



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONCEPÇÕES
E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MOACIR SILVA DE CASTRO

**SÃO PAULO
2015**



PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

(PROGEPE)

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONCEPÇÕES
E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MOACIR SILVA DE CASTRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Práticas Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Roberta Stangherlim.

**SÃO PAULO
2015**

Castro, Moacir Silva de.

Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil. / Moacir Silva de Castro 2015.

139 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2015.

Orientador (a): Profa. Dra. Roberta Stangherlim.

1. Concepções e Práticas Docentes. 2. Educação Infantil. 3. Formação continuada de professores. 4. Relações étnico-raciais

I. Stangherlim, Roberta.

II. Título

CDU 372



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONCEPÇÕES
E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Práticas Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Roberta Stangherlim.

São Paulo, 30 de Junho de 2015.

Presidente: Profa. Roberta Stangherlim, Dra. – Orientadora, UNINOVE.

Membro: Profa. Edna Martins, Dra., UNIFESP.

Membro: Prof. José Eduardo de Oliveira Santos, Dr., UNINOVE.

Membro Suplente: Prof. Maurício Pedro da Silva, Dr., UNINOVE.

AGRADECIMENTOS

Sinto-me emocionado ao escrever este tópico porque as reflexões sobre o crescimento e o resultado de tantos anos de dedicação vêm à tona. É momento também de retomar a trajetória e perceber que seria impossível chegar só ao final deste processo. Por isso, gostaria de registrar meus agradecimentos e a minha consideração àqueles que, durante esta jornada, contribuíram para que eu suportasse as dificuldades e o próprio processo de construção de uma dissertação.

Agradeço a Deus, por ter me concedido saúde e força para superar meus limites, dificuldades, e coragem para continuar e finalizar esta etapa.

A minha querida Orientadora, Professora Doutora Roberta Stangherlim, que durante o desenvolvimento do meu trabalho foi uma pessoa especial. Muito obrigado pelo afeto, respeito, paciência, dedicação nas aulas e disponibilidade nas orientações, leituras, sugestões, e por ter encarado o desafio de se envolver em uma pesquisa tão desafiadora. Meu abraço especial e carinhoso.

A minha Esposa Edlaine Fernanda, em cujo nome estendo o agradecimento a toda a minha família, minha mãe Dona Esmeralda, meu Pai Sr. Eugenio e todos os meus irmãos, pelo amor, dedicação, companheirismo, contribuições, força, carinho e, principalmente por sempre acreditarem na minha capacidade, mesmo quando eu já não acreditava.

Ao Professor Doutor Edu Santos, que me ensinou muito além do que pude expressar nesta dissertação, ensinou-me responsabilidade, força, dignidade, respeito e acompanhou este percurso desde o início, sempre ao meu lado com cuidado e firmeza.

Aos Professores que aceitaram gentilmente integrar a Banca de Qualificação e Defesa: Doutores Mauricio Silva e Edna Martins, pelas sugestões, análises sugestivas, respeito ao trabalho e apoio significativo, que possibilitaram visionar novas perspectivas.

Aos Professores Doutores Jason Mafra e José Romão, aos quais estendo os meus agradecimentos; aos demais Professores e funcionários do Programa, com os quais tive o privilégio de aprender e me inspirar durante o período de estudos.

Agradeço às Professoras que muito prontamente aceitaram participar da investigação, de modo que sem a parceria, empenho e apoio delas, esta pesquisa não se realizaria. À

Direção da Escola e a toda a equipe, à Secretaria Municipal de Educação, fica o meu agradecimento. Aos meus colegas de trabalho pelo incentivo, apoio e pela escuta generosa.

Finalmente agradeço a todos que de alguma maneira participaram na elaboração deste trabalho e que me auxiliaram nesta importante etapa de minha vida.

*Se a educação sozinha não pode transformar a
sociedade, tampouco sem ela a sociedade
muda.*

Paulo Freire.

