociais e suas

⁶¹ Grifos da autora.

formas de consideração nas práticas sejam nas secretarias, nas escolas e em outros espaços educativos.

Essa abordagem instiga-nos às indagações: O que significa afirmar que o plano orienta-se por uma política comum e uma abordagem abrangente? As formas de “respeito às diferenças e às características do município” estarão vinculadas às diretrizes e metas inventariadas? Em que medida as práticas educacionais e pedagógicas, especialmente na EI, estarão sendo implementadas nessa perspectiva? Estarão sendo contempladas as diferenças relacionadas às identidades étnico-racial, de gênero, de classe? São essas questões que serão trabalhadas ao longo desta tese, principalmente, nas análises das narrativas das educadoras e gestora.

5.1 O Plano Decenal Municipal de Educação-PDME de Cel. Fabriciano e a Educação Infantil

O plano orienta-se a partir dos estudos e discussões veiculadas em âmbito nacional em seus aparatos jurídicos e políticos, dos diagnósticos, inclusive, locais e das pesquisas acadêmicas. Em suas diretrizes, o texto contempla, deste modo, as referências à educação infantil como primeira etapa da educação básica em que se estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização em que se constitui as primeiras experiências marcantes. Destaca também, o papel da Pedagogia nesse processo, da formação dos(as) educadores(as), as mudanças nas configurações familiares, da garantia do direito das crianças à educação e do papel do Estado, finalizando com a referência às condições concretas do município no que se refere às questões financeiras e técnicas naquele momento. Dessa forma, os(as) dirigentes e educadores(as) do município enfatizaram a necessidade de uma política de atendimento à criança de zero (0) a cinco (5) anos e da garantia da infraestrutura adequada.

O plano não apresenta um diagnóstico da educação no município. A construção dos objetivos e metas desse plano acompanha o texto do PNE (2001-2010) que, ainda que apresentasse um diagnóstico da educação infantil no país, não faz nenhuma menção às questões da diversidade, por exemplo, e especificamente do acesso de crianças negras, brancas e indígenas à educação infantil. Nesse

sentido, o plano do município segue a mesma tendência, mas avança referindo-se à diversidade, ainda que sem um diagnóstico preciso desse aspecto. Sendo assim, destacamos três (3) metas que se aproximam da questão.

Meta 18: Criar um órgão colegiado que garanta a articulação das políticas de saúde, assistência social, justiça, direitos humanos, cultura, diversidade e outras organizações da sociedade civil às políticas públicas para educação infantil.

Meta 24: Garantir a realização de estudos, pesquisas e diagnósticos da realidade da educação infantil no município para orientar e definir políticas públicas para área.

Meta 30: Garantir que todas as instituições de educação infantil elaborem, implementem e avaliem suas propostas pedagógicas, considerando as diretrizes curriculares nacionais, bem como as necessidades educacionais especiais, as diversidades culturais e a realidade da infância no município (CORONEL FABRICIANO, 2006).

A Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, informou que essas metas foram parcialmente trabalhadas considerando que em primeiro lugar era necessário garantir o acesso à Educação Infantil procurando assegurar alguns aparatos de infraestrutura física e de pessoal (concurso para educador(a) específico da infância de zero (0) a cinco (5) anos.

Assim, para garantia de infraestrutura adequada, ou seja, construção de escolas em determinados espaços da cidade como mencionado anteriormente na meta 18, desenvolve-se um trabalho articulado com as Secretarias de Assistência Social e de Saúde, uma vez que essas secretarias atuam junto às crianças e suas famílias, visando garantir direitos que dependem de contínuos levantamentos e diagnósticos para se efetivarem; por exemplo, o acesso ao benefício do Bolsa-Família e da vacinação. Com esses direitos objetiva-se a garantia da existência de equipamentos públicos em áreas de maior necessidade, conforme é ressaltado no Plano Decenal Municipal de Educação - PDME:

Considerando, no entanto, as condições concretas de município, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnico, este plano propõe a oferta pública de educação infantil que conceda às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e Pedagógicos (CORONEL FABRICIANO, 2006, p. 32).

Outras observações feitas pela coordenadora referem-se ao diagnóstico, da educação infantil e das questões relacionadas à diversidade. Quanto às propostas pedagógicas, essas são produzidas a partir das orientações da Coordenação Pedagógica da Secretaria e do Núcleo de Organização Escolar no âmbito de cada centro educacional.

Considerando essas metas e o diálogo com a Coordenadora Pedagógica, constatamos a existência de um trabalho intenso por parte da secretaria em garantir o direito das crianças de zero (0) a cinco (5) anos de forma a assegurar sua formação humana plena explicitada a partir dos Cadernos da Infância (CORONEL FABRICIANO, 2011), que destacam a Política para Infância. Nesses Cadernos, encontram-se o levantamento feito com as educadoras da primeira infância e suas práticas a partir das dimensões como o movimento, a corporeidade, o ritmo, a ludicidade, a imaginação, a sensibilidade, a emoção, as identidades de gênero, raça, etnia, espaço, a diversidade cultural, linguística, os valores, os saberes, as leituras do mundo e de si mesmos etc. No entanto, as práticas carecem da sistematização de ações que corroborem o alcance e a efetivação das metas arroladas, perfazendo práticas de forma isolada, ainda que evidenciem tentativas de trabalhar a diversidade, tendo como parâmetro a escola pesquisada.

5.2 Os Cadernos da Infância em foco: discutindo alguns pontos de seu conteúdo

Os Cadernos da Infância (CORONEL FABRICIANO, 2011, p. 5) constituem-se na Proposta Pedagógica da Rede Municipal. Compuseram junto a outras ações da Secretaria a organização político-pedagógica da Gestão para os períodos de 2005-2008 e 2009-2012 como se verifica no documento “Orientações para organização da gestão administrativa e pedagógica das escolas municipais - 2012” no item sete (7) “Construção da proposta pedagógica com a participação do coletivo de educadores da infância e produção dos cadernos com a definição da política para Educação da Infância”.

Os cadernos são distintos, mas mantêm uma linha comum de construção, o que permite identificar suas ênfases:

O Primeiro Caderno - Os sujeitos da Educação da Infância, foi elaborado a partir do princípio de que as crianças e educadores(as) são sujeitos de direitos destacando a ideia de concepção da educação da infância como política pública, como responsabilidade dos governos e do Estado. Nele estão contemplados os itens: A Educação Infantil como direito fundamental; Política Municipal de Educação da Infância; Quem são nossas crianças, sujeitos de direitos?; Vulnerabilidade e violação de seus direitos; As formas concretas de viver a infância; Reconhecimento da riqueza da diversidade da infância; A construção das identidades na diversidade; O direito das crianças a conhecer a riqueza da diversidade; Como as crianças veem suas vivências da infância; Para conhecer as crianças e para elas se conhecerem; Quem são as educadoras e educadores dessa infância; A especificidade de ser educadora no tempo da infância; Por que ser educadora/educador da infância? Concepções idealizadas e românticas da infância; A reclusão da infância e da mulher à esfera do privado; Auto realização profissional; A tarefa de educar e cuidar como realização profissional.

O Segundo Caderno - Indagações das práticas pedagógicas: os sujeitos da educação da infância e os contextos de formação, se concentrou na constatação e análise das indagações vivenciadas pelas(os) educadoras(es) da infância. Nele são apresentadas as indagações dos(as) educadores(as) quanto aos desafios para o desenvolvimento da educação da infância de zero (0) a cinco (05) anos, seja na produção e implementação das práticas pedagógicas e docentes, seja a partir das características das crianças, suas identidades e coletivos sociais dos quais são oriundas e seus contextos de existência.

O Terceiro Caderno - Desenvolvimento das crianças e dimensões da formação humana, desenvolve um dos aspectos fundamentais da proposta político-pedagógica: o de garantir o direito das crianças pequenas ao desenvolvimento pleno, à formação humana. Nele são detalhadas algumas ações de trabalho, formação continuada de educadores(as) a partir das dimensões da formação humana: Formação ética / Vivências éticas e estéticas, Identidades e diversidades, Corpo e Movimento, O brincar, brinquedos, interações e brincadeiras, Educação Matemática, Vivências do espaço, da natureza e da sociedade, Vivências e experiências de Artes e Cultura, Música: um toque especial, Linguagens oral e escrita: práticas interativas e Os conhecimentos e cuidados de si e do outro. Em sua

abordagem final destacam-se uma reflexão sobre a avaliação na educação infantil, além de anexos com sugestões de vídeos, livros, sites para estudos dos(as) educadores(as) e para as crianças.

Em todos os tópicos há a referência às crianças concretas, no ponto de vista de suas diversidades, existentes na rede, descritas no período de sua produção a partir de questionários, encontros com os coordenadores(as) e docentes, discussão dos resultados com assessorias. Depreende-se em linhas gerais, a partir da leitura desses que:

- Os cadernos não são receituários, mas documentos que mesclam orientações/sugestões para elaboração de práticas e formação docente continuada para cada tópico apresentado em cada caderno;
- Sugerem articular as práticas pedagógicas e outros grupos/instituições sociais;
- Consideram os(as) educadores(as) como seus coprodutores ainda que, o grupo que participou dos debates e encontros não se encontra em sua totalidade da rede devido à realização de concursos e processos seletivos;
- Após contratações os documentos não foram devidamente trabalhados, para serem conhecidos, estudados, criticados, constituindo-os como apenas mais um documento.

Numa abordagem mais ampla baseando-se em seus conteúdos, identificam-se diferentes referenciais teóricos, dados de pesquisas e diagnósticos/levantamentos nacionais e internacionais de maneira que se articule essa produção local com experiências em outras partes do país e órgãos de produção e análise estatística, narrativas das educadoras participantes do processo em relação às suas identidades docentes, angústias e indagações dos(as) educandos(as), práticas pedagógicas, dos contextos socioculturais, entre outros. Assim, durante a construção do documento identifica-se um movimento de diálogo com pesquisadores(as) da Sociologia da Infância, Políticas de Educação Infantil, etc., e, sobretudo com diálogos com os(as) educadores(as).

Por ser um documento destinado à educação das crianças de zero (0) a cinco (5) anos, suas vozes não se fizeram expressar, enquanto escuta por parte dos produtores. Apenas a voz dos(as) educadores(as). As crianças apareceram por meio

de fotografias⁶², que ilustram todos os três (3) cadernos, evidenciando a diversidade de crianças, os espaços de formação/aprendizagem, materiais e recursos didáticos. Seus desenhos nas atividades também foram disponibilizados pelas coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SMEC.

Nos cadernos há evidentes referências, no que toca à discussão sobre as crianças e os contextos socioculturais em que vivem, o que constituía também para as educadoras em ansiedades e indagações de suas práticas. Por exemplo, o que se apresenta no Caderno 2 “Indagações das práticas pedagógicas: os sujeitos da educação da infância e os contextos de formação”

“O que fazer diante do sofrimento e de situações tão adversas pelas quais as crianças têm passado?”

“Tenho medo de não atender às necessidades das crianças e às expectativas dos pais ou ainda, sem querer, podar ou marcar de forma negativa as crianças.”

“O que fazer para criar um ambiente onde se possa transformar a atitude agressiva do educando em convivência cordial?”

“Minhas angústias referem-se à imensa responsabilidade que tenho nas mãos enquanto educadora da infância. Muito me aflige o fato de que sou a primeira professora na vida de meus alunos e me sinto responsável pelo seu desenvolvimento inicial em todas as dimensões”

“Penso que nos dias atuais temos uma infância diferenciada de outros tempos (...) Como proporcionar um aprendizado efetivo, aproveitando ao máximo as capacidades e conhecimentos das crianças?” (CORONEL FABRICIANO, 2011, p. 21).

Dessas e outras indagações os cadernos abrangem e tentam instigar a todos(as) envolvidos(as) com a educação de crianças pequenas que: a) os(as) educadores(as) reconheçam as crianças, como sujeito de direitos, principalmente, à educação e à infância; b) conheçam as crianças com as quais trabalham, c) conheçam as formas concretas de viver as infâncias; d) reconheçam a riqueza da diversidade de infância e que as crianças saibam também dessa riqueza.

Associada a isso, a partir da concepção de infância e criança que orienta a construção dos cadernos, nota-se em um dos tópicos o anúncio da ideia de como as crianças se veem - “Como as crianças veem suas vivências da infância”. Ele traz uma proposta de que as crianças se manifestem em relação às suas vivências, mas

⁶² Todas as imagens das crianças da Rede Municipal foram autorizadas pelas famílias, assim como os(as) educadores(as) constantes por meio de registro escrito.

ao contrário dos(as) professores(as) que têm suas vozes destacadas no documento, este não apresenta as vozes das crianças o que pode significar a ênfase da visão adultocêntrica sobre elas. Contudo, evidenciam-se reflexões sobre a relevância dessa ação junto a elas com sugestão de atividades ao final. Ainda assim, ressalta-se:

Diante disso, verifica-se que há um panorama repleto de diversidades e a partir dele podemos considerar que as crianças têm múltiplos modos de inserção e compreensão do mundo físico e social que as rodeia, além dos modos de saber de si mesmas e de sua diversidade. O conhecimento a respeito dos outros, de si mesmas e da realidade social é constituído sem dúvida, pelas ações e interações por elas vivenciadas.

[...] A escola recebe criança com identidades de gênero, classe, étnico-racial. Elas trazem consigo as marcas, os valores, as vivências da família e de outros espaços. Na infância, as experiências familiares são as mais marcantes. Que vivências e saberes de gênero, étnico-racial, de autoimagem, trazem nossos educandos(as)? (CORONEL FABRICIANO, 2011, p. 45).

Dessa forma, os Cadernos da Infância, se constituem como uma das referências fundamentais para a implementação da política municipal sobre as questões étnico-raciais e do trabalho pedagógico que considere as demais diversidades.

5.3 Sobre o processo de construção dos Cadernos da Infância, os(as) educadores(as) e do trabalho da Secretaria de Educação e Cultura

Na apresentação da proposta pedagógica para Educação da Infância⁶³ a Secretária de Educação e Cultura assim orienta:

Esta proposta pedagógica expressa o compromisso do governo municipal de Coronel Fabriciano com o direito de nossas crianças à educação, ao cuidado e à sua formação plena como seres humanos. A Educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, ampliou-se de forma significativa a partir de 2005 em nosso município. Em 2004 eram atendidas 320 crianças de 04 e 05 anos. Hoje temos 2030 educandos(as) e 116 educadoras(es) na rede municipal. Para garantir o direito da nossa infância à educação,

⁶³ CORONEL FABRICIANO. Apresentação. *Educação da Infância: Proposta Pedagógica da Rede Municipal, de Coronel Fabriciano*. Coronel Fabriciano: Secretaria de Educação e Cultura (SMEC), 2011. 3v. Caderno 1 - Os sujeitos da Educação da Infância, Caderno 2 - Indagações das Práticas Pedagógicas: os sujeitos da Educação da Infância e os contextos de formação e Caderno 3 - Desenvolvimento das crianças e dimensões da formação humana.

construímos 02 Centros de Educação Infantil, adequamos 11 escolas de Ensino Fundamental, com entrada independente, mobiliário e materiais pedagógicos de acordo com a idade das crianças.

A política municipal para a educação da infância foi estruturada a partir da elaboração do Plano Decenal Municipal de Educação, aprovado pela Lei nº 3330 em abril de 2006. Um percentual significativo das metas propostas no Plano foi alcançado, dentre elas a universalização do atendimento de 04 e 05 anos, a inclusão do cargo de Educador(a) Infantil no Plano de Carreira do Magistério e a construção coletiva de uma Proposta Político-pedagógica para a educação da infância (CORONEL FABRICIANO, 2011, p. 9).

A Secretaria de Educação e Cultura juntamente com o coletivo de educadores(as) têm desenvolvido diferentes práticas que procuram garantir a educação como direito social; assim como reconhecem as crianças, pré-adolescentes e adolescentes como sujeito de direitos.

Esse propósito explicita-se no objetivo geral da Política da Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SMEC que é o de:

Qualificar a educação como direito social, promovendo a democratização da gestão e a garantia do direito à educação e ao desenvolvimento pleno das crianças, adolescentes, jovens e adultos em nossa rede, investindo na valorização dos profissionais da educação e no fortalecimento da gestão intersetorial das políticas públicas para a infância e a adolescência (CORONEL FABRICIANO, 2011).

Para dar efeito a esse objetivo definiram-se como eixos norteadores/ orientadores: Gestão democrática e participativa; Educação para o desenvolvimento humano organizada em Tempos de Formação; Educação integral em tempo integral e Educação inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.

Isso se evidencia na concepção de educação e infância a partir da apresentação da Proposta Pedagógica pela secretária de educação. Isso demanda indagações e análises associadas às produções nacionais e internacionais sobre as políticas e programas da Educação Infantil de forma mais universal e focalizada nas questões da diversidade étnico-racial na educação infantil, formação de professores(as) e Estudos Sociais da Infância e Sociologia da Infância. O que significa considerar as crianças como sujeitos humanos, sujeitos de direitos, sujeitos em desenvolvimento, sujeitos dos processos de formação de ensino aprendizagem, como se destaca no texto de abertura da proposta?

Nas entrevistas e grupos focais realizados com as educadoras, os cadernos da infância não são mencionados diretamente, mas apenas quando elaboro uma pergunta. Assim, cada uma das narrativas selecionadas corresponde a uma abordagem diferenciada prevalecendo a narração das práticas desenvolvidas, independente de um projeto comum na rede, apresentado nos cadernos, configurando a ideia de que os discursos nos documentos são tratados como discursos. O que se evidencia nas narrativas são referências às práticas existentes na rede de uma forma mais geral, pela interpretação dos propósitos da secretaria a partir das reuniões e encontros com a Coordenação Pedagógica Municipal em diferentes momentos e a construção de práticas considerando as experiências dos(as) educadores(as).

Esses cadernos foram construídos a partir de diálogos com educadores(as) em diferenciados momentos e utilizando diferentes instrumentos, mediante acompanhamento por meio de assessorias. Uma construção que demandou três (3) anos entre encontros a partir de 2008, identificação dos aspectos a serem trabalhados para mudança curricular por meio do planejamento, organização, aplicação de questionários, análise das respostas de educadores(as) e gestoras e revisão pelas educadoras à medida que eram construídos, perfazendo ao final três (3) volumes. A estrutura dos cadernos procura contribuir com a formação permanente dos(as) educadores(as); assim como publicar as práticas pedagógicas significativas desenvolvidas na rede, e sugerir formas e referências de trabalho com as crianças e seus familiares em articulação com o poder público e outras instituições sociais.

Ainda que o processo tenha sido amplamente discutido, alguns problemas foram se constituindo e dois (2) deles merecem destaque. O primeiro refere-se à mudança no quadro de docentes da Educação Infantil na rede em decorrência do processo seletivo, o que mudou completamente o quadro. Em outros termos, o grupo que ajudou no processo de construção dos cadernos não permaneceu. Isso configurou novos movimentos da equipe pedagógica da secretaria para que o novo grupo se apropriasse das discussões desenvolvidas. No entanto, houve uma demora na realização dessa demanda, pois esses(as) educadores(as) novatos(as) não tinham ainda um conhecimento dos cadernos. Isso pode ter contribuído para pouca referência e identificação deles como subsídios para as práticas pedagógicas.

Em 2014, com um corpo docente novo, a Secretaria contrata uma consultora que trabalhará especificamente com os(as) docentes da educação infantil e nesse sentido, a ela foram apresentados os cadernos para que se baseasse neles também para construir o curso com as educadoras durante um (01) ano.

Nas narrativas das educadoras e educador há elementos para desencadear esse processo de avaliação não só em relação aos cadernos, mas quanto à educação das relações étnico-raciais. Uma das educadoras entrevistadas quando indagada como essa questão é tratada no município, a partir da secretaria elas afirmam:

Olha, o que eu percebo mais é quando tem essas datas comemorativas. O que eu observo mais é isso. Cada escola trabalha de um jeito. Tem um olhar diferente. Às vezes da própria direção, assim, igual a mim já vi em outra escola, eu já trabalhei em outra escola. Algumas dão mais ênfases e outras não. Então eu acho que está muito no meio, por mais que a secretaria passe em dia de reunião. Igual assim, no curso da Izabel. Por mais que isso é passado pra gente, quando chega na escola, cada escola tem uma realidade diferente. Cada um trabalha de uma forma. (Débora, entrevista em entrevista em 04 de junho de 2014).

Um exemplo que percebi foi uma professora que lançou um livro no ano passado e a secretaria abriu as portas e ela ao menos aqui, (não sei se ela tem outro), ela veio aqui trouxe o livro dela Da cor da noite. Falou do seu trabalho. Fez as doações, a escola teve acesso a esse livro pra gente estar trabalhando com as crianças, então eu acredito que ela apoia qualquer trabalho que chega lá também em relação a isso ela tenta aproveitar ao máximo. Porque eu acredito que esse projeto de estar levando a Gleidiane (autora do livro Da cor da noite) nas escolas foi do tipo assim, foi um acordo da secretaria de estar lançando esse livro também é uma forma de estar trabalhando essas questões étnico-raciais (Ana, entrevista em 04 jun. de 2014).

Verifica-se, ainda, no posicionamento da primeira professora a ênfase na diversidade de práticas e as realidades das escolas. Esse posicionamento pode indicar uma implícita ideia de que a padronização das práticas é ainda idealizada por parte dos(as) educadores(as). A segunda professora reconhece o apoio dado pela secretaria às produções e autorias docentes, compreendendo nessa iniciativa uma das formas de trabalhar as questões étnico-raciais na rede.

Observam-se nos posicionamentos, ideias diferenciadas, ainda que convergentes no reconhecimento das iniciativas da secretaria quanto às relações étnico-raciais ainda que contemple parcialmente a educação infantil na formação

continuada de educadores(as), revelando a fragilidade e baixa institucionalização. O que constitui um dos problemas em experiências de formação desse tipo.

Por outro lado, estão presentes referências à questão legal no trato pedagógico das relações étnico-raciais. No posicionamento da professora explicita-se a ideia de que o trabalho com a educação das relações étnico-raciais se efetiva, apenas pela força da lei e que há ações isoladas. Isso caracteriza, segundo, as educadoras, um trabalho em que o comprometimento se dá a partir de uma obrigação, como podemos observar em suas narrativas:

É tratado sim nas práticas, a gente até planeja, está no PPP. É uma cobrança da Secretaria. Eu penso assim, que quando a Secretaria cobra, a gente não esquece nunca. Você não pode deixar tem que estar trabalhando sim. Eu acho que tudo que é cobrado é mais fácil de ser resolvido, até mesmo... na cobrança. Porque a gente olhando assim pelo grupo mesmo... Se você olhar. Os profissionais querem trabalhar mais aquilo o que é mais interesse deles mesmos. É um ou outro que tem assim interesse e visão voltada para essas questões. O que você acha que é interesse. O que você acha que isso é do interesse dos profissionais (...). Se fosse olhar se não tivesse isso como documento lei... do PPP... Os professores só trabalhariam / planejariam o que as crianças trazem de bagagem e começam a fazer planejamento. Porque essas questões são vistas quando **dá um probleminha**⁶⁴. Quando você coloca dentro do projeto, você tem que trabalhar, aí sim... Ter dentro do planejamento é mais fácil... (Flávia, entrevista em 29 de maio de 2014)

Eu vejo assim que tudo que tem sido feito em relação a isso é porque a lei pede... Não porque é necessário... Tudo que é para fazer é para cumprir uma obrigação. Então, se a lei está falando que é pra fazer isso, então, mas se é pra ver a questão... Não vejo ... Ouço assim, ouço falar que tem escola desenvolvendo projeto, um colega ou outro comenta, mas é..., fica muito isolado, fica ali, se o negócio é pra conscientizar, né tem que ter ...(M) Você quer dizer que as ações são isoladas. (J) Ficam ações isoladas e o comprometimento, mais por obrigação (Joana, entrevista em 30 de maio de 2014).

Fica evidente na narrativa de Flávia o uso do eufemismo “probleminha” ou “essas questões” para referir-se à existência do racismo na escola e às relações étnico-raciais e que só é trabalhado quando se evidencia, aparece. Uma questão que não é do interesse de todos(as), mas de alguns(mas). Há uma hesitação em nomear do que se fala, de definir. Uma questão que está colocada para todos(as) educadores(as) de uma forma geral e para sociedade. O fato de dizer, parece dar

⁶⁴ Grifos nossos.

forma imediatamente ao “problema”, ou seja, o que não existia passa a ter materialidade.

Na narrativa de Joana ficam evidentes as experiências que estão sendo realizadas em outras escolas no Brasil em relação à implementação da Lei 10.639/2003. A pesquisa “Práticas Pedagógicas Trabalho com Relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003” revelou algumas pistas para pensar os passos ainda a serem dados para que práticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas da educação básica em diferentes regiões do Brasil para que sejam mais conhecidas, problematizadas, aperfeiçoadas e ampliadas. Por exemplo, Gomes e Jesus (2013) identificaram que há informações pouco precisas sobre a implementação dessa lei e o grau de enraizamento da mesma, além da ausência de estudos em âmbito nacional que possibilitem uma compreensão mais ampla do desenvolvimento da temática na gestão do sistema e da escola e no cotidiano das práticas pedagógicas realizadas pelos educadores e educadoras brasileiros. Nesse sentido, há avanços afirmativos acontecendo. Alguns mais engajados; outros, mais previsíveis; e há ainda descontinuidades e negações/invisibilizações.

Uma das constatações feitas pelo(as) pesquisador(as) e que se aproxima do comentário realizado pela educadora é o de que:

Nas várias escolas visitadas existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, em uma mesma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei 10639/2003 e suas Diretrizes ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros” (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Outro trabalho que compõe essa mesma pesquisa é o de Silva e Souza (2013) intitulado “Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas na educação infantil”. Realizado na região sul do país, as práticas pedagógicas observadas estavam relacionadas com a Literatura Infantil e imagens que circulam na escola e evidenciaram uma valorização da população negra, mas que apresentavam limitações e contradições internas na escola em que se percebia, por exemplo, formas diversas e implícitas de hierarquização racial.

Com essas pesquisas, pode-se avaliar que o processo de implementação da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) alterada pela Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) tem acontecido em diferentes ritmos, circunstâncias e condições. A realidade estudada confirma as teorias de Gomes e Jesus (2013) porque constatou-se que o processo é permeado por conflitos, avanços e limites no sentido de legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes; instigar a construção de novas práticas; explicitar as divergências; desvelar imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e trazer novos desafios para gestão do sistema de ensino, para as escolas, para os(as) educadores(as), para a formação de professores(as) e para a política educacional.

CAPÍTULO VI - PRÁTICAS, PLANEJAMENTO, DIÁLOGOS, ESCOLHAS E AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA NAS NARRATIVAS DOS(AS) EDUCADORES(AS)

A inserção no campo e especificamente, na escola em que se realizou a pesquisa evidenciou que a minha presença como pesquisadora mobilizou o grupo de educadoras e equipe pedagógica para ações e olhares atentos à temática da pesquisa. Durante a observação, em muitos momentos, questões e relatos pessoais e de sala de aula, assim como outras experiências foram paulatinamente fazendo parte dos diálogos que eram implementados nos momentos de planejamento, apresentação de sugestões de livros, solicitação da minha presença em sala, participação em eventos, acompanhamento do recreio entre outras ações. Essa interação pautada pelo cuidado ético na realização da pesquisa ocorreu, procurando não comprometer a seleção de dados. Isso se deveu ao fato de que algumas demandas se impuseram em decorrência do tema da pesquisa e da minha postura acadêmica-política, principalmente, pela minha inserção na educação superior realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A interação gerou questionamentos, como por exemplo: “A gente pode falar raça?”; “Como a gente deve falar raça, etnia”? “O que eu devo falar: negro ou preto”? De outra forma, a título de exemplo, as solicitações se efetivaram como as apresentamos a seguir:

[...] A pedagoga pediu-me sugestões de obras para trabalhar com crianças de 3 a 5 anos sobre a cultura africana e afro-brasileira. Prontifico-me a trazer, no entanto, lembro-me da Proposta Pedagógica da rede, especificamente o vol. 03 que possui no final – anexos com sugestões de livros para professores(as) e alunos(as) para trabalhar a questão. Ela não sabia onde estavam. Ela me fala também do livro *Obax*⁶⁵ que foi trabalhado pela Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Leite⁶⁶ em um curso de formação continuada. E

⁶⁵ NEVES, A. *Obax*. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

⁶⁶ Maria Isabel Leite – Doutora em Educação (UNICAMP), com Pós-Doutorado em Arte-Educação, na área de Educação Museal (Roehampton University/Londres). Ela é consultora do Ministério da Educação (MEC) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e tem desenvolvido o Curso de Formação de Educadores da Infância com professores(as) da educação infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. O trabalho tem sido realizado desde o ano de 2013 e contemplou cerca de 120 profissionais que atuam tanto na docência quanto na coordenação. Entre os fundamentos teóricos abordados estão: concepções de infância, função social da Educação Infantil, o perfil do educador da infância, o trabalho com as múltiplas linguagens e espaço-protagonista. No ano de 2014 pretende-se trabalhar a partir das especificidades de cada

que foi bem recebido pelos(as) professores(as). Prontifico-me, com isso a verificar na livraria William Livros - FaE/UFMG uma vez que eu iria à faculdade nesta semana (DIÁRIO DE CAMPO, dia 10 mar. 2014).

[...] A Prof^a. Márcia⁶⁷ solicita minha presença em sua sala de aula. Ao se deparar com uma situação envolvendo a questão étnico-racial. Ela explicou sobre as diferenças abordando a questões de cor/raça. Esse diálogo se dá porque uma menina afirma que não gosta da cor preta. Mas não diz por que não gosta. A professora fica intrigada e pede para eu conversar com a turma. Em sala de aula peço às crianças que se entreolhem (Vamos olhar um para o outro inclusive para as professoras? O que percebemos? Somos diferentes não é mesmo? Peço para que façam uma descrição de si mesmos(as). Algumas falam outras ficam muito caladas). Quando descrevem fala: eu sou claro(a), eu sou moreninho(a), eu sou branca, eu tenho os cabelos longos, cacheados... noto que as crianças negras ficam caladas. Eu me descrevo e a professora que também é negra se descreve. Mas depois uma delas diz que ele é marrom. Outras crianças apontam que um é preto, outro, não é? E eu digo podemos conviver tendo cores diferentes? Elas falam que sim. A menina em sala repete a mesma frase enquanto conversamos e as crianças se entreolham. Passado algum tempo, ela me fala em particular. Que agora estava gostando da cor preta. No diálogo lembro-me da importância de convivermos e de respeitarmos as identidades étnico-raciais... (DIÁRIO DE CAMPO, dia 26 mar. 2014).

A presença da pesquisadora negra apenas repõe a questão já colocada pelas crianças em suas vivências, em suas relações: “menina não gosta da cor preta”. As diferenças se apresentam na educação infantil. Desde cedo as crianças vão construindo suas identidades étnico-raciais.

6.1 A escola e seu planejamento: o horário de coordenação

O início da pesquisa na escola se dá a partir da presença contínua na sala dos(as) professores(as), espaço onde ocorrem o planejamento das aulas, das atividades, das apresentações e outros procedimentos pedagógicos. Nesse momento e espaço são manuseados cadernos de planos de aula e das crianças, textos, livros de literatura infanto-juvenil, revistas, textos/atividades baixados da internet, revistas, papéis coloridos (kraft, cartão, AG, EVAs, A4, etc.).

tempo da infância, principalmente focado nas especificidades das crianças de zero a três anos. Quanto à criança de seis anos será priorizada a ludicidade, as múltiplas linguagens, para que as crianças ampliem o repertório de experiências culturais, favorecendo a alfabetização, letramento e a construção dos conceitos da matemática, ciências, história e geografia. Adaptado da notícia publicada pela Assessoria de Comunicação do município em conversa com a gerente de Programa e Projetos da Secretaria de Educação e Cultura de Fabriciano em 21/07/2014. Disponível em <http://www.fabriciano.mg.gov.br/Materia_especifica/18465/Fabriciano-promove-mais-uma-etapa-do-curso-de-formacao-de-educadores>. Acesso em 19/08/2014.

⁶⁷ Os nomes das professoras são fictícios.

Nos momentos específicos de planejamento duas questões se interpõem: a primeira relacionada com o que se concebe como horário de coordenação; a segunda relacionada ao que se produz nesse horário e quais concepções de criança e infância se fazem presentes nas trocas, diálogos, seleção de materiais, planos, etc.

O horário de coordenação é concebido como tempo para que o(a) professor(a) organize seu trabalho com as crianças e cumpra alguns requisitos administrativo-pedagógicos, como a organização dos diários e preparo de alguma apresentação seja em eventos com os pais/mães, com as próprias crianças ou de estudos/reuniões. Esse tempo geralmente é coordenado pelo(a) pedagogo(a) do centro educacional que no desempenho de seu trabalho tem o planejamento como um dos aspectos imprescindíveis.

Em todos os momentos vivenciados durante o período da observação percebeu-se a presença contínua da pedagoga durante esse período (manhã e tarde)⁶⁸ no atendimento às solicitações das professoras e do professor, apresentação de propostas/sugestões e providências de materiais para encaminhar as práticas durante as semanas. As pedagogas também organizam e participam de reuniões com as famílias das crianças. Numa das reuniões pude perceber a ênfase dada pela pedagoga ao trabalho da escola, sua importância para as crianças e suas famílias, bem como a articulação com a Proposta Pedagógica da rede municipal. É importante destacar que o trabalho é preparado como responsabilidade do coletivo e tendo como referência a especificidade do tempo da infância.

No trecho a seguir, pode-se observar a forma como a coordenação se dirige aos familiares, colocando-os a par da proposta da escola:

A pedagoga explana sobre o ser criança, características do tempo humano da infância. Por que a criança chora. É normal nas primeiras semanas, pois elas têm como referência, apenas a família. Isso vai sendo separado ao longo dos dias. Fortalecimento das partilhas, a pedagoga esclarece. Destaca o papel da professora na mediação de conflitos, elementos para as interações – mordidas – podem acontecer. Não cheguem “bravos” com a gente. **Não peçam aos filhos para “descontar”. A primeira atitude é dialogar. Compareçam à escola para esclarecimentos. A escola, os/as educadores(as) pedem compreensão. E destaca que o objetivo da escola é Criança feliz. Não fiquem insatisfeitos e sofridos em casa**⁶⁹. Ela

⁶⁸ O período da tarde durante a pesquisa contou com a mudança de pedagogas por três vezes.

⁶⁹ Grifos da autora, traduzindo as falas literais da pedagoga.

destaca também que o compromisso das educadoras com as crianças está em articulação com a proposta pedagógica do município que tem como princípio a garantia do direito das crianças à educação. As crianças têm direito de serem amadas, orientadas, ensinadas. Procurem conversar com as professoras durante o horário de coordenação, o atendimento é melhor, pois a educadora está mais livre (sem as crianças). O momento de coordenação é reservado para o momento de produção de atividades, planejamento entre outros. Organizar os brinquedos - a criança precisa aprender desde cedo. "Organizar os brinquedos" é trabalho das crianças (DIÁRIO DE CAMPO, dia 19 fev. 2014).

Nesse diálogo com as famílias presentes explicitam-se ações de cuidado que referem-se tanto à necessidade de compreensão de algumas dessas famílias das características das crianças quando entram pela primeira vez no espaço escolar; a atitude das famílias em relação aos conflitos entre as crianças; horários de serem atendidos pelas educadoras caso necessitem; organização dos brinquedos pelas crianças; além de ressaltar o princípio orientador da proposta pedagógica do município, qual seja a garantia do direito das crianças à educação.

Esse diálogo inicial compõe uma das iniciativas da escola de acolhimento das famílias e orientação quanto a algumas atividades e ações da escola no trabalho com as crianças e suas famílias.

Cada grupo de professoras se encontra em horários diferentes com um quadro organizado/construído conjuntamente entre professoras e pedagoga. Esse momento de coordenação, apresentada num quadro em conversa informal com a diretora, organiza-se a partir da produção de uma primeira versão pela pedagoga. Essa, por sua vez, reúne-se com o grupo de professoras e avalia a sua construção de acordo com as disponibilidades das mesmas (algumas trabalham em outras escolas) e de maneira que professoras e professor do mesmo período possam estar juntos nesse horário.

O grupo de docentes, composto por 20 profissionais, sendo 19 mulheres e 1 homem se divide em dois, sendo o grupo de referência das turmas (os chamados professores regentes) e os de literatura e movimento que trabalham com as turmas 2 vezes por semana. Essa divisão se modifica ao final de cada ano letivo quando pedagoga e diretora, de acordo com critérios de classificação em concurso público, perfil do professor, quantidade de faltas, atestados, ordem de chegada à escola definem a escolha da turma, do período. Segundo a diretora, isso se faz para que

todos(as) possam trabalhar/experimentar todas as etapas da educação infantil, que nessa escola equivale ao trabalho com crianças entre as idades de 3 a 5 anos.

Os horários de coordenação envolvem docentes das turmas de referência e docentes de Literatura e Movimento. Nos dois grupos foram observadas diferentes concepções de infância, criança e relações étnico-raciais.

As educadoras se reúnem na sala dos(as) professores(as). O espaço é pequeno com banheiro, bem organizado, contendo uma mesa grande com cadeiras, armários utilizados pelas educadoras que trabalham Literatura e Movimento, pela coordenação e direção, dois computadores, um quadro de avisos, um micro-ondas e uma geladeira. Nos armários há diferentes cartazes afixados que denotam alguns sentidos possivelmente dados às práticas da escola. Estão afixados nos armários e quadros de avisos oferecendo pistas da visão que se tem das crianças e sua formação como, por exemplo:

- “Uma rotina bem estruturada dá segurança às crianças”.
- “O mais importante é respeitar o jeito da criança”.
- “É preciso ver a criança de um modo mais integrado”.
- “A mesma história pode ser contada diversas vezes e de diferentes formas”.
- “O acolhimento é necessário, não só aos pequenos, mas também às famílias”.
- “Ensinar a conviver é um item muito relevante no desenvolvimento do indivíduo e que cabe ao adulto mostrar e valorizar o que cada criança tem para contribuir”.⁷⁰ (Sala dos(as) Professores(as) DIÁRIO DE CAMPO, dia 11 fev. 2014).

O desafio é entender como essas ideias se constituem nas práticas pedagógicas. Se de um lado, temos uma evidência de que as crianças são consideradas sujeitos de direitos, merecem respeito e acolhimento, assim como de suas famílias e que precisam ser ouvidas em suas contribuições e vistas de forma mais integrada; por outro, verifica-se nos momentos de planejamento alguns comentários como: “Para criança - qualquer filminho está bom”. E, ainda, fica indagação se nas práticas se toma em consideração as diversidades de infâncias e crianças em suas identidades. Ou, às vezes, algumas escolhas de projetos refletem apenas as possíveis leituras que os(as) educadores(as) fazem dos interesses e

⁷⁰ Os(as) autores(as) e/ou referências das frases não são apresentadas.

necessidades das crianças. Nesse sentido, são vistas de maneira genérica e indiferenciada.

6.2 Concepções de criança e infância nas atividades produzidas no horário de coordenação

Como foi apresentado anteriormente, no horário de coordenação os(as) professores(as) organizam os trabalhos a serem desenvolvidas junto às crianças, mantêm seus registros diários das aulas e frequências das crianças atualizados e atendem pais, mães e outros familiares sempre que necessário. Em vários momentos esse movimento se repete. Podemos observar que predomina uma visão de uma criança genérica sem referência à sua diversidade. As rotinas são pensadas para as crianças e até os brinquedos são escolhidos sem a referência ao recorte étnico-racial, por exemplo.

Na sala dos(as) professores(as) encontro com Joana, Júlia, Suzana e Olívia. Elas preparavam materiais para um novo projeto voltado para as formas geométricas (Um bebê de várias formas do Ziraldo). Elas, a pedido da Coordenadora Olívia, foram fazer os “planos para a próxima semana” – o que é chamado de rotinas. As atividades se voltavam para desenhos, colagens. Elas cortavam triângulos, retângulos, círculos, quadrados para serem utilizados em atividades relacionadas ao livro (DIÁRIO DE CAMPO, dia 25 fev. 2014).

Esses movimentos denotam concepções pedagógicas e de organização do currículo. Elas evidenciam formas diferenciadas de cuidar e educar, binômio lembrado constantemente nos discursos, políticas e na formação de professores(as) em âmbito inicial e continuado. Trazem, contudo, indagações para as práticas pedagógicas e docentes no trabalho com as crianças e suas infâncias, entre elas: questões sobre os sujeitos presentes e ausentes das proposições pedagógicas e didáticas como nos livros, projetos, currículos, entre outros, como também pautadas nas características das crianças e a seleção fundamentada dos temas, brinquedos, brincadeiras e práticas que contemplem as crianças, suas infâncias e diversidades e ainda os critérios dessa seleção.

Um documento produzido numa parceria entre MEC e Universidade Federal do Rio Grande do Sul intitulado “Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”⁷¹ destacou o propósito de problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas cotidianas realizadas nos estabelecimentos educacionais de Educação Infantil. Nesse documento, as crianças são entendidas conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA que considera as pessoas de até 12 anos como crianças e em sua especificidade, relaciona-se à educação de crianças de 0 a 6 anos, compreende como bebês as crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. É nessa perspectiva que nossa reflexão se encaminha, pelo menos em parte nesse momento.

A educação infantil recentemente foi integrada ao sistema educacional brasileiro e ainda precisa construir muitos consensos. Estamos, nesse momento histórico, simultaneamente, enfrentando o desafio de ampliar as políticas para a educação das crianças de zero a seis anos e onze meses, de refletir sobre as diferentes infâncias – indígenas, quilombolas, ribeirinhas, urbanas, do campo, da floresta – de definir as bases curriculares nacionais, de constituir pedagogias específicas para essa etapa da educação básica e de afirmar a importância do trabalho docente ser realizado em creches e pré-escolas por professores com formação específica (MEC; UFRGS, 2009, p. 7-8).

Esse documento não supera o conflito presente no sistema escolar: reconhece a diversidade de infâncias, mas enfatiza a definição de uma base curricular nacional. Não obstante, problematizar as práticas é forma de melhor conhecê-las e desvelar suas intenções que nem sempre se explicitam.

Uma das delas, observada na escola em que se realizou a pesquisa refere-se à escolha dos brinquedos e foram feitas as considerações seguintes:

⁷¹ Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil - Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares sob a Consultoria de Maria Carmem Silveira Barbosa, 2009. 111p.

As professoras e professor falam sobre brinquedos em relação às suas quantidades por aluno(a) e a infraestrutura da escola, por exemplo: quantidade de cavalos, carrinhos, carro grande com pedais, brinquedos de encaixe.

[...]. Ainda na sala dos(as) professores(as) a Profa. Joana cola algumas atividades de literatura e movimento nos (adornos das crianças. Observo a existência de muitas atividades colocadas. São atividades realizadas pelas crianças, conforme orientação escrita e falada pelas professoras(es).

Sobre as(os) bonecas(os), como percebo que ninguém comenta pergunto: E as bonecas, vocês não fazem pedidos? (Pesquisadora) A diretora responde: – Que gostariam de pedir os “bonecões pelados”, mas não conseguiram. A diretora avisa que os brinquedos tiveram suas imagens digitalizadas para facilitar a escolha das professoras e aponta para o computador da sala das professoras. Ela está com uma relação de brinquedos orçados numa loja e outra feita pela pedagoga Olívia. Algumas professoras manifestavam o interesse em encomendar brinquedos/jogos educativos, mas Flávia alerta sobre a impossibilidade de fazer esse pedido junto aos da escola devido a necessidade de lisura na realização desse procedimento. Elas concordam (DIÁRIO DE CAMPO, dia 18 mar. 2014).

Quanto ao brinquedo, diferentes estudiosos Brougère⁷² (1998) e Kishimoto (1994), por exemplo, destacam as diferentes dimensões envolvidas na relação das crianças com esses artefatos lúdicos. Kishimoto (1994) cita a obra de Campagne (1989), que sugere critérios básicos para que o trabalho pedagógico com o brinquedo seja executado de forma adequada: a) o valor experimental - permitir a exploração e a manipulação; b) o valor da estruturação - dar suporte à construção da personalidade infantil; c) o valor de relação - colocar a criança em contato com seus pares e adultos, com os objetos e com o ambiente em geral para propiciar o estabelecimento de relações e d) o valor lúdico - avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica. Diante desses e outros aspectos, a escolha dos brinquedos pelos(as) educadores(as) demanda cuidados essenciais.

A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; **atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia**⁷³; não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos - brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras (KISHIMOTO, 2010, p. 2).

⁷² BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

⁷³ Grifo nosso.

A preocupação com a seleção de brinquedos que atendam a diversidade étnico-racial é importante para não induzir e nem naturalizar/perpetuar os preconceitos. Mas, a questão é dar centralidade a uma dimensão persistente na relação criança-brinquedo, ou seja, o brinquedo como um dos espelhos a partir do qual vai construindo suas identidades e o papel das práticas nesse processo.

Nessa referência já se expressam os cuidados multidimensionais na escolha e conservação dos brinquedos. É interessante lembrar o que refletiu Almeida (2006) com base em Benjamin (1984, p. 69) sobre a “falsa simplicidade dos brinquedos modernos” quando tem seu significado social negligenciado, atribuindo-lhes muitas vezes apenas o sentido de entretenimento das crianças. A função dos brinquedos vai além das construções materiais e formas múltiplas e heterogêneas, destaca Almeida (2006).

A partir das narrativas elencadas anteriormente não se percebem critérios específicos na seleção dos brinquedos além daqueles que atendam o número de crianças por turma ao brincar com eles, adequação, durabilidade, espaços para armazenamento entre outros. Ainda se evidencia a postura adultocêntrica na escolha dos brinquedos mais adequados para as brincadeiras e não se enfatiza o papel das interações na relação das crianças com os brinquedos, como também não trazem a temática das relações étnico-raciais, para as decisões pedagógicas. Com essa reflexão somos impelidas a assegurar que as escolhas dos brinquedos pelos(as) educadores(as) desencadeiam, por exemplo, a ampliação da confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.

6.3 Planejamento e relações étnico-raciais

O tema dessa pesquisa pretende mobilizar olhares, posturas, ideias, principalmente, quando refere-se à questão étnico-racial. Isso porque, como destacado anteriormente a minha presença no Centro Municipal de Educação Infantil já havia sido anunciada e isso mobilizou os sujeitos inseridos no contexto investigado. Assim, nos encontros de planejamento, em diferentes momentos, as educadoras relatavam situações vinculadas às relações étnico-raciais, sejam do âmbito do CMEI, de outras escolas e instituições, como também aspectos da vida pessoal e de seus grupos de convívio.

Esse processo de um lado pode se constituir em sensibilização e construção de outras práticas que promovam a educação das relações étnico-raciais e por outro pode se constituir produção de práticas pedagógicas localizadas e periódicas. Mas, ainda que dessa forma, é significativo, pois essas práticas podem ser relevantes na vida de crianças, sejam elas brancas e negras. De outro aspecto, inicialmente, de forma hipotética, pode-se afirmar que esse movimento traz consigo a potencialidade de instigar os sujeitos a construir outros olhares sobre si mesmo e o outro, como também como a pesquisa altera o ambiente.

Em muitos encontros de planejamento das educadoras foram identificadas variadas formas de abordagem das relações étnico-raciais: preparação de dramatizações a partir de histórias, confecção de bonecas abayomis⁷⁴, contação de histórias, relatos pessoais e situações vividas em sala de aula no centro educacional e em outras escolas.

No planejamento das atividades, ainda evidenciavam-se outras concepções das relações étnico-raciais e de crianças. Isso se dá na preparação de uma apresentação para introduzir o trabalho com as abayomis. Os movimentos de preparação, desde a construção do plano à roda de conversa desencadeadas em salas de aula com as crianças de 03 a 05 anos, cunham aspectos das relações étnico-raciais na sociedade e suas tensões manifestadas por meio, por exemplo, da história que apresenta elementos da “vida” em navios negreiros e a presença de mulheres-mães, crianças e homens em condições sub-humanas em seus porões. Além disso, conta também as manifestações das próprias crianças, de pais/mães e outros familiares das crianças quando recebiam as bonecas em casa.

⁷⁴ A palavra *abayomi* tem origem iorubá, e costuma ser uma boneca negra, significando aquele que traz, felicidade ou alegria (abayomi quer dizer encontro precioso: abay=encontro e omi=precioso). O nome serve para meninos e meninas, indistintamente. No Brasil, abayomis designa bonecas de pano artesanais, muito simples, confeccionadas a partir de sobras de pano reaproveitadas, feitas apenas com nós, sem o uso de cola ou costura e com mínimo uso de ferramentas, sempre negras, possibilitam o trabalho com a identidade afro-brasileira de negros e descendentes, buscando superar as desigualdades de gênero, integrando a memória cultural brasileira. Conta-nos a história Africana que os negros confeccionavam abayomis como amuleto de proteção. Em viagens para o Brasil em direção a escravidão, as mulheres rasgavam a barra da saia e faziam abayomis para as crianças brincarem.... E já aqui como escravos, reuniam-se todos os dias na senzala e confeccionavam as abayomis pedindo saúde e prosperidade. Disponível em: <<http://sociedadesahude.blogspot.com.br/2014/11/oficina-boneca-abayomi-abre-aco-es-do-v.html>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

Cheguei à sala dos(as) professores(as) e encontrei as professoras Creuza, Joana, Ana e Roberta. Elas organizavam faziam as Abayomis.

Sobre a mesa estava uma boneca negra com cabelos vermelhos. Segundo as professoras presentes ela representava a diretora da escola. Depois, chega outra professora, Vinícia, com a boneca representando a vice-diretora Marina. Ela era branca com cabelos amarelos (loiros). Ela estava sendo terminada. Em seguida, começo a conversar com as professoras sobre o trabalho com as abayomis.

[...] As bonecas, segundo Patrícia e suas colegas serão a cada dia levadas para casa pelas crianças.

[...] Roberta me conta como foi pensada a dramatização. Ela disse que foi improvisação e que ela fez o convite a seus alunos(as). Um deles, sempre se apresenta, o Davi, que é muito espontâneo. Mas faz questão de incentivar os mais tímidos. Ela destaca que a menina com fitas vermelhas na cabeça, uma menina negra, é muito tímida, mas aceitou depois que ela explicou-lhe o que fazer (Dava para perceber a satisfação dela durante a dramatização). Ela diz também que convidou os(as) alunos(as) da Profa. Débora que também fez a escolha de crianças segundo os mesmos critérios que ela (DIÁRIO DE CAMPO, dia 14/03/2014).

Verificou-se, a princípio, que há interesse em trabalhar as relações étnico-raciais por parte das educadoras, juntamente com a gestora, constroem bonecas representativas da diversidade étnico-racial, existente na escola, seleção de histórias, dramatizações e outros. Nestas, há preocupação com o envolvimento das crianças, destacando os critérios de participação dos mais tímidos e da menina negra, como destacou a educadora Roberta.

No entanto, o trabalho no pátio, talvez devido ao calor, a quantidade de crianças reunidas, o som inadequado, interferiu negativamente no envolvimento das crianças e por isso, manifestaram-se dispersas. A narração de história feita pela educadora e educador pode não ser uma técnica adequada para crianças de 04 e 05 anos nas condições existentes naquele momento. Ainda mais que é uma história diferente das que são comumente contadas, ou seja, retratam uma história que possui um enredo dramático em que se faz presente a luta pela sobrevivência e que nos desafiam quanto em como abordá-la neste contexto. Essa experiência instiga-nos a pensar o que nos move, no caso da Educação Infantil, na escolha de histórias que se referem às relações étnico-raciais quanto aos objetivos visados, à articulação com esse tempo humano, às experiências vividas, às questões das interações, ludicidade, por exemplo.

Encaminho-me para o pátio onde será apresentada a história das abayomis. No pátio encontro as turmas de algumas professoras: A diretora conversa com as crianças para ficarem em silêncio - cantou: "Ficar com a boquinha fechada" e outros chamados para fazer silêncio.

No pátio algumas crianças prestam a atenção na narração da história e o movimento das crianças e das professoras para que as que conversam e mexem umas com as outras possam se voltar para a história. Noto que muitas crianças estão alheias à história. Penso que as condições são inadequadas. Todas as crianças do turno juntas (cerca de 190 crianças). Foi feita uma dramatização enquanto a história era lida. Os(as) educandos(as) das educadoras envolvidas na dramatização apresentavam-se mais atentos(as) (DIÁRIO DE CAMPO, dia 14 mar. 2015).

Mas reconheço que o que se deseja, pelo menos academicamente e, quiçá, nas ações da escola é que as práticas nessa direção evidenciem um conteúdo positivo relacionado ao propósito de registro da luta, das memórias da diáspora negra, configurando em uma possibilidade de reflexão sobre a identidade e memória cultural afro-brasileira na linha do brincar, do olhar, do reencontro com outras formas de brincar e ao mesmo tempo reconhecimento de nossas identidades históricas muitas vezes invisibilizadas no currículo da escola.

Um outro evento sobre a questão das diferenças e da diversidade étnico-racial, se fez presente desde seu início por ocasião da "Festa das Cores" realizada no dia 13/12/13. A escola estava cheia, com a presença de pais, mães e outras familiares das crianças entrando e saindo, sorridentes. Marina, a vice-diretora me recebeu e pediu que a acompanhasse às salas onde as crianças eram preparadas pelas professoras: roupas em TNT, alvoroço, curiosidades quanto à minha presença.

Fomos para quadra onde se realizava as apresentações. A diretora me apresentou como "convidada especial", falou do projeto de pesquisa com as famílias que faziam parte das apresentações iniciais. Percebi que, dentro das condições dadas, os(as) professores(as) estavam muito envolvidas, assim como os familiares.

No dia anterior, fora ressaltado a presença da Coordenadora da Educação Infantil da Rede Municipal e da Professora Gleidiane Miranda que publicara o livro "Da cor da noite"⁷⁵. Nesse dia são destacadas frases alusivas à presença das cores em nossa vida à questão das diferenças étnico-raciais, como pôde ser observado nas colocações seguintes extraídas de fichas produzidas pela diretora e as

⁷⁵ MIRANDA, G. *Da cor da noite*. Ilustrações de Léo Gomes, 2013.

pedagogas a mim apresentadas, que contrastavam com o que se apresentava nas frases afixadas em armários e quadros de avisos, mencionadas anteriormente

Alma não tem cor. Sociedade feliz é aquela onde há justiça social, sem preconceito!

Ver e viver a alegria das cores é realmente uma alegria indescritível e por isso hoje nossas crianças vêm apresentar toda alegria, amor, paz, esperança e harmonia que as cores transmitem. Abra seu coração e deixe-se envolver pela magia e beleza da infância, os nossos pequeninos deixam hoje o seu recadinho, simples, porém, com muita doçura, verdade e emoção.

[...] Que a união das cores represente a união de todos, independente de cor, raça, religião, sexo... Vamos formar um belo arco-íris para a vida enfeitar?

[...] Esta é a nossa festa das cores, cores que inspiram sentimentos, por falar em cor, gente tem cor? Mas a cor das pessoas não importa (DIÁRIO DE CAMPO, dia 13 dez. 2013).

Nesses discursos são perceptíveis elementos importantes para pensar os significados dados à referência às cores, à presença do discurso religioso e à necessidade de ampliar os laços de convivência para que se construa uma sociedade justa e que exista felicidade, assim como a referência às crianças como representantes da alegria, paz, amor e esperança expressa nas cores e a ênfase na ideia de que a infância é magia e beleza.

Essas frases evidenciam as cores como um convite para que o “colorido da vida” constitua um parâmetro da possibilidade para vivermos de forma harmônica. Isto é uma metáfora da mestiçagem, da mistura racial e que a democracia racial é um ideal a ser perseguido. Há também uma abordagem a partir da natureza para descrever o ideal de convivência e igualdade. E o discurso religioso referente à “alma não tem cor” que abre a Festa das Cores o mantém muito presente e associado às práticas de intervenção e abordagem das relações étnico-raciais. A cor das pessoas não importa, para quem, em que momento? O que significa não considerar a cor das pessoas? Assim, seria interessante pensarmos que a questão não é a cor, mas a inferiorização da cor, portanto, a cor importa e muito.

No discurso da alma não tem cor, notamos a presença da barreira invisível do racismo persistente nas relações sociais no Brasil, reportando-nos às práticas coloniais de referência aos(às) negros(as) “disciplinados”, “obedientes”. Muito similar à expressão “Negro de alma branca”. Inferimos que o discurso pode ter sido

construído para evidenciar uma mescla do reconhecimento da diferença e da igualdade, mas contraditório em seu sentido, porque nega de fato as diferenças, inferiorizando-as. São vários os riscos e consequências desse discurso para as relações étnico-raciais e sociais, pois, obstaculiza o debate e a percepção das desigualdades. Nessa referência tenta-se ressaltar a diversidade étnico-racial e a igualdade de oportunidades para todos(as) independente de cor/raça, sexo, ainda que se localize isso somente nos discursos.

Os discursos e frases apresentam a criança como símbolo da paz, da alegria, amor e esperança. Isso nos convida a pensar nas concepções da infância e das crianças voltadas para ideia de inocência, ingenuidade, pureza. De alguma forma, desvinculadas das vivências concretas dessas crianças. Reforçam-se, portanto, as visões da infância vinculadas à graciosidade, inocência, 'romantismo' entre outras afirmações voltadas para moralização e necessidade de intervenção dos adultos, mas que com "simplicidade" podem contribuir com o mundo em que vivemos. O que nos faz refletir se nessas construções discursivas, as crianças podem ser consideradas cidadãs; o que nos reporta aos Estudos Sociais e Sociologia da Infância, no sentido de analisar as concepções de criança e infância inerentes a essas considerações.

Isso também nos instiga a afirmar que é importante conhecer quem são nossas crianças, como vivem suas infâncias, em que espaços e convívios se socializam e como constituem os conhecimentos, os valores, a cultura, as representações de mundo e de si mesmas, considerando que todas, quaisquer que sejam suas histórias e vivências, podem desenvolver-se e aprender na diversidade de seus percursos. E nessa direção, pensar que como se destaca:

As ciências trazem contribuições para o conhecimento da infância, revelam e desconstruem verdades históricas. Por seu lado, a pedagogia se aproxima da infância com suas verdades, desde o lugar que lhe foi demarcado nas verdades sociais, civilizatórias, geracionais, porém por ofício tem de conviver com as experiências mais cotidianas de sujeitos concretos, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos que compõem essas categorias, que vivenciam ou não essas verdades históricas. (...) A pedagogia se vê confrontada em suas verdades pela proximidade com as tensões que as diversas infâncias experimentam nos processos de viver, sobreviver, de formação, sociabilidade entre si e com os adultos (ARROYO, 2008, p. 127).

Ainda sobre as apresentações, a fala da diretora as antecedia com frases voltadas para o **“Respeito às diferenças”, “Sociedade feliz é sociedade sem preconceito racial e outras”⁷⁶** foi uma constante durante as apresentações. Cada turma representava uma cor diferente sempre associada a valores como harmonia, alegria, amor, paz e esperança, representadas nas cores, azul, amarelo, vermelho, branco e verde, respectivamente.

Tudo azul...
Tudo em harmonia!
A turma da Profª Simone quer que você deixe se levar pela
Harmonia da cor azul.
Vamos lá galerinha! Bem bonito! (Ficha apresentada pela diretora, dia 16 dez. 2013).

Ainda que exista o reconhecimento das diferenças como se enfatiza nessas apresentações, dois aspectos ainda deixaram de ser considerados. De um lado, a referência às cores que inicialmente não traz grandes tensões para serem articuladas às virtudes e características humanas valorizadas socialmente. Assim fica sem referência a cor preta e o que ela pode representar em termos de características humanas. Ela não foi sequer lembrada. Possivelmente, pela dificuldade de atribuir sentidos positivos. Cotidianamente, as referências são negativas em relação à cor preta. Por exemplo, quando há dificuldades vividas em termos financeiros ou de outra ordem: “a coisa, a situação está preta”; trabalho mal feito: “serviço de preto”; relações comerciais fora da legalidade, ilícitas: “mercado negro” entre outras.

Outro aspecto fundante foi a ausência de referência às pessoas. Não se enfatizou, após as cores que compõem a vida das pessoas no destaque feito nos discursos. Os sujeitos para os quais são feitas as referências às diferenças são desconsiderados, ou seja, não se tematizou as diferenças humanas em si, apresentando, no caso, pessoas em suas identidades de gênero e étnico-racial por exemplo. Num momento em que se reúnem as famílias das crianças e educadores(as) a abordagem das diversidades étnico-raciais que constituem o povo

⁷⁶ Grifos nossos.

brasileiro poderia ser relevante destacando também as tensões das relações étnico-raciais e práticas de convivência e de trabalhos das crianças nessa direção.

Houve ainda uma preocupação do grupo em descrever outras ações já desenvolvidas, como mais uma maneira de dizer que as relações étnico-raciais são constituintes das práticas pedagógicas na escola. As descrições são feitas durante a confecção das abayomis. Essas acontecem entre muitos relatos relacionados com as crianças e suas ações, atividades a serem desenvolvidas, entre outras.

[...] Esse grupo me explica sobre outros trabalhos envolvendo a questão étnico-racial. Elas utilizaram em 2012 a Bonequinha preta-de Alaíde Lisboa. Os papéis foram sendo escolhidos pelas professoras, segundo elas aleatoriamente. Cada uma foi escolhendo um papel. Ana foi a bonequinha preta. **Ela se cobriu de tinta preta**⁷⁷. Joana foi o gato (Segundo ela ficou ótimo o que foi ratificado pelas colegas). Segundo Joana, que é negra, ela não poderia se a bonequinha preta, pois ela tinha que ser colocada num carrinho de mão e as outras colegas não aguentariam carregá-la. (Do grupo Ana tem estatura menor e menor peso). Conforme Ana ela incorporou o papel assim como Joana. As crianças adoram quando os(as) professores(as) fazem o teatro, afirmam. Segundo Roberta os(as) professores(as) viram crianças quando representam. Pergunto a elas sobre quem contaria a história. Elas dizem que será uma das professoras de Literatura e movimento (DIÁRIO DE CAMPO, dia 14 mar. 2014).

As referências de livros de literatura infantil mencionadas são muito conhecidas pelas educadoras da educação infantil e pelas crianças. Sabemos que muitas pesquisas foram realizadas problematizando essas obras e outras que têm personagens negros, as relações étnico-raciais e o racismo como focos de suas análises em contextos e temporalidades diferentes como os trabalhos de Rosemberg (1987), Bazilli (1999), Lima (2005), Gouvêa (2005), Debus (2007/2009) e outros.

Nessa linha de reflexão, Lima (2005) considera que toda produção literária comunica mensagens não apenas por meio do texto escrito, mas também por imagens que constroem enredos e cristalizam percepções sobre aquele mundo imaginado. E, ao serem examinadas em seu conjunto revelam expressões culturais de uma sociedade informando seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções do mundo e dos sujeitos.

Todavia, o que chamou atenção é o fato da educadora cobrir o seu corpo de tinta preta para representar a bonequinha preta. A atitude da educadora que se

⁷⁷ Grifo nosso.

autodeclara parda aproxima-se da ideia de “*blackface*”. Essa prática era comum em representações teatrais e cinematográficas originária nos EUA no contexto da Guerra Civil (1861-1865) e que era uma forma de apresentar negros(as) caricaturizados, ridicularizando-os(as) e mais do que isso uma maneira de impossibilitar que representassem a si mesmos. Essa prática é polêmica e pode causar estranhamentos de várias naturezas, embora essa atitude não se manifestasse nas educadoras.

Entretanto, a partir da entrevista a educadora, a própria filha não a reconhece e deixa a suspeita de quais sentidos a criança construiu para a imagem da mãe naquele momento. Possivelmente, alguma relação com os dizeres e práticas de inferiorização dos(as) negros(as), a mãe numa roupagem e cabelos diferentes ou quem sabe, nada disso. A narrativa seguinte apresenta detalhes dessa experiência.

[...] Quando terminou que a gente falou. Quem que é a Mariazinha? A Tia Roberta. Quem é o verdureiro? É a Tia Cida. No final é que foi falando quem que era quem. Mas, a minha filha não me via como eu mesma, não. Por quê? Eu não sei. Para falar a verdade, ela não... **(M) Ela não externalizou⁷⁸?** **(A)** Ela ficou admirada. Não sei... ela me estranhou. Ela me olhou ... Eu falei que era eu e disse: “Vem cá é a mamãe” (Ana havia coberto o rosto e braços de tinta preta). Ela não me enxergou, você entendeu. Ela não me viu, eu sendo eu. **(M) O que você interpreta dessa situação?** **(A)** Ah, eu não sei. Na verdade, eu acho que ela ficou com um pouquinho de medo de mim. Sinceramente, eu senti que parece que ela estava com medo. **(M) Medo de quê?** **(A)** Não se te falar. Tipo assim, eu sou a mãe dela e ela deve ter pensado “Como que minha mãe estava daquele jeito, com aquela roupa, com o cabelo todo bagunçado? Eu não sei se é isso? **(M) Você perguntou pra ela?** **(A)** Eu disse: Mas é a mamãe... Eu não sei te dizer se foi a cor, o cabelo, ou porque ela não conseguiu me reconhecer. Hoje ela está maiorzinha. Quando a gente fez o ano passado estava com um pouquinho menos idade e aí talvez ela não me reconheceu. Então eu não posso falar o que realmente aconteceu. Se foi a cor, o cabelo bagunçado. Ela não quis chegar perto de mim. **(M) O que você sentiu quando ela fez isso?** **(A)** Eu disse: Minha filha sou eu. Sou sua mãe e tal. Eu não gostei não. Foi ruim. **(M) E, então você não a convenceu.** **(A)** Não. Mas aí, não deu para lavar o rosto direito aqui na escola. Pois, como eu usei a tinta aqui da escola mesmo. Só tirei o grosso mesmo, lavei só na pia do banheiro. Eu tinha que tomar um banho. Eu não fiquei com o rosto limpinho. Foi só para que eu pudesse ir para casa mesmo. Então quando eu tirei um pouco da tinta, ela ficou meio assim ... mais alegrinha. **(M) Você voltou a perguntar?** **(A)** Eu fiquei assim... eu sou a mãe dela né. **(M) E as outras crianças?** **(A)** Como todo teatro às vezes uma criança ou outra tem medo de alguém e de alguma coisa. Mas, enfim, eles gostaram...Por que, na verdade eles gostaram do ser da boneca. A boneca que teimou. A boneca que caiu da janela. **(M) Você acha que eles(as) percebem a boneca em si e não a boneca preta. O que você acha? O que você pensa?** **(A)** Na verdade é a bonequinha preta. Brincaram. Porque a Mariazinha diz: “Cadê minha

⁷⁸ Grifos nossos.

bonequinha preta! Quando a boneca cai no carrinho do verdureiro. E aí eu fiquei no carrinho mesmo e a Cida conseguiu me empurrar. Então, assim. Eu acho que eles conseguiram ver a bonequinha preta. Eles gostaram. **(M) Eles(as) se aproximaram de você? (A)** Sim. Eles se aproximaram, foi mais tranquilo. Minha filha é que não se aproximou. **(M) O que será que chamou a atenção das crianças ao se aproximarem de você? (A)** Acredito que algumas se identificaram. Acho que é por causa do cabelo todo amarrado [...] (Ana, entrevista realizada em 04 jun. 2015).

Percebemos que Ana em sua narrativa evidencia pontos de hesitação. Teria percebido que sua filha estranhou seu corpo coberto de tinta preta e que não gostara do que vira? Ou dos possíveis sentidos negativos atribuídos à cor preta e/ou aos negros(as)? A presença da pesquisadora que é negra? Não havia parado para pensar? Na atitude da educadora a expressão de sua insegurança na análise do que ocorrera na sua relação com a filha por ocasião da experiência. A insegurança surgiu na abordagem da questão a partir das minhas indagações focadas na leitura do medo da filha? Ela insiste em afirmar não saber o que houve no momento do ocorrido e ao longo da entrevista ela enumera elementos, por vezes secundários, o jeito que o cabelo está amarrado, a roupa, a idade da filha. As demais crianças se aproximam, a filha não.

E a aproximação das outras crianças decorre do personagem em si? Ou reconheceram quem estava representando a personagem da história? O fato é que encontram-se nessa narrativa elementos que instigam-nos a pensar as diferentes manifestações e as múltiplas possibilidades de analisar as práticas pedagógicas, no sentido de que tipo de ideários veiculam, ainda que possam tentar traduzir um propósito positivo de formação.

Por outro lado, podemos refletir essa situação considerando a branquitude normativa, a partir os estudos de Frankenberg (2004) e Pizza (2002), ou seja, um posicionamento de vantagens estruturais, de privilégios raciais, econômicos e políticos que evidencia um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e a sociedade, o que acaba por defini-la.

O branco é definido como padrão e manifestação de referências positivas. E isso, perpassa as relações em quaisquer espaços e instituições sociais. Como também mostrou Laborne (2014) que discutiu como a construção da nação é marcada pela identidade branca e como raça, miscigenação e branquitude têm sido e continuam sendo elementos constitutivos da identidade nacional e sempre

reatualizados na escola por diferenciadas práticas. Segundo essa autora não se pode desconsiderar que

(...) Narrativa Mestra da Branquitude, um conjunto de discursos forjados durante a expansão colonial europeia que defendia a superioridade branca em diferentes aspectos, marco regulador de sociedades em que a ideia de raça estrutura o pensamento, associou-se a uma narrativa local que se embasa na miscigenação para subsidiar as bases discursivas nas quais se apoiam as construções sobre ser branco no Brasil (LABORNE, 2014, p.153).

De outro, a percepção das leituras do(as) negro(as) de forma negativa, aquele(a) que provoca manifestações negativas, inferiorizantes, 'assustadoras'. Aspectos que serão de alguma forma tematizados pelo movimento da negritude que procurou romper com os valores da cultura eurocêntrica e outros processos segregadores de negros e negras, quer seja no campo econômico, quer seja no campo político-social e cultural.

Como afirmamos anteriormente, as relações étnico-raciais estão colocadas e suscitam interrogações para a educação da infância de zero (0) a cinco (5) anos. Esta, por ser a primeira etapa da formação escolar da criança deveria considerá-las na elaboração de práticas pedagógicas baseadas na complexidade das relações étnico-raciais que se engendram dentro e fora do espaço escolar.

6.4 Relatos de experiências e vivências étnico-raciais

Durante a fase exploratória da pesquisa vivi e ouvi muitas histórias de vida dos educadores(as). Esses compunham um conjunto de ideias que expressavam as tensões e leituras que as educadoras faziam de situações vividas em salas de aula, em suas famílias, salas de professores(as) e outros espaços.

No momento da apresentação do projeto de pesquisa para diretora e vice-diretora, ela me relatara sua visão das diferenças a partir da deficiência visual da filha e de como essa experiência a ajudou no exercício da docência. Ela afirmara que se sente mais sensibilizada, conforme dito na introdução.

A diretora foi receptiva. Apresentou toda a equipe. Com ela e a vice-diretora, Marina (ex-aluna) expliquei o projeto e como foi o processo de escolha das escolas conforme comentado no encontro com a Secretária de Educação e equipe. Disse que ela e sua equipe estavam à disposição para a realização da pesquisa. Ressaltou ainda dois pontos. O primeiro que os pais/familiares das crianças são muito participativos e que um contato maior seria possível no próximo ano, devido ao período de confraternização das turmas. O segundo ponto, a princípio, sem relação direta com o tema da minha pesquisa, vinculou-se à vivência que ela possui quanto às diferenças, devido à deficiência de sua filha e que ela sabe os desafios de se trabalhar as diferenças. Ela já vivenciou muitas situações de discriminação devido a dificuldade principalmente dos(as) professores(as) de trabalhar com sua filha. Ela disse também que como professora sempre procurou ajudar, compreender as pessoas na vivência dessas situações (DIÁRIO DE CAMPO, dia 28 nov. 2013).

Após esse contato, os relatos eram apresentados periodicamente por ela a partir das observações das educadoras que a procuravam. Esse procedimento contribuiu para que eu ficasse mais atenta ao propósito da pesquisa e conhecesse melhor os sujeitos a partir da prorrogação do tempo de conhecimento do campo. Perguntava-me, o que lhe motivava a realizar tais movimentos e considerava que ela evidenciava algo como forma de legitimar o que ela já percebia quanto à existência de práticas discriminatórias de cunho étnico-racial na escola, apesar de não assumir isso expressivamente, mas que era identificado pelas educadoras.

O episódio a seguir aconteceu durante os preparativos para a “Festa das Cores”, conforme descrevera nesse tópico

Um aluno disse a outra criança que com a menina X não tem jeito da menina ser bonita, pois ela é toda preta (Relato de Flávia assim que chegara na escola - Roda de conversa em uma sala de aula proferida por uma criança de 5 anos, por ocasião da Festa das Cores, dia 18 fev. 2014).

Em outra ocasião, agora na sala de aula uma professora solicita minha presença para acompanhar um diálogo que teria com as crianças. Aliás, essa experiência de estar em contato com as crianças, foi a mim proporcionada não só por ela, mas também com outras educadoras, permitindo-me ouvir um pouco do que pensam as crianças sobre os temas que trabalhavam em relação à temática étnico-racial, esquema corporal, localização, etc. O diálogo a seguir foi registrado por mim durante o acompanhamento da atividade. A turma era composta por

aproximadamente dezoito (18) crianças de 5 anos entre brancas e negras (por heteroatribuição) e estavam no momento com o Prof. Paulo que trabalha Literatura e Movimento. A turma iniciaria a construção de bonecos de panos pretos e brancos.

A diretora Flávia solicitou minha presença numa sala de aula para acompanhar o início de uma atividade de confecção de bonecos de pano.

A sala de aula tem como professora de referência a Prof.^a Márcia e no momento dessa atividade era o Professor Paulo, de Literatura e Movimento. Cheguei à sala e fui cumprimentada por todas as crianças.

Em roda a diretora que cortará os bonecos.

Ela pergunta: **Nós somos iguais?**⁷⁹

Crianças: **Não...**

Outra criança: **Aqueles dois ali são iguais** (aponta para um menino e uma menina negros)

Flávia indaga: **E eu e a tia** (aponta para mim) **somos iguais?**

Crianças: **Não.**

Flávia: **Por que esses dois** (as crianças negras apontadas no início) **são assim nós não gostamos deles?**

Crianças: **Não.**

Uma menina: **Eu gosto de todo mundo, mas não gosto da cor preta.**

Flávia: **Por quê?**

Flávia explica como será o trabalho e pergunta: **Quem irá gostar deste boneco?** (aponta para o preto).

Todas disseram que sim. E que iriam brincar com os bonecos (DIÁRIO DE CAMPO, dia 25 fev. 2014).

A educadora Flávia, sempre que podia auxiliava as educadoras(as) em suas atividades. Na atividade acima, ela havia costurado os bonecos, um branco e outro preto, apenas o corpo com cabeça, braços, tronco e pernas para que com o desenvolvimento das atividades as crianças junto com as(os) educador(as) fossem trabalhando outros traços corpóreos como cabelo, nariz, orelhas, boca, etc. Evidencia-se também a ausência de protagonismo das crianças na construção dos bonecos. Elas apenas falam respondendo ao que é solicitado, contrariando ao movimento que se quer desencadear na educação das infâncias, quais sejam, a sua constituição como sujeitos históricos e de direitos, como construtoras de culturas.

Note-se a presença das referências de igualdade e diferença. Mas, a problematização em si, desencadeada por ela não é concluída, permanecendo o silêncio. E a indicação das crianças negras. Elas se entrelaçam quando ela faz a indicação e principalmente quando ressalta “Porque esses dois são assim, nós não gostamos deles?”. Expressão que denota a ideia de que o outro é que é o diferente

⁷⁹ Grifos nossos.

e mais “são assim”, relacionado à cor/raça negra. Uma hesitação comum e naturalizada, um eufemismo que muitas vezes ofende. Isso é uma possível leitura dos entreolhares das crianças negras. Qual seria a percepção daquelas crianças? Poderia ser: Quem sou eu na relação com meus colegas?

Acreditamos que as crianças pequenas já expressam/constroem por meio de comentários, olhares, imagens suas percepções da identidade étnico-racial. Dessa forma, as crianças negras consideram-se “diferentes”, “estranhadas por serem negros(as)”. Essa condição de estranhamento deve ser entendida nas práticas e projetos pedagógicos como uma manifestação importante e; por isso, trabalhada como conteúdo de formação no que se refere às diferenças de gênero, classe, religião, por exemplo, e, em especial, a étnico-racial.

Flávia abordou outras questões relativas à sua vida na relação com as filhas. Ela manifesta ao contar que eram várias as situações em sua vida que identificava como tensas e das dificuldades de intervir.

Flávia contou-me que a filha chamou a atenção dela quando estava num ônibus. Ela viu uma menina negra com o cabelo cheio de gominhas coloridas e diz: “A menina está suja”. Flávia respondeu: “A menina não está suja”. É a cor dela. É como você. Mas a filha mais velha não aceitava. Disse também que sua filha mais nova que é deficiente visual(baixa visão), ganhou uma boneca negra e a rejeitou. Ela ficou gritando. Ela entrevistou dizendo que era como seu avô. Perceba o braço do avô. (O avô estava próximo).

Com o nascimento da irmã deficiente, a mais velha a rejeitou. Quando cresceu deu outro sentido às diferenças, no entanto, até hoje ela costuma vacilar em relação à sua cor. Ela diz que é morena. Quando eu a indaguei, Flávia diz que não a perguntou sobre se ela já se sentiu rejeitada, mas que manifestava dificuldades de lidar com sua identidade étnico-racial e ilustra dizendo que a filha mais velha com 9 anos disse que: **“Se eu tivesse nascido no morro eu seria mais preta. Ainda bem que o pai não comprou casa naquele lugar”**⁸⁰ (DIÁRIO DE CAMPO, dia 18 fev. 2015).

Quando Flávia menciona a frase em destaque sente-se mais constrangida. Faz uma exclamação que pode significar a busca de sentido para a manifestação da filha naquele momento e que se lembra de colocar para mim numa relação de confiança e de indagação para si mesma como educadora. E vale ressaltar, os motivos que levam uma criança associar o local de moradia com a cor das pessoas.

⁸⁰ Grifos nossos.

Estudos diversos têm revelado a situação da exclusão socioeconômica e cultural dos grupos populacionais pertencentes aos(as) negros(as) e indígenas, como o de Telles (2003) que apresentou formas de segregação residencial em várias regiões metropolitanas brasileiras com base na cor.

As crianças revelam que essas exclusões raciais-espaciais são presentes e fortes na sociedade e nas suas vidas desde crianças e que levam vivências e percepções das tensas relações étnico-raciais na educação e na infância, o que acaba por desconstruir a ideia de infância desracializada.

Os dados nacionais do IBGE (2010) evidenciam que se mantêm a disparidade entre brancos e negros em índices como: salário, escolaridade, expectativa de vida, por exemplo. O estudo sobre a Dinâmica Demográfica da População Brasileira⁸¹ realizado pelo IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, a partir do censo de 2010 do IBGE, revelou que a população negra predomina no Brasil, é jovem, tem mais filhos, é mais pobre e está mais exposta à mortalidade por causas externas, especialmente homicídios (IPEA, 2011).

Além de Flávia, na sala dos(as) professores(as), as educadoras falam sobre histórias de vida numa perspectiva que possivelmente as movia no sentido de entenderem-se e entenderem processos tensos das relações que viviam, focadas nas questões étnico-raciais. As crianças podem estar movidas por alguma observação, questionamento, narrativas, imagens disponibilizadas nos espaços e ambientes em que circulam. Aos familiares, pais e mães trazem indagações, esperando deles, talvez um entendimento desses processos.

Dirigi-me à sala dos(as) professores(as) fui recebida pela pedagoga, que organizava os preparativos para reunião de pais e mães.

Na sala havia outras três (3) professoras que confeccionavam enfeites para suas salas de aula. **A Prof^a. Roberta citou um caso sobre uma afirmação de seu filho: “Pai, preto é bonito?” (A criança tem 5 anos), “Pai, você tem certeza que preto é bonito?”. O pai, segundo a professora afirma que sim. “Cada pessoa tem sua beleza”.**⁸²

A mãe disse que questionou seu filho sobre o motivo das suas questões. Ele responde que era porque ele queria saber [...] (DIÁRIO DE CAMPO, dia 20 fev. 2014).

⁸¹ IPEA - Dinâmica Demográfica da População Negra Brasileira-nº91. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512_comunicadoipea91.pdf. Acesso em maio de 2015.

⁸² Grifos nossos.

A educadora Flávia estende suas indagações ao âmbito familiar a partir da pesquisa que realizo. Conversa com a filha e lembra-me de suas narrativas quando criança. Hoje a filha tem 15 anos e manifesta opinião contrária à vivência enquanto criança de 9 anos, possivelmente reconstruída a partir das novas relações, às intervenções da mãe. E ainda, repreende a mãe a partir de um comentário preconceituoso para se referir à fome que sentia. Esse e outros discursos compõem o ideário racista que engendra as relações sociais e se manifestam em variadas circunstâncias.

Flávia lembrou-me da conversa que tivemos na semana anterior sobre sua filha e disse que falou com sua filha sobre a pesquisa que realizo. A filha disse que existe racismo mesmo. E que ao lembrar o que dissera aos 3 anos de idade: “A criança suja, no ônibus”, disse que “como e porque ela dissera isso, de onde ela tirou”.

Flávia ainda completou dizendo o quanto a ideia de racismo está presente no imaginário social e ela relata que ela e a filha iriam comprar comida ela comentou: “Vamos filha. Estou com uma fome negra”. A filha refuta, dizendo: “Nossa mãe. Olha o que você falou!!! A pedagoga concorda afirmando que o quanto que essas ideias estão presentes e arraigadas nas relações sociais (DIÁRIO DE CAMPO, dia 24 fev. 2014).

Outra educadora menciona também seus conflitos no âmbito familiar com o filho adolescente de 14 anos que ela afirma que seja racista. Segundo ela, seu filho faz duas afirmações que para ela o qualifica como tal, gostar de meninas loiras e brancas como também acredita que tudo que se relaciona a negros é ruim entre outros aspectos pejorativos.

Outra professora, Márcia, colocou questões da sua vida pessoal. Ela foi casada com um homem negro, teve filhos com ele. Segundo ela, seu filho mais velho com 14 anos é racista. Eu indaguei-a e ela afirmou que ele menciona em vários momentos que gosta de meninas loiras, brancas, ele acredita que tudo que se relaciona a negros é ruim entre outros aspectos pejorativos. A professora afirma que fica muito triste, não sabe o que fazer, pois ela não ensinou isto. Onde será que ele aprendeu? Ela apresentou-me a foto dos filhos no celular e é perceptível pela cor da pele, os traços fisionômicos as características alusivas à população negra.

O rapaz tem dificuldades de relacionamento com a irmã. Ela me pergunta por que ele é assim? Digo a ela inicialmente que ele deve ter ouvido, vivenciando alguma situação de discriminação, como piadas, algo negativo referente à pessoa do pai, percebe o que acontece com colegas negros na escola entre outros. Esse comportamento tem uma razão de ser. Há

aspectos relacionados com a baixa-estima de si. E isso precisa ser trabalhado (DIÁRIO DE CAMPO, dia 23 fev. 2014).

Nessa narrativa apresenta-se como a construção de identidades étnico-raciais está alocada nas famílias e que a escola já recebe crianças socializadas nessas tensas relações vividas na sociedade. Fica, então, exposto ainda de forma central o papel da família e especificamente da mulher-mãe nos tratos dessas tensões étnico-raciais. Assim, merece atenção especial o como as educadoras entrelaçam seu papel pedagógico na família com os(as) filhos(as) e com as crianças, os(as) educandos(as).

Nessa narrativa, portanto, ratifica-se uma vez mais a marca social da inferioridade atribuída a negros(as) e às suas culturas. Um processo que inicia no período colonial e que ainda se mantém presente nas relações sociais e étnico-raciais, influenciando comportamentos, formas de pensar e agir, de organizar as instituições sociais e seus sujeitos. Gonçalves (1985, p. 11) ao discutir por quais mecanismos a discriminação racial se manifesta na escola e que formas implícitas e explícitas ela assume, procurou entendê-la buscando indicadores de discriminação racial que atingem a população negra no Brasil de uma forma geral. Nesse caminho, constata que três (3) mecanismos se processam como um peso sobre essa população: a violência pura e simples, a violência simbólica e a expropriação material e exploração brutal do trabalho.

A expressão violência simbólica é problematizada por alguns autores e nos interessa a partir da narrativa apresentada e refere-se à ideia de que há uma difusão na sociedade de estereótipos degradantes a respeito da população negra, realizada pelos meios de comunicação social, pela literatura, pelos brinquedos, por exemplo. As crianças e adolescentes se mostram sensíveis e fragilizados por essa e outras violências igualmente brutais que impedem e obstaculizam o acesso, permanência e progressão no sistema educacional, à manifestação de suas formas de pensar e de suas culturas. O processo é similar em termos de sua ocorrência em relação às infâncias.

Esses dados da pesquisa mostram que esses estereótipos negativos são tão compulsórios em nossa sociedade que impregnam até na socialização das crianças pequenas e também na educação das infâncias.

No conjunto das observações, ainda que muitas outras manifestações pudessem ainda ser pontuadas, as descritas revelam ainda, que as crianças negras continuam sendo passíveis de muitas depreciações. Muitas dessas ações/intervenções e narrativas explicitam que há um comportamento de insegurança, motivado pela precariedade na formação geral dos(as) educadores(as). Assim, essa condição interfere negativamente nas intervenções/ações relacionadas com questão étnico-racial nas escolas. O processo exige uma compreensão da radicalidade e do aspecto estruturante do racismo na constituição das desigualdades raciais e sociais no Brasil, sem prescindir, as formas de seu enfrentamento e superação. Tal movimento é imbuído de possibilidades concretas desde que seja construído a partir da articulação entre os conhecimentos produzidos histórica e culturalmente e entre as experiências sociais concretas de educandos(as) e suas famílias e educadores(as).

6.5. Projeto Político-Pedagógico e a diversidade étnico-cultural

No Projeto Político-Pedagógico ou Proposta Pedagógica (versão 2014) da escola pesquisada, constatamos três (três) objetivos orientadores dos trabalhos que tenham como foco a questão da cultura de forma geral, mas não uma referência explícita às relações étnico-raciais. Uma tendência que segue quase na mesma proporção do que se colocou em relação ao PNE (2001-2010) e ao PDME do município.

Objetivo Geral⁸³: Dotar a criança de instrumentos necessários ao seu desenvolvimento integral, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, oferecendo a elas condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura (CORONEL FABRICIANO, 2014, p.14)

Objetivos específicos:

Incentivar a criança a ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza **e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas**; - Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, na sala de aula em comum e nos demais ambientes da escola (CORONEL FABRICIANO, 2014, p.15).

⁸³ Grifos nossos.

Os destaques evidenciam que a questão da diversidade se ancora numa abordagem cultural mais ampla e na educação inclusiva com foco nas crianças deficientes. Isto denota uma mescla de entendimentos de conceitos que são distintos. Há um tópico específico para essa ação político-pedagógica e social e nele se ressalta o compromisso da escola pesquisada.

O Centro Municipal Infantil foi preparado para receber crianças com necessidades especiais e conta com apoio da Secretaria da Educação do nosso município como também uma rede de apoio (profissionais capacitados) para acompanhar e atendê-los, mediante suas necessidades especiais (CORONEL FABRICIANO, 2014, p. 23).

Inferimos também que a experiência pessoal da diretora contribua para que essa ação esteja presente com mais ênfase nas práticas da escola e que ainda contribua para o trato das diferenças de modo geral.

Assim, retomando o Projeto Político-Pedagógico enquanto um dos documentos que evidenciam a política da escola e da rede, educador e educadoras entrevistadas apresentaram em suas narrativas conhecimento parcial do Projeto Político-Pedagógico da escola. Apenas fizeram referência à existência do mesmo na escola ou participaram de algumas discussões relativas a uma parte ou outra nas reuniões pedagógicas ou foi um dos documentos do estágio da graduação à distância em Pedagogia.

Conheço, eu não peguei para ler ele todo, mas a gente vai trabalhar com ele para poder reformular então assim, e também com o curso que faço eu já tive contato com ele, para fazer o estágio, para fazer o nosso portfólio, a gente tem que entrar em contato com os PPPs de outras escolas para poder montar esse trabalho (Ana, entrevista em 04 jun. 2014).

As narrativas foram mais relacionadas a atividades/práticas específicas da escola em relação aos trabalhos com literatura infantil. Neste caso, uma professora cita um livro produzido por uma professora da rede e ainda o trabalho com crianças deficientes na perspectiva da educação inclusiva. Neste último caso, o professor

Paulo destaca na narrativa a frequência com que a Secretaria de Educação enfatiza este trabalho que na avaliação dele é muito bom.

Para ser sincero eu não conheço o projeto em si. Eu não o peguei para ler. Quando eu falo que eu conheço é porque eu peguei o projeto para ler. Nós tivemos exposição, explanação sobre o projeto mas eu tenho esse defeito. Eu tenho que ler para gravar. Eu tenho que procurá-lo e lê-lo para gravar. Eu sei que nós procuramos trabalhar a inclusão, seja ela de cor, de raça, de credo, de condição social ou de condição física, né. E haja vista que nós temos crianças com necessidades especiais e eu vejo o tratamento delas e das outras crianças com elas assim, muito, muito, muito bom. Ajudando o tempo todo, dando até carinho. [...] Pelo menos na prefeitura de Cel. Fabriciano, ela bate muito na tecla da gente incluir. Não sei se é o ideal, mas só sei que pelo menos entre as crianças nesta primeira base está dando certo. Acho que, não, acho não, eu vejo elas sendo incluídas mesmo no meio social. É claro que, quando eu falo assim, penso no total. O pedagógico, aí eu fico preocupado porque o pedagógico tem que ser diferenciado pra eles. (Paulo, entrevista dia 14 ago. 2014).

Em parte. Não para estudar a fundo, mas já li alguma coisa, o que é passado para gente, mas ler ele todo, estudar a fundo, não. **(M)** No que você conhece do PPP você percebeu alguma referência, alguma meta, alguma ação prevista que considere as diferenças culturais, étnico-raciais? **(D)** Tem esse ponto que a gente tem trabalhado. Tem esse trabalho que a gente faz mais pra frente sobre a consciência negra, então trabalha mais. Nós trabalhamos um livro, uma literatura. Você estava aqui quando a gente trabalhou o livro “Da cor da noite?”⁸⁴ (Débora, entrevista em 04 jun. 2014).

Outra observação é da Prof.^a Joana quando faz referência ao PPP e a questão da diversidade cultural e relações étnico-raciais. Ela observa que o PPP da escola não contempla de forma evidente essas questões como podemos observar em sua narrativa:

Se tem, parece estar bem embutido, pelo menos na minha visão está muito embutido. Não está muito claro. Dá para trabalhar isso. É... Aí pode está trabalhando isso. Eu não vejo assim com muita clareza. **(M)**. Você consegue lembrar-se de alguma coisa específica assim? **(J)** A mostra cultural (Joana, entrevista em 30 maio 2014).

⁸⁴ Livro escrito pela Prof.^a Gleidiane Miranda da Rede Municipal de Cel. Fabriciano. Hoje ela trabalha na escola pesquisada.

A observação da professora remete-nos a outros aspectos do PPP da escola que se apropria das orientações mais gerais do Parecer 20/2009 e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e de algumas reflexões em outras fontes como podemos observar em algumas afirmativas seguintes.

Hoje, as famílias, independentemente da classe social a que pertencem, procuram se organizar de várias maneiras, afastando-se de estereótipos (CORONEL FABRICIANO, 2014, p.30-31).

[...] Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (CORONEL FABRICIANO, 2014, p. 21).

Nos anexos do PPP estão presentes os planos das áreas de Literatura e Movimento, Linguagens (oral e escrita), Matemática e Ciências Sociais e Naturais para a faixa etária de três (03) a cinco (05) anos a serem desenvolvidos durante o ano de 2014. Alguns aspectos estão presentes que, a princípio, contemplarão as questões das identidades, diferenças e da cultura. Essas questões são lembradas a partir das modalidades de danças e cantigas, desenhos elaborados pelas crianças, pesquisa e participação em atividades que envolvam brincadeiras, jogos e canções que dizem respeito às tradições culturais e de outros grupos. Há ainda, um projeto intitulado “Maleta viajante” que prioriza o trabalho com valores relacionados com sentimentos, amizade, amor, respeito, sensibilidade e solidariedade, além de temas relacionados com o circo, mães, família, folclore, trânsito, pátria, consciência negra e cantata.

São aspectos citados muito genericamente tornando assim, quase que imperceptíveis a referência ao trabalho com as questões étnico-raciais, exceto no Projeto Maleta Viajante, no qual faz uma breve referência à consciência negra. A questão, a nosso ver, dilui-se no conjunto de práticas da escola, aparecendo em algumas abordagens pontuais evidenciadas em cartazes, histórias referentes às abayomis, “A bonequinha preta”, “Chapeuzinho Vermelho”, “o Lobo mau”, a “D. Galinha, Bonequinha preta e Coelho da Páscoa vão à escola”, atividades com o livro “Da cor da noite”, conhecimento do esquema corporal e confecção de bonecas que

compuseram um projeto maior e que fora exposto na escola num painel. Vale lembrar que as bonecas foram confeccionadas pela própria diretora.

Os posicionamentos das educadoras e do educador apresentam aspectos comuns e divergentes. Mas o que chama a atenção é que todos desconhecem o PPP e fazem referência às suas práticas, independente do documento, evidenciando os sentidos entre o texto do PPP e aquele que constrói no cotidiano pelos(as) educadores(as). O processo de planejamento coletivo, ao mesmo tempo em que contribui para que o trabalho com as crianças seja mais organizado e adequado às características infantis, evidencia parcialmente um trabalho que contemple as diversidades de crianças e infâncias, no âmbito dos planos.

CAPÍTULO VII - DO RECONHECIMENTO DO RACISMO E FORMAS DE SUA SUPERAÇÃO NA ÓTICA DE EDUCADORAS E MÃES: CONFLITOS ENTRE LEITURAS DA VIDA E DA ESCOLA

As narrativas das professoras e professor e das mães das crianças entrevistados e participantes dos grupos focais realizados serão analisadas nesse capítulo. Suas percepções sobre a abordagem da questão étnico-racial no Brasil, na Educação Infantil, nas políticas e práticas educacionais da rede municipal e do CMEI pesquisado, bem como as possíveis intervenções em casos de práticas de discriminação e preconceitos envolvendo as crianças e adultos educadores(as) e mães estarão em pauta nesse momento. O perfil desses sujeitos é apresentado na Tab. 7.

Tabela 7 - Dados educadoras e educador entrevistados

Educadora	Idade	Cor/raça (autodeclarada)	Estado civil	Número de filhos	Formação acadêmica	Tempo de experiência na Educação Infantil	Renda familiar	Residência
Débora	34 anos	Parda	Casada	01	Especialização	03 anos	De 3 a 4 salários mínimos	Timóteo
Ana	35 anos	“Misturinha” (IBGE-parda)	Casada	01	Pedagogia (em curso)	03 anos	Não declarou	Cel. Fabriciano
Joana	38 anos	Negra	Casada	03	Pedagogia	03 anos	Entre 2 e 3 salários mínimos	Cel. Fabriciano
Flávia	46 anos	Negra	Casada	02	Pedagogia	18 anos (2,5 na gestão)	Não declarou	Cel. Fabriciano
Paulo	50 anos	Pardo	Casado	02	Magistério-EM	03 anos	Entre 2 e 3 salários mínimos	Cel. Fabriciano

Quanto à seleção dos sujeitos para entrevistas, ela se realizou de acordo com a adesão dos(as) participantes à pesquisa e às disponibilidades deles, em horários e locais estabelecidos por eles. O grupo trabalha em outra escola e/ou amplia a

jornada de trabalho na própria escola (as chamadas dobras) e por isso houve necessidade de realizar as entrevistas em seus espaços de trabalho no horário de coordenação com agendamento prévio.

As análises serão realizadas mediante a técnica de análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977) e de Rosemberg (1981). Consideramos que para consecução dos objetivos essa técnica possibilita-nos uma interpretação ampla das percepções dos atores sociais em relação aos propósitos da pesquisa.

7.1 Racismo ou preconceito? Entre as hesitações e possíveis práticas pedagógicas

7.1.1 Crianças negras na escola: presenças e/ou (in)visibilidades?

Após o início das observações de campo, marcamos as entrevistas conforme as disponibilidades das educadoras e educador que se ofereceram para participar desta pesquisa. Isso aconteceu a partir do mês de maio de 2014, estendendo-se até o mês de agosto de 2014. Do grupo inicial composto de oito (8) pessoas foram entrevistadas quatro (4) educadoras e um (1) educador e a diretora.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, com as seguintes questões: a) número de crianças negras e brancas no centro de educação infantil; b) práticas relacionadas com as relações étnico-raciais; c) Projeto Político-Pedagógico ou Proposta Pedagógica e políticas educacionais do município e metas/ações voltadas para a diversidade cultural e relações étnico-raciais; d) práticas e intervenções quando há preconceitos e práticas de discriminação na instituição escolar; e) experiências pessoais quanto às relações étnico-raciais; f) formação continuada e relações com as famílias.