RESUMO

Este trabalho teve como objeto as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil sobre as Relações Étnico-Raciais na escola. O objetivo geral da pesquisa-intervenção foi analisar quais concepções e práticas as orienta, em seu trabalho docente com crianças de 4 e 5 anos, na perspectiva de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. São objetivos específicos: compreender quais pressupostos teóricos e práticos embasam as concepções e práticas expressas pelas professoras da Educação Infantil a respeito das relações étnico-raciais; analisar se essas concepções e práticas vão sendo modificadas (ou não) com a participação das professoras em encontros de formação continuada em serviço; identificar princípios teórico-metodológicos que possam orientar a formação e a prática docente de professores de crianças pequenas para uma educação das relações étnico-raciais, contribuindo para combater a cultura do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar. Foi referencial teórico estudos de autores como: Bento (2012), Cavalleiro (2003), Dias (2012), Freire (1996), Gomes (2000), Moore (2012), Moura (1988), Munanga (2003), Silvério (2003), dentre outros. A pesquisa foi realizada em escola rural, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, próxima à região metropolitana, com 03 três professoras que atuam na educação de crianças na faixa etária dos 4 aos 5 anos. Esta pesquisa foi realizada sob uma perspectiva qualitativa. Os procedimentos para o levantamento dos dados de realidade foram os seguintes: questionário com roteiro de questões abertas e fechadas para traçar o perfil das professoras participantes e para levantamento inicial de suas concepções e práticas em relação às questões étnico-raciais na escola de Educação Infantil; realização de 08 encontros de formação continuada em serviço sobre o tema da diversidade étnico-racial na escola, com registro em diário de campo e audiogravação; observação em sala de aula com registro em diário de campo e posterior diálogo com as docentes no espaço de formação em serviço. Como resultado, observou-se que as concepções das professoras sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil foram se modificando, saindo do senso comum para uma compreensão mais elaborada, à medida que os encontros de formação propostos eram realizados e as observações e devolutivas eram feitas, apontando a formação continuada de docentes nessa temática representa um caminho profícuo para incorpora-la nas reflexões e práticas docentes.

Palavras chave: Concepções e Práticas Docentes. Educação Infantil. Formação Continuada de Professores. Relações Étnico-Raciais.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objeto las concepciones y prácticas de maestras de la Educación Infantil sobre las Relaciones Étnicas –Raciales en la escuela. El objetivo general de la encuesta-intervención fue analizar cuales concepciones y prácticas las orientan en su trabajo docente con niños de 4 y 5 años en la perspectiva de una educación para las relaciones Étnico-Raciales. Son objetivos específicos: comprender cuales presupuestos teóricos y prácticos basan las concepciones y prácticas expresadas por las maestras de la Enseñanza Infantil sobre las relaciones étnico-raciales; analizar se esas concepciones y prácticas van cambiando o no con la participación de las maestras en encuentros de formación continua en su trabajo; identificar principios teórico-metodológicos que puedan orientar la formación y la práctica docente de maestros de niños pequeños para una educación de las relaciones étnico-raciales, contribuyendo para combatir la cultura del prejuicio y de la discriminación racial en el ambiente escolar. Fue referencial teórico estudios de autores como: Bento (2012), Cavalleiro (2003), Dias (2012), Freire (1996), Gomes (2000), Moore (2012), Moura (1988), Munanga (2003), Silvério (2003), de entre otros. La investigación fue hecha en una escuela rural situada en una ciudad del interior de São Paulo, cerca a la región metropolitana con 03 maestras que actúan en la enseñanza de niños con edades de 4-5 años, vale decir que la investigación fue hecha bajo una perspectiva cualitativa. Los procedimientos para el levantamiento de los datos de la realidad fueron los siguientes: cuestionario con guión de cuestiones abiertas y cerradas para trazar el perfil de las maestras participantes y para análisis inicial de sus concepciones y prácticas en relación a las cuestiones étnico-raciales en la escuela de educación infantil; realización de 08 encuentros de formación continuada en servicio sobre el tema de la diversidad étnico-racial en la escuela, con registro en diario de campo y audiograbación; observación en clase y posterior diálogo con las docentes en el espacio de formación en servicio. Como procedimiento de observación se utilizó el análisis de este contenido y se verificó que las concepciones fueron cambiando mientras ocurrían los encuentros de formación propuestos y las observaciones y devolutivas eran hechas, señalando que la formación continuada de docentes en esa temática representa un camino provechoso para incorporarla en las reflexiones y prácticas docentes.

Palabras llave: Concepciones y Prácticas docentes. Educación Infantil. Formación continuada de maestros. Relaciones Étnico- Raciales.

ABSTRACT

This work has as its object the conceptions and practices of teachers of the Childhood Education on ethnic and racial relations at school. The overall objective of the research intervention was to analyze which conceptions and practices guides in their teaching work with children of 4 and 5 years, with the prospect of an Education for ethnic and racial relations. There are specific objectives: To understand what theoretical and practical assumptions embody the conceptions and practices expressed by the teachers of Childhood Education regarding the ethnic and racial relations; To analyze if these conceptions and practices are being changed (or not) with the teachers participation in meetings of continuing training education on service; To identify theoretical-methodological principles to guide the training and the teaching practice of teachers of small children for an education of ethnic and racial relations, helping to combat the culture of prejudice and racial discrimination in the school environment. There were theoretical studies of authors such: Bento (2012), Cavalleiro (2003), Dias (2012), Freire (1996), Gomes (2000), Moore (2012), Moura (1988), Munanga (2003), Silvério (2003), among others. The research was conducted in a rural school, located in a city in the interior of the state of Sao Paulo, close to the metropolitan area, with three teachers who work in the education of children in the age between 4 and 5 years. This research was conducted under a qualitative perspective. The procedures for the reality collection of data were the following: Questionnaire with scripts of closed and open questions to draw the profile of the participant teachers and for an initial survey of their conceptions and practices in relation to the issues of ethnic and racial questions in Childhood Education; Accomplishment of eight meetings of continued education in service on the theme of ethnic and racial diversity in the school with a record in a field diary and audio recording; Classroom observation with field daybook and subsequent dialog with the teachers in the area of service training. As result it was observed that the conceptions of the teachers about ethnic and racial relations in Childhood Education were changing to the extent that the formation meetings proposed were held and the comments and the feedback were made pointing to the continued education of teachers on this theme represents a profitable journey to incorporate it in teachers reflections and practices.