Quanto à percepção do número/quantidade de crianças brancas e negras, nas entrevistas, foi possível observar momentos de hesitação. São perceptíveis as referências duvidosas em relação às crianças e prevaleceram nas narrativas destacando-se a alusão à ideia de que somos todos iguais e de que no Brasil há dificuldades de se classificar e/ou nomear as pessoas como negras ou brancas considerando a mestiçagem. Nas narrativas seguintes é possível perceber esses aspectos:

Olha eu vejo todo mundo igual⁸⁵. Pra eu falar assim **eu acho** que 1 ou 2 crianças negras. Mas eu posso à tarde ver minha lista à tarde para conferir (Ana, parda - entrevista jun. 2014).

(A professora pensa um pouco) Bem, são 3 (três) pela cor, e 22(vinte duas) de tom claro, mas, é dentre essas 22 em torno de umas 12 (doze) **tem grandes traços negros** (...). (Joana, negra - entrevista maio 2014).

Já observei. No início do ano eu tinha uma criança negra e hoje ela mudou de endereço me parece. Na minha sala hoje, criança negra eu não tenho. Tenho crianças pardas (Débora, parda - entrevista jun. 2014).

Ah a maioria das vezes, assim eu não considero que nós somos um povo branco, talvez mais principalmente no sul esteja a **raça branca mais apurada ou a cor branca mais apurada**, mas se analisarmos no Estado de Minas eu não vejo tanto. Na minha sala sim, **se considera provavelmente as pessoas brancas, mas com certeza provavelmente elas têm parentes de cor escura**. Mas conheço alguns, se dá bem, e isso está bem latente, da cor afro ou da cor negra, mas eles são em minoria, por assim dizer. **(M)** Quem é minoria? **(P)** Os negros. Pelo menos nas duas salas de aulas que eu trabalho, vejo essa diferença (Paulo, pardo - entrevista ago. 2014).

Nessas narrativas os sujeitos manifestam suas dificuldades de dizer a cor e/ou origem étnico-racial das crianças. Esse ponto nos reporta a dois pontos: de um lado a indagação do que está na origem das hesitações. Nesse primeiro aspecto, evidencia-se a ideia de que é preciso refletir um pouco mais sobre processos de auto e heteroidentificação da cor. No Brasil, para se perceber a complexidade desses processos é preciso nos remeter à identificação de diferentes processos históricos, políticos e econômicos envolvidos nessas posturas como mostraram estudos a exemplo da pesquisa de Rosemberg e Piza (1998, 1999) sobre cor nos censos brasileiros. Nesse sentido, afirmam a terminologia da auto-atribuição de cor reproduzem uma aparente tolerância racial, ou, ainda, registram a relação cor/classe social, não só no sentido pessoal, quanto aos questionamentos institucionais.

A atribuição de cor ao outro está envolvida em complexos processos e tais hesitações e questionamentos também estão presentes tanto entre pessoas que atuam em diferentes setores sociais e entre os(as) pesquisadores(as) das diferentes áreas do conhecimento, principalmente das ciências sociais. O debate ainda é profícuo em diferentes âmbitos, exigindo que estejamos atentos ao que os constituem e delinham.

⁸⁵ Grifos nossos.

Nessa direção, é importante lembrar que as questões étnico-raciais são pouco evidenciadas no trabalho da Educação Infantil e isso, a princípio, atrela-se às concepções de criança e infância construídas historicamente e que vinculam-se ao ideário de pureza e inocência.

O debate sobre classificação racial no Brasil, para Rosemberg e Rocha (2007), constitui um tema de investigação que, apesar de ter merecido a atenção de vários estudiosos ao longo das décadas (PINTO, 1995; ROSEMBERG; PIZA, 1998-1999; SCHWARTZMAN, 1999; PETRUCCELLI, 2000; OSÓRIO, 2003, entre outros), tem ganhado maior visibilidade pública nos últimos anos em decorrência das mobilizações a favor e contra as ações afirmativas para negros e indígenas no acesso à educação superior. Nesse sentido, um dos argumentos usados, segundo os autores é o de criticar programas de ação afirmativa com recorte étnico-racial é a “dificuldade” de se definir quem é negro, quem é branco, quem é indígena, pois, a classificação racial no Brasil não é “objetiva”.

Por outro lado, o segundo aspecto é que as hesitações podem denotar a dificuldade de percepção de quem é e quem não é negro, mediante os processos de inferiorização aos quais negros(as) foram submetidos historicamente junto a outras dúvidas quanto às reações das pessoas, no caso dos familiares, na atribuição de cor a seus(suas) filhos(as). Ou ainda, a dificuldade de ler-se e se posicionar nesse processo ambíguo complexo, e fluido na heteroclassificação de cor e ver-se nesse ou naquele grupo étnico-racial. Além disso, como destacamos nos capítulos anteriores a classificação sempre existiu a partir do momento que se passa a conviver com pessoas de origem diferente. O que deu origem a formas diversificadas de definir o outro submetendo-o a processos de valorização e reconhecimento, ou o seu contrário.

7.1.2. Educação das relações étnico-raciais: práticas pedagógicas e intervenções

No âmbito da Educação Infantil ainda se evidencia o desafio de desenvolver práticas pedagógicas e de intervenção focalizadas nas relações étnico-raciais. Vários estudos refletiram sobre essas ações como Dias (2007 - 2011), Cavalleiro (2001). Esses foram focalizados em trabalhos em sala de aula, na relação com

familiares, nas brincadeiras entre crianças, entre outros, como também nas ausências e omissões por parte dos(as) educadores(as) nas intervenções e produções de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial. Nesse sentido, é bom lembrar que, com a homologação da Lei 10639/2003 intensificaram-se diferentes estudos e produção de materiais didáticos, paradidáticos e de formação de professores(as) por instituições governamentais e não-governamentais que contribuíram com o processo de implementação da lei. Quando questionadas em relação a realização de trabalhos e recursos relacionados às relações étnico-raciais encontramos os depoimentos dos(as) educadores(as).

Olha a gente trabalha muito de acordo com o que a gente planeja, na coordenação, a gente segue às vezes um livro, como às vezes é maternal, a gente trabalha muito com o que eles trazem de casa. Às vezes, uma criança critica a outra. Então a gente trabalha muito em cima do que eles já têm (Ana, parda - entrevista jun. 2014).

Desenvolvo a partir do que é trabalhado na escola. Tem as datas, tem algumas vezes a gente trabalha as diferenças e a partir desses projetos que gente desenvolve e o que surge na sala de aula (Débora, parda - entrevista jun. 2014).

Agora se não aparece e tem um planejamento que me dá essa abertura, eu trabalho preocupada com a conscientização. Sempre “que tem oportunidade eu estou falando, mesmo que não seja algo específico, mas sempre que tem oportunidade eu tento (Joana, negra - entrevista maio 2014).

Essas referências das educadoras corroboram a ideia de uma tendência/postura que procura articular o trabalho em sala de aula às manifestações das crianças. Há uma preocupação em trabalhar “o que a criança traz”, “a questão das datas” e a “preocupação com a conscientização”. São três aspectos mobilizadores da ação pedagógica das educadoras e do educador que possibilitam pensar uma tensão entre o planejado e o vivido. No entanto, verifica-se que o planejamento não é sistematizado, é episódico.

Nas narrativas das professoras, a partir dos aspectos elencados, a primeira referência “O que a criança traz” evoca um respeito às manifestações das crianças. A questão é o que elas trazem em relação às suas identidades, em destaque a étnico-racial e como a escola trata isso. Trabalha? Valoriza? Ignora? O que se verifica nas narrativas que há propósitos de intervenção quanto às discriminações, por exemplo:

Na hora de recreio, de manhã que isso aconteceu. Uma menina me chamou e disse: “Ô tia tem uma menina batendo. “É aquela pretinha, ali”. Então assim, no período da manhã nós já trabalhamos isso. Porque eu estava cobrindo a Manuela e lá já foi trabalhado. Já trabalhou o livro da abayomi. Eles levaram para casa, a boneca. A gente trabalhou muito isso e eles já estão no segundo período. A escola já trabalhou. Eles já tiveram uma consciência maior, então, muitas vezes a gente vê, que ela, se a gente for parar para analisar a própria criança, não se vê nessa questão da cor. Porque ela não é clara, assim muito clarinha. Então ela chamou a outra, assim, às vezes, de repente, usou um hábito que tem em casa e usou a referência pretinha, né? Igual o meu irmão fala comigo, passou de seis horas é de noite, então nós somos todos iguais. Não adianta eu falar assim que eu sou mais clarinha. Não, nós somos tudo moreno. Como diz assim, passou de seis horas, está anoitecendo. Está todo mundo no mesmo caminho, né? Então a gente percebe que certas crianças não aceitam a questão da cor. A gente vê isso. Por mais que a gente trabalhe, respeito com o colega a gente percebe que o colega ele se vê naquela cor, mas não se enxerga naquela cor, entendeu? Às vezes assim, pode não ser o caso dessa criança, mas se a gente for parar pra pensar a gente humilha a criança, então pode acontecer de passar pra criança. Mas no mais assim, uma observação que eu vi na hora do recreio e vi assim que por mais que a gente trabalhe, se a família não trabalhar junto, fica difícil” (Ana, parda-entrevista jun. 2014).

Também se observa que a professora baseia-se numa experiência vivida nos diálogos em sua família em relação ao irmão utilizando a expressão metafórica: “Passou de seis horas é de noite, então somos todos iguais”. Tal afirmação evidencia o pressuposto da igualdade de todos, muito comum em diferentes narrativas que tenham como base as relações étnico-raciais. As ideias presentes nessa narrativa ajudam-nos a compreender a multiplicidade de fatores envolvidos quando se refere às relações étnico-raciais. O uso de metáforas, alcunhas e apelidos⁸⁶ são formas de debater essa questão na formação de educadoras(as) tanto em seu aspecto de entendimento de como se formam os ideários inferiorizantes e naturalizam a questão, quanto os que relevam a sua origem étnico-racial quanto da mestiçagem.

A afirmação “já foi trabalhada” denota uma concepção etapista do processo ensino-aprendizagem. Uma postura de desconsideração do caráter processual da educação das relações étnico-raciais, apenas dá a “sensação de dever cumprido”,

⁸⁶ Um exemplo de trabalho nesta direção é o produzido pelo NEINB(USP) na Coleção Percepções da diferença. CUTI, L. S. Moreninho, neguinho, pretinho. In: SANTOS, G. A. dos (Coord.). *Coleção Percepções da diferença - Negros e brancos na escola*. Núcleo de Apoio às Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (NEINB). Universidade de São Paulo- USP, 2007. Disponível em <http://www.usp.br/neinb/?q=node/9> Acesso em 20 de maio de 2014.

aspecto que não é possível assegurar num processo de formação, principalmente em relação às crianças.

Além disso, há elementos vinculados à identidade étnico-racial com referências à aceitação e não-aceitação de si em relação à cor e a importância do trabalho pedagógico aproximado da família como possibilidade de ampliar os entendimentos de diferentes fatores envolvidos nessa discussão.

Outro movimento realizado por parte das professoras diz respeito às datas comemorativas, as efemérides. Nas falas houve referências às comemorações de 20 de novembro que culminam na Praça da Estação⁸⁷ e que desencadeiam diferenciadas posições das famílias, das professoras, entre outras pessoas, como relata a professora:

A gente tem esse conhecimento da formação do Brasil, das nossas origens, então eu acho que um tema, que seria importante, porque a gente tem aquela ida à Praça da Estação para comemorar a Semana da Consciência Negra. E tem muita gente que é evangélica e não vai até lá porque tem aquelas pessoas do candomblé e da umbanda e elas vão a caráter (indumentárias). Elas criticam muito isso. Então eu acho que se houver uma oportunidade isso ser trabalhado ia ser muito bom. (Débora, parda-entrevista em 04 jun. 2014).

As comemorações do dia 20 de novembro, às quais se referiram as professoras, referem-se a um conjunto de atividades que são desenvolvidas pelas escolas da rede municipal sob a coordenação da Secretaria de Educação e Cultura desde 2008. Isso acontece durante o ano ou em algum momento específico que se relaciona às diversidades, em especial à étnico-racial e que têm sua culminância com a Parada Afro que tem a participação das escolas, com os alunos e suas famílias. Eles(as) expõem seus trabalhos em múltiplas linguagens: danças, músicas, frases em faixas e cartazes entre outras atividades produzidas por educandos(as) e educadores(as). Geralmente, para esse evento, são convidadas lideranças religiosas, acadêmicas e dos movimentos sociais. Em razão disso, produzem-se comentários como relatados pela professora Débora. Vale ressaltar que, com todo

⁸⁷ A Praça da Estação está situada no centro de Cel. Fabriciano ao lado do terminal Rodoviário. Foi inaugurada em 31 de outubro de 2008. É um dos pontos principais do município para realização de eventos de médio e grande porte com capacidade para suportar 15 mil pessoas. Antes, funcionava no local o complexo da Estação do Calado que foi desativada em 1979 para ceder espaço para os Terminais Rodoviário e Urbano de transporte público coletivo municipal de 1980.

esse trabalho, ainda há algumas incompreensões com a apresentação de frases de efeito do tipo “Combatendo as diferenças e buscando a igualdade”, “O amor não tem cor” entre outras manifestações voltadas para o aspecto cultural em detrimento do debate sobre a questão étnico-racial e as desigualdades no município e nas escolas.

Outro aspecto abordado e presente nas narrativas diz respeito “à preocupação com a conscientização”, ou seja, ressalta-se que basta trabalhar conceitos, apresentar exemplos e diferentes situações sobre as relações étnico-raciais. Essa referência está implícita nas narrativas das professoras. Associa-se, especificamente à busca de alternativas para combater o(s) preconceito(s) seja(m) ele(s) vinculado(s) aos aspectos étnico-raciais, compleição física entre outras diferenças, para usar o termo bastante evocado nas narrativas delas(ele). Em nossa análise, alguns pontos estão presentes, quais sejam, a não-indiferença mediante as diversidades, a percepção das discriminações e preconceitos ao lado da necessidade de trabalho sobre essas manifestações e às vezes a dificuldade de tratar explicitamente das relações étnico-raciais. Nas narrativas seguintes estão apresentados esses pontos:

Geralmente eu trabalho rodinha, né, a partir da necessidade da turma, igual teve aquele momento que **uma coleguinha que estava se sentindo mal porque outra coleguinha estava falando do cabelinho dela, aí eu vi a necessidade de levar isso para roda, para que eles entendessem e pelo menos passassem a respeitar as diferenças**⁸⁸. Agora se não aparece e tem um planejamento que me dá essa abertura, eu trabalho preocupada com a conscientização, né... Sempre que tem oportunidade eu estou falando, mesmo que não seja algo específico, mas sempre que tem oportunidade eu tento (Joana, negra - entrevista 30 maio 2014).

Por exemplo, a criança, eu vivenciei um momento em que algumas crianças não queriam sentar próximas a ela, **não queriam pegar na mãozinha dela**. Então assim, eu trabalhei dentro da sala de aula com o grupo de forma geral, sem constrangimentos, né, com ela e os demais, então, **eu trabalhei as diferenças mesmo: de cor, né, deficiências, então a gente trabalha as diferenças, a partir desses pontos e a gente vai puxando não só a cor** (Débora, parda - entrevista em 4 jun. 2014).

Na primeira narrativa, a situação de caráter discriminatório de uma criança desencadeou um trabalho numa roda de conversa. Ainda que partir do conflito, não seja a melhor estratégia para intervenção, reconhece-se que há um avanço no que

⁸⁸ Grifos da autora.

se refere ao não silenciamento por parte da educadora. Aqui, ela se mostra aberta a esse propósito e as crianças de quatro (4) anos se mostram receptivas e participativas. Ela é organizada a partir dessa situação entre duas meninas, sendo que uma delas manifesta atitude negativa em relação ao cabelo da outra, que é crespo. A mãe da criança agredida havia procurado a professora para justificar suas faltas e isso desencadeia o processo, conforme relatara a professora no dia em que ela me fez o convite para estar em sala.

A professora discute a discriminação na roda de conversa destacando elementos do que a criança agredida sofrera, sem citar seu nome, convidando-as a pensarem sobre as diferenças entre eles(as) e amplia o diálogo trazendo perucas para sala, pedindo que cada criança pegue em seu cabelo, observe os colegas e identifique as diferenças e trabalha a partir do valor da convivência, do respeito ao outro em suas características. Ela mesma, uma professora que se autodeclara negra fala de si e de seu cabelo no momento da roda.

Nessa experiência, há a acolhida da professora em relação ao relato da mãe e a busca de formas de enfrentamento e trabalho com essa questão. A não-indiferença da mãe, da criança e da professora foi decisiva para desencadear um processo educativo e mobilizador das crianças orientando-as para o respeito mútuo e a percepção das diferentes identidades étnico-raciais. Por outro lado, ao falar de si, a professora instiga as crianças a se perceberem também, o que corresponde um movimento importante na formação das crianças e que também se faz presente nos textos normativos atuais da educação infantil quais sejam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução 05/2009 e Parecer 20/2009).

Na segunda narrativa, a professora menciona um episódio relacionado à ação de crianças de quatro (4) anos em que uma criança era deixada de lado pelas outras, devido à sua cor. E ela, sem apresentar muitos detalhes intervém trabalhando com as crianças sobre as diferenças de um modo geral, incluindo as deficiências, sem referir-se somente à “cor”. Sem maiores detalhes é difícil entender a dinâmica construída por ela, mas é possível fazer algumas indagações que nos ajudam a refletir sobre os motivos que movem as educadoras a dizerem sempre que trabalham “diferenças” de um modo geral. Seria uma consciência da diversidade cultural e das identidades sociais, ou ainda; certa apreensão quanto às possíveis manifestações dos familiares; ou mesmo uma tentativa de responder à pesquisa.

Acreditamos que as abordagens podem relacionar-se com a dificuldade de tratar a questão e com ela a argumentação necessária para dar conta da complexidade das ocorrências, assim como o acesso a materiais didáticos que contemplem a questão relacionada com as crianças da faixa etária com as quais trabalham entre três (03) e cinco (05) anos. Ambas abarcam vários fatores que têm permeado a organização de estudos em âmbito acadêmico e no âmbito das secretarias de educação nos processos de formação continuada.

De outro modo, Paulo, o único professor da escola e da rede municipal na educação infantil, expressa em relação às práticas, numa referência genérica e confusa quanto à inclusão, diferença e justificativas do seu trabalho:

Muitas das vezes nós programamos algumas atividades para essa área, mas muitas das outras vezes a que tentou passar essa... eu não vou dizer essa diferença porque **a gente procura tratar, trabalhar não com a diferença⁸⁹, mas com a inclusão. Incluindo eles todos. E pelo fato de eu ser deficiente eu já me incluo nessa classe e aí a gente tenta trabalhar tudo junto, não desmerecendo um ou outro**, mas fazendo sobressair o de melhor dos dois. **Para mim particularmente, questão de raça, cor, idade, sexo, isso para mim é uma coisa assim que a gente consegue conviver muito bem basta a gente não ter preconceito.** Você pode ter diferenças sem ter preconceito. E a gente pode trabalhar isso quebrando esse preconceito, quebrando... porque sempre tem uma criança ou outra, que infelizmente traz alguma coisa ou outra de casa com relação ao preconceito de cor. “Mas, a gente procura trabalhar” (Paulo, pardo-entrevista em 14 ago. 2014).

Na narrativa acima identificamos uma referência genérica e confusa quanto à inclusão, diferença e justificativas do seu trabalho na fala de Paulo, o único professor da escola e da rede municipal na educação infantil. Em seu posicionamento sobre a experiência de discriminação e preconceito vividos por ele. Sobressaem em suas colocações a ênfase no não-preconceito como base da convivência humana considerando nossas diferenças étnico-raciais, de sexo e idade.

Ele afirma a necessidade do(as) educador(as) trabalhar a questão do preconceito de cor, porque muitas vezes a criança o traz de casa. Na fala de Paulo está implícita a ideia do caráter estrutural dos preconceitos e discriminações. Algo que constitui historicamente as práticas sociais exigindo-nos uma compreensão da

⁸⁹ Grifos nossos.

dinâmica do preconceito e discriminações étnico-raciais que extrapole o ambiente escolar.

Nessa referência, podemos considerar também que as crianças trazem para escola a representação étnico-racial da sociedade e essas aparecem em outros espaços, com outros sujeitos e instituições como programas da televisão, comentários de adultos, revistas entre outros como afirma Dias (2013) em entrevista à Revista Pátio.

7.1.3 Relatos sobre as práticas de preconceitos e discriminações entre crianças na escola

Todas as educadoras e educador apresentaram ocorrências de preconceito e discriminação na escola em suas salas de aula, na hora do recreio ou que tenham ouvido falar. Sabem que não é possível ficar omissos diante dessas ocorrências. Segundo os entrevistados, algo precisa ser feito pela escola e junto aos familiares.

No entanto, foi recorrente a ideia de que as crianças recebem influências de adultos para demonstrarem e realizarem ações preconceituosas, com destaque para as questões étnico-raciais. As expressões mais pronunciadas foram: “traz de casa”, “não tem preconceito formado”, “somos nós adultos que colocamos esse preconceito na cabecinha deles” e “a criança em si é pura”, como podemos observar nas narrativas seguintes:

Na verdade, de uma certa forma, **as crianças não têm o preconceito formado**, né? Eu acho que **o que influencia é o que ela traz de casa**. Às vezes ela nem convive com pessoas negras, com diferenças de raciais dentro de casa, eu falo porque em qualquer ambiente a gente convive. Mas elas foram tranquilas. Você vai trabalhando, explicando. Elas aceitam bem. Pelo menos o que eu te falei, pontuei, que estava na minha sala, trabalhei tranquilo, não tive problema nenhum. Achei que a aceitação foi boa, compreenderam (Débora, parda - entrevista em 4 jun. 2014).

E elas não têm esse preconceito. Infelizmente, eu ainda bato na tecla: **somos nós adultos e que colocamos esse preconceito na cabecinha deles**. [...] Eu já ouvi algumas vezes, algumas crianças tratando outras com “diferença”, seja da cor, seja da condição financeira. Seja pela beleza, a estética, não é. Mas é, a gente consegue quebrar isso, principalmente no meu caso de cadeirante, a gente consegue trabalhar com a criança e acaba conseguindo contornar a situação pelo menos dentro da escola, a não ser de fora por que aí como vem de fora **a gente não sabe se lá fora ela vai conseguir moldar a cabeça dos pais**. Mas, eu creio que o fato de elas me tratarem com total..., como é que eu vou dizer, é indiferente, se eu

sou cadeirante ou não, as pessoas me tratam como professor, como “tio” e eu vejo que a criança em si é pura, talvez a família que agregue alguns valores que não deveriam ser colocados na nossa cabeça” (Paulo, pardo - entrevista em 14 ago. 2014).

Essas narrativas, nos possibilita analisá-las sob vários aspectos quais sejam, identidades, visões das crianças e das infâncias pela Pedagogia, inculcação ideológica e formas de sua materialização, o racismo como estruturador das sociedades, valores entre outros. Contudo, focalizaremos apenas dois (2) aspectos que são mais evidentes na construção das narrativas.

O primeiro é o caráter estruturante do racismo no Brasil associada aos ideais da necessidade de formar uma nação civilizada por meio da escola pública para negros e pobres no período imperial para que a se efetivasse a coesão social como mostrou os estudos de Veiga (2008a). Isso se converteu nesse sentido em fracasso da escola nesse período histórico considerando as condições de vida dos(as) alunos(as). Essa escola pública irá servir no período republicano a construir uma nova nação, um novo perfil, uma nova estética, nesse caso; branco, expulsando pobres, principalmente negros como mostraram os estudos de Veiga (2000 - 2008b) e seus resquícios ainda em nosso tempo influenciando ações e práticas escolares e extraescolares. O que significa que ainda estamos distantes de experiências didático-pedagógicas que deem conta de desconstruir esses ideários.

Essas questões nos remetem à ideia de que as expressões denotam que as questões étnico-raciais não são discussões que devem compor um debate, um estudo apenas, mas entender como elas estruturaram instituições, confirmaram decisões, definiram políticas públicas e constituíram ações e ideias em diferentes espaços tais como escolas, lares, clubes, governos entre outros. Há uma dominação étnico-cultural que permeia esses espaços ao longo da história do Brasil e no trabalho com crianças isso vai se tornando perceptível com o passar do tempo, em suas ações e principalmente em situações de conflito. E as intervenções precisam acontecer envolvendo diferentes sujeitos.

Rosemberg (2011) reporta-se a seus trabalhos produzidos nos anos de 1999 e 2005 para ratificar a ideia de que as desigualdades observadas entre brancos(as) e negros(as) no acesso aos bens materiais e simbólicos se deve ao racismo constitutivo da sociedade brasileira, operando simultaneamente nos planos material e simbólico.

Por outro lado, mas no mesmo sentido de análise do caráter estruturante do racismo na sociedade brasileira, há uma ideia recorrente da pureza e da inexistência de preconceitos por parte das crianças. Esses aspectos, outrossim, reforçam ideias estruturantes de pensar as crianças numa perspectiva universalizante e ingênua.

O segundo aspecto refere-se às visões de infâncias e crianças pela Pedagogia. As crianças são pensadas pelas educadoras e pelo educador entrevistados como “sem preconceito” e “puras”.

Essas ideias estão sendo problematizadas nas pesquisas, principalmente, com os Estudos Sociais da Infância e da Sociologia da Infância que ainda que contemplem ideais universalizantes, ressignificaram a concepção de criança considerando-as atores ativos e produtores de cultura no contexto das interações sociais. As vivências de muitas crianças brasileiras em contextos de violências, misérias e lutas pela sobrevivência já questionam também essas construções teóricas sobre as crianças e suas infâncias. Uma problematização para Pedagogia e suas práticas no sentido de abarcar a ideia de que é no contexto das interações que teremos a possibilidade de entender ou compreender a diferença e a identificação.

De outro modo, há pesquisas que questionaram a ideia de que a criança não tem preconceito. Segundo Dias (2013), essa concepção é um equívoco. Associar a imagem da criança como ingênua silencia o tema, como se ele não existisse, e retarda a busca por intervenções mais significativas. Em sua opinião, é preciso entender que existem conflitos nos processos interativos e que entre as crianças, um deles se dá por causa dos seus pertencimentos raciais.

Segundo Trinidad (2011b) as crianças vivem numa sociedade em que ser negro significa ter características pessoais, que em relação aos brancos são consideradas “piores” e essa situação adversa é apreendida pelas crianças brancas e negras de várias maneiras, sendo que as negras são alvos contínuos de hostilizações e discriminações. Nesse sentido, muitas pesquisas têm demonstrado que, desde a tenra idade as crianças já desenvolvem ações pautadas em preconceitos e discriminações por meio de brincadeiras e/ou escolhas de parceiros/amigos, além de outros recursos das instituições de ensino que ratificam esses processos. As pesquisas de Cavalleiro (2001), Godoy (1996), Dias (1997-2007), Oliveira (2004a), Fazzi (2004), Soares (2013) apresentaram análises

importantes sobre os preconceitos entre crianças e práticas educativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais em instituições de educação infantil.

De acordo com a Professora Ana é difícil saber a origem das agressões, mas que há falta de entendimento pelas crianças, porque há um trabalho por parte do grupo de docentes, mas também diz que a criança “não discrimina por maldade”.

Nessa narrativa da educadora está presente tanto a referência à inocência da criança quanto a não descrição de como de fato trabalha as relações étnico-raciais. Outra questão se refere às brincadeiras, a grande parte das educadoras e educador pesquisados não descrevem como brincam com as crianças e nessas introduzem as questões étnico-raciais. E ainda, as crianças não simplesmente repetem os gestos, as narrativas, atitudes sem atribuir-lhes sentido. Ainda que a educadora reconheça que sabe as origens dessas ações é uma “interrogação”, ela já atribui um sentido para as ações das crianças. As crianças também podem produzir sentidos a partir do trabalho dos(as) educadores(as) considerando suas vivências, os contextos nos quais circulam, as relações com outras pessoas de diferentes faixas etárias, o acesso que têm ou não aos bens culturais, as dificuldades, etc. A escola é um dos espaços de sociabilidade das crianças e que neste espaço se possa trabalhar estimulando-as no sentido de perceber as diferenças e ao mesmo tempo respeitá-las, construindo relações.

A gente já trabalhou com a criança, elas trabalham a história das bonecas abayomis, eles(as) estão no segundo período... A gente está sempre contando histórias, com os maiorzinhos a gente está sempre ressaltando que tem que respeitar os colegas, corrigindo em relação a isso (discriminação). Mas, eu acredito às vezes que não é por maldade que a criança faz isso (discrimina). Ela faz por falta de entendimento mesmo. Eu fico pensando assim, porque que essa criança está batendo desse jeito. E a gente vai para o outro lado, porque essa criança ofende a outra desse jeito? Tem coisa que é uma interrogação (Ana, parda - entrevista em 04 jun. 2014).

A Professora Joana considera que as intervenções a partir de atos de discriminação precisam acontecer, mas alerta para o fato de que a escola não possui um trabalho sistemático quanto às relações étnico-raciais. Segundo ela, fica muito no geral quando considera a escola. Essa mesma professora em outro momento, destacou que as ações são muito isoladas e esporádicas no que se refere

ao trabalho com identidades étnico-raciais. Nota-se uma coerência em sua narrativa, porque ela mantém sua opinião, agora assegurada pelas intervenções e que o trabalho precisa ser mais amplo.

Eu tive em minha sala no segundo ano de trabalho que eu tive. Eu não uso fazer fila de menino e menina. Eu digo para cada coleguinha dar a mão para o outro coleguinha...Então um coleguinha de tom de pele mais claro, recusou a dar a mão para um coleguinha de tom de pele mais escuro... Então eu perguntei e ele disse que não ia dar a mão pra ele, porque ele é preto. Aí eu tive que parar e trabalhar... O outro foi a respeito do cabelo da coleguinha que é crespo e nem foi a criança quem me falou, foi a mãe dela quem me procurou. Aí eu tive que fazer uma intervenção também e... **Então assim no geral as intervenções são assim. Na escola ficam muito no geral, poderia ser mais amplo.** É assim, falam que somos de cores diferentes, mas fica muito no geral, poderia ser mais ampla (Joana, negra - entrevista em 30 maio 2014).

Outra abordagem da professora é a situação vivida em classe relacionada ao fato de uma criança não querer dar a mão à outra devido à sua cor. Aqui estamos diante de uma discriminação que provoca uma intervenção da educadora, ainda que saibamos que seria interessante que essa educadora manifestasse o que significou para ela ouvir de uma criança branca que então se recusa a pegar na mão do colega por este ser negro. Tal atitude nos remete às pesquisas que destacam discriminações e preconceitos entre crianças e às identificações étnico-raciais, revelando também, o quanto ainda é preciso avançar na abordagem das questões étnico-raciais na escola para além do respeito, prevalecendo em muitos casos atitudes moralizantes.

As referências às discriminações são mais recorrentes que preconceitos e neste sentido entendemos que a distinção desses termos é necessária para que se compreenda a complexidade desse processo. O preconceito relaciona-se a um julgamento negativo prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo, caracterizado pela inflexibilidade, sem a maior ponderação ou conhecimento dos fatos, como destaca Bentes (1993, p. 21)⁹⁰ *apud* Gomes (2005, p. 55), que acrescenta, ainda, a ideia de que o preconceito é aprendido em contextos sociais.

⁹⁰ BENTES, R. N. de M. *Negritando*. Belém: Graphitte, 1993.

O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda. A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial, pois estes três processos: “se realimentam mutuamente, mas diferem um pouco entre si. O racismo, como doutrina da supremacia racial, se apresenta como a fonte principal do preconceito racial”

Nesta direção, a autora chama a atenção para os sentidos da palavra discriminar afirmando que ela significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. E, no caso da discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Neste sentido enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças; a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam, Gomes (2005). A discriminação é um gesto que se aprende. Tem a função de orientar as nossas escolhas quando na vida temos de decidir que rumo tomar.

Jaccoud e Beghin (2002) apresentam algumas distinções entre diferentes tipos de discriminação racial sendo: discriminação direta e indireta. A discriminação racial direta verifica-se numa ação que prejudica explicitamente certa pessoa ou grupo de pessoas em decorrência de sua raça/cor. A discriminação indireta dá-se por meio de um comportamento ou ação que prejudica essa pessoa ou esse grupo de forma dissimulada. Ou seja, trata-se de uma discriminação não manifesta, oculta, oriunda de práticas sociais, administrativas, empresariais ou de políticas públicas. “Trata-se da forma mais perversa de discriminação, pois é difícil identificá-la e reagir a ela, aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório” (JACCOUD; BEGHIN, 2002). Ela geralmente alimenta estereótipos sobre negros(as) e é exercida sob o manto de práticas administrativas ou institucionais.

Diante disso, Gonçalves (1985) alerta para a ideia da discriminação como reconhecimento de diferenças culturais exige um reposicionamento frente a

irresistível tendência (repleta de equívocos) que confunde diferença com desigualdade. Esse autor, a partir do debate com militantes e líderes dos movimentos negros, verificou que a discriminação racial contra homens e mulheres negros se processa por três mecanismos básicos.

Um se exerce pela violência pura e simples, representada pelos aparelhos de repressão do Estado (polícia, presídios).

O outro manifesta-se na violência simbólica que difunde, na totalidade social, estereótipos degradantes a respeito da população negra, e, hoje, isto é feito principalmente, e não exclusivamente, pelos meios de comunicação de massa (rádio, televisão e imprensa).

O terceiro realiza-se por meio da expropriação material e da exploração brutal do trabalho. Mecanismo que vem dificultando, ainda, hoje, aos setores mais despossuídos das classes subalternas a produzirem a própria existência (GONÇALVES, 1985, p. 11).

Na pesquisa, portanto, identificam-se em vários momentos mecanismos valorizadores do ser branco, claro, significando superioridade e privilégio, ao mesmo tempo em que “conforma uma maneira de conceber e atuar no mundo” (BENTO *et al.*, 2014, p. 22). Neste caso, como nas pesquisas já mencionadas confirma-se a afirmação de que as crianças desde cedo desenvolvem ações pautadas no preconceito e na discriminação.

Dessa forma, o que constata nos depoimentos são atitudes mais voltadas para discriminação que preconceito. No caso do preconceito a criança traz embutida a ideia de que um julgamento é desenvolvido antes mesmo de ir para escola, ou antes, de entrar em contato e/ou interagir com o diferente. Antes de vê-lo ou de tocá-lo, eu introduzo um conceito a respeito dele. O que está sendo problematizado é o fato de que se busca entender a atitude e/ou comportamento do outro sem considerar o processo interativo. Os professores presenciaram atitudes próximas à discriminação, mais do que preconceito que ocorreram na interação. De outro modo, significa dizer que é na ação concreta que os indivíduos aprendem os sentidos dados ao mundo ou aplicam ou atribuem sentido a algo a partir de aprendizados autônomos.

Constata-se, portanto que, desde cedo as crianças convivem, logo, socializam-se em contextos pautados por preconceitos e discriminações étnico-raciais. A escola pode ser mais um espaço que proponha outras formas interativas

nas quais ela ressignifique o próprio gesto de discriminar e construa novos conceitos para substituir os pré-concebidos. Se ela já tem condições de distinguir que alguém é racialmente diferente dela, ela deve interagir em ambientes onde essas diferenças existam. Caso ela não for estimulada a perceber essa diferença é absolutamente inadequado falar em discriminação racial.

Os depoimentos dos problemas mostram as lacunas sobre como trabalhar. Os adultos professores(as) são “referência” para as crianças e que convivem com as crianças na escola e neste sentido o seu pertencimento étnico-racial é relevante neste processo.

7.1.4 Histórias de vida: experiências para refletir sobre a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil

Desde o momento inicial das entrevistas as educadoras e educador trouxeram aspectos vividos do âmbito pessoal. Muitas das suas vivências, segundo elas e ele, foram importantes na condição de docentes no trato específico com a questão étnico-racial. Suas experiências se apresentaram algumas vezes de forma espontânea para destacar a relevância de se discutir as relações étnico-raciais, configurar os preconceitos e discriminações como problema sociocultural e, em outros momentos, para se afirmarem como não-preconceituosos e atentas(o) à essa questão na escola em que atuam.

Diante dessas constatações, observaram-se referências à mestiçagem, aos casamentos inter-raciais dos pais e experiências positivas e negativas na escola e em família. Esses aspectos interferiram na postura profissional e pessoal das educadoras e educador. Isso pode torná-los ou não mais sensíveis com as crianças negras considerando a dinâmica do sofrimento a elas imposta nas relações entre brancos/as e negros/as.

Flávia e Ana destacam a formação familiar mestiça ou nos termos de uma delas, “misturada”:

Eu falo assim, porque minha família é misturada mesmo. A família do meu avô, pai da mãe assim é bem “fechado”, tem uma pele de cor bem “fechada”. Ele parece um índio. (M) O que é cor “fechada”? (A) Uma cor assim, um moreno que aparece. Aquela pele assim, lisa, sem mancha nenhuma. Sabe. Minha mãe, por exemplo, tem 61 anos e tem uma pele linda, sem manchas.

Eu tenho 34 anos e estou cheia de “pintinhas” (Ana, parda- entrevista em 04 de junho de 2014).

É que na minha família, tem a mistura de raças. Quando era pequeninha andava com o cabelo todo anelado/compridão. Então, à medida que vai crescendo ouvindo os colegas e aí me perguntaram: “Mãe tem jeito de mudar meu cabelo”. “Não, minha filha, não alisa não. Seu cabelo é lindo”. A filha responde: “Porque na escola riem da gente com essa cabeleira” (Flávia, negra - entrevista dia 29 maio 2014).

Nessas narrativas estão presentes fatores valorizadores e ao mesmo tempo tensos em relação à origem étnico-racial. As denominações como “moreno”, “cor fechada” são referências aos negros, aqui entendidos na perspectiva sociológica (junção de preto e pardo). São valorizadores à medida que trazem alguma vantagem (pele lisa e sem manchas) e tensos quando relacionados ao cabelo (vontade de alisar e assim mudar o cabelo para evitar hostilizações).

Constata-se a partir disto a presença de um dos elementos instituídos pelo poder colonial que invadiu a América, tendo como base Portugal e Espanha na base desse confronto: o padrão no parâmetro de beleza. Esse se manifesta em diferentes circunstâncias da vida de negros (as) e brancos. Walker⁹¹ (2015, s.p.), autora de ‘A cor púrpura’ cunhou o termo colorismo para definir mais uma manifestação do racismo. Neste caso, enfatiza-se a ideia de que nós somos avaliados todo o tempo socialmente pela aparência e pela cor. Nossa pele deve corresponder a um determinado status social, quanto mais clara a pele for, maior será a probabilidade de ser aceito. Nessa direção somos educados(as). “O colorismo se apresenta também como arma do racismo quando lança um véu sobre ele e impede pessoas negras de se enxergarem como tais; subterfúgios são criados para que haja rejeição da visão do negro na própria pele e traços fenotípicos”. A discussão, neste sentido é mais profunda e revela os percursos da construção de uma sociedade nas bases da classificação racial da população e as consequências em nosso tempo principalmente para a população negra.

Como se apresenta na narrativa da educadora, o cabelo aparece como um dos elementos da identidade dos negros(as), sendo um dos suportes simbólicos da

⁹¹ O termo colorismo foi usado pela primeira vez pela escritora Alice Walker no ensaio “If the present looks like the past. What does the future look like?”, que foi publicado no livro “In search of our mothers’ Garden”, em 1982. Informação obtida no site Blogueiras Negras. Disponível em: [http://blogueirasnegras.org/2015/02/03/colorismo-quem-decide/BLOGUEIRAS NEGRAS](http://blogueirasnegras.org/2015/02/03/colorismo-quem-decide/BLOGUEIRAS%20NEGRAS). *Colorismo*: o que é e como funciona. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/#gs.T_hrDz0>. Acesso em: 20 set. 2015.

identidade negra no Brasil, referenciado negativamente para alguns e positivamente para outros; prevalecendo o negativo. Os parâmetros de beleza de mulheres, meninas e homens é um cabelo liso, bem “arrumadinho”. Com isso a cor branca em seus atributos nunca deixou de ser considerada referencial de beleza humana; com base na qual forma projetados os cânones da estética do homem, afirma Gomes (2006, p. 15). Fora desses parâmetros são tidos como desarrumados e qualificados como “bombril”, “ruins”, “duros” e “malcheirosos”.

Esses qualificativos estão presentes nas escolas desde a tenra idade e afetam negativamente a autoestima de crianças, adolescentes e jovens. Na pesquisa realizada sobre o cabelo intitulada “Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra” Gomes (2006) considera que:

O cabelo do negro pode ser visto como símbolo de beleza e, incoerentemente, de inferioridade racial. As tensões e os desencontros entre essas representações refletem a presença de relações sociais autoritárias, hierárquicas e conflituosas entre negros e brancos ao longo da história. Esse processo não resulta somente em introjeção do racismo e do mito da inferioridade pelo negro e pela negra. Contraditoriamente, ele os impulsiona a diferentes tipos de reação, expressos na resignificação do cabelo crespo, transformando-o em símbolo de afirmação racial (GOMES, 2006, p. 373).

Voltando à mestiçagem, a referência das educadoras um pouco hesitantes, nutre a possibilidade de se identificar a proximidade do ideário de branqueamento no início da República por meio de pesquisadores de diversas áreas influenciados pelas teorias raciais disseminadas na Europa e que ainda perpassa a formação de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias.

Essas experiências, segundo elas instigam a pensar a amplitude e densidade do debate, ainda que considerem que entre crianças há uma “inculcação” dos adultos e não uma produção desses por elas.

(M) O que você pensa sobre a abordagem das relações étnico-raciais na educação infantil? Acho bacana porque, as crianças já vêm de casa, preconceituosas com relação a “isso”. Porque infelizmente o preconceito existe. Está presente em nossa sociedade. Em todos os lugares. Eu vivenciei isso dentro da minha casa, com minha avó. Hoje ela é falecida, e eu fui casada antes, separei e casei novamente. O meu primeiro marido era

claro e o **meu atual marido é mais moreno. Mais moreno que eu. Aí minha avó não aceitava e não aceitou** o marido da minha tia que era negro, que também é falecido. Não aceitava o marido dela. Desde quando eles começaram a namorar. Então, com minha avó eu vivi isso, assim de brigar. Ela ficava brava. Eu falava com ela, mas,.. Então, por isso que eu acho que as crianças trazem esse preconceito de casa” (Débora, parda - entrevista em 04 jun. 2014).

Joana e Flávia trazem em suas narrativas elementos tensos das relações étnico-raciais de suas infâncias vividas em família e na escola. Elas se emocionam e destacam a intensidade dessas experiências marcantes em suas vidas, trazendo-as para o tempo vivido hoje como amadurecimento e incentivo às intervenções quando se fizerem necessárias junto às crianças e suas famílias.

(M) **O que você sentiu quando você chegou na escola?** Eu não tinha, sabe, amigos. Os companheiros que eu tinha já eram colegas que eu já brincava em minha rua, né. E tinha uma resistência muito grande de eu me aproximar, porque a mania deles era olhar o meu cabelo. Você não pode brincar com a gente. Então, às vezes eu cheguei a cortar meu cabelo... ficava cheio de buracos. Porque eu não aceitava meu cabelo e nunca podia soltar... teve uma época das Paquitas... Eu queria ter o cabelo das Paquitas ... Quem era escolhido para, por exemplo, para o 7 setembro (...) eram as meninas de olhos claros, cabelos compridos, loiros, ... Alguém falava ... o ano que vem será a sua vez, mas chegava o ano e eram outras meninas. Eu tinha uma resistência a uma diretora de primeira à quarta série. Minha mãe atribui isso, porque ela trabalhava na escola, mas eu acho que não. Pode ser, mas eu acho que não tudo. Ela abraçava todas as crianças, quando chegava na minha vez ela parava de abraçar. Aí minha mãe apanhava flor para levar para diretora, as coleguinhas levavam flores e ela abraçava e beijava... E aí ela pegava a minha flor e jogava no lixo. Me olhava por debaixo dos óculos e dizia: “Por ir” (Joana, entrevista em 30 de maio de 2014).

[...] mas a gente via, a gente via, a gente via os coleguinhas com aquele cabelo (Como eu disse para você, antigamente, era o padrão de beleza) via aquele cabelo lindo, lisinho. Eu sonhava com isso. E aí a minha mãe também. Minha mãe, que era branca, tinha aquele cabelão liso. Meu pai não, é negro. Negro mesmo. Tanto é que eu perguntava para ele: “Por que o meu cabelo nasceu igual ao do Senhor?” E desde pequenininha ela alisava meu cabelo, desde criança, enrolava, punha touca para ele ficar liso. Então eu acho que começou dentro da família mesmo. [...] E a gente conversando, começa a relembrar. Eu sonhava com o cabelo da minha mãe. Porque que eu puxei o cabelo do meu pai? E meu irmão, que era homem tinha o cabelo lisinho, porém ruivo, né. Era totalmente diferente. Então eu questionava isso: minha mãe é branca e o meu pai é preto. Meu avô, preto e minha avó, branca. Tinha raça de índio na família também e negro de cabelo bom. O ruivo de cabelo bom. Então fica assim... fica dentro da família mesmo. A gente quando é criança vê os adultos... Depois que cresce, a gente vai relembrando, voltando ao passado e lembrando que aconteceu foi dentro da família mesmo. E a gente... Minha mãe é que começou mesmo. Antes de eu me entender por gente (pausa) E de

preconceito na escola (pausa) a minha mãe, já fazia isto... fazia touca para ele (cabelo) ficar lisinho... Cortava curto para ele não ficar cheio e para não ficar embaraçado demais. Lembro dela cuidando mesmo, do cabelo não ficar sarará... O cabelo dela era lindo. Depois, minha mãe com o tempo ela cortou o cabelo e fez (aí não lembro a palavra que usava), mas ela fez o cabelo dela ficar enrolado (Ah sei, permanente... antigo permanente). Cortou o cabelo curtinho e passou a ter o cabelo dela enrolado. Quando eu era adolescente, sabe o que eu fazia? Eu lembro que via isso muito na minha irmã. A minha irmã era assim... As características delas eram bem fortes para o lado do meu pai. Ela é mais escura e o cabelo ficou de negro mesmo. Ela costumava pegar toalha e “punha” na cabeça e fazia de conta que a toalha era o cabelo liso da minha mãe. Eu via isso muito na minha irmã. Ela chorava porque ela queria ter o cabelo igual ao da minha mãe. Ser da cor da minha mãe” (Flávia, negra - entrevista em 29 maio 2014).

Essa narrativa evidencia a invisibilização da criança negra pela escola e suas práticas e junto delas a negação e rejeição de si mesma perante grupo, de maneira a querer tirar de si, algo que na visão dos outros a inferioriza e provoca gozações. Por outro lado, traz na memória a experiência positiva, mesmo permeada pelo sofrimento e do cuidado do pai que instiga-a a ver-se bonita do jeito que é. Um chamado a ver-se no espelho de seu grupo étnico-racial e não no espelho dos outros e da escola, na pessoa da diretora. Nessa direção, o papel da família na construção positiva das identidades é fundamental, ainda que afetada pelas construções inferiorizantes de seus coletivos sociais. E importa-nos saber o que as escolas têm feito em nosso tempo, a partir, pelo menos de 2003, em relação às identidades sociais. Acaso valorizam ou negam/rejeitam.

Minha mãe era branca e o meu pai era negro, negro mesmo... e ele trabalhou muito isso comigo... Você é bonita do jeito que você é. Seu cabelo é bonito do jeito que é ... a cor dos seus olhos, o pai ama. Olha você se parece comigo... Então ele me orientava muito bem. Tanto que eu sofria mas ele me ajudava, tanto que não me prejudicou, pelo contrário, tanto que quem me aceitava bem, se não me aceitava eu não deixava de fazer nada por causa disso (Joana, negra - entrevista em 30 maio 2014).

A experiência de Joana junto ao pai ajuda-a a pensar sobre si e as experiências como negra e isso a torna mais confiante junto às outras crianças na escola, diante das ofensas a atitude de afirmação, contra o isolamento se valendo da inventividade. Assim, as práticas de ações afirmativas que trazem elementos valorizadores e dignificadores da identidade étnico-racial negra.

(M) **Joana, e as outras crianças como você? Como elas lidavam com isso? Da mesma forma que você?** Olha, elas ficavam mais isoladas, não tinha a personalidade que eu tinha e não tinham o trabalho que meu pai fazia comigo. Porque eu não me isolava. Elas se isolavam. Ficavam quietinhas. Se não queriam que elas brincassem elas voltavam para o lugar. Eu, não! Eu dizia, não tem problema, eu brinco de outra coisa. Então nunca me afetou. Não de forma mais agressiva, mas as outras crianças ou se isolavam ou ficavam agressivas demais. Eu lembro que eu tive um colega negro, negro mesmo, o Serginho. Ele, “nó” ele era o “capeta”, pela rejeição que ele sofria e isso desencadeou sua agressividade. Ele reagia dessa forma, ele mexia com todo mundo. Hoje vejo que é a não-aceitação. A gente vê que a forma que ele usava para reagir era assim, ser agressivo (Joana, negra - entrevista em 30 maio 2014).

Por outro lado, nem todas as crianças negras partilham da mesma experiência de cuidado e de afirmação de si como o que ocorrera com Joana. Elas constroem outras formas de resistência, muitas vezes por meio do silêncio, para se afirmarem e são incompreendidas. São confinadas aos estereótipos da indisciplina e do isolamento e conseqüentemente são fadadas às evasões, repetências.

Diante dessas outras formas de resistência a escola tende a se calar, com isso, contribui para a perpetuação de práticas discriminatórias, estereótipos e violências, levando as crianças negras, nesse processo, crescerem mais tímidas, temerosas e envergonhadas de si mesmas. Nesse contexto, os silenciamentos colaboram para que crianças brancas cresçam acreditando na superioridade que a brancura lhes possibilita, afirmam Bento e Silva Jr. (2001). Ou ainda, nem se colocam em questão.

7.2 “O preconceito vem de casa”? Análise do grupo focal com as educadoras

Baseando-se no estudo de Gatti (2005), sobre a realização de grupos focais, podemos afirmar que esses têm como um dos seus objetivos possibilitar a compreensão da construção da realidade em determinados grupos sociais e; nesse sentido, constatar como se organizam suas práticas cotidianas, ações e reações a fatos, eventos, imagens, relatos, comportamentos e atitudes. Desse modo, poderá ser possível conhecer as representações, percepções, crenças, linguagens e visões sobre determinados temas, situações, questões por pessoas que partilham características comuns.

Considerando isso, desenvolvemos um instrumento em que as educadoras manifestassem no coletivo sobre alguns pontos: o que pensam da questão étnico-

racial no Brasil e se consideram que as crianças são capazes de se autodeclarar, quanto às políticas e programas de Educação Infantil e outras políticas de promoção da igualdade em âmbito nacional.

Quanto à Secretaria Municipal de Educação, uma das questões relacionava-se à construção recente da proposta pedagógica da rede que tem como objetivo principal subsidiar a elaboração de propostas curriculares pelas próprias escolas. Assim, interessava saber se ela cumpre esse propósito. As demais questões estavam associadas à percepção das crianças negras e suas famílias na escola, a existência ou não de práticas discriminatórias por parte de outras crianças e dos adultos na escola, principalmente, dos(as) educadores(as) e quais formas de intervenção.

Com essa perspectiva é que foi realizada a técnica junto a educadoras do CMEI. Como isso, buscava-se identificar de forma mais ampla e no coletivo, aspectos relacionados com a abordagem da questão étnico-racial nesse espaço escolar.

Os detalhes da organização envolvendo a escolha dos sujeitos, o espaço, tempo foram apresentados na introdução da tese na descrição do percurso metodológico. Nesse tópico, dedicaremos à análise das atitudes, comportamentos e relatos durante a realização do grupo focal em 29 de setembro de 2014 que teve sua duração em torno de 02 horas. Para pesquisa contamos com a participação de cinco (5) educadoras como descrito na Tab. 8.

Tabela 8 - Educadoras participantes da pesquisa

Educadoras	Etapa em que atuavam por ocasião da pesquisa	Idade	Cor autodeclarada	Tempo de experiência no magistério da educação infantil (em anos)
Ana	Maternal e 2º período	35 anos	Parda	03
Joana	2º período	38 anos	Preta	03
Mirtes	Todos os períodos - professora de Literatura e Movimento	43 anos	Branca	08
Laura	Todos os períodos- professora de Literatura e Movimento	27 anos	Branca	04
Priscila	Todos os períodos- professora de Literatura e Movimento	48 anos	Parda	08

7.2.1 Percepções sobre o grupo e seus sujeitos

A data de realização do grupo foi previamente agendada por telefone com as educadoras. As educadoras participantes têm experiência com a educação infantil num tempo de atuação variando entre três (3) a oito (8) anos. E termos de idade têm entre 27 e 48 anos e quanto à classificação étnico-racial considerando o processo de autodeclaração há duas (2) brancas, duas (2) pardas e uma (1) preta.

Durante a realização do procedimento, foram mencionadas muitas ideias advindas da relação das educadoras com os meios de comunicação social, aspectos da formação inicial e continuada, questões pessoais, especialmente as étnico-raciais vividas dentro e fora do espaço escolar, exercício da profissão, práticas bem sucedidas na visão delas em relação à temática étnico-racial, o trabalho da secretaria de educação quanto à Educação Infantil, preocupações com a origem do racismo, dúvidas, sentimentos quanto à sua origem étnico-racial entre outros.

7.2.2 Percepção das relações étnico-raciais no Brasil

A partir da pergunta de como o grupo vê a questão étnico-racial no Brasil, as respostas oscilaram desde uma visão numa perspectiva universalizante e, às vezes, desviante do tema a uma abordagem mais ampla considerando outros grupos étnico-raciais discriminados.

Nesse item em específico, diferentes visões da questão foram apresentadas vinculando-se a relações de respeito/desrespeito, reafirmação da existência de preconceito, a existência de leis e as consequências de sua transgressão, questionamentos quanto à origem dos preconceitos, discursos a favor e contra a questão da igualdade entre seres humanos e da existência de preconceitos entre os próprios negros(as).

Em relação à primeira ideia, focaliza-se o respeito como valor e que há práticas subjetivas e coletivas de desrespeito ao outro e que de “certa forma” o preconceito existe. Aqui, como já observamos nas análises das entrevistas, a questão não é apenas de respeito ou desrespeito, mas de questões mais amplas que extrapolam os aspectos simbólicos e atinge a integralidade, a concretude da vida.

Ana (parda): Eu acho que fala muito do respeito, porque na verdade, como eu chamei, porém...como o coração das pessoas é terra que ninguém vai, eu acho assim pode haver algum respeito em algumas pessoas, mas às vezes tem pouco. Às vezes você não percebe se a pessoa está respeitando o direito do outro, porque tem gente que tem prazer em desrespeitar o direito do outro. Sabe! Às vezes de certa forma o preconceito ainda existe.

Mirtes (branca): Existe muito.

Ana (parda): Nunca deixou de existir (Grupo focal em 29 set. 2014).

A partir dessa narrativa associada às apresentadas anteriormente que os preconceitos são criados e aprendidos num contexto maior das relações sociais e étnico-raciais, ou seja, são engendrados na estrutura das sociedades e têm amplos reflexos nas vidas das pessoas em seus modos de pensar, agir, existir numa determinada cultura, na economia, na política, nas instituições sociais em linhas gerais. Há o reconhecimento de que os preconceitos e discriminações são construções históricas e culturais, nas palavras da professora “Existe muito”. “Nunca deixou de existir”.

A segunda ideia remete-nos a lei como um dos mecanismos que orientam e regulam as relações entre indivíduos numa sociedade. Nessa ideia ressaltam a questão da transgressão e punição, bem como a referência de que o desrespeito à lei confere ao indivíduo uma má reputação. Acreditamos que mais do que isso é a negação do direito. Nesse caso, a negação do direito à diferença, da ampliação do universo cultural de educandos(as), de conhecer/compreender os aspectos ignorados de nossas origens históricas, culturais, políticas e econômicas, sobretudo, o conhecimento dos coletivos sociais e nossas heranças culturais, assim como um autoconhecimento.

Joana (negra): Existe um protocolo. Existe uma lei. E se desrespeitar essa lei pode ser punido.

Laura (branca): É isso aí. “Pra não ficar mal na fita”.

Joana (negra): E se desrespeitar essa lei pode ser punido. Pra eu não ficar mal na fita, eu não deixo de cumprir o protocolo (Grupo focal em 29 set. 2014).

A terceira ideia mescla uma preocupação com as origens dos preconceitos e se evoca também como contraposição, o conceito de igualdade. Em outras palavras,

como podemos ter ideários preconceituosos se somos iguais? Nesta observação, Priscila reforça o discurso biológico das diferenças raciais referindo-se à “questão de sangue”. Nessa mesma direção, embora discordando a outra professora destaca o discurso religioso da igualdade de todos(as) diante da morte. Um discurso equalizador, balizador de que por mais que sejamos diferentes temos o mesmo destino.

Priscila (parda): E eu fico pensando a origem disso: porque o ser humano por mais ignorante que ele seja... Todos nós somos iguais, no sentido de que, na questão de sangue, de carne.

Ana (parda): Eu discordo. Eu não concordo. Não... Não é todo ser humano que acha que é igual não. Tem gente que acha que é melhor que o outro.

Priscila (parda): Todos nós vamos voltar para o mesmo lugar (Grupo focal em 29 set. 2014).

Identificamos nessas narrativas, elementos fortes presentes do âmbito religioso e do pressuposto de que há igualdade. Ambos requerem de educadores(as) estudos e posicionamentos que extrapolem a referência descrita abarcando os diversos significados do ato de evocar a igualdade em uma sociedade tão desigual como nos mostram estudos demográficos, econômicos, sociológicos e antropológicos e dados estatísticos associados ao acesso à educação, ao mercado de trabalho e à saúde, rendimentos salariais por raça e gênero, tipos de emprego, moradia, acesso ao saneamento básico, segurança, perfis socioeconômicos entre outros indicadores, principalmente, as vivências e experiências dos sujeitos. De outro modo, também, entender que a desigualdade social é marcante o contexto brasileiro e é fundamental que seja continuamente enfrentada, uma vez que ela se manifesta de forma diferenciada para homens, mulheres, negros e brancos.

A quarta ideia traz dois componentes sempre expressos nas narrativas, às hierarquizações/classificações raciais e a leitura equivocada de que negros(as) têm preconceitos em relação a si mesmos(as). Podemos identificá-las nas narrativas seguintes:

Ana (parda): E simplesmente porque muitas vezes a pessoa acha porque tem uma pele clara, um olho azul, ele acha que é melhor que o outro, simplesmente por isso.

Joana (negra): Exatamente [...]

Priscila (parda): Porque outras pessoas de pele negra ele também às vezes se acha todo no seu direito de melhor. Por que pelo fato dele ser negro ele requer algo pra ele algo muito maior e melhor do que do outro por ser negro. Não deixa de ser preconceito dele (Grupo focal em 29 de setembro de 2014).

Na fala de Ana, considerar-se melhor em razão da aparência, identificamos como uma referência que nos remete ao pensamento de Quijano (2005) que considera que a culminância da globalização em nosso continente tem seu início com a sua constituição no século XV juntamente com o capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Afinal, tem como um de seus eixos fundamentais a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça. Com isso, povos são classificados dentro dos ideários europeus/brancos/superior e não-europeus/negros/indígenas/inferiores.

As classificações subsidiadas por uma racionalidade, ou melhor, por um conjunto de epistemologias produziram ideários que definiram: os lugares ou não-lugares dos povos e suas culturas, inferiorizando-os, subjugando-os, segregando-os, violentando-os em suas dignidades.

Em relação à observação de que as pessoas negras se discriminam entre si quanto à sua cor e raça apareceu em dois momentos de discussão, o que possibilita-nos inferir que é uma questão tensa no grupo. Pensamos que talvez esteja relacionada com a necessidade de apresentar o contraponto à ideia de que as discriminações étnico-raciais advêm de brancos, incompreensão da complexidade das relações étnico-raciais e das questões de identidade que envolve os níveis culturais, sócio-políticos e históricos em cada sociedade e fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais.

Mirtes (branca): Quando você falou (dirigindo-se a Priscila) falo que o preconceito a pessoa tem de si, eu até entendo sua colocação porque tem pessoas que realmente... a própria pessoa de pele negra tem preconceito em relação ao seu tom de pele, ela mesma se autodiscrimina. Então, não necessariamente que essa situação vem só de pessoa de pele branca, a própria pessoa de pele negra discrimina a outra pessoa de pele negra. E às vezes ela mesma. Eu entendo o que você quis colocar, porque eu mesma percebo (Grupo focal em 29 set. 2014).

As Diretrizes para Educação das Relações étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira enfatiza o equívoco de posicionamentos como esses apresentados no grupo

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam (BRASIL, 2004, p. 16).

A “suposta autodiscriminação” entre negros(as) tem outro sentido vinculado à identidade, porque nos interpela quanto às experiências negativas nos espaços em que transitamos, nas publicações diversas que lemos, nas imagens veiculadas pelas mídias, na ignorância das nossas histórias e ancestralidades permeados por menções estereotipadas e inferiorizantes de negros. O desafio é construir e valorizar identidades positivas entre tantas referências negativas e falseadas pelo mito da democracia racial, pelo racismo e pela ideologia do branqueamento.

Nisso, ainda tendo as diretrizes como referência, o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira estão enraizados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos ocorrem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e intercalam diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos(as) os(as) educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial e do nível e modalidade de ensino em que atuam.

7.2.3 Crianças, o preconceito étnico-racial e as práticas pedagógicas

As narrativas seguintes trazem posicionamentos incisivos de que o preconceito vem com a criança de fora da escola, de casa, na relação com adultos nas famílias. Elas destacam ainda o trabalho pedagógico com as crianças visando às “diferenças”, não só relações étnico-raciais. A reflexão abrange, portanto, três pontos: o primeiro associa-se à origem dos preconceitos ora como vinculado às famílias, ora a uma “cultura antiga”, “herança passada de geração em geração” e que a criança aprende a ser preconceituosa com os adultos, mas ela “não tem isso”.

Laura (branca): E a gente já teve oportunidade de falar outras vezes de outros preconceitos sem ser o étnico-racial. Outras coisas que a gente vê que acontece na escola, a gente vê que a criança não vem com isso, ela não tem isso, ela vai aprendendo com o tempo. Ela escuta alguém falar né? Ela vê alguma coisa.

Priscila (parda): Ela traz isso de casa. Infelizmente, né. Isso, por causa de um adulto preconceituoso vai colocando isso na criança; e ela já cresce com isso.

Ana (parda): Não. A criança não tem isso. O pai coloca isso nela. “Você é melhor que o outro”.

Mirtes (branca): [...] Ela vem preconceituosa pra escola sim. Não necessariamente dos pais. Isso já vem de uma cultura antiga. Uma herança familiar, negativa, mas é. De geração em geração.

Priscila (parda). É. A criança traz de casa. Negativa, mas é.

Mirtes (branca). Então aquilo ali, nem é de pai ou mãe, mas tem a avó, tem tio. Que coloca essa situação para a criança e ela acaba vindo com preconceito não só racial, mas em relação a vários sentidos (Grupo focal em 29 set. 2014).

Os preconceitos não são produzidos nesse ou naquele espaço, grupo social, a partir de um indivíduo simplesmente. São produzidos e aprendidos socialmente correspondendo a manutenção de um determinado padrão de poder como tem ressaltado Quijano (2005). No caso da criança, ela convive em um mundo que a coloca invariavelmente diante do trato negativo dos(as) negros(as), dos(as) indígenas, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos, dos pobres, dos obesos, por exemplo, decorrendo daí a reprodução e produção de práticas preconceituosas.

Então, a perpetuação do preconceito racial não é uma questão desta ou daquela família, desse ou daquele indivíduo; mas evidencia a existência de um sistema social racista, que possui diversificado e amplo mecanismo para operar as

desigualdades raciais da sociedade. Constatamos, com isso que a questão do preconceito é mais profunda do que tem sido entendido no âmbito das instituições de ensino, especificamente.

No entanto, ainda se percebe nas narrativas das professoras indícios de que indagam a si mesmas quanto a origem dos preconceitos para melhor compreender suas existências em diferentes espaços e circunstâncias

Priscila (parda): Então isso aí é um processo que já se enraizou. Então ele já passou por quase um processo natural. Ele herdou. Então eu estou querendo dizer assim eu mesmo me originei. Eu mesmo escolhi ser diferente, de me achar pior do que ela. Isso vai passando de geração em geração. Rápido, rápido até chegar na minha época.

Laura (branca): Eu acho que não tem gente que pensa que é pior. Eu acho que tem gente que pensa que é melhor. Entendeu?" [...] (Grupo focal em 29 set. 2014).

O segundo ponto refere-se às práticas pedagógicas como intervenção para garantir a ideia de que “ninguém é igual a ninguém” e a superação dos preconceitos a partir do respeito às diferenças. As educadoras ressaltam a importância do trabalho do(a) educador(a) da educação infantil com esses propósitos.

Priscila (parda): [...] A educação infantil trata disso aí. A Educação Infantil vem fazendo esse trabalho em cima, disso aí. Vem abordando esse tema na escola como uma forma de estar trabalhando na criança a ideia de que ninguém é igual a ninguém.

Laura (branca): Não só pela questão da etnia, mas várias outras coisas também.

Joana (negra): Em suas várias diferenças. Igual aquele trabalho que a Marlene acompanhou em sala, do cabelo. Isso porque houve uma situação na sala envolvendo duas crianças uma com o cabelo liso e outra, assim, que não era cabelo liso. Hoje, a criança que é de pele clara e cabelo liso. Hoje ela trata a outra com mil amores. Quando a criança de pele escura ela chega à sala ela diz: “Nossa, mas seu cabelo está tão lindo hoje”. E você vê que é sem falsidade, pela voz dela [...] (Grupo focal em 29 set. 2014).

Reaparece o princípio da diversidade e a ideia recorrente da necessidade de ampliação do foco, qual seja, não pautar as atividades apenas nas relações étnico-raciais.

Quanto às histórias infantis, quando indagadas sobre a existência de práticas racistas nas histórias ou à representação dos(as) negros(as); elas fazem uma pausa no diálogo, denotando a não-identificação imediata desses aspectos nas histórias. Mas, quando indagadas um pouco mais descrevem algumas ausências nas histórias de princesas, por exemplo, que sempre “são brancas, loiras, de olhos azuis e ricas” e que “as empregadas são negras de cabelo ruim”. De alguma forma, quem sabe pela minha indagação elas avaliam algumas de suas escolhas.

(M) Eu quero aproveitar essa fala da Priscila para fazer outra questão. Na verdade, eu vou juntá-las porque elas se articulam. As histórias que nós contamos podem evidenciar práticas racistas?

Mirtes (branca): Muito. Muitas histórias estão embutidas ali de vários preconceitos. Intervenção (M). Quais, por exemplo?

Mirtes(branca) e Ana (negra):: A maioria das princesas é loira, clara, de olhos azuis e ricas.

Ana (negra): As empregadas sempre são negras de cabelo ruim.

Laura (branca): Até a história do Sítio do Picapau do Monteiro Lobato, [...]. Não sei se verdade, houve um boato ⁹²de que ele é racista. E por isso a Anastácia era a empregada negra.

Ana (parda): A Anastácia e o saci que sempre tem que ser arteiro.

(M) O que mais além dessa referência que a Laura fez? Que outras referências que vocês acham que podem contemplar práticas racistas? Vocês já se depararam com essa questão numa história que ia ser contada? (PAUSA) Complemento: Ou mesmo que você não contou, mas leu e percebeu que não era legal contar para as crianças.

Laura (branca): Não que eu não esteja me lembrando, mas aqui na escola tem muitos livros bons. A gente pode pegar um livro para contar histórias para as crianças. As mais comuns, realmente.

Priscila (parda): O negrinho do pastoreio.

(M) Você acha que essa é a resposta?

Priscila (parda): Sim. Por quê?

Mirtes (branca) intervém: Porque ele é um menino arteiro, bagunceiro.

Priscila (parda): Vou tentar lembrar... pela condição dele.

[...]

Laura (branca): Eu concordo com os pontos que a Maria falou.

⁹² Uma professora após a realização do grupo focal pediu para que eu explicasse essa questão. Eu disse-lhe que não era boato, mas que a razão das questões existentes na mídia da época em 2010 deveu-se ao Parecer 15/2010 - Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista, sendo reexaminado pelo Parecer 06/2011- Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Ambos tiveram como relatora a Prof^a Nilma Lino Gomes. Eu enviei por e-mail o referido parecer.

Ao apontar “as empregadas são sempre de cabelo ruim” constata-se uma vez mais a presença das estereotípias em relação à estética negra. O predicado branco, da brancura demarca as referências ao negro, como afirma Gomes (2001).

O ideal da brancura tão incrustado em nossa história torna-se uma abstração e é reificado e colocado na condição de realidade autônoma, independente. Dessa forma, o padrão branco torna-se sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia da razão. A paz, o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiura, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida como ilustração. Ao negro atribui-se a cultura confundida como exotismo e/ou primitividade (GOMES, 2001, p. 92-93).

A intervenção a partir de situações vividas em classe trouxe elementos para enriquecer o diálogo de maneira a ressaltar a educação infantil como direito fundamental vinculada aos direitos mais básicos da infância com destaque para um dos objetivos e condições para organização curricular como é explicitado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil: “O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômica, étnico-raciais e religiosas dever ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (Parecer 20/2009, p.10).

Corroborando esse aspecto normativo, ainda que pouco explorado, as narrativas das educadoras evidenciam essa percepção e a abrangência de suas ações.

Joana (negra): [...] Igual aquele trabalho que a Marlene acompanhou em sala, do cabelo. Isso porque houve uma situação na sala envolvendo duas crianças uma com o cabelo liso e outra, assim, que não era cabelo liso. Hoje, a criança que é de pele clara e cabelo liso, trata a outra com mil amores. Quando a criança de pele escura chega à sala ela diz: “Nossa, mas seu cabelo está tão lindo hoje”. E você vê que é sem falsidade, pela voz dela.

Priscila (parda): Olha... Porque foi colocado pra ela.

Ana (parda): Na verdade, a criança quando ela sente ela fala. Fala de onde que veio, fala que foi o pai, fala que foi a mãe. Ela é sincera.

Joana (negra): E eu percebi que foi até além. Quando uma outra criança que tem uma determinada deficiência, a maioria das crianças que tem um certo distanciamento... Até com essa criança o relacionamento mudou: “Não, senta aqui que eu vou te ajudar”. “Não está lindo tia”. “Olha a atividade da fulana está uma gracinha...”. Então, assim, você percebe sinceridade na fala.

Ana (parda): Aí você percebe o papel da escola.

Priscila (parda): Você trabalhou com ela. Você mostrou pra ela através de histórias, da sua fala com ela. Então, o que aconteceu? Ela assimilou isso aí. E ela aceitou porque o coração dessa criança, mesmo que ela tenha tido isso no convívio e na própria sociedade está implantado, mas quando foi colocado pra ela isso aí, dentro dela aconteceu uma mudança, mas ela foi receptiva ao que foi passado pra ela.

Ao lado dessas colocações as educadoras destacam outros dois aspectos que merecem reflexão, na educação infantil encontram-se mais possibilidades de “mudar a cabeça”, pois, trabalha-se com crianças pequenas e há possibilidade de alterar ideias e comportamentos.

Ana (parda): O pai passa para o filho e a criança cresce daquele jeito. Se **lá na frente ela não tiver uma estrutura pra moldar isso aí**. Pega esse período que eles (as crianças) estão aqui. Cresceu, acabou.

Laura (branca): Então, como a gente trabalha com a educação infantil **é mais fácil a gente estar mudando a cabeça**⁹³. Então a gente tem esse poder mesmo de estar mudando esses conceitos, essas ideias, né. De repente já tem uma coisa errada quando o coleguinha diz que não vai brincar com o coleguinha por causa disso. Então a gente diz: “Não, a gente tem que brincar com todo mundo. Tem que fazer com todo mundo”. Então, a gente tem o poder de, né, influenciar positivamente.

Mirtes (branca): Isso quando é positivamente. Isso tem que partir primeiro do professor porque **existem muitos professores que têm dificuldade de falar disso**. Então, o papel da escola e do professor nesse sentido é muito importante, porque nem toda criança que vira e fala que: “Tia, eu não vou sentar perto daquele neguinho, daquela neguinha, desse pretinho, não”.

Compreendemos a partir dessas colocações que não se trata de mudar a cabeça e moldar as crianças, mas de garantir o direito da infância à educação e de considerar que a EI tem uma função significativa para o desenvolvimento, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem das crianças. Como se observa no Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil “os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam,

⁹³ Grifos nossos.

reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para história e a cultura brasileira” (BRASIL, 2009, p. 48-49).

Assim, conforme esse plano considerando os dados estatísticos e suas respectivas análises tem-se o seguinte

Os dados do Censo do IBGE-2010 indicam que a Educação Infantil possui uma taxa de atendimento de 10,3% entre brancos e de 8,9 % entre negros. As taxas de frequência à creche e à escola dos diferentes segmentos raciais indicam que 84,5% de crianças negras e 79,3% de crianças brancas não frequentavam a creche em 2008. A diferença de percentual de frequência entre crianças negras e brancas é reduzido: 5,2% (PNAD, 2008, *apud* IPEA, 2010), porém, 84,5% das crianças negras de 0 a 3 anos não dispõem de creche (BENTO, 2012). Esses números revelam o tamanho dos desafios que se apresentam para a Política de Educação Infantil no que se refere à Educação das Relações étnico-raciais (BRASIL, 2009, p. 48).

E ainda, em termos da dificuldade de falar e de intervir em situações relativas às relações étnico-raciais está envolta em prováveis circunstâncias relativas à formação, ao (des)conhecimento de si e de suas origens étnico-raciais, de não-percepção da relevância dessa questão nas práticas pedagógica e docente ou o seu contrário. Acredita-se que a discussão perpassa pela questão social e não étnico-racial, ou ainda, pelo não querer envolver-se nessa discussão pelas experiências e vivências pessoais negativas entre outros. Porém, embora recente, o trabalho com foco nas relações étnico-raciais exige que associemos preparação/estudo, disposição para superar medos, individualismos e inseguranças, reconhecimento da ausência de determinadas epistemologias para compreensão do processo histórico-cultural, político e econômico que produziu ideários etno e eurocêntricos e a ação fundamental, autoconhecer-se nesses contextos.

Destacamos a seguir cinco pontos que ponderamos com essenciais para iniciar essa prática a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras:

[...] fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004, p. 14).

a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (BRASIL, 2004, p. 14).

[...] combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola, pois, as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa (BRASIL, 2004, p. 14).

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 15).

- Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

São pontos, a princípio, imprescindíveis para alavancarmos ações mais consistentes não só na tentativa de entender a complexidade das relações étnico-raciais e propor atividades que a evidenciem, mas torná-los fundantes das relações dentro e fora da escola materializados no projeto-político pedagógico, nas relações entre educadores(as), educandos(as) e suas famílias outros profissionais e nos encontros com lideranças comunitárias.

7.2.4 Formação: os educadores(as), as famílias e as questões étnico-raciais

A formação de professores(as) para trabalhar assuntos relacionados às diversidades étnico-culturais têm se constituído em múltiplos desafios já arrolados ao longo das análises das entrevistas e das narrativas oriundas do grupo focal. Esses desafios referem-se aos conteúdos a serem trabalhados com as crianças e aqueles necessários à organização de planos e entendimento da complexidade das relações étnico-raciais no Brasil e história e cultura africana e afro-brasileira pelo(a)

educador(a), o preparo e segurança para realizar as intervenções qualificadas mediante situações de discriminação.

Outro ponto anterior à questão abordada quanto às formas de realizar as intervenções em situações de discriminação étnico-racial, refere-se à ideia de que a questão mais importante não é apenas intervir, mas, sobretudo reconhecer que as crianças negras e brancas trazem identidades positivas de casa, identificando o que é considerado e/ou ignorado pela escola.

Além disso, a intervenção é uma ação consequente de que a educação das relações étnico-raciais ainda precisa se constituir em nossas práticas e relações diuturnamente, compreendendo que os aspectos estruturantes do racismo exigem ser mais visibilizados e entendidos nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Por outro lado, destaca Brito (2011) “a educação das relações étnico-raciais é uma questão que diz respeito ao conjunto da sociedade brasileira, não se restringindo às bandeiras de luta do Movimento Social Negro” (p. 64), envolvendo diferentes órgãos públicos e privados, profissionais de diferentes áreas do conhecimento, gestores, entre outros segmentos sociais.

Assim, quando se advoga a presença dessa discussão em processos de formação tem-se o entendimento de diversidade. Segundo Sodré (2007), ela é mais do que variedade de aparências, é a existência de valores atribuídos a determinadas aparências, gerando estigma, estereótipo, preconceito e discriminação, ou seja, pressupõe julgamento de valor. O diverso, o diferente é definido a partir da comparação do que é considerada “a referência”, “o universal”, que, por ser “modelo”, considera-se superior. Então, podemos afirmar que a necessidade de valorização da diversidade explicita a existência de processos de negação da multiplicidade de histórias, trajetórias, de culturas dos grupos humanos.

As professoras participantes do grupo focal evidenciam esses desafios manifestados por meio de questionamentos do que é adequado ou não falar/mencionar junto às crianças especialmente a denominação de cor/raça, pois tem-se a preocupação sobre de que maneira as famílias reagirão e indagam quanto ao conteúdo a ser trabalhado. Além disso, mencionam que é uma formação que precisa acontecer seja a partir da secretaria de educação, ou da própria escola, só que enfim é uma formação necessária.

Laura (branca): Todo ano a gente puxa um teatrinho sobre inclusão, sobre outras coisas que nem é cor de pele. Da mesma forma que é trabalhado a gente pode trabalhar o teatro e a partir disso, das atividades que a Literatura e Movimento fez, (Não é Mirtes?) do rostinho, de montar o corpo etc. a gente pode puxar isso para que a criança possa se autodeclarar. Só que o que acontece às vezes é o seguinte: A gente,... assim... Eu vou falar o que eu penso. Às vezes a gente ouve assim das crianças: “Ah... ó Tia o coleguinha é assim. O coleguinha é gordo... O coleguinha é preto... Assim. Às vezes, sinceramente, eu não sei como que eu faço pra chegar e dizer “Você tem a cor preta sim”. “A sua cor de pele é preta sim” e tal. Só que a gente não sabe como, Marlene, isso vai ser recebido em casa. Porque eu vejo assim que tem a parte do preconceito das pessoas brancas se achando melhores. Mas, também tem as pessoas negras, que não aceitam, igual ao que a que a Priscila falou. E eu tenho medo sinceramente de fazer alguma intervenção. De ser mal interpretada entendeu?

Priscila (parda): Eu trabalho isso com criança aqui. Bom, mas em casa como que vai ser?”

Elas indagam, principalmente Laura, quanto à formação necessária considerando que o desafio aumenta à medida que se reconhece que os preconceitos e discriminações raciais estão em toda sociedade, não só na escola. Vê-se que a professora sabe que a questão é mais ampla, que há situações de discriminação no interior da escola e que há necessidade de uma “mudança profunda na sociedade”. Há o reconhecimento também de que o ser branco configura estar em situação de privilégios como sinalizaram diversas pesquisas sobre branquitude no Brasil e da dificuldade de lidar com o ser negro por parte de algumas pessoas considerando as discussões que referenciamos relativas às consequências do mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e do racismo.

Laura (branca): Eu acho que sim, tem que acontecer uma mudança profunda na sociedade. Tem hora, que eu sinceramente como educadora acho que é às vezes difícil porque a gente tem que mergulhar numa coisa que não é só aqui na escola. É uma coisa que tem fora daqui, entendeu?

Ana (parda): É uma sugestão que para nós educadoras, o que falta, o que a gente pode trabalhar? Uma orientação até para o nosso trabalho, né! Que venha da secretaria para escola, não sei? O que a gente pode trabalhar em relação a isso? O que a gente tem liberdade para falar com a criança? Qual expressão que eu posso usar ou não? Porque a gente tem uma cartilha, num relatório de criança quais palavras eu posso usar, da mesma forma com relação a isso. O que eu posso falar? Até onde eu posso ir com essa criança?

Laura (branca): Até onde eu devo aprofundar, não é?

Essas narrativas ao mesmo tempo em que evidenciam o entendimento de que são necessárias mudanças na sociedade, manifestam o interesse em ampliar seus conhecimentos em relação ao tema em pauta. Mas, advertimos que, primeiro, não podemos esperar que a sociedade mude, altere seu curso. A questão é mais ampla. Outro aspecto diz respeito à identidade étnico-racial. As educadoras manifestam-se receosas em trabalhar “dizendo” qual a origem étnico-racial da criança. Há dificuldades em perceber a identidade como uma construção sociocultural e que possibilitar que aconteça a afirmação não significa afirmar por elas.

O trabalho precisa ser incessante por parte das instituições sociais, principalmente, da escola e das instituições de educação superior, dos movimentos sociais, dos órgãos públicos e privados. Ressaltamos, também, que a discussão teórica e conceitual sobre questão étnico-racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. É trabalho de todos os dias, sem esse ou aquele momento definido, determinado.

Outra observação é que, por mais que existam diversas produções que possam orientar o trabalho de formação docente e junto às crianças, a singularidade de cada criança e turma deve ser tomada como referência primeira para que não se constituam práticas aleatórias, de improviso e descontextualizadas. As orientações existentes refletem o esforço de instituições governamentais, não-governamentais e movimentos no sentido de, conforme princípios legais e de compromisso social e público, prover as diferentes instituições de subsídios, propostas que colaborem com educadores(as) na elaboração de práticas pedagógicas e de gestão voltadas para a promoção da igualdade étnico-racial na educação infantil.

As pesquisadoras Rosemberg (2011), Bento (2011) e Dias (2007-2011) sinalizaram, também, em seus estudos aspectos relevantes a serem discutidos junto aos(às) educadores(as) e pesquisadores(as) que têm como temática as relações étnico-raciais, infância e educação infantil. Sentimo-nos instigadas igualmente pela questão levantada por Brito (2011, p. 67) “O que os sujeitos da Educação Infantil podem aprender acerca da diversidade étnico-racial convertida em desigualdade, a partir das dinâmicas das relações de trabalho presentes no cotidiano das escolas de Educação Infantil?”

Rosemberg (2011), apresenta questões para a produção acadêmica em relação a trabalhos que considerem pesquisas infância-criança e relações raciais tanto em termos identitários e de análise de políticas. E nesse sentido, ela considera que as referências nas pesquisas são exclusivamente sobre a perspectiva atitudinal de expressões do racismo simbólico entre crianças (preconceito, por exemplo), prescindindo a perspectiva cognitiva. Como também a perspectiva de análise da construção de categorias sociais no âmbito das teorias nativas ou do senso comum sobre raça, particularmente a das crianças, não tem merecido atenção entre nós.

Destaca ainda, que nossas recomendações de combate ao racismo no âmbito da educação das crianças não partem de uma reflexão sobre sua construção, mas de orientações gerais provenientes dos movimentos negros, que compartilham com os demais movimentos sociais, uma visão adultocêntrica. Isto, porque, consideramos que atitudes e conhecimentos raciais são construídos de “cima para baixo”, isto é, a partir dos adultos que inculcam nas crianças essas questões.

As narrativas das educadoras trouxeram-nos elementos nessa direção, instigando-nos que há muito para aprender nas relações com e entre crianças. Suas construções e vivências interrogam-nos enquanto educadores(as) e pesquisadores (as). Exigem-nos outras bases epistemológicas de análise de suas produções, elaboração de práticas pedagógicas e mudança na estrutura do sistema de ensino e, mais ainda, na organização do trabalho pedagógico, considerando a proximidade das crianças.

Nessa perspectiva, Bento e Silva Jr. (2011), discutindo a identidade racial de crianças negras, apontou diferentes estudos que focalizam elementos fundamentais como o significado do corpo, da convivência, da herança cultural e seu impacto no desenvolvimento de uma personalidade sadia. Nessa discussão, a autora trabalha com a concepção de identidade como condição imprescindível para assegurar saúde, bem-estar e desenvolvimento pleno das crianças, principalmente as negras, como alicerce para construção de uma sociedade justa e igualitária.

Ao desenvolver esses argumentos ela procurou evidenciar que educadores(as) podem fazer intervenções em possíveis equívocos dos familiares ou desfazer danos psicológicos decorrentes do racismo criando ambientes nos quais, por meio de atividades e interações, possam criar identificações positivas. Ambientes em que não se sintam ameaçadas, ignoradas e reprimidas. Para essas

finalidades sugere que sejam realizadas excursões, visitas, diálogos a partir de filmes e literatura, essas entre outras, oferecem oportunidade de saberem-se de si mesmas e de outros coletivos sociais, acrescentamos.

Bento e Silva Jr. (2011) ratificam essa ideia afirmando que deve-se criar ambientes que acolham as crianças em suas diferenças étnico-raciais, mas também culturais, contribuindo no esforço de garantir um sentimento de bem-estar para todas, condição fundamental para a saúde das crianças.

Dias (2007-2011) numa de suas discussões presentes em sua tese de doutorado, discute os modos pelos quais professoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada que tinham como objetivo estimular a produção de práticas pedagógicas que tratassem da diversidade étnico-racial, partir das experiências a partir de duas Secretarias de Educação do Mato Grosso do Sul em Campo Grande e Secretaria Municipal de Campinas (SP). A partir da noção de apropriação de Chartier (1988) ela procurou explicitar peculiaridades da apropriação de conteúdos formadores em geral.

Dias (2011, p. 181), constatou que para se apropriarem dos conteúdos dos cursos, elas procuraram mobilizar suas histórias pessoais com o tema da discriminação, o trabalho em comunidade de origem negra ou porque identificaram atos discriminatórios entre seus(suas) alunos(as). As educadoras “mobilizaram, portanto, seus capitais culturais e saberes experienciais para se apropriarem dos conteúdos dos cursos para potencializá-los e transformá-los em práticas pedagógicas profundamente influenciadas por seus valores individuais, mobilizados pelas reflexões realizadas durante os cursos de formação”.

Os cursos de formação continuada⁹⁴, de acordo com a pesquisa realizada, podem reunir características problematizadoras das práticas em sala de aula, uma vez que de acordo com os depoimentos das educadoras elas criaram metodologias,

⁹⁴ Considerando a tese produzida pela pesquisadora em 2007, o curso de Campo Grande foi realizado em 2001 em 60 horas com professoras da educação infantil. Ele priorizou os conteúdos relacionados com temas clássicos relativos à escravidão, por exemplo, incorporação de conteúdos recentes na discussão do tema, como políticas compensatórias e aprendizado de metodologias pedagógicas. Em Campinas é desencadeado a partir da criação do GT Memória e Identidade composto por 25 educadores da educação infantil, ensino fundamental I e II e da educação de jovens e adultos. Houve um curso de História e Cultura Afro-brasileira de 72 horas e oficinas em 2003. Ainda nesse mesmo ano o CEERT coordena um curso Educar para Igualdade Racial estruturado em três módulos com a participação de educadores(as) de diferentes níveis da educação básica, envolvendo temas relacionados com aspectos conceituais relativos à questão étnico-racial, currículo, legislações de promoção da igualdade racial, análise de experiências entre outros. Essa mesma instituição coordenou a Formação Aprofundada para Educadores Étnicos em 2004.

organizaram de forma autônoma os currículos, influenciaram na reformulação dos projetos pedagógicos, apropriaram-se da pedagogia de projetos e exigiram a compra de materiais alusivos às diversidades étnico-raciais.

Em nossa pesquisa, identificamos que as educadoras manifestam interesses em aprofundar nos estudos envolvendo as relações étnico-raciais, principalmente quando sinalizam que a questão é mais ampla e profunda. Isso constitui então, segundo elas, num dos desafios para as práticas pedagógicas e que cursos de formação continuada desencadeados ou não pela Secretaria da Educação seriam importantes e necessários no trabalho com crianças.

Outro aspecto que as professoras destacam em relação às famílias, refere-se à participação nas ações da escola. Em linhas gerais, as famílias são participativas, mas elas não identificam um envolvimento das famílias em assuntos que qualificaram como de “impacto”. Essa atitude só se manifesta por parte daqueles que caracterizaram como participativos.

Laura (branca): Mas, Marlene, eu não sei se é prematuro, a gente falar isso, mas geralmente a comunidade é bem participativa. Mas quando a gente vê assim que é um assunto de impacto, para causar mudança mesmo, só vêm aqueles que a gente vê que são participativos, que estão sempre aí fora ou que precisam mesmo. Que realmente a gente, pelo menos pensa que **é mais fechado, são aqueles que não participam**⁹⁵.

No entanto, a professora destaca que seu comentário pode ser prematuro o que pode denotar que desconhece a dimensão participativa das famílias no que se refere à questão étnico-racial, por exemplo, ou a outros assuntos de impacto. Outra forma de analisar é qual o entendimento de participação que orienta a afirmativa da professora em relação às famílias na escola.

Por outro lado, há o questionamento por parte de uma das professoras quanto ao processo a ser desencadeado para que a família participe em eventos e práticas focalizadas nas relações étnico-raciais. A ideia é o que fazer para trazer a família para escola e que tipo de preparação se faz necessária. Esse posicionamento reforça o ideário de que a família precisa ser trazida para escola e trabalhada nas práticas relacionadas com as relações étnico-raciais. No entanto, ponderamos que

⁹⁵ Grifos nossos.

as famílias, independente de sua configuração, estão na escola. Elas levam e trazem seus filhos(as) para escola, mas fica a indagação de como têm sido recebidas e tratadas. Além disso, questionam-se as finalidades que estão orientando a presença das famílias nas escolas, que diálogos são realizados, quais conflitos, qual a natureza e como são programados os encontros entre outras questões que nos mobilizam. Com isso nos perguntaríamos também quanto ao sentido de preparação a partir do foco dessa análise, uma vez que as próprias experiências de vida focadas no tema em destaque não seriam consideradas elementos de preparação para frutíferos diálogos, cabendo à escola identificá-los, instigá-los e promovê-los.

Priscila (parda): Até que ponto eu posso inserir a família nesse contexto também? Por que igual ao que nós estamos falando sobre a questão da família. A família tem que ser trabalhada, preparada. Tem que trazer a família pra dentro da escola e tem que ser preparado pra família.

Priscila (parda): Tem “bolar” alguma coisa pra provocar mudanças porque eles não aceitam.

Laura (branca): Então isso acaba deixando a gente desmotivada.

Constata-se que, a preparação abarca não apenas as famílias, mas toda a escola no sentido da compreensão dos processos históricos, políticos, culturais e econômicos que engendram as relações sociais e raciais. Quando uma das educadoras faz referência àqueles familiares que são mais fechados, não participam, evidencia-se outra reflexão sobre o que consideram sobre o que é ser fechado e se isso é o real motivo de não participar. Instiga-nos a perguntar sobre o que faz com que as pessoas se silenciem em momentos em que sua manifestação poderia mudar o curso das coisas.

Essas pontuações nos encaminham para que o Cury (1985) e Gonçalves (1985) afirmaram em relação ao ritual pedagógico e nele o silêncio como um dos seus constituintes. Esses podem revelar inúmeras razões para o que se denominou de “fechado”. Ou seja, entre as inúmeras possibilidades de influência no comportamento das famílias na relação com a escola, de uma forma geral, e principalmente no das crianças negras, está o silenciamento. “A concepção de mundo não se reproduz apenas pela conceituação. Ela se expressa nas práticas

escolares, desde as mais simples até as mais sofisticadas. Expressa-se, enfim, naquilo que poder-se-ia chamar de ritual pedagógico” (CURY, 1985, p.118).

Por outro lado, ampliando essa questão para as relações étnico-raciais temos o que observou Gonçalves (1985, p.315) quanto aos mecanismos silenciadores das crianças negras e que, conseqüentemente, dificultam o desenvolvimento da consciência de sua cidadania. Na narrativa citada anteriormente, podemos inferir a ideia de ritual pedagógico se aplica e é extensivo às famílias das crianças de origem popular e negras principalmente, de uma forma geral não só na escola: objeto de pesquisa. “Ora, se as práticas escolares, das mais simples às mais sofisticadas, são rituais pedagógicos, isto significa dizer que, ao ser incorporada pela escola, uma ação, por mais ingênua e despreziosa que possa parecer, tem força pedagógica”.

Um ritual que pode ser identificado ou não por seus sujeitos, mas que tem suas origens enraizadas na estrutura social forjada desde o período colonial brasileiro e que continua presente em nossas práticas sociais, entre elas a educação escolar. Pensamos que esses rituais pedagógicos na acepção de Gonçalves (1985), constitui-se numa das faces da colonialidade do poder-saber discutida por Quijano (1992-2005-2010).

Com essas exposições podem-se reiterar as pesquisas realizadas, que as formações inicial e continuada são práticas que se constituem em um dos poderosos mecanismos que podem assegurar, em associação a outros movimentos, o reconhecimento da necessidade de desenvolvermos ações e práticas que instiguem e valorizem a formação de identidades étnico-culturais positivas das crianças, dos(as) adolescentes e adultos.

7.3 “O preconceito está em todo lugar”... “Você é bonita do jeito que você é” - Análise do grupo focal com as mães

O procedimento em relação ao grupo focal com as mães seguiu os mesmos critérios mencionados na análise das narrativas das educadoras. E assim, também, desenvolvemos um instrumento em que as mães⁹⁶ se manifestassem no coletivo

⁹⁶ No início do campo quando convidamos para participação na pesquisa em uma reunião geral da escola conseguimos que dois homens (por adesão) fizessem parte do grupo. No entanto, no momento de realização do grupo focal os mesmos não estavam disponíveis, um limitado pelo horário de trabalho e o outro, no dia de realização do grupo focal faria uma cirurgia. Outras duas mães não puderam comparecer no dia.

sobre alguns pontos: o que pensam da questão étnico-racial no Brasil por meio de uma imagem que repercutiu nas redes sociais⁹⁷; entendimento sobre a questão étnico-racial; participação na escola; como o(a) filho(a) é tratado(a) na escola; a existência ou não discriminação étnico-racial na escola; a questão da imagem positiva da criança sobre ela mesma; trabalhos na escola envolvendo as questões étnico-raciais; quantidade de crianças negras na escola e a formação quanto às relações étnico-raciais.

O roteiro para grupo focal tanto das educadoras, quanto das mães foi organizado de forma flexível. Ou seja, as questões foram estabelecidas sem rigidez podendo ser alterada a ordem de apresentação, bem como construir outras a partir da participação do grupo.

Com essa perspectiva é que foi realizada a técnica no dia 07/10/2014, junto às mães do CMEI. Buscava-se identificar de forma mais ampla e no coletivo, aspectos relacionados com a abordagem da questão étnico-racial a partir de suas percepções em âmbito geral e no centro de educação infantil.

Os detalhes da organização envolvendo a escolha dos sujeitos, o espaço, tempo foram apresentados na introdução da tese na descrição dos procedimentos metodológicos. Neste tópico, dedica-se à análise dos comportamentos, atitudes e relatos durante a realização do grupo. As narrativas se intercalam e em alguns momentos fica difícil categorizá-las. Fizemos essa tentativa, sabendo que muitas delas poderiam estar numa ou outra categoria.

Mas em síntese, contamos com a participação de seis (6) mães como descrevemos a seguir, na Tab. 9, em relação ao seu estado civil, autodeclaração de cor/raça, idade, escolaridade, renda, trabalho, idade dos(as) filhos(as) que estudam na escola e atividade sociocultural desenvolvida.

⁹⁷ Notícia: *Aluno do 5º ano faz 'protesto' contra racismo em prova de escola em Nova Iguaçu*. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/rio/aluno-do-5-ano-faz-protesto-contra-racismo-em-prova-de-escola-em-nova-iguacu-14064008.html>> Acesso em: 2 out. 2014.

Tabela 9 - Perfil das mães participantes

Nome e Estado civil	Cor autodeclarada	Idade	Escolaridade	Renda	Trabalho	Idade dos filhos na educação infantil	Nº de filhos	Atividade sócio-cultural
Lana casada	Preta	32	Ensino Médio incompleto	2 salários mínimos	Dona de casa e trabalha por conta própria (confeção e docinhos, salgados e bolos de festa)	05	02	Participação em igreja evangélica
Antônia casada	Parda	39	Ensino Médio	De 2 a 4 salários mínimos	Assistente técnica da educação básica	03	01	Participa do grupo religioso Testemunhas de Jeová
Lúcia casada	Morena (parda)	36	Ensino Fundamental completo	Acima de 4 salários mínimos	Dona de casa e trabalha em negócio familiar sem remuneração	03	01	Participação em igreja evangélica e na associação de moradores
Geisa casada	Parda	29	Educação Superior Pedagogia	Entre 2 e 4 salários mínimos	Desempregada Trabalhou até o momento do encontro no CRAS ⁹⁸	04	01	Movimentos ligados a negros, proteção da infância e realiza atividades em grupo de dança, música, teatro e participa da igreja católica.
Dandara outro?	Parda	35	Ensino Fundamental incompleto	Entre 2 e 4 salários mínimos	Dona de casa (destaca o cuidado com os afazeres domésticos e dos filhos e trabalha em negócio familiar sem remuneração)	04	03	Proteção da infância, luta pelo posto médico e participa da igreja católica
Luísa casada	Não se autodeclarou, mas na indicação do IBGE assinalou a opção preta	31	Ensino Médio incompleto	Não informada	Dona de casa e destaca cuidar dos filhos e do esposo	3 (maternal) 5 (2º período)	03	Participação em igreja evangélica

7.3.1 Percepções sobre o grupo e seus sujeitos

De início, desde as abordagens, o clima era de desconfiança. Pois, ainda não faziam ideia do que aconteceria, mas estavam com expectativas, pois,

⁹⁸ Centro de Referência em Assistência Social.

compareceram, chegando um pouco mais cedo, esperaram a minha chegada e a saída de algumas crianças da sala onde ocorreria a discussão.