Keywords: Childhood Education. Continuing Teachers Education. Ethnic and Racial Relations. Teachers Concepts and Practices.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – Compact Disc

CEB – Conselho de Educação Básica

CEERT – Centro de Estudo das Relações de Trabalho e de Emprego

CEP – Código de Endereçamento Postal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DVD – Digital Versatile Disc (Disco Digital Versátil)

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ETEC – Escola Técnica Estadual

HD – Hard Disc (Disco Rígido)

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

ONG – Organização não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na escola

PDF – Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)

PEB II – Professor de Educação Básica II

PJ – Pastoral da Juventude

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROGEPE – Programa de Gestão de Práticas Educacionais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RS – Nome da Escola Universo da Pesquisa

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TEN – Teatro Experimental do Negro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A – Lei 10.639/2003.....	120
ANEXO B – Ficha Catalográfica e Sumário da Publicação “Educação Infantil e práticas promotoras de Igualdade Racial”.....	121
APÊNDICE A – Quadro com trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico.....	126
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	130
APÊNDICE C – Questionário.....	131
APÊNDICE D – Fotos.....	135

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO.....	28
1.1 – A ANCESTRALIDADE DO RACISMO SOB A ÓTICA DO CIENTISTA SOCIAL CARLOS MOORE.....	28
1.2 – RAÇA E ETNIA: COMPREENDENDO A ORIGEM DOS CONCEITOS.....	33
1.3 – O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO: RESISTÊNCIA E LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	41
1.4 – LEGISLAÇÃO E POLÍTICA PÚBLICA PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	47
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	57
2.1 – CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
2.2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA DA INFÂNCIA.....	62
CAPÍTULO 3 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	69
3.1 – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA-INTERVENÇÃO: PRINCÍPIOS ORIENTADORES.....	69
3.2 – O UNIVERSO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO.....	71
3.3 – OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	73
3.4 – PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	75
CAPÍTULO 4 – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS.....	88
4.1 – PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL.....	88
4.2 – PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA.....	96
4.3 – DIMENSÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS, MATERIAIS E ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA DA INFÂNCIA.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108

REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS E APÊNDICES.....	120

APRESENTAÇÃO

Negro e egresso da escola pública desde o Ensino Fundamental I e II, frequentei o Ensino Médio e o Técnico concomitantemente no antigo Colegial Técnico da ETEC Guaracy Silveira, tendo cursado a modalidade de Técnico em Edificações. Após alguns anos trabalhando na área e a partir do contato com alguns colegas professores, tive o interesse de ingressar na carreira docente. Em 2007, conclui a Licenciatura Plena em Geografia na Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

De lá para cá, fui aprovado em concurso público para a rede estadual de educação de São Paulo, como Professor de Educação Básica II – PEB II e no mesmo ano ingressei como professor da rede municipal de Araçariguama (SP), no qual atualmente exerço a função de Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental II de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Quanto ao cargo de professor na escola estadual, decidi afastar-me desde o ingresso no Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe-Uninove) para que pudesse dedicar mais tempo aos estudos.

Nesses anos de vida e de profissão tenho me preocupado com a questão étnico-racial no contexto das relações sociais que se estabelecem dentro do espaço escolar e também no seu entorno. Essa questão tem me incomodado bastante e, por isso, sinto a necessidade de contribuir com a produção de conhecimentos na direção de uma sociedade mais justa e democrática. Em minha própria trajetória como aluno, ainda nos bancos escolares, senti na pele a discriminação e o preconceito contra a criança, o adolescente e o adulto de origem negra. Percebia que algo tinha de ser modificado na forma como a escola lida com a diversidade de gênero, de orientação sexual, religiosa e étnico-racial.