Quando o grupo se completa e eu recebo a justificativa de uma das mães que havia confundido o horário que coincidiu com uma consulta médica, inicio cumprimentando a todas e agradecendo pela presença. Em seguida, faço uma síntese do que é tratado na pesquisa. A partir daí peço-lhes que apreciem a imagem para em seguida ler a notícia e ouvir o que têm a dizer e prosseguir na apresentação e na discussão das questões.

Assim, o grupo já está mais à vontade e se posiciona diante das questões colocadas. Duas estão mais caladas, principalmente Dandara e Luísa. Todavia, em alguns momentos, posicionam-se perante minha intervenção. As demais, com destaque para Lana e Geisa, participam o tempo todo, fazem gestos, tocam na mesa mais forte, elevam o tom de voz para dar ênfase, exemplificam, emocionam-se. No grupo, é possível identificar certo equilíbrio na composição, uma vez que diante dos posicionamentos mais contundentes de duas, o grupo todo precisava se manifestar porque elas se entreolhavam bastante, não era possível ficar sem falar nada diante das provocações que Lana e Geisa colocaram o tempo todo. Quando uma estava falando os olhares se dirigiam para quem fazia a colocação e isso foi o aspecto importante para perceber que perante a opinião da outra havia respeito e isso sustentou a discussão, principalmente, quando as histórias de vida se evidenciavam.

Outro fator que enriqueceu a discussão foi o fato de que Geisa trazia para o grupo sua experiência de trabalho no CRAS e no momento em que ela fazia suas referências quanto ao seu trabalho o grupo a apoiava pelos gestos de balançar as cabeças de forma afirmativa e a expressão facial positivada.

Essas foram as percepções do grupo e que no decorrer desse texto, outras serão manifestadas para ficarem mais próximas das narrativas apresentadas e possibilitar melhor compreensão do seu conteúdo em análise.

7.3.2. Percepções das relações étnico-raciais no Brasil

Diante da imagem colorida apresentada às mães, a partir de olhares indagadores, percebem do que se trata. Dandara ressalta “Eles foram coloridos da

mesma cor” e Antônia complementa: “Eles são da Turma da Mônica! Geralmente eles são branquinhos, clarinhos”.

Aluno do 5º ano faz ‘protesto’ contra racismo em prova de escola em Nova Iguaçu



A professora Joice Oliveira Nunes teve uma surpresa ao receber a prova bimestral de um de seus alunos do 5º ano, da Escola Municipal Professora Irene da Silva Oliveira, no bairro Vila Cava, em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. Ao ver mais uma vez um desenho com personagens que não se pareciam com ele, a criança, identificada como Cleidison, resolveu fazer uma manifestação artística contra a falta de representatividade para as crianças negras e pintou todos os personagens.

Joice abraçou a causa do menino e compartilhou a imagem no Facebook. Na mensagem, ela dá a entender que vai procurar diversificar os desenhos.

Figura 1 - Protesto contra racismo

Fonte: Portal Globo G1, 2015.



Todo bimestre tem votação na minha sala para escolher a capa da prova. A capa desta vez foi da Turma da Mônica. Meu aluno Cleidison me entrega a capa da prova me avisando: 'Pintei da minha cor, tá? Cansei desses desenhos diferentes de mim'. Recado dado”, escreveu a professora no Facebook. A história, claro, fez sucesso entre os usuários de redes sociais. Alguns deles brincaram com a professora, torcendo por uma nota dez para o aluno enojado. A imagem já foi compartilhada mais de 1.200 vezes.

Figura 2 - Protesto contra racismo postado na rede social

Fonte: Portal Globo G1, 2015.

Após minha leitura, imediatamente as mães iniciam seus posicionamentos em relação ao discurso da igualdade e dos padrões da sociedade. Elas mencionam aspectos vividos, noticiados e apresentados em revistas que evidenciam a discriminação étnico-racial. O discurso jurídico-político da igualdade é evocado ao mesmo tempo em se reconhece a discriminação étnico-racial presente em todos os espaços socioculturais com destaque para sua ocorrência “até” na faculdade⁹⁹. A partir disso, elas concluem que a discriminação étnico-racial está em todo lugar.

Todos nós somos iguais, independente de cor. Cada um tem um sentimento, cada um. Por causa de uma coisa tão simples, a discriminação é isso aí. Qualquer coisa que a pessoa faz, até na faculdade, no jornal a gente vê a pessoa sendo discriminada. E aquele caso da professora que discriminou o segurança pela cor dele. Então, a gente vê que a discriminação está em tudo quanto é lugar. Tem que lutar contra isso” (Dandara, parda).

Interessante observar os padrões da sociedade. Quando você vê os desenhos animados. Quando você pega as revistas em quadrinhos, você vê que a maior parte dos personagens não são negros. Isso já mostra por si só que há uma discriminação. Porque ali só tem branco. Como se a sociedade nossa fosse toda branca” (Antônia, parda).

As mães reconhecem de alguma forma, que, na estrutura social em que vivem há uma classificação racial que a engendra. Que a discriminação étnico-racial é inerente a essa estrutura. Uma prática que a sustenta. No dizer de Quijano e Wallerstein (1992) a colonialidade se mantém como hierarquias sociais e culturais. As mães vivem isso. Sentem na pele e por isso têm um posicionamento enfático sobre a questão.

Em continuidade, mas numa outra perspectiva, uma delas enfatiza a impossibilidade da ideia de que somos iguais. Ela considera esse discurso uma “enganação”, porque não somos iguais. Simultaneamente, a narrativa mescla um despertar crítico, uma consciência dos desafios que vivemos na garantia dos direitos humanos e a descrença de que as pessoas possam mudar. Essa narrativa indaga-nos quanto aos distanciamentos/limites entre as declarações, políticas, legislações e outros atos normativos e as experiências vividas e construídas na luta constante

⁹⁹ Referência à Professora Daniela Cordovil da UEPa - Universidade Estadual do Pará que ofendeu um vigilante denominando-o de macaco ocorrido em 14/09/2012 no campus da universidade. Para saber mais. Disponível em: <<http://www.diarioonline.com.br/noticia-219214-alunos-acusam-professora-da-uepa-de-racismo.html>>. Acesso em: 19 maio 2015.

pelo reconhecimento das diferenças e pela não violação dos direitos da pessoa humana.

Infelizmente, aquela história de que todos são iguais é a maior enganação. A cabeça de um é um. Não existe. Ninguém é igual. Nós somos todos iguais. Mentira. É hipocrisia pura. Mentira. Não existe. Falar é fácil. Mas não tem nada. É hipocrisia. Não é. Mas infelizmente não é assim. Os direitos não são assim gente. Infelizmente não é assim. Essa fala toda... Infelizmente não é assim. E aí vai fazer o quê? Todo mundo que tem a cabeça desse jeito. Não vai mudar a cabeça da pessoa assim? Não tem (Lana, preta).

A reflexão de Lana reporta-nos aos estudos de Müller (2007) que afirma que nossa sociedade é muito eficiente para produzir documentos legais de proteção à infância, à adolescência e à velhice, por exemplo, que têm sido essenciais em nossas relações sociais. No entanto, em sua existência real, transformada em ações, não impede, na visão da autora, que as crianças e adolescentes deixem as ruas e sejam explorados, prostituídos e relegados à delinquência. Mais uma razão para percebermos a abrangência das questões vividas na escola, que extrapolam as suas ações e intervenções, mas que precisa ser problematizada em seu interior.

Assim, o entendimento da estrutura social e racial que engendra e influencia nossas decisões e visões de mundo precisam ser entendidas para que sejam elaboradas ações incisivas que proporcionem a desconstrução de ideários preconceituosos e discriminadores. Essas ações podem ser elaboradas não apenas na escola, como também em outros espaços e instâncias, como os movimentos sociais. E, consideramos que a parceria entre escola e movimentos seria uma possibilidade para um trabalho desse porte, desde a infância e junto com as famílias.

Ademais, podemos entender que as tensões entre os discursos e práticas relacionados à igualdade e diferença são constantes e presentes em quaisquer situações e espaços.

Quando falamos de igualdade e diferença, estamos necessariamente condicionados por um contexto que não é, pois, neutro. [...] Os sistemas de desigualdade e exclusão em que nos enredamos quotidianamente resultam de complexas teias de poder, pelas quais grupos hegemônicos constroem e impõem linguagens, ideologias e crenças que implicam a rejeição, a marginalização ou o silenciamento de tudo o que se lhes oponha pelas quais

grupos hegemônicos. Esse é um processo histórico de hierarquização, segundo o qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita, definindo uma fronteira além da qual tudo é transgressão. [...] Falar do direito à diferença nunca é o mesmo que reivindicar direitos iguais para todos. O direito à diferença exige a especificidade sem desvalorização, a alternativa sem culpabilização, a aplicação rigorosa de um imperativo categórico assim enunciado por Boaventura Sousa Santos: 'Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza' (SANTOS, 2003, p. 339).

O diálogo se acentua quando Antônia e Geisa manifestam sua concordância com o protesto da criança diante dos desenhos e do que representavam para ela naquele momento. Essas mães, pela troca de olhares e gestos, quando tentam falar ao mesmo tempo, o que necessitou da minha intervenção, percebem uma semelhança com o que vivem. De alguma, forma aquele protesto tornou-se delas também. Os comentários mesclam histórias de vida das quais trataremos mais adiante, assim como aspectos das realidades brasileiras construídas histórica e culturalmente.

Eu gostei. (Antônia, parda) (As demais mães manifestam-se em concordância)

[...] é isso que acontece. É uma questão cultural. O Brasil, aliás, não vou falar só o Brasil porque a gente ouve relatos de todo lugar que acontece isso, a questão do preconceito mesmo. E falta de respeito para com o que é diferente? E diferente como, se em vários lugares tem uma mistura muito grande, principalmente em nosso país (Geisa, parda).

Constatamos, outrossim, elementos legitimadores da chamada democracia racial com o enaltecimento da mistura racial no Brasil e que isso nos torna iguais quando questiona a atribuição do outro como “diferente”. Nesse enfoque, constata-se uma vez mais a visão culturalista que orienta pensamentos e posturas vinculadas à formação do povo brasileiro, prescindindo a problematização desses ideários. Tal ponto de vista não só se apresenta na escola e na sociedade, mas conforma ações, atitudes, planejamentos como têm evidenciado as pesquisas, como exemplo a pesquisa de Duarte (2011) que desenvolveu duas pesquisas “Construção da identidade e da consciência racial das crianças negras na Educação Infantil” e “A

linguagem, identidade e consciência racial da criança negra - uma análise à luz de Vygotsky e Bakhtin” financiadas pelo CNPq e FAPESP, respectivamente.

A autora constatou que desde pequenas as crianças negras vão construindo sua identidade racial baseada em conceitos negativos sobre os(as) negros(as), difundidos na escola e na sociedade como um todo e desse modo identificam as características valorizadas nesse espaço e na sociedade, compreendendo e introjetando o ideal de branqueamento. No artigo resultante, dessas pesquisas ela procurou apreender, e analisar a representação social sobre as crianças negras na educação infantil na perspectiva de uma professora e como isso repercutia em sua prática pedagógica.

A reflexão de Gonçalves e Silva (2006) ajuda-nos a entender os sentidos de uma abordagem que exalta a miscigenação e não a problematiza histórica e culturalmente, como é evidenciado na narrativa de Geisa, mas não apenas dela, pois, permeia o conjunto das narrativas das mães e educadoras:

Ao mesmo tempo em que nossa miscigenação e pluralidade étnica se transformam em magníficas metáforas e alegorias literárias, negros, índios e mestiços vivem a mais brutal discriminação em todos os lugares em que vivem, seja no campo ou nos centros urbanos. Estranho jogo esse em que os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e de exclusão (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 68).

De outro modo, Geisa destaca as experiências em seu trabalho no CRAS. Embora não se refira à infância de zero (0) a cinco (5) anos, consideramos interessante destacar a ênfase que ela apresenta em relação ao racismo em âmbito local e que não é uma questão desse ou daquele lugar, como enfatizara antes Dandara. Em sua narrativa aponta a seriedade da questão étnico-racial no município. Esse posicionamento denota a importância de uma ação contínua da abordagem das relações étnico-raciais na educação infantil.

[...] Os vários tipos de adolescentes eu tenho percebido uma fala muito forte quando coloca por exemplo: Ô professora, hoje eu passei aqui na rua e sabe, só porque eu sou preto, ó, sou preto ó, fico usando meus bonezinhos pra trás, a polícia me para, me faz baculejo¹⁰⁰, faz não sei o quê. E isso é muito forte,

¹⁰⁰ Revista, abordagem policial.

né. A gente vive isso no cotidiano do município. Eu não vou falar do geral não já que nós estamos discutindo a realidade municipal. A gente vive isso aqui em nosso município (Geisa, parda).

Ao lado dessas abordagens das relações étnico-raciais, as mães descrevem aspectos de suas histórias de vida vinculadas às experiências afirmativas, humanizantes e outras negadoras e desumanizantes. Essas envolvem os(as) filhos(as) e seus companheiros. Suas narrativas evidenciam reconhecimento e questionamento do racismo da sociedade em diferentes faces, bem como posicionamentos afirmativos das identidades étnico-raciais, principalmente, dos(as) negros(as) no âmbito das famílias, nas relações com pais e mães.

Eu particularmente já passei por duas situações quando meu filho nasceu e outra com meu marido. Uma eu estava no banco. A família do meu marido é toda branca de olho azul. E o meu menino nasceu branco de olho azul. Eu estava no banco, aí eu estava com meu menino e um homem simplesmente saiu de lá e começou a me xingar dizendo que eu tinha pegado filho dos outros (Todas, inclusive eu fiz cara de espanto) pra passar na frente. Deu uma confusão danada. Eu liguei para o meu marido e aí o gerente do banco me conhece [...] Meu marido chegou e o cara só aceitou que eu passasse na frente se eu comprovasse pra ele que eu era mãe do meu menino. Meu marido foi lá buscou a certidão, mostrou o moço na mesa e então, sintetizando nós fomos parar na delegacia. Meu marido não aceitou. [...] Eu passei por isso. Dói (Lúcia, parda).

(Lana, Luísa e Antônia intervêm: as pessoas discriminam).

- Meu menino é moreno. Eu sou parda. Chegaram a perguntar de onde eu tirei menino moreno. O contrário também é verdade (Antônia, parda).
- Pergunta se é adotado (Dandara, parda).
- O meu filho tem a minha cor. A minha filha é da cor do pai dela. Eles perguntam: Uai, Lana, que é isso? O adequado é puxar os dois. Meu menino é da minha cor e minha moça e da cor do pai dela. Infelizmente a gente vive a falta de democracia (Lana, preta).
- Infelizmente a gente vive uma falsa democracia (Antônia, parda).
- Uma vez eu estava passando pelo sinal, ali perto da Praça da Bíblia. Aí uma mulher me parou e minha menina estava novinha com poucos dias. Aí ela nasceu branquinha, sabe? Do olho claro. A mulher parou e falou assim: "Deixa eu ver". E aí eu deixei. E falou assim de novo: "Você é o quê dela?" E eu disse: "Como assim você está perguntando, eu sou mãe dela. A mulher diz: "Oh, que engraçado, ela é tão branquinha!" Eu fiquei pensando assim: Nosso Deus, estou tão assustada! Isso é discriminação pela cor, né, porque a menina é clara. Que coisa! [...] (Luísa, preta).

As vivências de Lúcia, Antônia, Lana e Luísa mostram as tensões de casamentos inter-raciais vividas por homens e mulheres. Esse aspecto é evocado, podemos dizer, como uma das formas de partilhar uma experiência comum no

grupo. Note-se a referência de estranhamento e a alusão à falta de democracia que provavelmente nos remete à falta de respeito ao outro, dificuldades de relacionamentos e à ideia de que os casamentos nesta discussão devem acontecer no interior dos coletivos sociais, entre seus membros. Quem sabe à ideia da ausência de boa convivência entre as pessoas ou ao mito da democracia racial.

Brito (2013) no estudo “Lares negros, olhares negros: identidade e socialização em famílias negras e inter-raciais” apresenta uma importante reflexão para compreendermos os fatores que colaboraram na educação dos(as) filhos(as) de negros e brancos e apreendermos como e de que maneira experiências, crenças e tradições compartilhadas pelos membros da família inter-racial, pelos mestiços, são representadas, produzem e se reproduzem nas estruturas de poder, nas instituições sociais e nos sistemas de significação do próprio mestiço. Para a autora é necessário investigar a socialização de famílias inter-raciais e negras não desconectando-as dos conflitos, das condições de alienação e dominação a que foram submetidas durante décadas. Nesse sentido, é ainda necessário entender os acontecimentos históricos e os diferentes pontos de vista de cada sujeito que constitui essas famílias.

Wedderburn (2011, p. 2) apresenta uma importante discussão sobre o racismo que permeia todas as relações sociais.

[...] o racismo não é uma simples tecedura de preconceitos aberrantes, nem uma confabulação ideológica descartável, tampouco uma realidade oportunista surgida há pouco. Nossa hipótese de base é que se trata de uma forma de consciência/estrutura de origem histórica, que desempenharia funções multiformes, totalmente benéficas para o grupo, que, por meio dela, constrói e mantém um poder hegemônico em relação ao restante da sociedade. Tal grupo instrumentaliza o racismo institucionalmente e por meio do imaginário social para organizar uma teia de práticas de exclusão que lhe garante um acesso monopólico aos recursos da sociedade. Desse modo, preserva e amplia os privilégios sociais, o poder político e a supremacia total adquiridos historicamente e transferidos de geração a geração. [...] O racismo não se esconde em zonas privilegiadas específicas: abarca toda a sociedade e se mantém graças a diversos mecanismos de exclusão da raça subalternada, que se vê afligida com todos os índices de uma inferioridade concreta em todos os domínios. De modo correspondente, ele outorga à raza dominante uma superioridade concreta, efetiva e visível em todos os compartimentos da sociedade. Essa supremacia concreta adquirida ao longo de séculos de dominação, que alimenta o ego narcisista (individual e coletivo) do segmento racial dominante, permite que este se projete como **geneticamente superior**.¹⁰¹

¹⁰¹ Os grifos são do autor.

Geisa atenta à colocação do grupo apresenta o outro lado da discriminação que, segundo ela, é o seu contrário. De acordo com sua narrativa ela destaca mesmo que o filho não seja branquinho ele foi discriminado porque o cabelo era loiro e liso numa turma em que grande parte das crianças eram “morenas”. Ela intervém, procura a escola e a professora para averiguar a situação. A escola a partir da gestora e educadoras realizam um trabalho relacionado às diferenças.

Na verdade, meu filho ele é branquinho, né? Cabelinho lisinho. E ele sofreu o contrário. Assim, não estou falando de questão de pele, mas por quê? O que aconteceu com ele? Ele tem o cabelo muito lisinho e muito lourinho e a maioria dos coleguinhas da sala são morenos. Não é verdade? Dandara sabe, porque ela é mãe do (nome da criança) e é da sala do (nome da criança), meu filho (Dandara faz gesto com a cabeça concordando e afirma que é verdade). E um belo dia (nome da criança - filho) chega chorando de boné e que não queria tirar o boné. “O que que foi, nome da criança? O que que está acontecendo? “Ó mãe, os meus coleguinhas estão rindo do meu cabelo. Dizem que meu cabelo é igual de mulher, porque cabelo de mulher que é liso e claro”? (Dandara intervém: Ah! Coitado?) E aí foi realmente uma semana muito difícil porque (nome da criança) não queria vir para a escola. Chorava. Ele fazia um desespero e não queria entrar. Vamos resolver isso. Você quer cortar seu cabelo? Você acha que seu cabelo é que importa? Ele falou que queria cortar. Levei. Cortou o cabelo. E ele não queria ir para escola porque os coleguinhas ficavam rindo dele, porque ele era loirinho, de cabelinho loirinho, né. E enfim é cabelo de mulher. Aí eu conversei com ele. Falei das diferenças. Ele gosta muito do (nome da criança –filho de Dandara). Eu falei vamos ver como é o (filho de Dandara)? Olha como é o cabelo do (filho de Dandara)? Ninguém é igual a ninguém. Agora, olha o (outro coleguinha) você não gosta dele? Olha como que o (outro coleguinha) é? Eu fui colocando pra ele como que são as diferenças. Comprei uns fantoches. E tive que fazer o fantoche negro porque não se encontra. Porque não é fácil. Pra começar trabalhar com ele em casa. Não só com ele mas com os coleguinhas que vão lá pra casa a questão das diferenças, porque realmente acontece isso. Conversei com a professora também. Ou seja, comuniquei à escola o fato que tinha acontecido e a escola teve uma postura muito bacana de trabalhar com todo mundo sobre a questão do tema, sobre a questão da cor, das diferenças. Eu achei até bonitinho que nesses dias ele chegou e casa e disse assim: “Ó mãe, sabe que eu amo a Tia Márcia”? “Oh meu filho mas que legal!” Ó mãe mas ela é negra, né? Mas nem tem problema porque ela é igual a gente.” Então ele elaborou a conclusão dele e eu achei isso muito legal (Geisa, parda).

A narrativa de Geisa pode denotar que ainda que ela reconheça como em narrativas anteriores que o racismo em relação a negros(as) seja uma constante na sociedade brasileira em todas as instituições sociais, que presenciou inúmeras experiências no CRAS relacionadas a essa questão a partir dos diálogos com adolescentes e que participa de movimentos ligados aos(às) negros(as) ela também

reconhece que existem outras faces da discriminação e coloca a própria experiência em relação a isso.

Mesmo que reconheça tudo isso, ainda existe o risco e a possibilidade de generalizar a discussão e trazê-la para ideia comum encontrada em muitos debates de que existem outras formas de discriminação, de que não só os(as) negros(as) são discriminados, que negros(as) se discriminam entre outras colocações recorrentes como se evidenciam nas narrativas seguintes

Existem também os personagens, por exemplo, o mais gordinho não faz nada. O gordo também passa por isso também (Geisa, parda).
Eu vivi isso a minha adolescência inteira e vivo isso até hoje (Antônia, parda).

7.3.3. Crianças e identidade étnico-racial

Abordaremos agora o papel das famílias, especialmente das mães na construção de identidades positivas das crianças no ponto de vista das relações étnico-raciais. As mães apresentam relatos dos(as) filhos que estão matriculados na escola de pesquisa, como também dos(as) outros(as) filhos(as) de outras idades. Consideramos que essa foi uma estratégia das mães para incrementar o diálogo, além de possibilitar uma visão da abrangência de suas ações no âmbito de seus lares e em outros espaços nos termos da discussão em pauta.

As narrativas são construídas a partir da questão levantada quanto à vivência ou não de discriminação étnico-racial na escola e como seus filhos são tratados na escola. É interessante lembrar que no questionário de identificação aplicado às mães momentos antes de iniciarmos o grupo focal, elas foram unânimes em registrarem que seus(suas) filhos(as) não narraram nenhum fato/situação relacionado com discriminação étnico-racial nem foram discriminados. Apenas Dandara registra que na escola trabalha-se a inclusão e Geisa que, como apresentado anteriormente, afirma que o filho sofreu discriminação e que tão logo soube, conversou com o filho e comunicou à escola.

São possíveis algumas indagações em relação a esses registros orais e escritos. Primeiro, elas mencionam diferentes histórias de vida em que o racismo

está presente. Na escola elas ainda não identificaram ou silenciam? Segundo, a percepção da discriminação étnico-racial está relacionada aos comportamentos e ações, não especificamente em relação às outras manifestações em materiais didáticos, gestos, imagens entre outros?

São indagações que emergem e que nos possibilita pensar sobre que elementos constituem as relações étnico-raciais nas famílias, a atenção necessária da escola em saber de quais formas eles entram na dinâmica escolar e que práticas são significativas no sentido de acolhê-las e problematizá-las. Nessa direção há estudos de Barbosa (1987), Souza (1999) Cavalleiro (2001), Brito (2004-2013), por exemplo.

Brito (2013) refere-se aos estudos de Berger e Luckmann (1976) para discutir as particularidades, o envolvimento e a interação dos componentes das famílias com eles mesmos e com outras pessoas que fazem parte das relações familiares. A família na reflexão desses autores aparece como espaço privilegiado das relações mais íntimas e é essencial para a construção da identidade pessoal e ainda no seio da família o novo membro da sociedade interioriza um mundo já posto e significado, construído anteriormente à sua existência.

Vista a partir desse sentido, a família está transversalizada pelas dimensões sociais, históricas, políticas, culturais, econômicas e deve ser entendida como um dos espaços de socialização em mudança contínua. Mas também, destaca a autora, nela se dá a apreensão de direitos e deveres, de práticas de acolhimento e rejeição, de divisão de responsabilidades, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência, de solidariedade. Complementamos com a ideia de que nas famílias podem ser apreendidas práticas de silenciamento e de posicionamento em relação aos coletivos sociais, aos quais a família se vincula, sejam eles, étnico-raciais, de gênero, classe social, nacionalidade, por exemplo.

De outra forma, Brito (2013, p. 81), referindo-se a Barbosa (1987) e Souza (1999) destaca que os familiares reforçam normas e monitoram comportamentos em relação aos grupos. Dessa maneira, as crianças podem ser induzidas a sedimentarem sentimentos racistas, além de incorporar um modo de pensar negativo em relação a determinados grupos raciais e sociais. Podem também desenvolverem sentimentos positivos e práticas afirmativas em relação a seus familiares e a outros grupos sociais, completamos.

No processo de construção da identidade racial da criança negra é interessante destacá-la junto às discussões mais amplas e complexas sobre identidade, considerando-a como construção social, histórica, cultural e plural, implicando na construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos a partir das relações com os outros.

Nessa direção, pensar que estamos numa sociedade que ensinou e legitimou ao longo da história, em diferentes instâncias de produção de saberes e conhecimentos, ideários negativos e estereotipados sobre negros/as, a reversão desse processo por meio da construção identitária positiva, principalmente, das crianças negras, corporifica-se por meio de diferentes práticas e desafios no âmbito familiar e escolar, por exemplo.

No caso do âmbito dos lares, das famílias, esse aprendizado pode ser extremamente positivo, sendo evocado em espaços e junto a sujeitos em circunstâncias diferenciadas. Pode ser o contrário também, o silenciamento quanto a esse aspecto específico da identidade em quaisquer circunstâncias, evidenciando ainda a negação do coletivo social e a admissão/legitimação de outros parâmetros de constituição identitária.

Eles falam e fazem aquilo que eles vivenciam. O meu de quatro (4) anos. Se ele tiver uma ação assim, ele está externando o que ele viu. Igual ele chegou em casa e disse assim: Mãe, vai tomar ...Ele ainda não sabe o que que é isso. Ele está externando dos lugares onde ele ouviu. O preconceito também com o tempo de tanto ele reproduzir ele vai aprender. Vai continuando. Aos quatro (4) anos ele já pode entender. Aí ele vê falando fulano é negro, fulano é preto. Aí ele vai externar (Antônia, parda).

Esses processos de construção de identidades, desse modo, possuem dimensões subjetivas, simbólicas e políticas e trazem indagações para escola desde a Educação Infantil. A identidade é entendida como processo contínuo construído por negros(as) em vários espaços de convívio, institucionais ou não, e que a identidade negra é também construída durante os percursos escolares. Nesse viés, Gomes (2005, p. 44) sublinha que “a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como as outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo

escolar, e lidar positivamente com ela”.

De outra forma, mas na mesma direção, Cavalleiro (2001, p. 97) chama a atenção para a importância de se conhecer a qualidade do processo de socialização vivenciado pelas crianças em seu grupo familiar e nas escolas por elas frequentadas, em especial na educação infantil. Ela revela que muitas vezes, as crianças no espaço escolar têm “infinitas possibilidades para interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias contra negros(as)”. Diante disso, a autora destaca a presença do silenciamento nessa socialização por parte de famílias e escolas desconsiderando o racismo que ainda se faz presente nas relações sociais. Em relação à escola, o silêncio faz com que prevaleçam os ideários de inferioridade, desrespeito e desprezo dos(as) negros(as). Em relação às famílias, o silêncio pode não sinalizar acomodação, mas, estratégia para proteger a criança pequena de sofrimentos que possivelmente virão, como também ressaltam Cunha (1987) e Barbosa (1983).

No sentido dado por Cunha (1987) e ressaltado por Brito (2013), o silenciamento constitui-se numa das estratégias das famílias negras no enfrentamento do racismo. Há experiências positivas atuais sobre o papel formador das famílias no trato das relações étnico-raciais dentro e fora do grupo familiar.

Brito (2013), além das pesquisas já anunciadas releva outras pesquisas que trazem à baila a experiência de familiares que diante de atitudes discriminatórias vão à escola ou ao local onde a agressão aconteceu para pedirem explicações, demonstrando assim, atitudes contestatórias. Por outro lado, destaca que outra estratégia é estimular os(as) filhos(as) a estudarem. A pesquisa de Souza (1999), segundo a autora, corrobora o fato de que o propósito das famílias negras não foge aos objetivos de qualquer família, ou seja, o de promover um contexto que possa suprir as necessidades primárias de seus membros, no que diz respeito a sobrevivência, segurança, alimentação e um lar, o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, bem como o sentimento de ser aceito em uma sociedade preconceituosa e racista.

Entretanto, algumas pesquisas têm mostrado que as reações aos preconceitos sofridos pelos(as) filhos(as), o pedido de explicações diante de atitudes discriminatórias, podem se mostrar como parte de um movimento de afirmação da identidade racial positiva que chega até às escolas. As tensões raciais vividas nas

escolas pelas crianças e pelas famílias podem ser vistas como experiências de resistências e de afirmação de identidades.

Ainda que os estudos sobre famílias negras e inter-raciais ainda sejam incipientes, no Brasil, várias demandas se constituem a partir da escola, principalmente em relação à criança negra. Assim sendo, concordamos com Brito (2013) que ressalta que é necessário apreender sobre como essas famílias trabalham as questões e relações étnico-raciais; como os diálogos são construídos e quais mecanismos são utilizados para o combate ao racismo e como as crianças compreendem esses fatores. Outro movimento importante a nosso ver é identificar a preparação dos(as) filhos(as) pelas famílias no que se refere à construção da identidade étnico-racial no contexto atual que vivemos.

A narrativa de Lana nos surpreende trazendo elementos associados à identidade étnico-racial, mestiçagem, intervenções junto aos filhos(as), a identificação de outras formas de manifestação de discriminação étnico-racial em escolas, lojas, brinquedos, trabalho, na abordagem policial e na dificuldade de convívio com pessoas que têm preconceitos.

Uma vez eu fui comprar uma boneca. Minha filha disse eu quero uma boneca marrom. Eu quero da cor da senhora. Ela fala o seguinte que ela é amarela. Ela tem uma cor que é parda. É uma “mistureba” danada lá em casa. E ela disse novamente, eu quero uma bonequinha marrom igual a você. Eu procurei essa boneca marrom e não achei. Você vai numa loja, você vai comprar uma Barbie aqui em Cel. Fabriciano, não tem Barbie negra (Todas concordam). Porque hoje se você vai olhar, você chega numa loja, você vai procurar e não vai achar. O preconceito está nisso aí também. Então você coloca na cabeça. Não existe, é só pra branco. Entendeu? Branco. Entendeu? Meu filho, ele tem doze (12) anos, ele estudava numa escola, uma vez ele chegou pra mim e disse chorando: “Mãe, me chamaram de preto”. E eu virei pra ele e disse: “Não. Você é lindo. Olha sua cor. Você tem a cor do verão”. Brincando com ele. Deus te fez assim. Você tem saúde. Você é um menino bom. Hoje ele não liga pra isso mais. Ele tinha oito (08) anos. Ele ficou com esse negócio na cabeça o ano todo. A gente olhava assim no espelho e falava: “Oh, Meu Deus do Céu, tenha misericórdia!” Custei chegar a cabeça dele no lugar. Ele vivia essa diferença. Igual em emprego também. Hoje eu trabalho por conta própria. A vida inteira eu trabalhei de doméstica. Eu nunca consegui um emprego numa loja. Nunca consegui trabalhar em outra coisa a não ser doméstica. Igual em escola também. Preconceito em escola. Hoje infelizmente você vê na rua, se você passa uma roupa assim com sujeira, a polícia te para, entender porque vê um moreninho de boné (Dandara intervém...Mão na cabeça, né), mão na parede, tá entendendo? É isso infelizmente. (Dandara novamente intervém: Às vezes é trabalhador!) Pois é, a cor, infelizmente [parte inaudível] a pessoa tem um conceito, um preconceito, entendeu? Não

tem... Não vai conviver com pessoas de outra cor, infelizmente (Lana, preta).¹⁰²

Notamos que em seu discurso estão presentes elementos de afirmação da identidade étnico-racial negra. Primeiro, em relação à solicitação da filha de uma “boneca marrom” semelhante à mãe. Esse aspecto evidencia o processo afirmativo e de reconhecimento da origem étnico-racial. Um componente familiar e sociocultural imprescindível para a convivência social. Nesse sentido, destaca Bento *et al.* (2014), as primeiras experiências de vida marcam profundamente as pessoas e quando são positivas corroboram ao longo da vida atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade, responsabilidade. Esses são aspectos fundamentais na experiência humana, principalmente na formação identitária no tempo da infância de 0 a 5 anos. Nas famílias, na escola e nas demais instituições sociais. Os estudos existentes sobre identidade étnico-racial na EI evidenciaram essa abordagem: Cavalleiro (2001), Dias (1997) Fazzi (2004), Godoy (1996), Trinidad (2011a). E algumas constatações são presentes nos estudos, destaca Bento *et al.* (2014, p. 101).

- muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores destacam que, entre 03 e 05 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza;
- crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado e desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;
- crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor da pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras);
- crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém, raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele;
- a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca.

¹⁰² Decidimos manter a narrativa em sua integralidade para que sejam perceptíveis os desdobramentos e os elementos que destacamos como significativos na análise.

E ainda, quando Lana afirma que não encontra a boneca em lojas da região, identifica outra manifestação do preconceito e das hierarquizações estruturantes da sociedade brasileira. Aqui, com relevo para o brinquedo, que na visão dela, as bonecas produzidas são para branco. Nessa perspectiva, Bento *et al.* (2014) enfatiza as noções de outro, de outro diferente, também em termos étnico-raciais são interpretadas pela criança a partir de elementos disponibilizados nas relações sociais e étnico-raciais, sejam eles, práticas, palavras, ações, atitudes, produtos de consumo entre outros. As noções de diferença e hierarquia em nossa sociedade são adquiridas/construídas em diferentes espaços, na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas, nas instituições comerciais, nas creches, nas escolas entre outros.

Lana também utiliza de analogias para explicitar para o outro filho a abordagem positiva de sua identidade étnico-racial, embora não se refira à educação infantil, consideramos relevante a abordagem, porque pela sua narrativa, corrobora-se sua ação afirmativa com os filhos desde pequenos. E que se associa ao que as pesquisas têm apontado. Ainda que se valha também de argumentos de cunho religioso, nota-se seu cuidado em promover na criança uma visão positiva de si mesmo, sem empoderamento racial.

Como um dos espaços socializadores, as famílias, especificamente nas negras, há um reconhecimento de que se constituem em matrizes formadoras e desencadeiam processos de educação e cuidado das crianças ainda que em condições adversas. Nesse espaço privado destacam-se as ações das mulheres na educação e cuidado de seus(suas) filhos(as) em diferentes tempos históricos. E ainda, vale ressaltar as formas e olhares com os quais as famílias são representadas e vistas pela escola e seus(suas) profissionais, pela sociedade nas produções acadêmicas e midiáticas, pelas políticas públicas e pelos movimentos sociais.

Vale destacar, portanto, que ao longo da história em diferentes momentos áreas/campos de conhecimento trouxeram/trazem contribuições importantes para se pensar/problematizar especialmente a família negra durante e pós-abolição bem como no momento atual. Destacando-se, outrossim, algumas influências na formação identitária e escolar das crianças. Nessa direção, destacamos os estudos de Slenes (1988-1994), Florentino e Góes (1995), Reis (2007), Gebara (2013) e Brito (2004-2013), entre outros.

No campo da historiografia com destaque para Slenes (1988) que reportando-se a diferentes autores¹⁰³ descreve as famílias escravizadas para além das visões de viajantes e outros observadores do Brasil¹⁰⁴ nos períodos colonial e imperial. Nestes períodos as referências às possibilidades de constituição de núcleos familiares entre africanos escravizados e os que nasceram aqui não eram consideradas além de serem acompanhadas, ao mesmo tempo, de qualificações negativas atreladas às ideias de promiscuidade, devassidão e licenciosidade das senzalas. Slenes (1988) questionava: “Quais seriam algumas das imagens prévias, estampadas na retina, que teriam atrapalhado a visão do observador estrangeiro e do nacional, quando confrontados com o escravo?” (p. 197). Essa questão que poderá ser estendida às imagens estampadas na empreitada catequético-pedagógica na Colônia e até na República e em nossos tempos democráticos.

Esse autor quer dizer que, na análise de Motta (2013) que a visão da historiografia brasileira antes dos anos 70 refletia as análises dos observadores e viajantes brasileiros conforme destacamos. Segundo ele, a obra apresenta uma contribuição imprescindível para leitura e entendimento dos processos formativos existentes nas famílias escravizadas, para além de suas condições existenciais precárias buscando construir entre seus membros formas de lidar com as pressões psicológicas da escravidão e conservar a identidade. São análises que sugerem a urgência de rever visões da família e da mulher negra e de seus(as) filhos(as) ainda persistentes no olhar escolar, social e político.

Lana também evoca as questões socioculturais quando refere-se à mistura racial existente em sua família, assim como, reconhece a existência de preconceitos étnico-raciais em escolas, lojas, brinquedos, trabalho, na abordagem policial e na dificuldade de convívio com pessoas que têm preconceitos. Uma concordância com a narrativa de Dandara de que “o preconceito está em todo lugar”. Esse reconhecimento das manifestações de discriminação étnico-racial em diferentes espaços, circunstâncias, objetos evidencia uma percepção aguçada das realidades

¹⁰³ FREYRE, G. *Casa grande & Senzala*. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980, p. 319 - 320.
COSTA, E. V. da. *Da senzala à Colônia*. São Paulo: Difusão Europeia Livro, 1966, p. 269-270.

NOGUEIRA O. *Comunidade e família: um estudo sociológico de Itapetininga*. Rio de Janeiro. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP, MEC, 1962.

¹⁰⁴ Robert Slenes num artigo de 1988 “Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX”. O artigo foi publicado na Revista Brasileira de História. Nele o autor apresenta uma análise crítica dos relatos de observadores brancos do século XIX que criaram a imagem de devassidão sexual e instabilidade familiar que ainda na época caracterizava os estudos históricos.

que as circunda. Esses posicionamentos se aproximam da ideia da percepção das hierarquias e estruturas étnico-raciais atuais constituídas no mundo antes do período da colonização do nosso país. Geisa também se posiciona em relação à amplitude do tema em pauta e da importância do trabalho da escola.

Com certeza, como eu já disse é uma questão cultural que de discutir isso aí no Brasil inteiro, eu falo que ainda está engatinhando. É uma coisa muito recente. Então como a gente observa até nos personagens de desenho animado e em tudo. O preconceito ainda existe, isso é fato. Isso tem que ser trabalhado, tem que começar pela escola (Geisa, parda).

Luísa apresenta outra experiência em relação à sua filha que hoje tem nove (9) anos e que possui dificuldades em lidar com suas origens étnico-raciais. Segundo a mãe isso acontece a partir do seu convívio na escola.

[...] E aí passou um tempo agora também minha menina que tem uns nove (09) anos mais ou menos chegou pra mim e falou assim: “Prefiro ser clara que ser assim da sua cor.” Aí eu falei assim: Ô menina deixa de ser boba. Seu pai é preto. Eu sou preta. Você puxou um pouquinho de cada cor! Não tem nada a ver. Então, tipo assim, eu acho que é na escola, sabe? Muitos alunos e cada um tem uma cabeça diferente, igual você falou (dirigindo-se à Lana) cada um tem uma mania assim... de falar da cor... assim sei lá (Luísa, preta).

Essa criança de nove (09) anos é a mesma criança que no colo da mãe na colocação anterior foi alvo da desconfiança de uma mulher que questionou se Luísa era mesmo sua filha. A narrativa que a mãe apresenta da criança evidencia as consequências das estereótipias e processos de inferiorização construídos social e historicamente e que, no momento da intervenção, no caso da mãe, aparece a insegurança em afirmar-se e de ajudar a filha a compreender-se, ainda que chame a atenção em relação à cor dela e do pai. No entanto, ela ressalta que essas ideias da filha podem ter origem no espaço da escola nas relações entre educandos(as) e educadores(as), entre os(as) próprios(as) educandos(as), nas práticas escolares. Junto a isso evidencia as diferenças de opinião, de posicionamento quanto às relações étnico-raciais, quanto à cor, especificamente.

Outro elemento da identidade étnico-racial negra, mencionado várias vezes pelas mães, foi sobre como suas filhas veem e concebem seus cabelos. Esse

aspecto é também mencionado pelas educadoras quando referem-se às forma depreciativas em relação às crianças negras junto com a ação de não querer dar as mãos, ficar próximo e desvalorizar a cor por parte de crianças que se consideram brancas. Essas experiências nos remetem a pensar que nosso corpo e seus atributos constituem-se em suporte e sede material do processo de construção identitária. Essa, constituiu-se entre conflitos, o que é inerente a todas as identidades sociais. Lana e Dandara destacam essas experiências com suas filhas, quando essas afirmam que não gostam do cabelo:

A minha menina tem problema com o cabelo. Ela não gosta do cabelo dela. A minha menina mais velha quando ela estudou aqui tinha uma menina na sala dela branquinha, que tinha o cabelo loirinho e lisinho. Por que ela tem o cabelo bom e o meu não é? (Dandara, parda).

A minha virou pra mim e disse: “Quando eu fizer doze (12) anos eu vou pintar o meu cabelo de preto e vou alisar ele. Eu disse pra ela: Oh, mas por quê? Seu cabelo é tão bonito cacheado?” “Não, eu tenho muito cabelo!” Então tem vez que ela vai penteando, penteando o cabelo e me pergunta: “Mãe, meu cabelo está alisando?” Não (nome da filha) seu cabelo é bonito desse jeito. Deixa seu cabelo assim. Seu cabelo é bonito (Lana, preta).

As crianças em seus convívios e relações com seus pares e com adultos, na sociedade vão construindo suas percepções do outro. As visões que constroem, considerando as narrativas das mães evidenciam ideários racistas consolidados há anos a partir de teorias racialistas. Munanga (2006) no prefácio do livro de Gomes (2006) “Sem perder a raiz - corpo e cabelo” como símbolos da identidade negra ressalta:

O corpo humano com suas características perceptíveis, como a cor da pele, do cabelo e dos olhos; a textura do cabelo; os traços morfológicos, tais como o formato do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, etc., fornece a matéria-prima a partir da qual foi formulada a teoria racialista. Sendo esta última definida pela hierarquização das chamadas raças branca, amarela e negra. No pensamento dos racistas, a cor preta é tida como uma essência que escurece, tingindo negativamente a mente, o espírito, as qualidades morais, intelectuais e estéticas das populações não-brancas, em especial as negras (MUNANGA, 2006, p. 15).

Assim, desde pequenas, portanto, meninos e meninas por diferentes canais convivem com o reverenciamento da cor branca com seus atributos como referencial da beleza humana e a partir do qual se projeta os cânones da estética humana. Dessa forma, “negros introjetaram e internalizaram a feiura do seu corpo forjada contra eles, enquanto os brancos internalizaram a beleza do seu corpo forjada a seu favor”, enfatiza Munanga (2006, p. 15).

Contra-pondo-se a esse processo, a construção identitária positiva passa, outrossim, pela desconstrução de imagens negativas sobre o corpo negro, aqui em pauta o cabelo, no sentido de reassumir a negritude pelo resgate das técnicas e artes relacionadas às artes corporais ressalta Munanga (2006). Está nesse caminho, por exemplo, um parâmetro de trabalho da escola, a partir de atividades que contribuam para que as crianças se percebam e percebam os outros em suas singularidades e diferenças de forma respeitosa e que nas interações que compõem os espaços infantis os(as) educadores(as) possam compreender como elas se apropriam dos significados sociais e em relação às suas identidades e identificações étnico-raciais, por exemplo, afirma Trinidad (2011a). A autora ressalta a necessidade de desenvolver uma atenção investigativa e sugere algumas atividades que podem ser adequadas às distintas situações vivenciadas com as crianças na EI, quais sejam, organização do ambiente, trabalho com a família, brincadeiras, leituras, arte infantil, músicas, histórias contadas pelas crianças, visitas organizadas, atividade com máquina fotográfica e/ou filmadora.

As intervenções das famílias e da escola são imprescindíveis esse processo de construção identitária, no sentido de ajudar a desconstruir aspectos negativos há muito tempo consolidados. Podemos identificar ainda que grande parte das ocorrências, mencionadas pelas mães, materializam-se na escola, no portão antes de entrar, nas salas de aula, ainda que nem sempre se deem conta disso quando indagadas se já ocorrera algum episódio de discriminação com seus(suas) filhos(as). Perguntamo-nos porque não externalizaram isso no questionário, como também no momento do grupo focal. No entanto, quando indagadas quanto aos motivos que levam as crianças negras a manifestarem repulsa em relação ao seu cabelo, à cor das delas afirmam:

Talvez porque ela vê as crianças de um jeito, entendeu? (M) Ela estuda aqui? Ela tem uma coleguinha que o cabelo é bem lisinho. Aí, uma vez um aqui na porta da escola, eu não levei muito a sério, mas... ela gosta muito de fazer prancha porque ela tem muito cabelo. A coleguinha falou assim: "(Nome da filha) só vem desse jeito". Aí eu estava perto, não falei nada "tadinha". A mãe da menina ficou toda assim, sem graça. Então, eu falei assim, não é nada, porque ela tem muito cabelo. Tem que amarrar bem pra não pegar bichinho na cabeça. Ela falou: Eu tenho esse monte de cabelo. Eu lhe disse: Que isso menina. Tem tanta gente com pouco cabelo e você tem aí esse monte de cabelo. Tipo assim, eu acho que é porque ela vê os coleguinhas. Ou ela é muito relacionada comigo, então é tipo assim, que o coleguinha na sala falou do cabelo assim, entendeu (Lana, preta). Uma vez meu filho chegou pra mim e disse: "Ô mãe o coleguinha me chamou de preto". E eu lhe perguntei: O que você fez? "Eu disse pra ele que eu sou marrom". Então eu disse: Então está bom. Beleza. Ele disse eu não sou preto, sou marrom. Ele falou desse jeito (Dandara, parda).

Essas narrativas tracejam as tensões e as ambiguidades próprias da realidade racial brasileira, constituídas em meio às desigualdades sociais. Estão inseridas num contexto de reprodução do mito da democracia racial, do ideal de branqueamento e da afirmação da identidade negra, destaca Gomes (2006) em sua pesquisa sobre o cabelo crespo e o corpo negro a partir de salões étnicos de Belo Horizonte. A autora chama atenção para a ideia de como os sujeitos negros(as) pensam suas aparências ou sobre sua estética corporal como também a si mesmos no contexto das relações raciais. Esses são apontamentos para que educadores(as), famílias e demais profissionais no âmbito das instituições de ensino e especialmente, da EI possam acompanhar e compreender as interações, como também é indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil- Resolução 05/2009.

Art. 9º - As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2009).

As narrativas das mães ratificam que o trabalho da escola em relação às relações étnico-raciais é necessário e que ações articuladas entre as duas instituições são imprescindíveis. Essa discussão se desdobra no próximo tópico.

7.3.4. Práticas pedagógicas e familiares

As mães reconhecem a necessidade de trabalho relacionado às relações étnico-raciais. Um aspecto constantemente evocado refere-se à questão do papel da família na formação da identidade racial e a escola. Essa ênfase nos remete a algumas produções sobre a família negra e a educação de seus(suas) filhos(as) num processo de luta anterior ao período que vivemos, reportando-nos ao período da escravização seguindo até o momento atual, na garantia do direito a educação e a outros direitos sociais.

Essa referência auxilia-nos a pensar que a construção negativa da imagem e das posturas de negros(as) em famílias não se constituíram ao longo da história do país; e isso repercute no ideário da sociedade atual em diferentes espaços de socialização, entre eles e com destaque em nosso caso da escola na educação das crianças na referência ao seu corpo, à sua educação, às suas posturas. E segundo, para pensarmos que há um histórico de lutas das famílias negras desde as senzalas. E essas lutas muitas vezes se travavam a favor de seus filhos(as) em relação ao cuidado e à proteção em meio a tantas adversidades e precariedades no viver.

Hoje, num contexto de lutas pelos direitos, essas práticas têm continuidade em nosso tempo, embora de outras formas, mais intensificadas. A historiografia possui grandes contribuições para nutrir esse processo de investigações na área educacional, com destaque na pesquisa acadêmica. São as histórias de ontem, ajudando-nos a entender para continuidade de outras lutas, disputas, construções em diferentes espaços de produção de saberes e conhecimentos.

A partir de um breve movimento histórico destacando alguns pontos, podemos identificar que a população negra, ainda que escravizada e abandonada, busca mecanismos de garantia de acesso à educação. Com a lei de 1854 as escolas públicas do Império deveriam aceitar alunos de qualquer cor, desde que fossem livres – incluindo os escravos alforriados –, vacinados e não portadores de doenças contagiosas. As escolas particulares, então, podiam selecionar seu público

de acordo com a vontade de seus donos, desde que os interessados fossem saudáveis também. Identifica-se nesse processo um mecanismo segregador. E nos dois casos, a convivência, às vezes, poderia se tornar um conflito racial. Segundo Paulo da Silva (2000) por isso, pais dos “meninos pretos e pardos”¹⁰⁵ fizeram um abaixo-assinado para que a escola do professor Pretextato continuasse funcionando. Segundo eles, seus filhos aprendiam mais do que em experiências anteriores. As razões do sucesso daquela escola não foram explicadas no abaixo-assinado, e sim pelo próprio professor, de acordo com suas intenções na época.

A escola de Pretextato era uma escola primária particular criada em 1853, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana, na freguesia do Sacramento no Rio de Janeiro destinada a meninos pretos e pardos. Os pais de família não possuíam nem sobrenome e nem assinatura própria, mas se organizaram para exigir a escolarização de seus filhos. Diante disso, o professor requereu em 1856 ao inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, Eusébio de Queirós, algumas concessões para a continuidade do funcionamento dessa escola.

A escola do Prof. Pretextato funcionou até 1873. Tal fato histórico faz-nos refletir aspectos integrantes dessa experiência afirmativa de acesso à educação nos tempos duros e violentos da escravidão, por isso essa referência neste texto. Isso sem prescindir as conotações eufemistas, as burocracias, os silenciamentos, as especificidades da escravidão e dos africanos escravizados em cada parte do país. Como também, a ideia de que a escravidão não é homogênea, assim como as formas de estudá-la e interpretá-la. O que trazemos são apontamentos para se pensar as ações de algumas famílias escravizadas em prol da educação de seus filhos ainda que envolvida em contradições no próprio grupo social.

Com a Lei do Ventre Livre de 1871 o império passa a se organizar para garantir os cuidados com as crianças negras com idade de até 08 anos. Todavia, os

¹⁰⁵ Foram 15 pessoas que aparentemente estavam representando, cada uma, uma família. De acordo com a autora não lhe parecia que casais tenham assinado o abaixo-assinado, mas apenas um dos pais das crianças. Dessas 15 pessoas, 11 eram homens e nenhum deles deixou bens na Corte e nem cometeu nenhum delito (o que dificulta, segundo ela, encontrá-los na documentação disponível no Arquivo Nacional). Dentre os homens, 5 tiveram suas assinaturas feitas *a rogo de* e todas as mulheres o tiveram. Isto quer dizer que, rogaram (pediram) a outras pessoas que sabiam ler e escrever que assinassem seus nomes. Dos que assinaram, e que supostamente saberiam ler e escrever, 4 possuíam uma letra sofrível, o que poderia indicar que pouco praticavam a escrita. Dois homens e duas mulheres não possuíam sobrenomes e apenas um homem, além de assinar firmemente seu sobrenome no abaixo-assinado, ainda declarou morar na Rua do Sabão nº 22.

senhores de escravizados não as enviaram às instituições estatais criadas com essa finalidade, como afirma Gonçalves (2003). O abandono continua ainda que com aparatos legais.

É importante destacar outros estudos e grupos de pesquisa têm se dedicado às pesquisas que considerem a educação de negros(as) na História do Brasil e sua organização por meio de associações, irmandades, entidades, movimentos sociais a partir da situação de abandono pelo Estado ao qual fora relegados de acordo com Gonçalves (2003). Como exemplos, temos importantes discussões de Gonçalves (1997/2003), Veiga (2000), Fonseca (2009) e a Coleção Educação para Todos resultante da parceria entre MEC e SECAD - História da Educação do Negro e outras histórias organizada por Romão (2005).

A partir dessa breve referência histórica podemos identificar que em meio a situações adversas e contradições havia por parte das famílias negras ações de cuidado com a formação de seus filhos(as), ainda que estivessem relegadas ao trabalho escravo e sob olhares acusatórios, inferiorizantes da sociedade.

Na narrativa de Lana identificamos que ressalta o papel importante da escola na formação de sua filha e de que está atenta a essa questão, enfatizando que ainda que não entenda muito do processo educacional, sabe da relevância da educação das relações étnico-raciais desde a educação infantil, ampliando o que convencionalmente tem se estabelecido como tarefa da escola de ensinar a ler e escrever, mas respeitar as pessoas em suas diferenças. Essa postura denota uma perspectiva de abertura às práticas pedagógicas que tenham as diversidades como elementos permanentes em suas configurações desde o processo de planejamento às construções no âmbito das salas de aulas.

Eu sou muito direta nesses negócios. Não entendo muita coisa, mas eu acho que na educação infantil, não só na educação infantil, mas na educação infantil colocar isso no currículo. Pro professor ensinar isso, as diferenças e ensinar a respeitar. Eu acho que deve colocar isso, trabalhar isso na escola. Começar cedo. Não vai ter que aprender a ler e escrever e tem que aprender a respeitar os direitos. Não, se você quiser ir pode, você tem que respeitar seus colegas. Entendeu? Eu não entendo esses negócios de professor, porque eu não tenho cabeça pra isso não, mas eu acho assim. Entendeu? (Lana, preta).

Ainda que Lana manifeste essa postura ela e as demais mães não expressam conhecimento de algum trabalho na escola nessa direção. Todas se denunciam a partir das expressões faciais de hesitação e negação. Lana, Antônia, Geisa, Lúcia, Luísa e Dandara são unânimes nessa manifestação.

Aqui nessa escola? Eu não estou lembrando não (Antônia, parda).

Para ajudar a se lembrarem mencionei algumas das atividades das quais havia acompanhado como a história da Bonequinha Preta, das Abayomis que foram confeccionadas pelas educadoras e encaminhadas para casa para que as crianças fizessem o reconto da história junto aos familiares. Mesmo assim, o grupo continuou hesitante. Geisa fala e as demais concordam:

Não foram todas as turmas que levaram não. Eu cheguei a ver com o meu sobrinho (Geisa, parda).

Geisa pondera afirmando que está ausente a busca por entender os projetos da escola por parte das famílias, assim como esclarecimento da escola para as famílias sobre os trabalhos a serem realizados com foco na educação das relações étnico-raciais e nas abordagens sobre as diferenças de um modo geral.

Teve? Talvez falta a gente conhecer. Talvez o que falta é esclarecimento por parte da escola quanto às questões a serem trabalhadas. Porque eu percebo assim, que é trabalhado através dos jogos, através das brincadeiras que são feitas. Porque sempre que o meu filho relata alguma coisa e aí talvez por conhecer a dinâmica do processo eu sei o que eles estão trabalhando. Eu percebo então que é através dos jogos, de muitas brincadeiras eles trabalham a questão do respeito e da diferença (Geisa, parda).

Na narrativa de Geisa evidencia-se um componente de reciprocidade, articulação, parceria necessárias entre famílias e escolas na elaboração e implementação de projetos e outras práticas, especialmente no tocante à diversidade étnico-racial. O envolvimento de todas as famílias, das crianças negras e brancas, é mais uma das ações que ampliam as possibilidades de concretização do

ideal de uma sociedade democrática e pluralista que respeita a todos(as) e valoriza as diversidades. O desafio fundamental é não partir de uma concepção de família idealizada, hegemônica, mas considerar as singularidades dos arranjos familiares (BENTO; SILVA JÚNIOR, 2011) e a contribuição desses na construção de uma educação que garanta os direitos da infância à educação, considerando as diferentes dimensões da formação.

Questionadas quanto à possibilidade de um trabalho futuro na escola elas se entreolham, mas de forma afirmativa como percebemos ao longo das narrativas. Valorizam o trabalho da escola e das famílias com foco nas relações étnico-raciais, que é um trabalho simultâneo, concomitante - família/escola, escola/família e daí se ampliando para outros grupos da comunidade. Destaco para ela o que já haviam dito anteriormente: “A Geisa fez uma referência do que a escola fez e deve permanecer e que os pais e mães pudessem saber um pouco mais sobre essa questão. Você Lana, já sugeriu que desde cedo começasse a trabalhar isso”.

Por isso que a intervenção da família juntamente com a escola é muito importante. Faz bem a criança na escola (Antônia e Dandara, parda).

Como a família pode intervir? [...] Como deve ser essa intervenção para trabalhar dentro de casa. Porque eu acho que muita coisa começa dentro de casa. Essa questão do respeito e étnico-racial (Geisa-parda).

(M) **Vocês concordam com Geisa?** Sim, afirmam as outras mães.

Essa questão é importante Marlene, porque os pais ficam perdidos sabe. Por que eu já ouvi relatos uma vez, não foi dessa escola. E aí como é que eu vou reagir? Como que tem que ser a minha postura? Eu trabalho num setor que as pessoas trazem esse retorno. [...] Então, direitos é importante ser trabalhado em minha opinião. O que são os direitos. O que são os deveres. Porque muitas vezes a gente trabalha os direitos e esquece dos deveres. Eu acho que a família precisa saber disso. Igual ao que a Lúcia relatou, tem que saber dos direitos. Isso tem que ser trabalhado, tem que começar pela escola. E se a gente vai trabalhar com uma criança de quatro (04) anos e se não trabalha com a família, não vai ter resultado. [...] Ô Dandara, você fala pro (filho da Dandara): Ô (filho da Dandara) você não pode chamar o coleguinha de branquelo azedo. Aí, passa Dandara na rua e diz assim: “Olha lá, que branquelo!” Não vai dar certo. Porque se a família não estiver em conjunto com o processo educacional não vai pra frente (Geisa, parda).

Diante dessas afirmações percebemos certa abertura ao trabalho pedagógico que considera as diversidades étnico-raciais e o campo dos direitos. Posturas que requerem consideração por parte da escola e ao mesmo tempo indagamos em que

medida as famílias têm sido incentivadas a sugerirem a abordagem de outras questões para escola além das reuniões pedagógicas, do dia a dia. O desafio é a escola se deixar indagar por esses coletivos antes ausentes e que agora presentes trazem consigo outras questões para as práticas pedagógicas, embora não sejam mencionadas publicamente. Outro desafio é perceber que as relações étnico-raciais, suas contradições e conflitos estão presentes nas ações da escola, identificadas em murais, histórias infantis, desenhos, nas dramatizações, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INQUIETAÇÕES, INDAGAÇÕES E MOVIMENTOS DE SUPERAÇÃO

O que se espera de uma tese é uma síntese do trabalho feito, contribuições, conclusões entre outros. Também é frequente apontar futuros trabalhos. Percebemos e sentimos a necessidade de explicitar nessa última parte, questões e ideias que foram se constituindo ao longo da realização da pesquisa, advindas das narrativas dos sujeitos pesquisados, da revisão de literatura e da escrita da tese. Nesse sentido, elegemos itens que de forma contundente se evidenciaram nesse processo, tais como:

1. A persistente visão do racismo como preconceito - o seu conteúdo moralizante, a ideia de que advêm das famílias e que se constituem a partir de processos de inculcação;
2. Cumprimento do preceito legal: pela igualdade e diferença - a legislação vista unicamente como dispositivo compulsório dos trabalhos pedagógicos;
3. Infância, relações étnico-raciais e direitos humanos;
4. A racialização das relações de poder;
5. As análises acadêmicas e as relações étnico-raciais - desafios para as análises e pesquisas acadêmicas concernentes à radicalidade política das relações étnico-raciais; e
6. Escolas: espaços possíveis de produção de práticas de superação do racismo.

Sendo assim, no processo que percorremos neste trabalho de tese sobre infância educação infantil e relações étnico-raciais algumas questões se destacam como persistentes: a visão que as educadoras/educador da infância destacam sobre as relações étnico-raciais, bem como os tratos pedagógicos para superação de preconceitos e a necessidade e o reducionismo das relações étnico-raciais já na infância como preconceitos e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas ao combate a preconceitos.

Outro ponto persistente que merece destaque: o apelo à lei como motivação central para trabalhar as relações étnico-raciais na infância. Diante desses constantes apelos às leis encontrados na realização da pesquisa somos instigadas a

destacar que, para o(as) educador(as), a legislação é possibilidade e limite no sentido de regular as relações humanas e prática pedagógica dos CMEIs.

Há ainda uma outra questão presente nas análises e pesquisas acadêmicas que buscamos como referentes para aprofundar na compreensão dos dados: até que ponto reforçam essa ênfase nos preconceitos outras análises mais radicais sobre as relações étnico-raciais e sobre intervenções político-pedagógicas.

A persistência dessas questões no decorrer do nosso trabalho nos leva elaborar este texto que consideramos que conclui por ora a pesquisa realizada e que intitulamos como **Inquietações, indagações e movimentos de superação**.

Desenvolver de maneira mais focada esses aspectos poderá suscitar reflexões que contribuam para que os estudos sociais da infância com foco nas relações étnico-raciais sejam ampliados. Sentimo-nos provocadas pelas narrativas dos sujeitos e pelos estudos que associam educação infantil e relações étnico-raciais como de Rosemberg (2011), Bento e Silva Jr. (2011), Bento *et al.* (2014), pelos outros campos das Ciências Sociais que trazem como tema a análise das sociedades brasileira e latino-americana, a exemplo de Freyre (1998), Buarque de Hollanda (2003), Guimarães (2008), Costa (2001), Paixão (2014) e Quijano (1993-2005-2010). Essa diversidade de análises ajuda-nos a pensar as relações étnico-raciais e seus tratos pedagógicos em instituições sociais como a escola. Há coincidências com as narrativas dos sujeitos ou as ampliam enfatizando a ideia de que não é possível dissociar a análise das práticas, narrativas e relações escolares dos contextos sociocultural, histórico e político que as engendra? Ao dissociarmos, corremos o risco de vincular a origem de questões relativas ao racismo, por exemplo, apenas nos indivíduos e produzirmos práticas focalizadas em ações exclusivamente “escolares”, como formas essencialmente eficazes no seu “combate”.

Isso não quer dizer que a escola seja uma instituição com pouca efetividade em suas ações pedagógicas para trabalhar as relações étnico-raciais. Mas que por meio de seus profissionais avance no aprofundamento da compreensão da complexidade dessas relações para que sejam desencadeadas práticas pedagógicas problematizadoras das vivências socioculturais. Ou seja, práticas contextualizadas social e historicamente que proporcionem aos(às) educandos(as) e educadores(as) nos currículos de formação o acesso às diferentes produções

culturais que estiveram/estão ausentes dos currículos escolares e que, sobretudo, saibam mais consistentemente dos mecanismos que constituíram/constituem suas histórias.

Assim sendo, com essas provocações, pretendemos com esse texto final, desenvolver mais alguns apontamentos que podem dar maior abrangência às análises das narrativas das educadoras e do educador. Com isso, não há intenção de esgotar, mesmo porque isso não é possível, mas contribuir para o fortalecimento da ideia de que é possível construir outras perspectivas de análise das relações étnico-raciais e do trabalho pedagógico nas escolas.

a) A persistente visão do racismo como preconceito

O racismo é entendido como preconceito de natureza interpessoal que é evocado em todas as narrativas. Tanto aquelas obtidas por meio de entrevistas quanto por meio dos grupos focais. Ao ser enfatizado o racismo como preconceito interpessoal evidencia tanto a consciência da sua existência sob diferentes formas, quanto a não percepção de sua radicalidade. Ou ainda, talvez, expresse o que os sujeitos pesquisados entendem desse mecanismo ideológico que, conforme é entendido, expressa pouco do que de fato as experiências significam. Para nossa discussão, consideramos o conceito trabalhado pelo Laeser - Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais da UFRJ no “Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010)” por considerá-lo mais adequado para fundamentar as discussões a seguir e expressar sua profundidade ainda pouco presente nas intervenções nas escolas e nas práticas pedagógicas:

O preconceito social, étnico e racial denota uma predisposição psicológica de um indivíduo contra o outro que não lhe é igual em termos econômicos (condições sociais distintas às suas), fenotípicos (cor da pele, tipos de cabelos, formas faciais e demais atributos visualmente identificáveis que denunciem, de alguma forma a origem familiar) ou culturais (língua falada, dialetos ou sotaques, modo de trajar, religião, forma de organização da família, identidade territorial e dimensões a estas assemelhadas). Embora nem sempre isso ocorra, estes planos econômicos, fenotípicos e culturais podem estar mesclados, se reforçando mutuamente (LAESER, 2011, p. 21).

É predominante nas narrativas perceber o preconceito social e étnico-racial como uma predisposição psicológica de um indivíduo contra outro ou como questão interpessoal.

Com isso, o preconceito ao ser evocado tanto na escola quanto na vida privada, pode ocultar o caráter estruturante do racismo em nossa sociedade, pois tende a enfatizar a correção dos preconceitos tão enraizados nas relações sociais e étnico-raciais, através de práticas, conselhos, posturas voltadas ao aspecto moral ou moralizante, como aconselhar a criança preconceituosa a corrigir suas atitudes, ponderar o sofrimento produzido na outra criança, pedir perdão. Essas práticas, portanto, constituem um dado persistente nas narrativas: a preocupação com os processos de produção de preconceitos étnico-raciais já na infância. Há consciência de ser um processo não espontâneo, nem de nascimento, mas de produção social que se dá desde a primeira infância. Perguntamos que processos sociais produzem esse preconceito nas crianças com que os(as) educadores(as) trabalham? Enfatiza-se que a produção se dá nas famílias, nas casas. É o que observamos nas falas das educadoras e educador e das mães.

“E elas não têm esse preconceito. Infelizmente, eu ainda bato na tecla: somos nós adultos que colocamos esse preconceito na cabecinha deles” (Paulo, pardo - entrevista em 14 de agosto de 2014).

Indagada quanto ao trabalho quanto às relações étnico-raciais a educadora responde: “Acho bacana, porque, as crianças já vêm de casa, preconceituosas com relação a “isso”. Porque infelizmente o preconceito existe. Está presente em nossa sociedade. Em todos os lugares. Eu vivenciei isso dentro da minha casa, com minha avó. Hoje ela é falecida, e eu fui casada antes, separei e casei novamente. O meu primeiro marido era claro e o meu atual marido é mais moreno. Mais moreno que eu. Aí minha avó não aceitava e não aceitou o marido da minha tia que era negro, que também é falecido” (Débora, parda - entrevista em 04 de junho de 2014).

“Eu acho que fala muito do respeito, porque na verdade, como eu falei, porém, como o coração das pessoas é terra que ninguém vai, eu acho assim pode haver algum respeito em algumas pessoas, mas às vezes tem pouco. Às vezes você não percebe se a pessoa está respeitando o direito do outro, porque tem gente que tem prazer em desrespeitar o direito do outro. Sabe! Às vezes de certa forma o preconceito ainda existe” (Ana, parda - Grupo focal em 29 de setembro de 2014).

Interessante observar os padrões da sociedade. Quando você vê os desenhos animados. Quando você pega as revistas em quadrinhos, você vê que a maior parte dos personagens não são negros. Isso já mostra por si só que há uma discriminação. Porque ali só tem branco. Como se a sociedade se a sociedade nossa fosse toda branca (Antônia, parda - mãe de educando - Grupo focal realizado em 07 out. 2014).

Essa visão dos processos de produção dos preconceitos por inculcações morais que a criança aprende na família “as crianças já vêm de casa preconceituosas” é a visão predominante na cultura social e política moralizante e que ao responsabilizar a casa, a família, as relações interpessoais bloqueiam a possibilidade de levar as análises dos processos dessa produção à sociedade, as relações sociais e políticas.

Todavia, não se quer desenvolver com esses apontamentos uma postura acusatória, mas, construir uma problematização que instigue educadores(as), pesquisadores(as), cursos de formação de professores(as), por exemplo, a edificarem outras formas de leitura e intervenção nas realidades intra e extraescolares que envolvam educadores(as), famílias, comunidades e movimentos sociais, principalmente, se envolvidas em práticas racistas e de negação das diferenças.

A pergunta persiste: por que o pensamento educacional, as políticas educacionais, as culturas escolares e docentes incorporam com tanta facilidade essas interpretações tão individualistas, moralizantes e inculcadoras do preconceito étnico-racial? A partir de estudos sobre como a Pedagogia pensa a infância ou como esta interroga aquela, entendemos que a Pedagogia se pensa como pensa a infância. Se esta é pensada como *infans*, sem voz, sem pensamento, instrutiva, emocional, estaria aberta a inculcações. Os preconceitos com que as crianças menores chegam ao convívio escolar serão interpretados e trabalhados nessa visão social e pedagógica da infância. É preocupante que nos cursos de formação, no material didático não se reforçam elementos para superar, criticar essas visões da infância que os estudos sociais da infância já superaram.

Há ainda um dado que merece destaque: essa visão *infans* da infância se tem aplicado de maneira mais persistente às infâncias e às famílias, coletivos sociais, raciais pensados como não-falantes, não-pensantes, incultos, irracionais e imorais. A Pedagogia incorporou essa visão infantilizada, inferiorizada desses coletivos e de suas crianças. Corações, terras férteis à reprodução e inculcação de preconceitos de toda espécie, inclusive sexuais, étnico-raciais. Daí a marca da educação pensada para o povo e seus(suas) filhos(as). A ação é de moralizá-lo mais do que instruí-lo, inculcar bons sentimentos de bem, respeito, tolerância desde a infância.

Uma marca do nosso sistema escolar oferecido na educação infantil e fundamental. E que tende a ser marca dominante da educação das infâncias de 04 a 05 anos que vão chegando às escolas. Uma questão séria para o momento em que está se estruturando a etapa da educação escolar popular. Predomina o ideário moralizador, inculcador de bons hábitos? Até de erradicação de todo o tipo de preconceito? Que carregam da preconceituosa socialização familiar? A educação na primeira infância para salvá-la da socialização preconceituosa da família?

Outra reflexão possível é como a referência à palavra preconceito revela a tensão que o termo racismo provoca a tal ponto de evitar o termo racismo substituído às vezes pela palavra “probleminha”. Nesse destaque, detemo-nos ao seu conteúdo, no que querem expressar. Quando indagados quanto ao significado da palavra, “probleminha” afirmam referir-se ao racismo. Nos diálogos com os sujeitos os olhares são reveladores das tensões. São permeados de indagações e busca de afirmação/concordância com o que dizem seja pelo gesto com a cabeça ou com palavras. Talvez pelo fato da pesquisadora ser negra e pesquisando um tema que no senso comum tem a ver com “pessoas negras”.

Com isso destacamos que, independente da forma como esses sujeitos se referem o fato, é que para além de seu caráter moralizante (sofrimento ou de que é aprendido por inculcação), os preconceitos, em nosso caso, o racismo, são uma produção social mais complexa que evitam até nomear; mas que perpassam, são aprendidos a partir das vivências no trabalho, na escola, no lazer, no lugar em que vivem entre outras condições e espaços. Significa, sobretudo, que, os preconceitos não são apenas representações e imagens sociais inculcadas, mas correspondem ao lugar dos sujeitos na classificação social e étnico-racial no padrão de saber-poder.

Essa discussão, ainda que presente em algumas produções das Ciências Sociais Latino-americanas, nos Estudos Pós-coloniais, em linhas gerais é pouco evocada nas análises das relações étnico-raciais na educação infantil e por que não dizer na Pedagogia. Pensadores(as) como Aníbal Quijano, Boaventura Sousa Santos, Fúlvia Rosemberg, Nilma Lino Gomes, Ramón Grosfoquel, José Mariátegui, por exemplo, cada um em seu tempo, em suas trajetórias pessoais, suas áreas de conhecimento e de pesquisa trazem indagações nessa direção, ou seja,

relacionadas ao identificar e pensar questões e estruturas sociais e históricas que têm legitimado preconceitos, dentre eles, o racismo.

Diante dos depoimentos das educadoras cabe a pergunta: por que essas análises mais ampliadas de produção de preconceitos, do racismo não conseguem ampliar a visão escolar e educacional?

Há uma abertura a reconhecer com essas ciências que o racismo constitui-se como uma estrutura sistêmica. Uma forma de arranjo sistêmico coerente e eficaz que perpassa todas as relações e instituições sociais, operando na sociedade brasileira. Porque o racismo é pensado pela escola como uma produção de fora, uma “erva daninha” que chega à escola com as crianças socializadas na família e não como uma produção social e política estruturante de todas as instituições da sociedade inclusive do sistema escolar? Talvez pelo bloqueio que há no pensamento pedagógico em abrir-se às análises de outras ciências.

O racismo tanto **nasce** no cotidiano das relações assimétricas de poder, na formação de mecanismos de prestígio social, no acesso às oportunidades de mobilidade social ascendente e de direitos sociais, como também **verte** das estruturas sociais localizadas no plano do aparelho do Estado (racismo institucional), das empresas do setor privado, das escolas, dos meios de comunicação, que legitimam as desvantagens estruturais que terão de ser vividas pelos que portam fenótipos diferentes do grupo hegemônico (PAIXÃO *et al.*, 2011, p. 22¹⁰⁶ Grifos nossos).

Assim, o racismo atua no sentido de justificar moralmente o preconceito, a discriminação e as situações crônicas de desigualdade verificadas entre as pessoas fenotípica e culturalmente diferentes. E adentra os olhos e a mente de toda a sociedade para a aceitação acrítica da coincidência verificada entre as hierarquias de classe e as hierarquias étnicas e raciais. Uma interpretação ainda distante das análises que as narrativas fazem das manifestações preconceitos que já aparecem com as crianças. Interpretação bem distante das intervenções para inculcar atitudes de convívio.

A superação do racismo, portanto, se faz por meio de ações que se realizem tanto no plano simbólico como material¹⁰⁷, ou melhor, exige articulação entre as

¹⁰⁶ Grifos do autor.

¹⁰⁷ O racismo deve ser pensado nos âmbitos estrutural-simbólico devido ao sistema de segregação racial formal, legal. No plano material significa que negros(as) e indígenas não têm acesso aos

estratégias culturais e políticas. Nesse sentido, nos termos de Fraser (2001), seriam gestadas políticas de cunho transformador da estrutura social e não apenas reformadoras. Como destaca Neves (2005, p.92) a inclusão das demandas antirracistas faria parte da agenda pública do país e que o principal papel de um movimento social é o de ajudar a mudar as representações vigentes em uma sociedade. A escola, portanto, enquanto instituição pública fará parte dessa agenda pública antirracista se radicalizar sua visão do racismo inclusive na educação infantil.

b) Cumprimento do preceito legal: pela igualdade e diferença

Nos depoimentos das educadoras expressam-se as motivações práticas de superação dos preconceitos étnico-raciais nas crianças porque a “lei pede”. Nas narrativas, poucas vezes se fez menção a alguma política ou legislação referente às relações étnico-raciais. Por outro lado, quando mencionada, em nosso caso, a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a referência é feita apenas quanto à sua obrigatoriedade. Uma das educadoras na entrevista e no grupo focal reafirmou que grande parte dos(as) educadores(as) realiza alguma prática para cumprir o preceito legal.

Outra professora considera que órgãos públicos, nesse caso, a Secretaria de Educação deve cobrar o cumprimento da legislação. Inclusive, ressalta essa postura em vários momentos da entrevista afirmando que a cobrança da secretaria faz surgir resultados. E que, se não for por meio de cobranças os(as) educadores(as) realizam as ações apenas do que é interesse deles. Várias narrativas explicitaram isso.

Nas narrativas, expressaram-se as opiniões acerca dos sentidos construídos sobre a legislação e as políticas. Essas são semelhantes a outras posições construídas em outras realidades e contextos educacionais como revelaram as pesquisas sobre a implementação da 10639/2003. Todavia, é ignorada a trajetória de formulação de leis de ação afirmativa, a percepção do papel dos movimentos sociais e do Estado nesse processo e, sobretudo, o que significa pautar o diálogo sobre as diversidades e direitos humanos a partir dos paradigmas da igualdade e da diferença. Nessa direção é que orientamos nossa discussão.

mesmos recursos públicos sustentados pelas políticas públicas. No plano simbólico refere-se à ideia de que a sociedade sustenta uma ideologia de inferiorização dos(as) negros(as) e assim defende a superioridade natural dos(as) brancos(as).

O apelo à lei para legitimar políticas, diretrizes curriculares, intervenções pedagógicas é uma constante. A legitimação que vem da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de outras diretrizes e não da dinâmica social, dos movimentos sociais, dos(as) educandos(as). Nem das práticas pedagógicas das escolas e dos seus(suas) profissionais. O estudo das leis é central na formação docente. Uma visão das leis como constituinte das práticas pedagógicas e até da realidade social, mas não aprofundando nos processos político-sociais constituintes e legitimadores das leis.

As legislações e políticas públicas não são construídas de forma aleatória. Elas são produzidas por iniciativa dos poderes executivo, ou legislativo, separada ou conjuntamente, nem sempre a partir de demandas e propostas da sociedade, em seus diversos segmentos. Em outras palavras, conforme Höfling (2001) as políticas públicas são de responsabilidade do Estado - quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões, envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade. Essas podem abarcar, portanto, as lutas contínuas de coletivos sociais por direitos.

Queremos dizer com isso que, as políticas podem corresponder às lutas de coletivos sociais e não simplesmente uma exigência de fora para dentro. Há uma trajetória, uma história. Brito (2011, p. 58)¹⁰⁸ destaca em suas reflexões sobre os impulsos desencadeados pela aprovação da Lei 10.639/2003 que:

Esse dispositivo legal, longe de expressar uma imposição governamental de caráter autoritário sobre o trabalho que se desenvolve no interior das escolas, sintetiza o acúmulo de mobilizações históricas empreendidas pelo Movimento Social Negro ao longo de sua trajetória histórica, sobretudo no período de ascensão das lutas sociais contexto da redemocratização do país, em finais da década de 1970.

É nesse sentido que Gomes e Jesus (2013, p. 233), em relação aos avanços decorrentes da Lei 10639/2003 e sua implementação, ressalta que eles são consideráveis quanto à relação entre educação, direitos humanos e diversidade no país nos últimos dez anos. Para a autora, são avanços: a) visibilidade construída

¹⁰⁸ O autor sugere como uma referência para saber mais sobre o acúmulo de mobilizações do Movimento Negro o livro: ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. (Org.). *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas/CPDOC-FGV, 2007.

historicamente pelos diferentes coletivos movimentos sociais; b) a indagação trazida por esses sobre qual é a concepção de direitos humanos que orienta nossas práticas e políticas educacionais e sociais e c) a compreensão processual de que “há uma forte presença dos movimentos sociais no campo educacional que como coletivo traz para sociedade, o Estado e suas políticas a luta pelos direitos sociais, humanos, políticos, econômicos, travada em prol do direito à diversidade e da diferença”. Nesse caso, ressalta a autora, as diversidades são constantemente problematizadas, uma vez que é necessário compreendê-las, conhecê-las e reconhecê-las em suas múltiplas expressões que são uma tensa construção social, cultural e política das diferenças imersas em relações de saber-poder como tratamos anteriormente.

O fato das educadoras atribuírem às leis um caráter constituinte da educação na infância revela a secundarização que é dada às lutas históricas dos movimentos sociais e especificamente das mulheres, mães, trabalhadoras por creches, por espaços de educação-cuidado para seus(suas) filhos(as). Essas lutas foram gestadas desde os anos 70, somando com as lutas específicas do Movimento Negro e das Mulheres Negras.

No caso da Educação Infantil, de suas diretrizes e normas o entendimento desse processo torna-se uma exigência dos currículos de formação de educadores(as). Isto porque é nela que podemos iniciar processos educativos que ampliam o universo sociocultural das crianças e desenvolver práticas de educar e cuidar que não omitam a diversidade étnico-racial. Assim, desde cedo, podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que nossa experiência local, e que esse mesmo mundo constituído é formado por civilizações, histórias, grupos sociais e étnico-raciais. E é também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser educadas para considerar o outro e romper com preconceitos em diferentes situações, espaços e com quaisquer sujeitos. No Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003 há o seguinte destaque para a Educação Infantil:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as

crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira (BRASIL, MEC, 2009, p. 48-49).

Outra reflexão corresponde à ideia de que o tensionamento, as reivindicações, as problematizações lançadas para sociedade, o Estado e a escola são próprias de todo e qualquer movimento social. Isso se dá para garantir o direito à diversidade, à diferença, e, do conjunto de suas ações construir políticas públicas de igualdade, articuladas à construção da justiça social. E nisso há riscos e desafios para os movimentos sociais para manterem o foco em suas pautas e lutas. Nesse caso, portanto, a luta é para manter a diversidade em pauta nas ações e decisões políticas, ressalta Gomes e Jesus (2013).

Assim, a educação considerada como direito humano e social e pauta de movimentos sociais, impele-nos, a entender que ela se faz por meio de um tensionamento democrático no dizer de Santos, Nunes e Gomes (2013, p. 235) ressalta que “há uma perspectiva de incorporar a temática da diversidade e da inclusão e de transformar a estrutura do Estado. Mas, para mudar a forma de atuação do Estado, faz-se necessária a transformação da atual estrutura, pois, as velhas estruturas reproduzem velhos conceitos”. É nessa acepção que a luta dos movimentos sociais se funda, visando a transformação da cultura política que exclui alguns sujeitos da garantia de direitos. Quando se amplia direitos e se reconhece os novos sujeitos, a estrutura do Estado necessita ser transformada. Em outros termos, refundada.

A educação como direito humano e social nessas perspectivas precisa constituir-se enquanto prática social que reconheça, valorize e trabalhe de forma ética e também profissional a diversidade étnico-racial. Para tal, é necessário que os profissionais da educação básica, especialmente da educação infantil conheçam as legislações e políticas e compreendam sua radicalidade política e pedagógica. Como mais um exemplo de um fundamento legal destaca-se o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas dever ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 10).

Diante dessa pluralidade de análises mais politizadas das leis, de sua produção e sua função na sociedade e no sistema escolar fica preocupante a visão que as educadoras revelam em suas narrativas. Tudo que é feito na educação, relacionado às questões étnico-raciais é porque: a “lei pede” e para não ficar mal na fita”. Fica uma preocupação de qual visão da produção política, das leis, do campo normativo na sociedade e no sistema escolar é trabalhada nos cursos de formação de professores(as).

c) Infância, relações étnico-raciais e direitos humanos

Nas narrativas das educadoras não se destaca a preocupação com a vinculação da educação da infância de zero (0) a cinco (5) anos com os direitos humanos e especificamente com o direito humano à diferença e a reconhecer as identidades étnico-raciais. Por quê? Uma hipótese pode ser que na visão da Pedagogia sobre a infância esta é pensada como pré-humana - “pingo de gente”. Nas denominações de escolas e nas referências às crianças pequenas, predomina a visão de *infans*, sem voz, sem direitos. A síntese do humano e dos direitos humanos seria o adulto.

A ênfase em cuidar da infância- “broto de gente”- tem secundarizado o reconhecimento da criança como sujeitos de direitos. Nos estudos da infância já é normal o reconhecimento de serem sujeitos de direitos humanos. O mesmo reconhecimento é enfatizado no Estatuto da Criança e do Adolescente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil entre outros. Expressões do reconhecimento da dignidade humana da infância que os direitos humanos vêm proclamando. Para entender as lutas pelo reconhecimento das crianças, como sujeitos de direitos humanos convém lembrar as tensões no reconhecimento dos direitos humanos. Isso se dá também com não menos tensões no reconhecimento das crianças, como sujeitos de direitos.

A educação como direito humano articulado a outros direitos encontra-se em meio a várias tensões que evidenciam desde os embates para se constituírem numa abordagem convencional, bem como seus limites, considerando que a visão de direitos humanos é ocidental e que a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo, segundo Santos, Nunes e Gomes (2013). Assim, recorre-se a essa visão considerando a profundidade e a radicalidade trazida às

escolas pelos movimentos sociais que ainda ignorados se fazem cada vez mais presentes e questionadores inclusive na educação infantil.

Esses autores desenvolve um conjunto de nove (9) tensões nos direitos humanos. Iremos nos deter apenas naquela que tem maior vínculo com nossa discussão, neste caso, “a tensão entre o reconhecimento da igualdade e reconhecimento da diferença” (SANTOS; NUNES; GOMES, 2013, p. 57), aspecto tão evocado nos discursos sobre as diversidades nas escolas, nas universidades, em seminários, congressos e no dia a dia das pessoas.

Nessa tensão, destaca-se o princípio da igualdade que funda o universalismo e subjaz os direitos humanos eurocêntricos. Essa igualdade refere-se ao aspecto jurídico-político, ou seja, igualdade de todos perante a lei. Mas não se trata da igualdade sócio-econômico-cultural. Essa última veio mais tarde e ambas serão questionadas quando os coletivos sociais discriminados e excluídos se organizaram para lutar contra a discriminação e exclusão, mas, sobretudo, quando colocam em causa critérios dominantes de igualdade e diferença e os diferentes tipos de inclusão e exclusão que legitimam.

Assim, as lutas contra a discriminação e a exclusão não se vinculam mais à busca de integração e assimilação na cultura dominante e nas instituições que dão-lhe sustentação, mas para se constituir numa luta pelo reconhecimento das diferenças. Isso, conseqüentemente desencadeará a transformação da cultura e das instituições “de modo a separar as diferenças (a respeitar) e das hierarquias (a eliminar) que atavicamente lhe estavam referidas” (SANTOS, 2003, p. 79). Em síntese, destaca: “as pessoas e os grupos sociais têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56).

Dessa forma, para entendermos as possibilidades e os limites da defesa dos direitos das crianças, os motivos da existência de legislações que tratam das relações étnico-raciais, é preciso entender que nessa versão mais crítica. O reconhecimento do direito à diferença e a condenação de ideias e políticas, que no passado foram negados, tem-se traduzido em múltiplas intervenções do Estado: ações afirmativas focalizadas em negros(as), mulheres, deficientes, indígenas, revisão da história dos países e programas e reconhecimento e proteção para as línguas não-coloniais/nativas, direitos à terra e ao território. A legislação é, portanto,

um avanço no campo jurídico-político e lentamente influencia as instituições, conforma as mentalidades e as subjetividades.

Em nosso país, deste modo, está sendo gestada uma nova perspectiva resultante de pressões exercidas por diferentes coletivos sociais. Em nosso caso particular, dos movimentos a partir da população negra, que mediante a disparidade entre as condições de vida dessa em relação à população branca, o que pode ser constatado nos índices apresentados pelo IBGE e IPEA, por exemplo, justifica a necessária instituição de políticas sociais particularizadas para esse coletivo social, como destaca Silva (2010).

Isso significa que a construção de um país mais justo perpassa também pela compreensão de que a justiça histórica e cultural é parte integrante e imprescindível da justiça social. Nessa direção, Santos (2013) afirma que essa construção é contínua, acidentada e com muitos obstáculos, mas já apresenta conquistas importantes, por exemplo, a introdução de políticas de ação afirmativa e de sistemas de cotas nos governos do Presidente Lula a partir de 2004 (PROUNI...), os Pareceres CNE/CEB 15/2010 e 06/2011(reexaminado e reescrito após inúmeros posicionamentos desfavoráveis e favoráveis), o Parecer 16/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola de autoria da Profª Nilma Lino Gomes e o Parecer 13/2012 de autoria da Profª Rita Gomes do Nascimento sobre as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena.

Todavia, apresenta-se uma tensão a partir dessa pluralidade de reconhecimento do direito humano à diferença não aparece nas formas de pensar e tratar as crianças pequenas como sujeitos de direitos humanos nem sujeitos do direito à diferença. Nesse sentido, precisamos nos perguntar se esses avanços quanto ao reconhecimento dos direitos humanos e do direito a diferença se aplicam à infância e se foram incorporados nos currículos de formação de professores(as) da infância nas propostas e práticas de educação da própria infância e as relações étnico-raciais.

Por outro lado, ampliando a discussão do reconhecimento dos princípios da igualdade e da diferença, Santos, Nunes e Gomes (2013) consideram ainda que o discurso sobre direitos humanos tem constituído o vocabulário emancipatório da política progressista no mundo e isso exige uma interrogação crítica. E ele a faz a partir das tensões dialéticas da modernidade ocidental explorando as condições em

que os direitos humanos, uma das criações da modernidade ocidental, poderão ser apropriados numa perspectiva emancipatória que reconheça a diversidade cultural e ao mesmo tempo a afirmação comum da dignidade humana.

Assim, as condições para a transformação dos direitos humanos perpassam pela promoção de diálogos interculturais e critérios políticos que distingam política conservadora de política progressista, emancipação de regulação. Esses diálogos devem apontar, segundo o autor para definição de valores ou exigências máximas e não mínimas de definição da dignidade humana e dos direitos.

Isto quer dizer que, a compreensão de direitos humanos deve postular ideias distintas de dignidade humana, tornadas mutuamente inteligíveis e mutuamente capacitantes por intermédio de um diálogo intercultural. Então, de forma incisiva afirma: “Enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo localizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica” (SANTOS, 2003, p. 438). Em outras palavras, continua o autor, não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos, ou seja, realizava-se um discurso generoso e sedutor sobre direitos humanos e simultaneamente aconteciam atrocidades indescritíveis. E isso é evidente em todo mundo.

Em relação à nossa pesquisa, nota-se em diferentes produções, discursos defensores e valorizadores das diversidades, exalta-se a pluralidade cultural e de práticas pedagógicas, da ampliação das pesquisas na área. Todavia as questões de fundo, aqui consideradas os aspectos estruturantes das relações étnico-raciais e do racismo em nossa sociedade, geralmente são pouco e não são abordados, reforçando o caráter universalizante na abordagem das relações étnico-raciais, das infâncias, da educação infantil, da formação de professores(as) entre outras.

Assim, nessa perspectiva, considerando a educação das relações étnico-raciais na infância, principalmente das crianças pequenas, como direito humano e social, precisa ser pensada numa referência emancipatória que abarque essa discussão ampla dos direitos humanos incorporando-a nas formas de ler, compreender as crianças como educandos(as) em suas singularidades e a partir de seus coletivos sociais, nos planejamentos, nos eventos, na seleção de materiais didáticos, na formação inicial e continuada entre outros.

É nessa direção, que os(as) pesquisadores(as) nas produções acadêmicas intensificariam e ampliariam suas análises e conseqüentemente, suas contribuições para que as escolas ampliem seus potenciais formadores considerando em seus currículos não só os conteúdos tradicionalmente trabalhados na formação das crianças e adolescentes, mas que se constituam num espaço sociocultural onde se discuta a relação educação, direitos humanos e diversidades para desvelar ausências, discursos e práticas homogeneizadoras sobre sujeitos e direitos humanos.

Isso evidenciará as tensões, as relações de poder, as diferentes interpretações e significados de sua prática e possibilitará a construção de questões para a própria educação, de maneira que, uma vez questionada, enquanto direito social, é também entendida como direito humano que reconhece, evidencia e dá visibilidade e centralidade às diversidades de forma consistente e ampla.

d) A racialização das relações de poder

Vimos como as narrativas das educadoras e educador da infância e as culturas escolar e pedagógica tendem a reduzir as relações étnico-raciais a preconceitos interpessoais, a inculcações a serem corrigidas por meio de atitudes moralizantes. E, acreditamos que as análises de Santos (2003) contribuem para visões mais políticas nas tensões pelo reconhecimento da igualdade e da diferença. São tensões na progressão e recuo do reconhecimento dos direitos humanos.

Quijano (2010) instiga-nos a pensar a partir de um ponto nuclear: a racialização das relações de poder na história social e política latino-americana e configurantes do capitalismo mundial. O autor discute de forma contundente e além dessas, a classificação racial e étnica da população mundial como uma estratégia imprescindível para a consolidação do padrão de poder existente nas sociedades e que opera nos planos, meios e dimensões materiais e subjetivas da existência social cotidiana e da escala societal, originando-se e mundializando-se a partir da América.

A 'racialização' das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno e atravessou-invadindo-cada uma das áreas da existência social do padrão de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno (QUIJANO, 2010, p.119-120).

- a) Nessas afirmações o autor refere-se à amplitude da discussão que considere as questões de raça, etnia, colonialidade do poder e classificação social. Nesse texto consideramos essencial tratar das questões étnico-raciais e colonialidade do poder, por identificar nos diálogos com educadores(as) e mães pobres e negras as urgências de buscar outras pautas de discussão a partir das experiências vividas de discriminação racial e de aprofundamento dos conhecimentos que ajudem a construir identidades positivas de si mesmos(as) na relação entre negros e brancos de forma a considerar as diferenças. Nesse caminho, pensamos que algumas reflexões de Quijano (2010) instigam-nos a interrogar as narrativas na ênfase em reduzir as tensas relações étnico-raciais em nossa história e nas escolas a manifestações interpessoais de racismo de não-respeito às diferenças:
- b) O que começou na América foi mundialmente imposto. A população foi classificada em identidades raciais dividida entre os dominantes/superiores “europeus” e os dominados/inferiores “não europeus”.
- c) As diferenças fenotípicas foram definidas como diferenças raciais. Inicialmente com a cor da pele, do cabelo e a forma e cor dos olhos. Depois, especialmente nos séculos XIX e XX, por meio das teorias raciais, outras características são consideradas como o formato do rosto, tamanho do crânio, forma e tamanho do nariz. Essas características, na concepção dos teóricos, denotavam também os perfis psicológicos e de inteligência.
- d) A cor da pele foi definida como marca do diferencial racial mais importante, por ser visível entre dominantes/superiores “europeus” e os dominados/inferiores “não europeus”.
- e) A gradação na classificação social e racial ficou assim estabelecida: os dominantes/superiores “europeus” foram denominados de raça branca e os dominados/inferiores “não europeus” como raças de cor.

Com esses apontamentos, ressalte-se que a colonialidade do poder-saber na concepção do autor está presente nas diversas dimensões da vida abarcando a política e a geopolítica, o mundo do trabalho, as relações de gênero, as relações culturais ou intersubjetivas e as relações de dominação/exploração e corporeidade. Esses aspectos, portanto, traduzem na sociedade de uma forma geral, no âmbito das instituições sociais, entre elas a escola. O que podemos observar, como já

discutiram diversos estudos, nos textos didáticos e paradidáticos, nas relações intersubjetivas na escola e na relação com as famílias, nas produções escolares (textos em imagens, murais, cartazes, ...) e nas diversificadas práticas pedagógicas.

De outro modo, consideramos que Quijano (1992) em seus estudos sobre a colonialidade do poder e classificação social interroga-nos em nossas ações e práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial. Conforme esse autor, o racismo existente em nosso tempo e sustenta-se a partir da colonialidade do poder, ou seja, como herança do colonialismo. Esta sustenta também, entre outras, a produção de identidades históricas como “índio”, “negro”, “branco” e “mestiço” que se impõem ao longo da história como categorias básicas das relações de dominação e como fundamentos da cultura do racismo e etnicismo (QUIJANO, 1992).

Em outros termos, o colonialismo como sistema político formal foi extinto, mas o poder social que o organizou em várias sociedades continua em nosso tempo, ou seja, a colonialidade não deixou de ser a base central do poder constituinte das relações humanas. Todas as determinações e critérios de classificação social da população mundial e sua localização nas relações de poder, atuam na inter-relação com o racismo e o etnicismo.

Desde a instauração do colonialismo nas Américas, resguardadas as especificidades em cada país, a produção das novas identidades distintas dos europeus e brancos foi associada às ideias de desigualdade e inferioridades culturais. Isso resultou, contudo, em violências brutais que ainda se manifestam em nossa sociedade. Voltando ao nosso objeto, podemos afirmar que esses processos estão presentes nas escolas e desde crianças, por meio dos estereótipos atribuídos às crianças negras, à forma como as famílias dessas crianças têm sido referenciadas nas narrativas dos(as) educadores(as), aos critérios para escolha de crianças para apresentações na escola, às imagens mais frequentes em cartazes, por exemplo.

De outro modo, as autoras do texto final do livro *História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil*¹⁰⁹ ressaltam, a necessidade de se trabalhar

¹⁰⁹ BRASIL/MEC/SECADI. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. Brasília: MEC/SECADI/UFSCar, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

elementos culturais africanos destacando a sua presença e recriação em nossos contextos histórico, social e cultural: Como não cair numa racialização até nas formas de trabalhar esses elementos culturais? O reconhecimento das contribuições dos(as) negros(as), dos(as) africanos(as) e indígenas em nossa cultura nacional e o reconhecimento desses como “contribuições” tão frequente nos materiais didáticos confirma a racialização das relações de poder entre culturas. São relações sacralizadas de poder que transpassam os conhecimentos curriculares, nossa vida, os modos de ser, as tecnologias, os costumes, a musicalidade e a corporeidade dos outros grupos étnico-raciais que constituem a nossa população (BRASIL/MEC/SECADI, 2014).

Ainda que esses processos sejam identificáveis, é fato que simultaneamente convivem em nosso país com práticas e imaginários racistas. Um racismo ambíguo que estrutura e ratifica desigualdades em nossas ações diárias e na produção de conhecimentos, assim como nas lógicas segregadoras das avaliações e reprovações escolares o que se apresenta indiretamente na educação infantil nas preparações para inserção no ensino fundamental.

Assim, o que ainda sustenta os ideários e práticas do colonialismo, se constitui a partir de uma racionalidade que perpassa todas as produções humanas, quais sejam, nas áreas de conhecimento, na cultura, nas artes, nos comportamentos, nos vestuários, nas tecnologias entre outros que delinearão visões e concepções sobre “os outros” e as formas de seu domínio a partir da classificação social e racial.

A racionalidade produzida, sem o intuito de descartá-la, mas buscando compreendê-la em suas implicações em nossas vivências, ocultou a produção cultural de diferentes povos e suas culturas no mundo e em nosso caso específico, ignorou as culturas africanas e indígenas em nossa constituição como brasileiros(as) em suas acepções positivas. E isso, se manifesta em diferentes produções culturais consideradas e trabalhadas pela escola, sejam, as histórias e imagens constantes nos livros didáticos, as literaturas, os conteúdos dos currículos, brinquedos, textos publicitários, práticas de intervenção em casos de preconceito e discriminação étnico-racial, gênero, sexo, classe, religiosa entre outras.

É justamente nesses aspectos, portanto, que a escola tem papel fundamental no sentido de contribuir na desconstrução dos ideários e práticas colonialistas

anteriormente mencionados, desenvolvendo atividades focalizadas nas vivências e experiências de educadores(as) e educandos(as). Dessa forma, é necessário que essas instiguem a pensar as relações étnico-raciais não só em sua base culturalista, mas, sobretudo, a partir da radicalidade das lutas pelos direitos à vida digna que envolvam a moradia, o saneamento básico, a produção midiática, os acessos à saúde, à educação, o respeito à corporeidade entre outras dimensões.

Nesse caminho, ampliando essa abordagem, encontramos-nos numa perspectiva que busque articular educação, direitos humanos e diversidade para desvelar ausências, discursos e práticas homogeneizadoras sobre direitos humanos e identidades étnico-raciais. Isso evidenciará as tensões, as relações de poder, as diferentes interpretações e significados de suas práticas e possibilitará a construção de questões para educação, em particular. Essa, uma vez questionada como direito social, é entendida como direito humano que reconhece, evidencia e dá visibilidade e centralidade às diversidades de forma consistente e ampla, destaca Gomes e Jesus (2013).

e) As análises acadêmicas e as relações étnico-raciais

Fundamentamos cada um dos capítulos da tese como numa rica diversidade de produções teóricas. Em que precisamos continuar avançando? As produções acadêmicas dão conta da radicalidade política das relações étnico-raciais com que se deparam as educadoras e mães já na educação infantil?

Nos capítulos 1, 2, 3 e 4 buscamos as referências teóricas com que nos aproximamos da infância, da educação infantil e as relações étnico-raciais. Neste último capítulo focalizamos algumas das indagações que vêm da realidade observada para os referenciais teóricos que vêm especificamente das tensões no pensar a infância negra e seu direito à educação infantil. Orienta-nos a observação de Santos (2010, p. 15) de que “toda experiência social produz e reproduz conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias [...]. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias”.

Essas observações são válidas para o campo das teorias pedagógicas para como pensar a infância e a educação infantil diante desses novos atores sociais – as

crianças negras e suas famílias chegam à educação infantil. Os diferentes tipos de relações sociais e culturais estariam dando origem a diferentes epistemologias, concepções na educação? Para onde avançariam essas concepções se se deixam interrogar?

Indagamos se as concepções teóricas recebidas nos cursos de formação de professores dão conta das complexas relações étnico-raciais com que como profissionais da educação da infância trabalharão. Ou ainda pensar e dizer em que medida as tensas e complexas relações étnico-raciais, postas na especificidade da educação na infância, interrogam as bases teóricas frequentemente evocadas nas análises das relações étnico-raciais na educação. Há um dado a reconhecer: as teorias pedagógicas têm de observar as questões oriundas das relações étnico-raciais. Tomando como marco a promulgação da Lei 10639/2003, a produção acadêmica que tenha como tema as relações ético-raciais foi ampliada. Há uma vasta produção teórica por parte de diversificadas áreas do conhecimento tais como: pedagogia, psicologia, sociologia, economia, antropologia, ciências sociais, estatística, geografia entre outras. Há produções didático-pedagógicas significativas oriundas dos órgãos não-governamentais e governamentais.

Estão presentes indagações quanto a(ao): acesso à educação e práticas pedagógicas nos campos da relação currículo e cultura, percepções do corpo, linguagens, relações entre sujeitos em diferentes instituições sociais, acesso e reconhecimento das produções culturais e artísticas, políticas públicas, distribuição de renda, organização social, política e econômica, mercado de trabalho, acesso à saúde e moradia, impactos do racismo na construção das identidades e subjetividades, índices de desenvolvimento humano, formas de ocupação dos espaços urbano e rural entre outras.

Isso nos mostra que há avanços significativos em termos de produção de conhecimentos. Contudo, interessa-nos lembrar dos significados dessas produções e se têm avançado no sentido de compreendermos a dinâmica estrutural das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, permeadas pelas desigualdades sociais, de gênero e étnico-raciais. Elas se diferenciam em muitos aspectos quais sejam o referencial teórico, seleção de categorias de análise, tipo de pesquisa, contextos e sujeitos de pesquisa, objetivos etc., mas, têm progredido para um ponto comum de análise, o racismo estrutural que opera na produção dessas

desigualdades? O avanço tem possibilitado problematizar a finalidade da educação em nossa sociedade tão marcada pelo racismo estrutural? Vimos como as educadoras e o corpo gestor das escolas já reconhecem que as relações étnico-raciais perpassam todos esses aspectos da instituição escolar e das práticas pedagógica e gestora.

Mesmo assim, ainda podemos identificar alguns aspectos que se constituem em pontos de ampliação dos debates, da análise e até da superação de lacunas teóricas. As narrativas das educadoras privilegiam as representações, a identificação de existência de preconceitos, silenciamentos, práticas discriminatórias, xingamentos, materiais didáticos e literatura infanto-juvenil, imagens entre outras. Dessa forma, poderíamos ainda nos perguntar se nos currículos de formação inicial e continuada as tensões nas relações étnico-raciais se reduzem às dimensões discriminatórias, pessoais e interpessoais. E, pensar os motivos que desencadeiam/desencadearam na educação as ênfases nas condutas pessoais e interpessoais na interpretação das relações étnico-raciais.

Há necessidade de expandirmos nossa percepção do racismo como estruturante das relações sociais e estruturante da escola, um dos espaços representativos dessas relações. A pesquisa mostrou os sujeitos dela partícipes chegam marcados por essas relações estruturantes e advêm de múltiplas realidades socioculturais e condições de existência, de experiências diversas de lutas pela vida digna, são segregados ou acolhidos no acesso às produções culturais (educação, saúde, lazer, moradia, saneamento básico...) entre outras. Entender os mecanismos históricos, econômicos, políticos e socioculturais que geraram as desigualdades é uma exigência na formação de educadores(as) e dos(as) educandos(as) de quaisquer níveis e modalidades de ensino. A começar pela educação da infância de zero (0) a cinco (05) anos. Ao longo da pesquisa fica exposta a fragilidade de algumas análises teóricas diante da complexidade das relações étnico-raciais, que as crianças levam para as escolas e à docência.

As narrativas sobre o racismo e no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que prevalecem na educação escolar mostram que nem sempre as análises apresentam a complexidade das relações étnico-raciais no interior da escola e não explicitam os aspectos originários/estruturantes das tensões. Esse apontamento também se verifica na formação inicial e continuada de professores(as)

e práticas pedagógicas, como apontaram outras pesquisas de Gomes e Jesus (2013), Silva e Souza (2013), Coelho (2006) e Coelho e Coelho (2008/2013), entre outros. Onde estaria o problema? Nas análises ou os modos de sua apropriação pelos docentes? Nas teorias pedagógicas?

Além disso, no que se refere à formação de professores(as) convém levar em conta outras questões imprescindíveis destacadas por Dias (2007) que pesquisou os modos pelos quais educadoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada promovidos por Secretarias de Educação, em que o foco era o combate ao racismo e a maneira pela qual transformaram a partir daí suas práticas pedagógicas. Identificou-se o seguinte:

- a. A maioria das experiências foi realizada por instituições pertencentes ao movimento negro e quando realizadas por secretarias, era sob a responsabilidade de pessoas ligadas ao movimento negro. São ativistas do movimento negro que interferem na produção e condução de políticas afirmativas nesses espaços. Isso passa a visão a ser superada de que são negros(as) e apenas eles(as) responsáveis por formação e políticas desse caráter. Um dado que pode ser indicador de que as relações étnico-raciais não seriam uma questão a incorporar no pensamento e na prática pedagógica. É apenas uma questão daqueles(as) que padecem do racismo?
- b. Os cursos de superação do racismo ocupam posição secundária na política de formação de professores(as) nas Secretarias de Educação. São enfrentados dificuldades e modos velados de interdição dessa prática e dessas concepções teóricas. Acrescentamos que, além disso, a temática ainda está voltada para uma perspectiva “turista”, nos termos do currículo turístico segundo Jurjo Torres Santomé (1995) voltada para as efemérides ou ainda uma abordagem folclorizada e focada no caráter subjetivo de combate ao racismo, não se enveredando para análises mais profundas das relações étnico-raciais na sociedade e no sistema escolar.
- c. Há dificuldades na apropriação do que se estuda e discute nos cursos de formação e de aplicação no trabalho diário em sala de aula. Os (as) autores (as) estudiosos das relações étnico-raciais na Educação Infantil ressaltam entre outros aspectos a necessidade de superar práticas moralistas e incluir a valorização dos modos de ver as diferenças raciais e de apresentação das

contribuições da população negra nas construções dos bens civilizatórios. Está aí mais um desafio, entender com bases teóricas consistentes como essas diferenças foram produzidas histórica e socialmente em meio aos processos de colonização pelo mundo a partir dos europeus, bem como as razões do não-reconhecimento dos valores civilizatórios africanos na cultura brasileira. Seria, nessa direção, enveredar-se na identificação das concepções e análises sobre o racismo prevalecem na diversidade de pareceres, resoluções e diretrizes.

Nos cursos de formação alguns espaços vão sendo abertos para o estudo de resoluções e diretrizes que refletem os tensos avanços no reconhecimento da diversidade étnico-racial em nossa sociedade, nas escolas, nas universidades. Trazer para o estudo dessas resoluções e diretrizes as concepções teóricas e públicas em que se legitimam para os cursos de formação de professores(as) e de formação continuada poderia dar uma densidade nova na formação de profissionais que lidam com as diversidades e em nosso caso, a diversidade étnico-racial. Será necessário, não obstante, destacar os avanços teóricos na compreensão e no trato do racismo que incorpora o conteúdo das resoluções e diretrizes. Seria não ficar apenas no aprender e ser fiéis às condutas que se propõem na superação do racismo na educação.

Nessa direção um trabalho que tenha como foco a educação das relações étnico-raciais tem algumas exigências segundo a Parecer CNE/CP 03/2004 e na Resolução 01/2004, Art. 3º, § 1º. Essas exigências se referem a mudar posturas, valores, para interagir, negociar objetivos comuns de respeito, prevalecendo, ainda, recomendações no plano interpessoal, sem referência aos aspectos estruturantes, aos padrões de poder.

A divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” (BRASIL, 2004).

Recomendações/exigências muito próximas das visões do racismo e das atitudes de superação que prevalecem nas narrativas das educadoras da pesquisa.

Há pontos, no entanto, em que o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno no Parecer 03/2004 amplia as análises e nas intervenções quando se refere ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que deve almejar “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004, p. 1).

E, visando, a consolidação desse processo de incorporar a realidade das relações étnico-raciais no sistema escolar, no pensamento pedagógico e na formação docente é que foi produzido o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em 2009¹¹⁰ por ocasião dos 10 anos da Lei 10639/2003. Nele, é ressaltada a necessidade de existência de grupos que monitorem, auxiliem, proponham, estudem e pesquisem temáticas concernentes à educação das relações étnico-raciais e outras abordagens complementares e correlatas. É nesse aspecto que se destaca o papel da pesquisa, do ensino, da extensão e conseqüentemente da produção acadêmica. São evocados, portanto, os Núcleos de Estudo Afro-brasileiros-Neabs, dos Núcleos de Estudo Afro-brasileiros e Indígenas-Neabis e grupos correlatos nas instituições de educação superior. Outros atores sociais, outras experiências e outras concepções e epistemologias de análise. Quanto às instituições de educação superior na Resolução 01/2004.

Art. 11. Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira (BRASIL, 2004, p. 21).

¹¹⁰ O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem como base estruturante os seis eixos estratégicos propostos no documento Contribuições para Implementação da Lei 10639/03, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais.

Já o Parecer CNE/CP 03/2004 homologado pela Resolução 01/2004 orienta e evidencia a legitimidade das lutas dos movimentos negros e de outros coletivos sociais, não no sentido de que suas lutas precisam de legitimação por algum órgão oficial, mas no sentido de que o racismo se combate/supera por diferentes trincheiras. Reconhecendo os povos vitimados pelo racismo, sujeitos de análises, saberes, intervenções, resistências que trazem outras concepções não moralizantes do racismo estruturante de nossa formação e classificação social. Essa diversidade de análises sobre o racismo deixa exposto o que tem sido e continua sendo um campo de tensões teóricas que expõe a necessidade das teorias pedagógicas repensarem suas lições e diálogos com as Ciências Sociais que vêm aprofundando sobre os traços do racismo estruturante de nossa história. Diálogos que explicitem como a educação pensa o racismo e como propõe tratá-lo. A pesquisa mostra profissionais da educação da infância de zero (0) a cinco (05) anos tendo dificuldades não apenas de como tratar as relações étnico-raciais na infância; mas como entendê-las, mostrando assim, lacunas teóricas.

Há um dado de extrema relevância para avançar em compreensões teóricas mais sólidas: a criação da Associação dos(as) Pesquisadores(as) Negros(as), ou seja, a necessidade de direcionarmos nosso olhar para as produções acadêmicas quanto às relações étnico-raciais diz respeito aos intelectuais negros(as) e o seu lugar no contexto acadêmico. Dias (2007) chamou-nos a atenção quanto a existência quase que exclusiva de profissionais negros na coordenação, na formação continuada e aulas no trabalho com a temática das relações étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena ponderando as implicações desse movimento e a necessidade de desconstruir ideários que os tomem como únicas referências para realizar esses estudos e outras ações.

Essa análise feita pela autora nos instiga apresentar outra ideia que aprofunda na reflexão sobre a inserção de negros(as) no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento como sujeitos que possuem e produzem conhecimentos nesse contexto de lutas sociais pelo direito à educação e ao conhecimento como outra forma de enfrentamento e superação do racismo, até no campo teórico.

Como vemos ao longo da nossa pesquisa a presença das crianças, dos(as) adolescentes, jovens e adultos, trazendo a tensa história das relações étnico-raciais

para o sistema escolar, tem feito que os estudos, cursos e debates sobre as relações étnico-raciais sejam profícuos no campo da educação e em outras áreas do conhecimento. Esses estudos contam cada vez mais com a participação de negros(as) e de diferentes pessoas de outras origens étnico-raciais, mas vale fazer duas observações. A primeira é reconhecer que esses outros sujeitos “diferentes” trazem conhecimentos e saberes produzidos por diferentes sujeitos em contextos, condições e tempos próprios de sua diferença. A segunda é que se exige por parte de todos(as) os(as) envolvidos(as) conhecerem-se enquanto sujeitos do processo em suas diferentes identidades sociais, trajetórias de vida e outras singularidades. Reconhecendo essa diversidade de experiências sociais será possível avançar para o reconhecimento de diferentes epistemologias. Diferentes análises da realidade dos preconceitos. Pensamos que por aí será possível ir além de análises moralizantes ainda presentes no pensamento e práticas pedagógicas.

Essas ações requerem, sobretudo, um questionamento dos referenciais teórico-práticos, ou melhor, epistemológicos que têm orientado as discussões, os estudos e a produção de materiais, para que assim se possa dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação determinados grupos sociorraciais e suas vivências. Nessa perspectiva, é que a organização dos(as) negros(as) em associações científicas, movimentos sociais, entidades e as produções advindas desse engajamento não só expressam uma interpretação da realidade, mas visam a emancipação social e a contestação de cômodas análises científicas alicerçadas no mito da democracia racial, lembra Gomes (2010a).

Os dados da pesquisa mostram como o pensamento pedagógico, as representações e práticas sobre o racismo até na educação infantil estão marcados por esse mito da democracia racial. Nesse sentido tem um significado teórico que intelectuais negros, brancos, indígenas, amarelos e outros grupos tragam e ao mesmo tempo acolham para o campo acadêmico experiências e formas de pensar que problematizem com novas questões para diferentes áreas do conhecimento, culturas e sujeitos sociais. Essa é uma das possibilidades de continuarmos as rupturas com estruturas opressoras, até teóricas que ainda alimentam a desconfiança a respeito da legitimidade do conhecimento produzido por sujeitos que historicamente foram considerados fora do lugar da razão. No dizer de Quijano (2010) raças pensadas inferiores capazes somente de produzir culturas inferiores,

incapazes de participar da produção cultural e intelectual da humanidade. Esse movimento requer ainda, a construção de novas categorias analíticas e literárias, por meio da problematização das categorias colonialistas hegemônicas e identificação de seus limites.

O que se verifica é essa problematização avançando inclusive no pensamento educacional tendo como embasamento os estudos que focalizam suas análises e indagações a partir de uma visão pós-colonial da produção científica e das epistemologias de Santos (2006), Gomes (2010), Grosfoguel (2010), entre outros. Essa ideia mobiliza-nos considerando o referencial teórico trabalhado nessa tese e das questões advindas das narrativas dos sujeitos de pesquisa e das observações de campo.

Observamos que a perspectiva colonialista ainda se faz presente em nossos cotidianos profissionais, socioculturais, políticos e, sobretudo acadêmicos. Isso se faz mediante a colonialidade de poder e saber, que se sustenta a partir de uma racionalidade, o que Santos (2010) e outros estudiosos do campo pós-colonial denominam de dominação epistemológica, ou seja, uma relação desigual entre saberes que produziu a supressão de muitas formas de saber próprios dos povos e nações colonizados, relegando outros saberes para um espaço da subalternidade e colocando como relevantes a perspectiva hegemônica europeia nas formas de pensar e agir sobre o mundo. Essa dominação produz então a monocultura do saber que tem empobrecido as análises sobre as relações étnico-raciais, até na educação. O que se quer em alternativa a essa predominância é a realização de diálogos horizontais entre campos de conhecimento que, como lembra Santos (2003), denominou de “ecologia de saberes”.

É nesse contexto que reafirmamos conforme Gomes (2010a) que a inserção de intelectuais negros(as) no campo acadêmico, pelas suas vivências em relação ao racismo e condições de existência do coletivo social provoca tensões, enriquece e problematiza as análises até então construídas sobre negros(as), as relações étnico-raciais no Brasil e também ameaça territórios e campos de estudos historicamente demarcados dentro do campo das ciências. Isso traz e produz outros elementos, análises, disputas e contestações nos espaços de poder acadêmico, colocando sob suspeita a ideia de que é possível produzir ciência desarticulada dos sujeitos que a produzem.

f) Escolas: espaços possíveis de produção de práticas de superação do racismo

Essas reflexões podem ajudar-nos a pensar nas viabilizações práticas mobilizadoras de educadores(as), principalmente, no trabalho com a primeira infância que é o foco desta pesquisa. Como vimos, já existem espaços investigados, práticas instauradas a partir de planejamentos coletivos sobre o que priorizar na educação das infâncias e aqui, especificamente, as possíveis tensões nas relações étnico-raciais.

Esses(as) constituem como um prenúncio de práticas que vêm dos(as) educadores(as) inclusive da educação da infância de zero (0) a cinco (5) anos. Mostram paulatina ruptura com os processos e ações que refletem a estrutura social opressora; que marginaliza grupos sociais étnico-raciais e suas produções culturais, comportamentos, estéticas corporais, ideários. Nesta pesquisa o coletivo de pessoas negras ainda que imerso em ambiguidades, como os demais grupos sociais revelam ações de engajamento.

Lembremos que os grupos focais das educadoras e mães sinalizam avanços para os trabalhos que envolvam: **identidades, corporeidade, histórias e experiências**. As lutas por direitos foram citações constantes nas narrativas dos sujeitos. Diante disso, defendemos que são pontos de partida para o trabalho com crianças, educadores(as), famílias e comunidades. Esses, também têm sido considerados em inúmeras produções orientadoras de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial¹¹¹.

¹¹¹ BENTO, M.S.S.; SILVA Jr. H. (orgs.). *Práticas Pedagógicas para Igualdade Racial na Educação Infantil*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2011. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/arquivos/Praticas-Pedagogicas-para-a-Igualdade-Racial-na-Educacao-Infantil.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2015.

BENTO, M.S.S.; SILVA Jr. H.; CARVALHO, S. P. de. *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT: Instituto Avisa lá- Formação Continuada de Educadores, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao-infantil&Itemid=1152>. Acesso em: 27 abril 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2014.

SANTOS, G. A. dos (Coord.). *Coleção Percepções da diferença - Negros e brancos na escola*. Núcleo de Apoio às Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (NEINB). Universidade de São Paulo. USP, 2007. Disponível em: <http://www.usp.br/neinb/?q=node/9>>. Acesso em: 5 out. 2014.

O que iremos ressaltar são práticas que inspiram novas ideias a partir da formação de professores(as) e nos encontros com as famílias, compreendendo que as produções humanas são lacunares e incompletas como destaca Gomes (2010a) e outros autores militantes dessa linha de pensamento. Isso quer dizer que o trabalho na escola vai acontecendo de forma cooperativa, abarcando diferenciados pontos de vista num diálogo aberto e intercultural no interior do universo cultural afro-brasileiro, envolvendo negros(as) que ocupam lugares distintos na sociedade (instituições de ensino de educação básica e superior, entidades, comércio, órgãos públicos, associações, empresas, clubes, serviços autônomos, movimentos sociais, etc.).

A chegada desse debate na educação infantil sobre a diversidade étnico-racial vem provocando nas educadoras a elaboração de práticas que afirmam essa diversidade. Algumas categorias merecem ser destacadas como: **identidades sociais e corporeidade** – orientadas na construção de identidades positivas dos(as) sujeitos negros(as) educandos(as) e educadoras(as) por meio da seleção e/ou produção de histórias, vídeos, fotografias, narrativas que evidenciem o trato afirmativo das identidades étnico-raciais, principalmente de negros(as). Aqui cabe considerar sujeitos reais e fictícios vinculados a contextos e enredos diversificados, às dimensões temporais, históricas, culturais, políticas e econômicas - ênfase em personagens humanos. Outro movimento promovido pelos debates sobre a corporeidade diz respeito ao conhecimento de si por meio da observação do próprio corpo, das diferenças, das similaridades, dos movimentos, sons, interações e violações (cuidados e ausência deles, marcas de acidentes, percepção de si no espelho, diálogos quando possível...).

Assim, o **incentivo à participação e contato com as famílias** por meio de reuniões ou algum evento para discutir esse processo com uma construção de uma agenda comum de diálogos e estudos, delinea aproximações e sugestões de trabalho. Essa ação é válida em relação aos(as) educadoras(es), pois, a realidade vivida no município evidencia que o procedimento geralmente é realizado pela

Secretaria de Educação, ainda que as escolas realizem alguns projetos com foco nas relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira.

Enfim, há uma série de experiências sendo produzidas em outras redes municipais do país. O caso de Coronel Fabriciano expressa o compromisso dessa rede em construir práticas e políticas focalizadas nas relações étnico-raciais.

Outro aspecto é que nesses diálogos constroem-se expectativas em relação ao trabalho da escola no enfrentamento e superação do racismo, educação das relações étnico-raciais e culturais rompendo com silenciamentos e invisibilizações e positavam-se as manifestações artísticas afro-brasileiras porque são melhores entendidas. Por isso, identificar e promover a presença na escola das famílias e outros grupos culturais e comunitários amplia o universo cultural do qual se fala. Inicia a ruptura com a visão colonialista que engendra as relações dentro e fora das instituições escolares, começando pela EI.

As famílias podem apresentar suas experiências em relação à valorização e negação da identidade étnico-racial, bem como de grupos culturais e de serviços voltados para a estética negra, por exemplo, e de outros grupos sociais mediante preparação de um cronograma do encontro envolvendo educadores(as) ou algum representante do grupo. Nesse processo, identificam-se os conteúdos e formas de trabalho a serem abordados envolvendo crianças e suas famílias, educadores(as) e outros profissionais.

Já as **histórias e experiências**, ainda que contempladas no item anterior, requerem uma reflexão. Essas devem envolver a rica produção literária existente no Brasil que envolve produções nacionais e internacionais, mas, nomeadamente as vivências de educandos(as), suas famílias e educadores(as). É uma das formas de valorizar o que sabem, fortalecer a autoestima e ampliar as formas de comunicação e interação social, assim como possibilitar que haja utilização de diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita).

Ainda que lentamente a **História da África, da Identidade e Cultura Negra, Quilombola e Indígena** vai chegando à educação da infância de zero (0) a cinco (05) anos. Assim, as histórias não serão algo dos outros, mas também nossa com possibilidades de convergências e a partir daí pensar formas coletivas de lidar com os desafios colocados por nós mesmos(as), como também pela sociedade em que vivemos. Esses desafios ancoram-se em nossas dificuldades de lidar com nossas

identidades étnico-racial, de gênero, de classe em uma sociedade marcadamente desigual e dos imaginários racista, sexista, que se manifestam nas ações cotidianas, como também na produção do conhecimento. Elas são manifestadas em vários espaços, instituições sociais, circunstâncias, em gestos, atitudes, comentários, imagens corroborando a colonialidade do saber-poder.

As experiências nas escolas e na educação da infância de zero (0) a cinco (5) anos que trazem a diversidade e pluralidade de histórias podem assegurar a desconstrução de ideias e práticas de que um determinado povo produz histórias mais interessantes que outro, de que determinados tipos de personagens são bons e maus, que ocupam lugares mais importantes nas histórias, que toda história tem um desfecho feliz, tipos ideais de comportamento, educação e de organização social entre outros¹¹². Essas experiências, frequentes nas escolas, significam romper com as hierarquizações na escolha de histórias procurando encará-las como instrumentos de formação constituindo-se elementos de manutenção das mais diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte, ludicidade. Considerando nossas origens africanas, a tradição oral possui “energia vital capaz de criar e transformar o mundo e de preservar ensinamentos”.

E por fim, os depoimentos, sobretudo, das mulheres-mães trazem com destaque o avanço da consciência dos direitos. A **luta por direitos**, ideia presente nas narrativas, mas não necessariamente com a força que essa expressão denota, expressa que o grupo está atento para o fato de que as conquistas de hoje refletem os propósitos construídos ao longo da história. No entanto, demonstram de forma enfática que existem incoerências e que é difícil mudar. E que há muito a ser feito, percebem a existência do racismo e outros preconceitos, além de dizer que os direitos não são iguais para todos. Esse elemento estava contido nas narrativas das

¹¹² Aqui referimo-nos à ênfase em histórias de matriz eurocêntrica permeada de princesas, príncipes e vilões geralmente brancos, com comportamentos “exemplares” e que fazem parte de famílias nobres. Autores como Heloisa Pires Lima (2010), Rogério Andrade Barbosa (2006), se dedicam nas análises no sentido de contribuir na construção de um acervo literário infanto-juvenil significativo dentro da temática étnico-racial. *Para saber mais*: LIMA, Heloisa. *Personagens negros: Um breve perfil na literatura Infanto-Juvenil*. In: MUNANGA, K. (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. BARBOSA, R. A. *A recriação das manifestações populares na literatura infanto-juvenil*. Disponível em: <http://www.rogerioandradebarbosa.com/textos_mensagens/m_criacao.asp>. Acesso em: 27 abr. 2015.

professoras e das mães quando questionadas em relação à percepção das relações étnico-raciais no Brasil e no cotidiano da escola.

Uma das educadoras reconhece que houve mudanças considerando quando viveu sua infância e reconhece a existência de um aparato jurídico e pedagógico que tem subsidiado e impulsionado intervenções minimamente qualificadas.

Por outro lado, a mãe de uma criança explicitou sua indignação quanto aos direitos e à ideia de que somos iguais. Ela não acredita que uma pessoa que é preconceituosa mude sua forma de pensar e que direitos não são para todos. São posicionamentos fortes que evidenciam, a partir das vivências pessoais e de interpretações das realidades, a percepção de que há um longo percurso a seguir e construir para que políticas, leis, projetos e programas se efetivem de fato na sociedade e nas escolas.

No momento do grupo focal há uma ratificação dos posicionamentos dessa mãe pelas demais participantes, o que denota uma vivência comum das contradições entre os textos legais e a vida em curso, principalmente porque uma delas trabalhou na Secretaria de Assistência Social, especificamente no CRAS.

É possível afirmar que as narrativas das educadoras e mães reforçam o que alguns estudos têm apontado em relação às tensões no trato das relações étnico-raciais e dos direitos humanos na sociedade de maneira particular nas escolas. Três pontos merecem destaque na formação de professores(as), no trabalho pedagógico e ao diálogo com famílias e comunidades: a) compreendermos e aprofundarmos na análise das estruturas de dominação social e racial e suas presenças na escola e especificamente na educação infantil; b) intensificarmos os diálogos entre educadores(as), familiares e crianças quanto às vivências nos âmbitos familiar e social relativos às relações sociais e raciais, identificando formas de superação do racismo e de outros preconceitos; c) formar parcerias com o poder público em seus diversos setores, entidades, grupos culturais e instituições de educação superior no sentido de compreender as tensões na garantia dos direitos sociais e planejar ações coletivas que proporcionem sua efetivação.

Uma outra questão perpassa esta pesquisa: qual o papel do pensamento pedagógico que consubstancia a formação de profissionais que trabalham/trabalarão com as relações étnico-raciais na educação das infâncias? O Ministério da Educação-MEC, o Conselho Nacional de Educação-CNE, os

Conselhos Estaduais e Municipais e as Secretarias estão assumindo esse papel formador? Nossa pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Coronel Fabriciano que assume a tarefa da formação continuada dos(as) educadores(as) das infâncias. Outras Redes Municipais vêm assumindo essa tarefa de formar educadoras dando destaque à formação no entendimento e trato das relações étnico-raciais e assim, acredita-se que essas tragam questões para os currículos da formação inicial de professores(as).

No decorrer desta pesquisa, verificaram-se aspectos a serem problematizados e discutidos. São perceptíveis nas narrativas de educadores(as) e mães os desafios para diferentes áreas do conhecimento, principalmente, para Educação na produção de conhecimentos e de diálogos entre si no sentido de contribuir com formação de profissionais assumindo mais amplamente do trabalho e da condição docente, das inseguranças e até sofrimentos.

Voltando à questão inicial que inspirou esse último capítulo conclusivo, destacamos a necessidade da percepção das perguntas que chegam das presenças tensas das relações étnico-raciais, para o pensamento educacional. Especificamente, que perguntas chegam das concepções, parâmetros, diretrizes de formação de professores(as) por outra formação para educação das relações étnico-raciais nas infâncias. Chegam indagações que exigem ampliação dos espaços na pesquisa, na produção teórica, exigindo a promoção de rupturas nas formas de pensar o sistema de ensino, as escolas, os processos, os(as) profissionais e seus projetos de formação. Indagações ao próprio pensamento educacional e às formas específicas de pensar e tratar as relações étnico-raciais, já na infância, e que podem desencadear movimentos de superação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 75-96
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a Sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, UFSCar, MEC, 2011, p. 48-64.
- ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R.; OLIVEIRA, F. de; TEBET, G. G. (orgs.). **Trabalhando a diferença na Educação Infantil: proposta de atividade**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**, v. 1, n. 9, p. 27-38, 1984.
- ADÃO, D. Diálogos transatlânticos: africanidade, negritude e construção da identidade. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**, v. 4, n. 7, nov. 2011, p. 13-22. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaabril/revista-07/001_deolinda%20adao.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ALANEN, L. Teria do bem-estar das crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 141, p. 751-775, set./dez. 2010.
- ALMEIDA, D. B. L. de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago. 2006.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, M. G. A infância interroga a Pedagogia. In: GOUVÊA, M. C. S. de; SARMENTO, M. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 119-140.
- ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da. (orgs.) **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança - Por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, E. de O. **Brincadeiras do Jujuba** (pré-livro). 14. ed. Belo Horizonte: Editora Lemi, 1979.

BARBOSA, I. M. F. Socialização e identidade racial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 63, p. 54-55, 1987. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n63/n63a10.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

_____. **Socialização e relações raciais**: um estudo de famílias negras em Campinas. São Paulo: FFCH/USP, 1983.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor & por força**: rotinas na educação infantil. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000 (versão digital).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZILLI, C. **Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**, 1999. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

BEHRENDT, S. Transatlantic slave trade. In: APPIAH, K.; GATTES JR., H. **African**: the encyclopedia of the African and African American Experience [s.l.] Basic Civitas Book, 1999, p. 1865-1877.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**. Magia e técnica. Arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENTO, M. A. da S.; SILVA JR., H. (orgs.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT, 2011, p. 11-26.

BENTO, M. A. da S. *et al.* **Identidade, branquitude e negritude**: contribuições para psicologia social no Brasil - novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

_____. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.p.25-58.

BERGER, P. L.; LUCKMANN T. **A construção social da realidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BERND, Z. **A questão da negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **O que é negritude?** São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 3 ago. 2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. **Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. D.O.U. 9.3.2006.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. DOU 12.11.2009.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, DOU de 16/7/1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10.1.2003.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 26.12.1996.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Publicado no DOU de 21.6.2007 e retificado no DOU de 22.6.2007

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. D.O.U. de 7.2.2006.

_____. **Lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871.** Lei do Ventre Livre. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos... Rio de Janeiro, 1871. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM2040.htm>. Acesso em: 19 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil:** Relatório de avaliação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

_____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC /SEB, 2006.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** MEC/SECAD, Brasília, 2009.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer CNE/CEB 20/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 11 de novembro de 2009, Seção 1, p. 14. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB 5/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, 2009.

BRASIL. CNE/ECB. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, p. 14.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer 03/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de março de 2004.

BRASIL/MEC/SECADI. **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SECADI/UFSCar, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>>. Acesso em: 19 abril 2015.

BRITO, E. A. C. de. **Educação de mestiços em famílias inter-raciais.** Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2004,137p.

_____. Lares negros olhares negros: identidade e socialização em famílias negras e inter-raciais. **Serviço Social Revista**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 74-102, jan./jun. 2013, p. 74-102.

_____. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Educação em foco**. Ano 14, n. 18, dez. 2011, p. 57-74. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/download/231/201>> Acesso em: 27 abr. 2015.

BRITO, C. F. Políticas públicas para educação infantil: uma relação entre entes federados. **V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação dias 14, 15 e 16 de abril de 2014**, Porto, Portugal Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/CintiaFalcaoBrito_GT5_integral.pdf>. Acesso em: 12 de abr. 2015.

BROUGÉRE, G. **Jogo e educação**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUARQUE DE HOLLANDA, S. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, [1936] 1995.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2012.

CAMPOS, M. M. (Coord.). **Educação Infantil no Brasil: Avaliação qualitativa e quantitativa- Relatório final**. Fundação Carlos Chagas - Banco Interamericano de Desenvolvimento e Ministério da Educação, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/DoQueTrata.html>>. Acesso em: jan. 2013.

CAMPOS, M. M.; FARIA, A.L.G. (Org.). Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. **Cadernos ANPED**, Belo Horizonte, n.1, p. 43-56, 1989.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr., 2006.

CAMPOS, R. de F. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan-abr. 2012.

CARDOSO, L. O branco-objeto: movimento negro situando a branquitude. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodonegro.org.br/pdf/o-branco-objeto-o-movimento-negro-situando-a-branquitude-por-lourenco-cardoso.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

CARLI, S. **La memória de la infancia**: estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires: Paidós, 2011.

_____. **Niñez, pedagogía y política**. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación Argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires, UBA/Miño Dávila editores, 2002.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, M.M.C. de. **A escola e a república**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

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

_____. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 3. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. 213 p.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set. 2002.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o RCNEI: primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-49.

CHALMEL, L. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. **Educação e Sociedade**, n. 86, v. 25, p. 57-74. Campinas, abril 2004.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1988.

CHOR MAIO, M. O Projeto Unesco: Ciências Sociais e o “credo racial brasileiro”. **Revista da USP**, São Paulo, n. 46, p. 115-128, junho/agosto, 2000. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/46/09-marcoschor.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2014

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 76, p. 31-40. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 1991.

COELHO, W. de N. B. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970-1989, Belo Horizonte, Mazza, Belém, UNAMA, 2006.

COELHO, W. de N. B.; COELHO, M. C. O campo improvisado: a prática docente nos relatos de professores. **VI Congresso Português de Sociologia**. Mundos sociais: saberes e práticas. Faculdade Nova Lisboa de Ciências Sociais e Humanas. 25 a 28 de junho de 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/599.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

_____. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**. 2013, n. 47, p. 67-84. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

CONNEL, R. **Gender and power: society, the person and sexual politics**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.

CORONEL FABRICIANO. **Educação da Infância**: Proposta Pedagógica da Rede Municipal, de Coronel Fabriciano. Caderno 1- Os sujeitos da Educação da Infância, Caderno 2- Indagações das Práticas Pedagógicas: os sujeitos da Educação da Infância e os contextos de formação e Caderno 3- Desenvolvimento das crianças e dimensões da formação humana. Coronel Fabriciano: Secretaria de Educação e Cultura (SMEC), 2011. 3v.

_____. **Plano Municipal Decenal de Educação 2006-2015**. Secretaria Municipal de Educação de Coronel Fabriciano (SMEC), 2006.

_____. **Política Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação de Coronel Fabriciano (SMEC), 2005.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil**. Centro Municipal de Educação Infantil, 2014.

CORSARO, W. **Interpretative reproduction in children's role play**. *Childhood* 1, 1992, p. 64-74.

_____. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R. **Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil**. 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa - ANPEd. 2011. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6749-Int.pdf>>. 12 de abr. 2015.

COSTA, S. C. A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social*. **Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v. 13, n. 1, p. 143-158, maio 2001.

_____. **A construção sociológica da raça no Brasil**. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, n. 1, 2002, p. 35-61.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, H. A indecisão dos pais face a percepção da discriminação racial na escola pela criança. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 51-53, nov. 1987.

CUNHA, M. C. **Gestão educacional nos municípios**. Salvador: EDUFBA, 2009. 368 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025.pdf>>. Acesso em: 15 mar.2015.

CURY, R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

CUTI, L.S.; CORREIA LEITE. **E disse o velho militante**. Depoimentos e artigos. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura,1992.

DEBUS, E. S. D. A representação do negro na literatura para crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade? In: AZEVEDO, Fernando (Coord.). **Imaginário, identidades e margens**: estudos em torno da literatura infanto-juvenil. Gaia, Po: Gailivro, 2007

DEBUS, E. S. D.; VASQUES, M. C. **A linguagem literária e a pluralidade cultural**: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 14, n. 2, p. 133-144, maio/ago. 2009.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. **Apresentação**. **Educação e Sociedade**. v. 26, n. 91, 2005, p. 351-360. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

DELGADO, L. de A. N. Prefácio. In: PRAXEDES, V. L. *et al.* (orgs.) **Memórias e percursos de professores negros e negras da UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Coleção cultura negra e identidade.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

_____. **Diversidade étnico-racial e educação infantil**. Três escolas, uma questão, muitas respostas. Dissertação de Mestrado. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1997a.

_____. Luta, movimento, creche: a história da conquista de um direito. In: SILVA, I. T. F. R. da (Org.). **Creches Comunitárias histórias e cotidiano**. Belo Horizonte: AMEPPE, 1997b.

_____. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. In: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, UFSCar, MEC, 2011. p. 178 193. Disponível em: <<https://goo.gl/Myn4JA>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

_____. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, J. (org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/pdf/a%20quest%c3%83o%20de%20ra%c3%87a%20nas%20leis%20educacionais%20-%20da%20ldb%201961%20a%20lei%2010639%20-%20Lucimar%20Dias.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

_____. **O Movimento de Luta Pró-Creche**: a prática social de mulheres na construção de identidades sociais e de uma nova cidadania. Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado. UFMG- Faculdade de Educação, 1995.

DOMINGUES, P. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. Mediações. **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

DUARTE, C. de P. T. A abordagem da temática racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. In: BENTO, M. A. Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, UFSCar, MEC, 2011. p. 95-162. Disponível em: <<https://goo.gl/D70RGj>>. Acesso em: 19 maio 2015.

ENGELS F. **The origin of the family, private property and the State**. International Publishers, Nova York, 1972.

FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP.: Autores Associados, 2011.

FARIA FILHO, L. M. de. A institucionalização da educação infantil: a qualificação do serviço e a desqualificação dos sujeitos? In: FARIA FILHO, L. M. de. **Educação Pública**: a invenção do presente. Belo Horizonte: Mazza Edições, Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil - Série Diálogos, 2012, p. 63-87.

_____. **A infância e sua educação** - materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 232 p.

FAZZI, R. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 224 p.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978. v. 2.

FERREIRA, L. F. “**Negritude**”, “**Negridade**”, “**Negrícia**”: história e sentidos de três conceitos viajantes. *Via Atlântica*, n. 9, jun/2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50048>>. Acesso em: 15 set. 2015.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FLORENTINO, M.; GÓES, J. R. Parentesco e família entre os escravos no século XIX: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Estudos de População**. v. 12, n. 1-2, jan/dez, 1995. p. 156.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002a.

_____. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, p. 123-144. Campinas: Autores Associados, jul./dez. 2002b.

_____. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Florianópolis: Estudos CDAPH, 2004.

_____. **População negra e educação**: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

_____. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, 2007.

FRANKENBERG, R. **White women, race masters**: the social construction of whiteness. USA: University Minnesota, 1999.

_____. **A miragem de uma branquidade não marcada**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça da era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.) **Democracia hoje**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 1997/2006.

FREITAS, M. C. Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. p.345-372. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 34. ed. 1998 [1933].

_____. **Sobrado & mucambos**. Intérpretes do Brasil, v. 2, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000 [1936].

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GÁUDIO, E. S.; ROCHA, E. A. C. Relações étnico-raciais num contexto de educação infantil. **Momento**, v. 22, n. 1, p. 35-50, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/momento/article/viewFile/4222/2733>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

GEBARA, T. A. A. **Gênero, família e relações étnico-raciais**: um estudo sobre mulheres pardas e provedoras, e as relações que estabelecem com a educação de seus filhos e filhas. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014, 371p.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (Org.). **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. SP: Cia das Letras, 1992.

GENTILI, Pablo, CASTRO, Mary Garcia, ABRAMOVAY, Miriam e BUSSON, Shayana. **Educação e população afrodescendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas**. Serie Avances de Investigación nº 76, Fundación Carolina, CeALCI. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais-FLACSO, 2011.

GODOY, E. A. de. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. Dissertação de mestrado, Unicamp, 1996.

GOHN, M. da G. M. **A força da periferia**. A luta das mulheres por creches em São Paulo: Petrópolis: Rio de Janeiro, 1985.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Desigualdades e diversidade na educação**. Educação e Sociedade. 2012a, v. 33, n. 120, p. 687-693. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/02.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. **Movimento Negro e Educação:** ressignificando e politizando a raça. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul/set. 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

_____. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a, p. 492-518.

_____. A Conae, a diversidade e o novo PNE. In: RONCA, A. C. C.; RAMOS, M. N. **Da CONAE ao PNE 2011-2020:** Contribuições do Conselho Nacional de Educação. São Paulo: Fundação Santillana e Editora Moderna, 2010b. p. 193-222.

_____.; ARAÚJO, M. de. Estudo teórico sobre a infância, Educação Infantil e Relações ético-raciais. Alguns pontos para pensar a infância de 0 a 5 anos. In: COELHO, W. de N. B. *et al.* (orgs.). **A Lei 10.639/03:** pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, p. 223-278.

_____.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10639/2003: desafios para política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, Editora UFPR. p. 19-33, jan./mar, 2013.

GOMES, T. de M. **Projeto de extensão.** História e Cultura Africana e Afro-Brasileira-2006 a 2007. Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - Unileste-MG, 2006.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo (Org.). **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-64.

_____. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03.** A cor da cultura. 27 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/#gs.Sn19SzU>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio:** um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Um estudo acerca da discriminação social como fator da seletividade da escola pública de primeiro grau. Dissertação de Mestrado, 1985.

_____. Situação Educacional do negro no Brasil. **Seminário sobre os Direitos Humanos no limiar do século XXI.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998 (mimeo).

_____. Negros e a educação. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 325-346.

_____. **Le mouvement noir au Brésil.** Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

_____.; SILVA, P. B. G. e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED n. 15. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000, p.134-158.

_____. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOUVÊA, M. C. S. A literatura como fonte para história da infância: possibilidades e limites. In: LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M.; FERNANDES, R. (orgs.). **Para compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-38.

_____. Imagem do Negro na Literatura Brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

_____.; SCHUELER, A. F. M. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. In: ARAÚJO, J. C.; SOUZA, R. F.; PINTO, R. N. **Escola primária na Primeira República (1889-1930): subsídios para uma história comparada**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 329-361.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.

GUIMARÃES, A. S. A. **A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. Novos estud. – CEBRAP**, 2008, n. 81, p. 99-114. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n81/09.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

_____. À guisa de prefácio para a lenda da modernidade encantada. In: PAIXÃO, M. J. de P. **A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado Nação**. Curitiba, Paraná: CRV, 2014, p.18

_____. Nacionalidade e novas identidades raciais no Brasil: uma hipótese de trabalho. In: SOUZA, J. **Democracia hoje**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

GUSMÃO, N. M. M. de. Questão racial e docência: olhares e trajetos. In: PRAXEDES, V. L. et al. (orgs.) **Memórias e percursos de professores negros e negras da UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Coleção cultura negra e identidade.

HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, 1987.

_____.; SILVA, N. do V. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Rio Fundo, 1992.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Revista Cadernos CEDES**. Campinas: UNICAMP, n. 55, p. 30-41, 2001.

IBGE - Sistema de Recuperação Automática (SIDRA) (2010). **População residente por sexo, situação do domicílio e cor ou raça** - Resultados Preliminares do Universo. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=19&i=P&c=3145>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

_____. **População residente, por naturalidade em relação ao município e à unidade da federação** - Resultados Gerais. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=5&i=P&c=1505>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

_____. **População residente, por sexo e lugar de nascimento**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=5&i=P&c=631>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

IBGE/PNAD. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2007 (IBGE/PNAD). **Síntese de Indicadores 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/graficos_pdf.pdf>. Acesso em 15 mar. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2006 (IBGE/PNAD). **Retrato das mudanças sociais**. 2007. Ano 4. ed. 36. 10 out. 2007. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/suplementos/afazer/default.shtm>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

IPEA/SEPPPIR - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Situação social da população negra por estado**. Brasília: IPEA, 2014. 115 p.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Dinâmica Demográfica da População Negra Brasileira**, n. 91. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/110512_comunicadoipea91.pdf>. Acesso em: 12 maio 2015.

JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (org.) JACCOUD, L.; OSÓRIO, R. G.; SOARES, S. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008, p. 45-64.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood? : provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing Childhood: Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood**. London: Routledge, 2010, p. 7-33.

JENKS, C. Constituinto a criança. **Educação, sociedade e culturas**. Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância. Porto: Afrontamento, 2002, n. 17, p.185-216.

JOVINO, I. da S. Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras: ambiguidade no século XIX. **Anais da 31ª Reunião da ANPEd**, 2008 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT21-4281--Int.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2011.

KISHIMOTO, T.M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

_____. **O jogo e a educação infantil**. 1. ed. São Paulo: Pioneira, 1994. 63 p.

KOHAN, W. O. Infância e Filosofia. In: GOUVÊA, M. C. S. de; SARMENTO, M. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 40-61.

_____. **Infância: Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JR., M. Infância, história e educação. In: KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 15-41.

_____. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Cadernos de Pesquisa. v. 35, n. 125, 2005. p. 239-242.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 78. p. 17-26, 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1027>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

_____. M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.) **A infância e sua educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. **A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 96- Especial, p. 797-818, out. 2006a.

_____. **Infância e Currículo: paradoxos, mudanças e riscos**. In: MOREIRA, A. F. B.; ALVES, M. P. C.; GARCIA, R. L. (orgs). **Currículo, cotidiano e tecnologias**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006b. p. 197-214.

_____. Propostas Pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 164-182.

_____(org.) **Infância e educação infantil**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009.

LABORNE, A. A. de P. **Branquitude em foco**: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

MARCHI, R. O novo paradigma para os estudos sociais da infância e as teorias da socialização. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Pesquisa em Educação e Inserção social. ANPEd Sul - 22 a 25 de junho. UNIVALI, Itajaí, Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/8467>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

MARTINS, J. de S. **O massacre dos inocentes**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MEC/SIMEC. **Sistema integrado de monitoramento execução e controle - MEC** Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 fev.2015.

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. **Carta de Goiânia**. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/pagina.php?menu=noticias&codigo=223>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. p. 33-49.

MIRANDA, G. **Da cor da noite**. Ilustrações de Léo Gomes, 2013 (Sem editora)

MONTANDON, C. **Sociologia da infância**: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MOTT, M. L. de B. A criança escrava na literatura de viagens. **Cadernos de Pesquisas**, Fundação Carlos Chagas, n. 31, 1972, p. 57-68.

MOTTA, J. F. **Pessoas que eram coisas que eram pessoas... e cultivavam, não obstante, suas relações familiares**. Afro-Ásia, n. 48, 2013, p. 425-431. Disponível em: <http://www.afroasia.ufba.br/pdf/AA_48_JFMotta.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2014.

MÜLLER, V. R. **História de crianças e infâncias** - registros, narrativas e vida privada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999/2004.

_____. Prefácio. GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.p. 15-17.

NASCIMENTO, A. C. **A sorte dos enjeitados: o combate ao infanticídio e a institucionalização da assistência às crianças abandonadas no Recife (1789-1832)**. São Paulo: Annablume: FINEP, 2008, 272 p.

NEVES, P. S. da C. **Luta antirracista: entre reconhecimento e redistribuição**. RBCS, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 81-96, out. 2005.

NUNES, D. G. Sistemas Municipais de Ensino e Educação Infantil. **25ª Reunião da ANPEd- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/deisegoncalvesnunes t07.rtf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

OLIVEIRA, E. **Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 1994.

OLIVEIRA, F. de. **Um Estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2004a.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004b.

_____. O currículo da Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional - Currículo em movimento - Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

OSÓRIO, R. G. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2003 (Texto para Discussão, 996).

PAIXÃO, M. J. de P. **A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado Nação**. Curitiba, Paraná: CRV, 2014.

PAIXÃO, M.; ROSSETTO, I.; MONTOVANELE, F.; CARVANO, L. M. (orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil - 2009-2010**. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. LAESER- Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais /UFRJ - Instituto de Economia, Garamond Universitária, 2011.

PASSOS, J. C. dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. In: MOMM, C. M.; VAZ, A. F. **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PAULO DA SILVA, A. M. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista Brasileira de História**, n. 4, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/250/257>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

PINHO, A.; GUIMARÃES, L. O país só cumpre 33% de metas de Educação. **Jornal Folha de São Paulo**. Caderno Cotidiano - C1 e C3, - 03 mar. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0303201001.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

PINTO, R. P. **Os problemas subjacentes ao processo de classificação da cor da população no Brasil**. Minas Gerais, 1995. [Apres. no 9º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu].

PIZA, E. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: Proceedings of the 1th **Simpósio Internacional do Adolescente**. São Paulo (SP, Brazil), 2005.

_____. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002a, p. 59-90.

_____. **A declaração de cor/raça no censo 2000**: um estudo comparativo. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2002b. (Texto para Discussão, 6).

_____.; ROSEMBERG, F. Cor nos Censos brasileiros. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 91-120.

PETRUCCELLI, J. L. **A cor denominada**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000 (Texto para Discussão, 3).

PORTAL GLOBO G1. **Aluno do 5º ano faz ‘protesto’ contra racismo em prova de escola em Nova Iguaçu**. set. 2015. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/rio/aluno-do-5-ano-faz-protesto-contra-racismo-em-prova-de-escola-em-nova-iguacu-14064008.html>>. Acesso em: 2 out. 2015.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, n. 141, p. 729-750, set./dez., 2010.

QUIJANO, A. “Raza”, “Etnia” y “Nación” em Mariátegui: cuestiones abiertas. In: FORGUES, R. (org.). **José Carlos Mariátegui y Europa**. El outro aspecto del descubrimiento. Lima: Amauta, 1992, p. 757-775.

_____. A América Latina Sobreviverá? **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.7, n.2, 1993, pp. 60-66.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina, Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, p. 227-278.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

_____.; WALLERSTEIN, I. Americanity as a concept or the Americas im the modern world system. **International Social Sciences Journal**, n. 134, 1992. Disponível em: <<http://zip.net/bytwnT>>. Acesso em: 19 maio 2015.

QVORTRUP, J. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. Infância e política. **Cadernos de pesquisa**, n. 141, set./dez. 2010, p. 777-792.

_____. Nine theses about “childhood as a social phenomenon”. In: QVORTRUP, J. Childhood as a social phenomenon: lessons from na international Project. **Eurosocial Report**, nº 47. Vienna: Áustria: Euoepan Centre for Social Welfare Policy and Research, 1993, p.11-18.

RAMOS, C. et al. **Levantamento bibliográfico: história da infância no Brasil**. (GEHPAI), 2002. Disponível em: <<https://goo.gl/jB030T>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

REIS, I. C. F. dos. **A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1888**. Tese Doutorado - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 2007.

RESENDE, A. C. A. **Da relação indivíduo e sociedade**. **Revista Educativa**. v. 10, jan/jun, 2007.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação** (Santa Maria), Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RODRIGUES, M. G. Dos dizeres sobre a história, a infância e a escolarização: diálogos pertinentes. Paideia. **Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde**. FUMEC. Belo Horizonte, a. 7, n. 8, p. 11-40, jan./jun. 2010.

ROEDIGER, D. R. Sobre autografia e teoria: uma introdução. In: WARE. M. A. P. (org.) **Branquitude, identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 41-62.

ROMÃO, J. (org.) **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 278 p. Disponível em: <<https://goo.gl/RzBIE7>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, UFSCar, MEC, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/Myn4JA>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: **Simpósio Educação Infantil**: construindo o presente. Brasília, Anais, Brasília: UNESCO, 2003. p. 33-81.

_____. **A educação pré-escolar obrigatória**: versão preliminar. Texto preparado como trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPED, apresentado na 32ª Reunião Anual da Anped. Caxambu (MG), 2009.

_____. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. **Centro de Estudos Rurais e Urbanos**, n. 16, 1ª série, novembro, 1981.

_____. **Depoimento ao Senado sobre PLS 414 e PLC 6755**. 12 de maio de 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/B1kexC>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. **Educação infantil, classe, raça e gênero**: notas preliminares. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995 (mimeo).

_____. **Educação Infantil**: raça, classe e gênero. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, 1996.

_____. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão**. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 7-40, jun, 1999.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

_____. O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. **Avaliação educacional**, n. 20, p. 5-58, 2000.

_____. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Políticas de educação infantil e avaliação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, abril. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/OY99cS>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

_____. **Qualificação profissional e relações étnico-raciais:** demandas e premências. Palestra desenvolvida em 2012 por ocasião do lançamento da Coleção História Geral da África - Brasil - África - Histórias Cruzadas: Debates e Perspectivas para institucionalização da Lei 10639/2003, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/GEUYhL>>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. Relações raciais e rendimento escolar. In: Raça negra e educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 63, p. 19-24. Fundação Carlos Chagas. SP, nov. 1987.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M.C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo, Cortez, 2006, p. 49-85.

_____.; ARTES, A. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (Org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo.** Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-69.

_____.; CAMPOS, M. M. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009, 44 p.

_____.; PAHIM PINTO, R. **A criança negra na PNAD 87.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997 (Textos FCC - n.13).

_____.; PIZA, E. A cor nos Censos brasileiros. **Revista USP,** São Paulo, n. 40, p. 122-137, dez/fev. 1998-1999.

_____.; ROCHA, E. J. da. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as). **Cadernos de Pesquisa.** 2007, v. 37, n. 132, p. 759-799. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1237132.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de Pesquisa,** v. 40, n. 141, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a03.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B. S. (org.). **Reconhecer para libertar** - os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 p. 427-462.

_____. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. Editora Cortez, 2006.

_____.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez, 2010, 637p.

SANTOS, M. M. E.; NUNES, M. do R.; GOMES, N. L. Entrevista - Educação e diversidade: direito e ação afirmativa. **Revista Retratos da Escola**. Escola de Formação da CNTE (Esforce), v. 7, n.13, jul./dez. Brasília: CNTE, 2013, p. 231-254.

SARAT, M. Infância e a formação civilizada do indivíduo em Norbert Elias. Programa Centros Associados da Pós-graduação Brasil-Argentina/Fortalecimento da Pós-graduação – CAFP/CAPES/SPU. Parceria UFGD- Universidade da Grande Dourados e a UBA-Universidade de Buenos Aires. s/d.

SARMENTO, M.; GOUVÊA, M. C. S. de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais** (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 277 p.

SCHUCMAN, L. V. Branquitude: a identidade racial branca refletida em diversos olhares. In: BENTO, M. A. da S. *et al.* **Identidade, branquitude e negritude: contribuições para psicologia social no Brasil - novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p. 111-126

SCHWARCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil.1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, S. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 55, p. 83-96, 1999.

SILVA, C. I. **O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso de Florianópolis**. (Dissertação de mestrado), UFSC, 2007.

SILVA, I. O. **Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional e Belo Horizonte**. Tese de Doutorado orientada pelo Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG, 2004.

_____.; VIEIRA, L. M. F. Educação infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais. In: DALBEN, A. I. L. de F.; COSTA, T. M. L. **Educação infantil: bases históricas, políticas e sociais**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2008.

SILVA, P. B. G. e. Cultura negra e experiências educativas. In: MELLO, R. L. C. de.; COELHO, R. de C. F. (Org.). **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: MEC/FAE: IRHJP, 1988. p. 101-109.

SILVA JR., H. Anotações conceituais e jurídicas sobre a educação infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, M. A. (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das relações de trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

SILVA, L. F. M. Apontamentos sociojurídicos sobre o tema “políticas públicas de ação afirmativa para negros no Brasil”. **Revista da Associação de Pesquisadores Negros**, v. 1, n. 2, p. 217-244, 2010.

SILVA, P. V. B. da; SOUZA, G. de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, Editora UFPR. p. 35-50, jan. /mar. 2013.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de criança e infância. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás (UFG), 2011. Disponível em: <http://ppge.fe.ufg.br/uploads/6/original_TESE_Romilson_Martins_Siqueira.pdf?1335451613>. Acesso em: 15 ago. 2014.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, n. 112, março 2001, p. 7-31.

SLENES, R. W. Lares negros olhares brancos: histórias da família escrava no séc. XIX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.8, n. 16, p. 189-203, 1988.

_____. **Na senzala, uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

SOARES, L. N. **Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, 2013.

SODRÉ, M. **Invenção do contemporâneo**: ignorância da diversidade, 2007.

SOUZA, I. S. **Os educadores e as relações inter-étnicas**: mestres e pais. 1999. Tese (Livre Docência). Faculdade de História e Serviço Social, UNESP. 1999.

SOVIK, L. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, M. A. P. **Branquidade, identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, Centro de Estudos Afro-Brasileiros, Universidade Candido Mendes, 2004.

STEYN, M. Novos matizes da “branquitude”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, M. A. P. (org.) **Branquitude, identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 115-137.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2014.p.230.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará (Trad. Ana A. Calado, Nedjera Marques e Camila Olsen), 2003.

THEODORO, M. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, M. (org.) JACCOUD, L.; OSÓRIO, R. G.; SOARES, S. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008, p. 15-44.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado, 2011a.

_____. Diversidade étnico-racial: Por uma prática pedagógica na Educação Infantil. BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, UFSCar, MEC, 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 20 maio 2015.

VEIGA, C. G. Escola de alma branca - o direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, número especial, 2000. p.123-150. Disponível em: <<https://goo.gl/AucAvA>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. Cultura escrita: representações da criança e o imaginário de infância. Brasil, século XIX LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M.; FERNANDES, R. (orgs.). **Para compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 19-38.

_____. Modos de escolarização da infância. In: VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007b. p.118-124

_____. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 502-516, 2008a.

_____. Escola de alma branca. O direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. set. 2008b, p. 123-150

VIEIRA, L. M. F. **Mal necessário**: creches no Departamento Nacional da Criança, 1940-1970. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

_____.; SILVA, I. O. **Educação infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2008. 44p.

_____.; OLIVEIRA, D. A.; OLIVEIRA, T. G.; VICTORINO, T. **Trabalho docente na educação infantil em sete estados brasileiros**. TDEBB/GESTRADO. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2013. (Apoio SEB/MEC).

WARE. M. A. P. (org.) **Branquitude, identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WEDDERBURN, C. M. A humanidade contra si mesma: para uma nova interpretação epistemológica do racismo e de seu papel estruturante na história e no mundo contemporâneo. Artigo apresentado no "II Fórum Internacional Afro-colombiano". Bogotá, 18 de maio de 2011.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiros e Instrumentos de Pesquisa

1. Entrevistas semiestruturadas – Educadoras/Educador e Gestora
2. Grupos Focais - Educadoras e Mães

Roteiro para Entrevista Semiestruturada com Educadoras

- a) Em sua sala de aula há quantas crianças entre negras e brancas?
- b) Você desenvolve práticas relacionadas com as relações étnico-raciais? Por quê?
- c) Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola ou a Proposta Pedagógica da escola? Nele estão presentes metas e ações voltadas para a diversidade cultural e relações étnico-raciais? Por quê?
- d) Para você as relações étnico-raciais têm sido contempladas nos documentos oficiais da instituição, quais sejam o Projeto Político-Pedagógico da escola, a Proposta Pedagógica da rede municipal, nas políticas educacionais do município e em outros atos normativos? Por quê?
- e) Se há metas e ações voltadas para diversidade cultural e relações étnico-raciais até que ponto elas estão sendo implementadas tanto pela rede e na escola? Por quê?
- f) Na escola em que você trabalha há práticas de discriminação e preconceito étnico-racial? Quem são os(as) envolvidos(as), e como isso é tratado, se a sua resposta for positiva?

Vivências na infância e como professora

- a. Fale um pouco sobre sua chegada e suas relações na escola quando você era criança?
- b. Havia crianças negras na escola? Como eram as relações entre crianças negras e brancas? E hoje? Como você percebe essas relações nessa escola em que você trabalha?
- c. Em algum momento você sentiu o que é ser negra? Por quê? Como você se sentia? (Para professoras negras)

- d. Faz diferença ser professora negra ou branca? Por quê?
- e. Já viveu momentos de tensão voltados envolvendo questões étnico- raciais?
- f. Em linhas gerais como as crianças são tratadas nessa escola? E as crianças negras, como elas se sentem aqui?
- g. Há algum tipo de material que se constitui em referência para organizar os trabalhos com as crianças? Se a resposta for positiva, qual(is)?

Formação continuada e conhecimento da Lei 10639/2003

- a. Você conhece a Lei 10.639/2003? Se for positiva, como você tomou conhecimento?
- b. Há formação continuada para as educadoras da educação infantil? Se a resposta for positiva, ela contempla as relações étnico-raciais? Como é realizada? Ajudou em algum trabalho em sala de aula?
- c. Você conhece livros que contemplem/discutem as relações étnico-raciais na educação infantil? Caso você os conheça, eles têm sido trabalhados pelos professores.
- d. As famílias dessa instituição participam das atividades da escola? Se a resposta for positiva, como?
 - Como as famílias e/ou responsáveis pelas crianças são recebidos?
 - As famílias e/ou responsáveis pelas crianças conhecem a proposta pedagógica da escola e tem acesso a ela? Por quê?
 - Como você caracteriza a participação das famílias nessa escola?
 - Você percebe se elas estão atentas às diversidades culturais, principalmente as étnico-raciais? Por quê?
- e. Você teria sugestões de temas/assuntos a serem trabalhados na formação continuada com professores(as) na educação infantil? Se, sim, quais?

Roteiro para Entrevista Semiestruturada com Diretora

- a. As relações étnico-raciais têm sido contempladas nos documentos oficiais da instituição, quais sejam o Projeto Político-Pedagógico da escola, a Proposta Pedagógica da rede municipal nas políticas educacionais do município e outros atos normativos? Por quê?

- b. E nas práticas pedagógicas e escolares? Fale um pouco de como você percebe isso?
- c. Na escola em que você é gestora há práticas de discriminação e preconceito étnico-racial? Quem são os(as) envolvidos(as), em caso positivo?
- d. Em linhas gerais como as crianças são tratadas nessa escola? E as crianças negras, como elas se sentem aqui?
- e. Como gestora como você percebe as relações étnico-raciais na educação infantil?
- f. Com você percebe essas relações na instituição em que você é gestora? Os(As) professores(as) estão atentos(as)? Como isso se manifesta?
- g. Há algum tipo de material que se constitui em referência para organizar os trabalhos com as crianças? Se a resposta for positiva, qual(is)?
- h. Há formação continuada para as educadoras da educação infantil? Se a resposta for positiva, ela contempla as relações étnico-raciais? Como é realizada?
- i. As famílias dessa instituição participam das atividades da escola? Se a resposta for positiva, como?
 - Como as famílias e/ou responsáveis pelas crianças são recebidos?
 - As famílias e/ou responsáveis pelas crianças conhecem a proposta pedagógica da escola e tem acesso a ela? Por quê?
 - Como você caracteriza a participação das famílias nessa escola?
 - Você percebe se elas estão atentas às diversidades culturais, principalmente as étnico-raciais? Por quê?
- j. Você se percebe envolvida nessas questões étnico-raciais no âmbito da escola? Por quê?
- k. Em que medida suas práticas administrativas e pedagógicas podem interferir no trabalho da escola?
- l. Na hora de organizar as turmas, qual(is) critérios são levados em consideração?

Roteiro para Grupo Focal com Educadoras

a. Como é a questão étnico-racial no Brasil?

PROBs

- E aqui no bairro? E na escola? Como as crianças se relacionam?
- Como vocês veem a questão étnico-racial na educação infantil?
- As histórias que contamos podem evidenciar práticas racistas?
- E as próprias crianças? Elas manifestam condutas, olhares e ações racistas? Como?

b. Em termos percentuais quantas crianças negras existem na escola?

- Na hora da matrícula na ficha há um espaço para que se registre a cor/raça e o gênero da criança. Vocês sabem disso?
- Quem declara a cor/raça das crianças e o gênero?
- Há alguma tentativa para que as crianças se autodeclarem em relação à sua cor/raça e gênero? Por quê?
- PROB - As crianças são capazes de se autodeclararem em relação a cor/raça e gênero?

c. Vocês foram convidadas e aderiram à participação nessa pesquisa e considero que vocês trabalham a questão étnico-racial. Isso se confirma?

PROB – Por quê? Como vocês se organizam para esse trabalho? O que percebem nas ações e atitudes das crianças?

Lembrar de problematizar as práticas e atividades que elas mencionarem.

d. Em que medida a socialização em diferentes instâncias e instituições (família, escola entre outros) em que existam valores racistas influenciam a socialização das crianças?

- Diante disso como pode acontecer a socialização de crianças negras e brancas nessas circunstâncias?

e. Vocês já perceberam como as famílias de crianças negras chegam à escola e como tratam seus(suas) filhos(as)? Por quê?

- Como elas chegam?
- Vocês percebem que a construção da identidade negra é construída na família?

f. Em duas escolas diferentes aconteceram as seguintes situações¹¹³:

Discurso 1 - “Havia um grupo de crianças entre três e quatro anos brincando no parque. Eu me aproximei para verificar o teor da brincadeira. Pergunto: do que vocês estão brincando? Casinha, respondem as crianças. Perguntei então: e o que é que o “fulaninho” é nessa brincadeira? Ele é o nosso cachorro, responderam as crianças. E por que ele é o cachorro? Perguntei. Porque ele é preto, responderam as crianças”.

Discurso 2 - “No ano passado, chegou uma estudante de Pedagogia para realizar estágio no CEI. Era uma menina negra. Expliquei o funcionamento do espaço e fui apresentá-la para a professora com a qual ela ficaria durante o tempo em que permanecesse na escola. Era uma sala com crianças de quatro e cinco anos. Bati e abri a porta, apresentei a estudante para a professora e para as crianças. De repente, um menino, branco, de quatro anos, disse: Ela pode se sentar naquela mesa... porque é naquela mesa que os negros podem sentar. Nem eu [a diretora] nem a professora tínhamos percebido que todas as crianças negras se sentavam juntas, em uma mesa... em um canto da sala”.

Discurso 3 - “Eu tenho um filho de quatro anos e ele tem um amiguinho, na escolinha, que é negro. Os dois estão sempre juntos, fazem tudo junto e eu estou preocupada: não sei o que fazer quando meu filho descobrir que seu amiguinho é preto!”

O que vocês pensam dessas situações?

PROB - Já aconteceram situações semelhantes aqui nessa escola? Se, sim, o que foi feito?

¹¹³ Solicitação de ajuda de uma professora da Educação Infantil num curso promovido pelo CEERT-Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e destacado pela Prof^a Cristina Teodoro Trinidad (2004). In: TRINIDAD, C. T.. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado, 2011.p.18-19

Roteiro para Grupo Focal com Mães

- a. Apresentação de uma notícia e imagem. Em seguida, solicitar que falem a respeito.

Aluno do 5º ano faz 'protesto' contra racismo em prova de escola em Nova Iguaçu

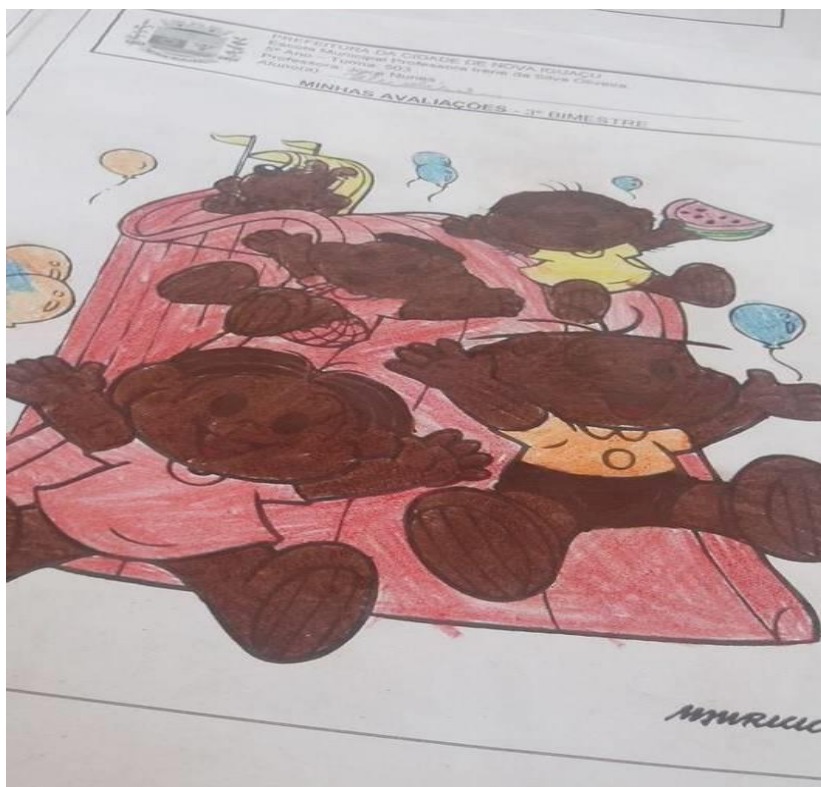


Foto: Reprodução/Facebook

A professora Joice Oliveira Nunes teve uma surpresa ao receber a prova bimestral de um de seus alunos do 5º ano, da Escola Municipal Professora Irene da Silva Oliveira, no bairro Vila Cava, em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. Ao ver mais uma vez um desenho com personagens que não se pareciam com ele, a criança, identificada como Cleidison, resolveu fazer uma manifestação artística contra a falta de representatividade para as crianças negras e pintou todos os personagens. Joice abraçou a causa do menino e compartilhou a imagem no Facebook. Na mensagem, ela dá a entender que vai procurar diversificar os desenhos. "Todo bimestre tem votação na minha sala para escolher a capa da prova. A capa desta vez foi da Turma da Mônica. Meu aluno Cleidison me entrega a capa da prova me avisando: 'Pintei da minha cor, tá? Cansei desses desenhos diferentes de mim'. Recado dado", escreveu a professora no Facebook. A história, claro, fez sucesso entre os usuários redes sociais. Alguns deles brincaram com a professora, torcendo por uma nota dez para o aluno engajado. A imagem já foi compartilhada mais de 1.200 vezes. Leia mais: <http://extra.globo.com/noticias/rio/aluno-do-5-ano-faz-protesto-contraracismo-emprova-de-escola-em-nova-iguacu-14064008.html#ixzz3EzmtjmEI>

- b. Eu entendo as relações étnico-raciais como sendo aquelas existentes entre brancos, negros e indígenas. O que vocês pensam disso?
- c. Vocês foram convidadas e aderiram à participação nessa pesquisa e de acordo com as educadoras e diretora vocês são participativas e se preocupam com o trabalho do Centro Educacional José Pinto dos Santos. Isso se confirma? Por quê? PROB – É importante participar da escola e saber como seus(suas) filhos(as) são tratados(as) e que tipo de trabalhos têm sido realizados(as)? O que percebem nas ações e atitudes das crianças? d) Como seu(sua) filho(as) é tratado(a) na escola?

PROBs

- Ele(a) comenta sobre a escola e de seus(suas) colegas? Seu(sua) filho(a) já foi discriminado(a)?
 - Seu filho(a) tem uma imagem positiva de si mesmo? Por quê?
 - Você concorda que em grande parte das vezes as crianças negras têm uma identidade negativa delas mesmas e de seu grupo étnico-racial. E que muitas vezes as crianças brancas têm uma identidade negativa de si mesmas e de seu grupo étnico-racial? Por quê?
- d. Essa escola vem desenvolvendo atividades voltadas para as questões étnico-raciais. O que vocês sobre isso?

PROBs

- Foram desenvolvidos trabalhos relacionados com as bonecas africanas abayomis, Bonequinha preta, Menina bonita do laço de fita e o projeto sobre identidade, por exemplo. Vocês têm notado as imagens que estão presentes na escola nos cartazes, nos murais, ...? O que vocês percebem?
 - E as histórias que são contadas? As crianças falam delas? Que histórias são essas?
 - Há algum intercâmbio entre as crianças? Elas passeiam na casa de outros(as) crianças da escola? Por quê?
 - O que as crianças falam dos amigos na escola?
- e. Em termos percentuais quantas crianças negras existem na escola?
- Na hora da matrícula na ficha há um espaço para que se registre a cor/raça e o gênero da criança. Vocês são perguntadas a respeito disso? Por quê?
 - Quem declara a cor/raça das crianças e o gênero?
 - Vocês acreditam que as crianças são capazes de se autodeclarem em relação à sua cor/raça e gênero? Por quê?
 - Vocês acreditam que as crianças podem realizar ações racistas e preconceituosas? Por quê?
- f. É importante para sua formação realizar um trabalho com pais, mães e responsáveis sobre as relações étnico-raciais? Por quê? PROB - Que temas e/ou assuntos seria importante abordar?
- g. Quais os brinquedos e brincadeiras prediletas de seus filhos(as)?

PROBs

- As meninas brincam de quê e com o quê? Por quê? Há bonecas de todas as cores e formas?
- E na escola existe variedade de brinquedos?
- E os meninos, brincam de quê?

Apêndice B - Para conhecer melhor os sujeitos de pesquisa (Fichas e Questionário)

FICHA 1 - Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil “Milton Santos”

1) Alguns dados

- a. Nome: _____
- b. Sexo: () Feminino () Masculino
- c. Data de nascimento: ___/___/___
- d. Como você se autodeclara em relação à sua origem étnico-racial? _____
- e. Qual a sua cor/raça:
() Branco () Pardo () Preto () Amarelo () Indígena
- f. Tempo de experiência no magistério da Educação Básica:

- g. Tempo de experiência no magistério da Educação Infantil:

- h. Tempo de experiência como gestor(a) na Educação Infantil:

- i. Outras experiências profissionais dentro e fora do magistério:

FICHA 2 - Educadoras

1) Alguns dados

- a. Nome: _____
- b. Sexo: () Feminino () Masculino
- c. Data de nascimento: ___/___/___
- d. Naturalidade: _____
- e. Estado civil:
() Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Separado(a)
- f. Como você se autodeclara em relação à sua origem étnico-racial?

- g. Qual a sua cor/raça:
() Branco(a) () Pardo(a) () Preto(a) () Amarelo(a) () Indígena(a)
- h. Você mora no bairro: _____
- i. Formação acadêmica:
() Ensino Médio - Magistério ou outro _____
() Graduação : _____
() Pós-graduação
Especialização: _____
Mestrado: _____
Doutorado: _____

- j. Tempo de experiência no magistério da Educação Básica:

- k. Tempo de experiência no magistério da Educação Infantil:

- l. Outras experiências profissionais dentro e fora do magistério:

- m. Qual é aproximadamente a renda total mensal de todas as pessoas que moram em sua casa? (somando todas as fontes: salários, aposentadorias, bicos, e outras)
- () Até 02 salários mínimos (R\$ 1.448,00).
 () De 02 a 03 salários (de R\$ 1448,00 a R\$ 2.172,00).
 () De 03 a 04 salários (de R\$ 2.172,00 a R\$ 2.896,00).
 () De 04 a 05 salários mínimos (R\$ 2.896,00 a R\$ 3.620,00).
 () De 05 a 06 salários mínimos (R\$ 3.620,00 a R\$ 4.344,00).
 () De 06 a 07 salários mínimos (R\$ 4.344,00 a R\$ 5068,00)
 () Acima de 07 salários mínimos (acima de R\$ 5068,00)

FICHA/QUESTIONÁRIO 3 - Mães

Centro Municipal de Educação Infantil

1) Alguns dados

- a. Nome: _____
- b. Sexo: () Feminino () Masculino
- c. Data de nascimento: ___/___/___ Naturalidade: _____
- d. Qual sua cor
- e. Sua cor é: _____
- j. Qual a sua cor/raça:
 () Branco(a) () Pardo(a) () Preto(a) () Amarelo(a) () Indígena(a)
- f. Estado civil:
 () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Separado(a) () Viúvo(a)
 () Outro: _____
- k. Quantos filhos nascidos vivos você teve no total?
 () Nenhum () Um () Dois () Três () Quatro () Cinco () Mais.
 Quantos ao todo? _____ () Não sei
- l. Em que bairro você mora? _____

2) Trabalho

- a. Atualmente você:
 () Apenas estuda.
 () Trabalha e estuda.
 () Apenas trabalha (em casa e/ou fora de casa).

- Está desempregado(a).
- Está de licença ou incapacitado de estudar/trabalhar.
- Está aposentado.
- Não trabalha nem estuda.

b. Qual é o seu trabalho ou ocupação principal dentro ou fora de casa?

- c. No seu trabalho principal, você é:
- Empregado assalariado (exceto empregado doméstico).
 - Empregado doméstico mensalista ou diarista.
 - Empregado que ganha por produção (comissão).
 - Estagiário remunerado .

3) Escolaridade

- a. Qual o seu grau máximo de escolaridade?
- Ensino fundamental incompleto.
 - Ensino fundamental completo.
 - Ensino médio incompleto.
 - Ensino médio completo.
 - Ensino superior incompleto.
 - Ensino superior completo.
 - Bolsista .
 - Trabalha por conta própria, é autônomo.
 - É dono de negócio, empregador.
 - Trabalha em negócio familiar sem remuneração.
 - Presta serviço militar obrigatório, assistencial ou religioso com alguma remuneração.

Apêndice C - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AO RESPONSÁVEL PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CORONEL FABRICIANO

TÍTULO DO PROJETO: Infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais

Pesquisadora responsável: Profª Drª Nilma Lino Gomes

e-mail: nilmagomes@uol.com.br fone: 3409-5323

Pesquisadora Corresponsável: Marlene de Araújo

e-mail: dandara002@hotmail.com fone:38231093

Cara(o) responsável:

Você está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o) em uma pesquisa educacional que tem como objetivo compreender a relação entre infância, educação infantil e relações étnico-raciais em Coronel Fabriciano-MG.

A pesquisa será desenvolvida em três fases. Na primeira fase, visitaremos um Centro de Educação Infantil e pretendemos:

1. Realizar uma reunião na escola para apresentar a pesquisa aos participantes;
2. Realizar entrevistas com docentes da Educação Infantil e gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Coronel Fabriciano.
3. Realizar grupos de discussão com familiares de crianças que frequentam o Centro de Educação Infantil.

Para realização da pesquisa nas instituições de Educação Infantil de Coronel Fabriciano necessitamos da sua autorização, como gestora(o) responsável pela educação do município, a fim de autorizar a sua realização, bem como o contato com os Centros de Educação Infantil e os familiares das crianças atendidas.

Esclarecemos que:

1. Como participante dessa pesquisa, você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
2. A participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso às suas identidades. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Usaremos nomes fictícios para todos os participantes.
3. Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
4. Não identificamos qualquer risco potencial na sua participação nessa investigação.
5. Não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa. Os benefícios serão indiretos, na medida em que o que aprendermos servirá para o desenvolvimento da educação infantil no município, o que poderá beneficiar a implementação das políticas de educação infantil em desenvolvimento.
6. Caso você não autorize a gravação em áudio de sua fala, respeitaremos sua decisão e não faremos gravação em áudio. Em qualquer dos casos, a recusa não acarretará nenhuma punição a qualquer pessoa.

7. Não serão tiradas fotos da instituição e nem das crianças e responsáveis a fim de guardar a sua privacidade.
8. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em uma tese de doutorado.

Se você concordar com sua participação nessa pesquisa, nós também lhe pedimos a autorização para manter os dados em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando os seus dados. Caso você não concorde com a manutenção dos seus dados, nós os destruiremos tão logo a pesquisa termine.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - CEP: 31270-901.

Agradecemos desde já sua colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
carteira de identidade Nº _____, telefone _____
declaro que li esse documento e conheci o projeto de pesquisa de Marlene de Araújo. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecida(o) para autorizar a minha participação nesta pesquisa, dando o meu consentimento livre e esclarecido. Entendi que receberei uma cópia assinada e datada deste formulário de consentimento.

Assinatura: _____
Data: _____ de _____ de 2013.

Pesquisadora

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que respondi quaisquer questões que a participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.

Assinatura da Orientadora da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora corresponsável

Nilma Lino Gomes
(31)3409 5323

Marlene de Araújo
(31)3823 1093

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE
EDUCAÇÃO DESTINADO AO EDUCADOR(A) RESPONSÁVEL PELAS CRIANÇAS DO
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CORONEL FABRICIANO
(ENTREVISTA INDIVIDUAL)**

TÍTULO DO PROJETO: Infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Nilma Lino Gomes

e-mail: nilmagomes@uol.com.br fone: 3409-5323

Pesquisadora Corresponsável: Marlene de Araújo

e-mail: dandara002@hotmail.com fone:38231093

Cara(o) responsável:

Você está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o) em uma pesquisa educacional que tem como objetivo a relação entre infância, educação infantil e relações étnico-raciais em Coronel Fabriciano-MG.

A pesquisa será desenvolvida em três fases. Na primeira fase, visitaremos um Centro de Educação Infantil e pretendemos:

1. Realizar uma reunião na escola para apresentar a pesquisa aos participantes.
2. Realizar entrevistas com docentes da Educação Infantil e gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Coronel Fabriciano.
3. Realizar grupos de discussão com familiares de crianças que frequentam o Centro de Educação Infantil.

Para realização da Fase 2 da pesquisa serão selecionados os responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação de Coronel Fabriciano a fim de autorizar a realização da investigação e conceder uma entrevista.

Como educador responsável pela educação das crianças do Centro de Educação Infantil de Coronel Fabriciano gostaria de convidá-la(a) a participar conosco dessa fase, a saber, a **realização das entrevistas**.

Para o desenvolvimento da entrevista pretendemos:

1. Agendar um dia para a realização da entrevista;
2. Gravar, em áudio, as falas e conversas da secretária de educação ou gestores por ela indicados;
3. Transcrever as falas gravadas;
4. Enviar as transcrições aos entrevistados para possíveis observações e sugestões dando um prazo para devolução das mesmas;
5. Analisá-las à luz da discussão teórica da pesquisa;
6. Inserir a análise no texto da tese de doutorado a ser produzida guardando o anonimato dos participantes.

Esclarecemos que:

1. Como participante dessa pesquisa, você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
2. A participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso às suas identidades. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à

pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Usaremos nomes fictícios para todos os participantes.

3. Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
4. Não identificamos qualquer risco potencial na sua participação nessa investigação.
5. Não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa. Os benefícios serão indiretos, na medida em que o que aprendermos servirá para o desenvolvimento da educação infantil no município, o que poderá beneficiar a implementação das políticas de educação infantil em desenvolvimento.
6. Caso você não autorize a gravação em áudio de sua fala, respeitaremos sua decisão e não faremos gravação em áudio. Em qualquer dos casos, a recusa não acarretará nenhuma punição a qualquer pessoa.
7. Não serão tiradas fotos a fim de guardar a sua privacidade.
8. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em uma tese de doutorado.

Se você concordar com sua participação nessa pesquisa, nós também lhe pedimos a autorização para manter os dados em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando os seus dados. Caso você não concorde com a manutenção dos seus dados, nós os destruiremos tão logo a pesquisa termine.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - CEP: 31270-901.

Agradecemos desde já sua colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
carteira de identidade Nº _____, telefone _____
declaro que li esse documento e conheci o projeto de pesquisa de Marlene de Araújo. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecida(o) para autorizar a minha participação nesta pesquisa, dando o meu consentimento livre e esclarecido. Entendi que receberei uma cópia assinada e datada deste formulário de consentimento.

Assinatura: _____

Data: _____, _____ de _____ de 2013.

Pesquisadora

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que respondi quaisquer questões que a participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.

Assinatura da Orientadora da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora corresponsável

Nilma Lino Gomes
(31)3409 5323

Marlene de Araújo
(31)3823 1093

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE
EDUCAÇÃO DESTINADO AO RESPONSÁVEL PELO CENTRO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE CORONEL FABRICIANO**

TÍTULO DO PROJETO: Infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Nilma Lino Gomes

e-mail: nilmagomes@uol.com.br fone: 3409-5323

Pesquisadora Corresponsável: Marlene de Araújo

e-mail: dandara002@hotmail.com fone:38231093

Cara(o) responsável:

Você está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o) em uma pesquisa educacional que tem como objetivo compreender a relação entre infância, educação infantil e relações étnico-raciais em Coronel Fabriciano-MG.

A pesquisa será desenvolvida em três fases. Na primeira fase, visitaremos um Centro de Educação Infantil e pretendemos:

1. Realizar uma reunião na escola para apresentar a pesquisa aos participantes;
2. Realizar entrevistas com docentes da Educação Infantil e gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Coronel Fabriciano.
3. Realizar grupos de discussão com familiares de crianças que frequentam o Centro de Educação Infantil.

Para realização da Fase 2 da pesquisa serão selecionados os responsáveis do Centro de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Coronel Fabriciano a fim de autorizar a realização da investigação e conceder uma entrevista. Como responsável pelo Centro de Educação Infantil gostaria de convidá-la(o) a participar conosco dessa fase, a saber, a realização das entrevistas.

Para o desenvolvimento da entrevista pretendemos:

1. Agendar um dia para a realização da entrevista;
2. Gravar, em áudio, as falas e conversas da secretária de educação ou gestores por ela indicados;
3. Transcrever as falas gravadas;
4. Enviar as transcrições aos entrevistados para possíveis observações e sugestões dando um prazo para devolução das mesmas;
5. Analisá-las à luz da discussão teórica da pesquisa;
6. Inserir a análise no texto da tese de doutorado a ser produzida guardando o anonimato dos participantes.

Esclarecemos que:

1. Como participante dessa pesquisa, você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
2. A participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso às suas identidades. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Usaremos nomes fictícios para todos os participantes.

3. Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
4. Não identificamos qualquer risco potencial na sua participação nessa investigação.
5. Não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa. Os benefícios serão indiretos, na medida em que o que aprendermos servirá para o desenvolvimento da educação infantil no município, o que poderá beneficiar a implementação das políticas de educação infantil em desenvolvimento.
6. Caso você não autorize a gravação em áudio de sua fala, respeitaremos sua decisão e não faremos gravação em áudio. Em qualquer dos casos, a recusa não acarretará nenhuma punição a qualquer pessoa.
7. Não serão tiradas fotos a fim de guardar a sua privacidade.
8. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em uma tese de doutorado.

Se você concordar com sua participação nessa pesquisa, nós também lhe pedimos a autorização para manter os dados em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando os seus dados. Caso você não concorde com a manutenção dos seus dados, nós os destruiremos tão logo a pesquisa termine.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - CEP: 31270-901.

Agradecemos desde já sua colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
carteira de identidade Nº _____, telefone _____
declaro que li esse documento e conheci o projeto de pesquisa de Marlene de Araújo. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecida(o) para autorizar a minha participação nesta pesquisa, dando o meu consentimento livre e esclarecido. Entendi que receberei uma cópia assinada e datada deste formulário de consentimento.

Assinatura: _____

Data: _____, _____ de _____ de 2013.

Pesquisadora

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que respondi quaisquer questões que a participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.

Assinatura da Orientadora da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora corresponsável

Nilma Lino Gomes
(31)3409 5323

Marlene de Araújo
(31)3823 1093

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE
EDUCAÇÃO DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL COM IDADE DE 0 A 5 ANOS**

TÍTULO DO PROJETO: Infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Nilma Lino Gomes

e-mail: nilmagomes@uol.com.br fone: 3409-5323

Pesquisadora Corresponsável: Marlene de Araújo

e-mail: dandara002@hotmail.com fone:38231093

Cara(o) responsável:

Você está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o) em uma pesquisa educacional que tem como objetivo compreender a relação entre infância, educação infantil e relações étnico-raciais em Coronel Fabriciano-MG.

A pesquisa será desenvolvida em três fases. Na primeira fase, visitaremos um Centro de Educação Infantil e pretendemos:

1. Realizar uma reunião na escola para apresentar a pesquisa aos participantes;
2. Realizar entrevistas com docentes da Educação Infantil e gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Coronel Fabriciano.
3. Realizar grupos de discussão com familiares de crianças que frequentam o Centro de Educação Infantil.

Para realização da Fase 3 da pesquisa serão selecionados os responsáveis indicados pela instituição educativa que mais se aproximam do perfil da pesquisa.

Como responsável por uma das crianças que frequenta o Centro de Educação Infantil gostaríamos de convidá-la(a) a participar conosco dessa fase, a saber, o grupo de discussão, um espaço de conversa entre a pesquisadora e mais quatro responsáveis por crianças atendidas pelo Centro.

Para o desenvolvimento do grupo de discussão pretendemos:

1. Agendar um dia para a realização da dinâmica;
2. Gravar, em áudio, as falas e conversas dos cinco responsáveis selecionados;
3. Transcrever as falas gravadas;
4. Enviar as transcrições aos familiares responsáveis para possíveis observações e sugestões dando um prazo para devolução das mesmas;
5. Analisá-las à luz da discussão teórica da pesquisa;
6. Inserir a análise no texto da tese de doutorado a ser produzida guardando o anonimato dos participantes.

Esclarecemos que:

1. Como participante dessa pesquisa, você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
2. A participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso às suas identidades. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Usaremos nomes fictícios para todos os participantes.

3. Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
4. Não identificamos qualquer risco potencial na sua participação nessa investigação.
5. Não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa. Os benefícios serão indiretos, na medida em que o que aprendermos servirá para o desenvolvimento da educação infantil no município, o que poderá beneficiar alunos(as) e famílias presentes e futuros.
6. Caso você não autorize a gravação em áudio de sua fala, respeitaremos sua decisão e não faremos gravação em áudio. Em qualquer dos casos, a recusa não acarretará nenhuma punição a qualquer pessoa.
7. Não serão tiradas fotos a fim de guardar a sua privacidade.
8. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em uma tese de doutorado.

Se você concordar com sua participação nessa pesquisa, nós também lhe pedimos a autorização para manter os dados em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando os seus dados. Caso você não concorde com a manutenção dos seus dados, nós os destruiremos tão logo a pesquisa termine.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG - Cep: 31270-901.

Agradecemos desde já sua colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
carteira de identidade Nº _____, telefone _____
declaro que li esse documento e conheci o projeto de pesquisa de Marlene de Araújo. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecida(o) para autorizar a minha participação nesta pesquisa, dando o meu consentimento livre e esclarecido. Entendi que receberei uma cópia assinada e datada deste formulário de consentimento.

Assinatura: _____

Data: _____, _____ de _____ de 2013.

Pesquisadora

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que respondi quaisquer questões que a participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.

Assinatura da Orientadora da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora corresponsável

Nilma Lino Gomes
(31)3409 5323

Marlene de Araújo
(31)3823 1093

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AO EDUCADOR(A) RESPONSÁVEL PELAS CRIANÇAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CORONEL FABRICIANO (ENTREVISTA INDIVIDUAL e GRUPO FOCAL)

TÍTULO DO PROJETO: Infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais

Pesquisadora responsável: Profª Drª Nilma Lino Gomes

e-mail: nilmagomes@uol.com.br fone: 3409-5323

Pesquisadora Corresponsável: Marlene de Araújo

e-mail: dandara002@hotmail.com fone:38231093

Cara(o) responsável:

Você está sendo convidada(o) a participar como voluntária(o) em uma pesquisa educacional que tem como objetivo a relação entre infância, educação infantil e relações étnico-raciais em Coronel Fabriciano-MG.

A pesquisa será desenvolvida em três fases. Na primeira fase, visitaremos um Centro de Educação Infantil e pretendemos:

1. Realizar uma reunião na escola para apresentar a pesquisa aos participantes.
2. Realizar entrevistas com docentes da Educação Infantil e gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Coronel Fabriciano.
3. Realizar grupos focais com familiares de crianças que frequentam o Centro de Educação Infantil.

Para realização da Fase 2 da pesquisa serão selecionados os responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação de Coronel Fabriciano a fim de autorizar a realização da investigação e conceder uma entrevista.

Como educador(a) responsável pela educação das crianças do Centro de Educação Infantil de Coronel Fabriciano gostaria de convidá-la(a) a participar conosco dessa fase, a saber, a **realização das entrevistas**.

Para o desenvolvimento da entrevista pretendemos:

1. Agendar um dia para a realização da entrevista e da participação no grupo focal;
2. Gravar, em áudio, as falas e conversas da secretária de educação ou gestores por ela indicados;
3. Transcrever as falas gravadas;
4. Enviar as transcrições aos entrevistados para possíveis observações e sugestões dando um prazo para devolução das mesmas;
5. Analisá-las à luz da discussão teórica da pesquisa;
6. Inserir a análise no texto da tese de doutorado a ser produzida guardando o anonimato dos participantes.

Esclarecemos que:

1. Como participante dessa pesquisa, você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.
2. A participação é confidencial. Apenas os pesquisadores responsáveis terão acesso às suas identidades. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à

pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Usaremos nomes fictícios para todos os participantes.

3. Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
4. Não identificamos qualquer risco potencial na sua participação nessa investigação.
5. Não haverá pagamento de qualquer espécie pela participação na pesquisa. Os benefícios serão indiretos, na medida em que o que aprendermos servirá para o desenvolvimento da educação infantil no município, o que poderá beneficiar a implementação das políticas de educação infantil em desenvolvimento.
6. Caso você não autorize a gravação em áudio de sua fala, respeitaremos sua decisão e não faremos gravação em áudio. Em qualquer dos casos, a recusa não acarretará nenhuma punição a qualquer pessoa.
7. Não serão tiradas fotos a fim de guardar a sua privacidade.
8. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais e em uma tese de doutorado.

Se você concordar com sua participação nessa pesquisa, nós também lhe pedimos a autorização para manter os dados em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando os seus dados. Caso você não concorde com a manutenção dos seus dados, nós os destruiremos tão logo a pesquisa termine.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Agradecemos desde já sua colaboração.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
carteira de identidade Nº _____, telefone _____
declaro que li esse documento e conheci o projeto de pesquisa de Marlene de Araújo. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecida(o) para autorizar a minha participação nesta pesquisa, dando o meu consentimento livre e esclarecido. Entendi que receberei uma cópia assinada e datada deste formulário de consentimento.

Assinatura: _____

Data: _____, _____ de _____ de 2013.

Pesquisadora

Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que respondi quaisquer questões que a participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2013.

Assinatura da Orientadora da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora corresponsável

Nilma Lino Gomes
(31)3409 5323

Marlene de Araújo
(31)3823 1093