Hoje, como professor e pesquisador, mais lúcido em relação à discriminação sofrida, busco a defesa de uma educação que reconheça e valorize a diversidade, particularmente a educação para as relações étnico-raciais. Ainda pequeno não entendia muito bem porque as coisas eram como eu as percebia. Com o passar dos anos veio a experiência de vida que foi se ampliando e renovando com a possibilidade de ocupar novos espaços de convivência, além do familiar e do escolar, permitindo-me perceber sinais de que as relações sociais precisavam ser ressignificadas no que se refere ao trato com a diversidade étnico-racial.

Quando ampliei meu olhar além do que observava em minha família, no meu lugar e na escola, minha lupa alcançou novos espaços como a comunidade na qual morei e constituí minhas primeiras concepções de sujeito. Na medida em que me considero incompleto,

inacabado e inconcluso, como dito por Freire (2013), penso que um espaço que muito contribuiu para ir me tornando o que sou hoje foi a Pastoral da Juventude (PJ), ligada às pastorais sociais da Igreja Católica, espaço destinado a discussões mais pautadas na realidade social, mas sempre aberto ao diálogo e ao novo. Na PJ, na qual permaneci por 10 anos, participei de diversos eventos promovidos pelos jovens e depois também contribuí com a formação de outros jovens. Ali, tive a chance de debater, discutir e refletir sobre temas silenciados, mas latentes em nossa sociedade. Essa oportunidade foi fundamental para uma tomada de consciência tanto da minha condição de sujeito quanto da condição de negro. Foi principalmente a partir da experiência na PJ que tive contato com colegas professores e percebi que seria na sala de aula o lugar em que poderia contribuir da melhor forma para a construção de novos valores que pudessem orientar as novas relações sociais necessárias para que o sujeito contemporâneo, desprovido de preconceitos, especialmente o racial, surgisse.

Ingressei na Universidade e concluí os estudos de Licenciatura em Geografia, o que já me possibilitou aproximar de meu objetivo e colocar em prática minhas intenções de contribuir para a formação de novos sujeitos, com concepções de relações sociais diferentes do modelo que está posto historicamente e que não dá conta de promover condições igualitárias de vida e de dignidade às pessoas. Porém, ao problematizar minha condição de professor habilitado para lecionar Geografia no Ensino Fundamental II e Médio, notei que as reflexões que tinha intenção de fazer no espaço escolar deveriam contar com as referências dos estudos na área da educação. Decidi, então, cursar Licenciatura em Pedagogia e aproximei-me de leituras e análises sobre a educação das crianças pequenas.

Nesse intervalo de tempo, recebi convite da Secretaria de Educação para assumir a Coordenação Pedagógica de uma escola localizada no município de Araçariguama, de modo que percebi que, além da importância de trabalhar questões de relações étnico-raciais com crianças ainda pequenas, também seria preciso problematizar as concepções e as práticas dos professores, tanto os que atuam com as crianças pequenas quanto os que atuam com adolescentes, jovens e adultos.

Concluí, no ano de 2013, o curso de Pedagogia oferecido pela UNESP, em parceria com a UNIVESP, que muito contribuiu para minha formação de professor habilitado para lecionar para crianças pequenas da Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, e na Gestão Escolar. A formação em Pedagogia ampliou minha convicção de que estava no caminho da realização de meu desejo

de trabalho com crianças pequenas e seus professores no que se refere ao trato com as relações étnico-raciais no espaço escolar.

Na coordenação pedagógica intensifiquei meu trabalho focado na formação dos professores nos horários destinados para tais momentos, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). A cada reunião percebia o quanto os professores necessitavam de tempo e espaço para efetivamente se formarem como sujeitos que, com suas concepções sobre uma gama variada de assuntos, pudessem contribuir para a formação humana e cidadã das crianças com as quais trabalham. Dentre as lacunas que pude perceber na minha formação e na de meus colegas destacava-se a necessidade de intensificar os estudos em relação à educação para as relações étnico-raciais, por tratar-se de uma questão que estava muito presente no cotidiano escolar, mas que era silenciada pela escola.

Ainda preocupado com essa questão, matriculei-me em um curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na modalidade a distância, para professores da Educação Básica. Esse curso ampliou ainda mais meu olhar para essa questão e possibilitou-me inserção mais profunda no universo da formação continuada de professores, agora preocupado com a diversidade racial na escola.

Em 2013, recebi convite para assumir a vice-direção da escola rural em que atuava como coordenador pedagógico. Senti o peso do aumento da responsabilidade, porém animou-me a possibilidade de poder contribuir de forma mais efetiva na formação em serviço dos professores. Atuei por dois anos nesta função até ser conduzido para outra Unidade Escolar, na qual atualmente exerço a função de Coordenador Pedagógico, ainda muito preocupado com a formação dos professores, sobretudo das professoras que lecionam na Educação Infantil, pois vejo o quanto o trabalho dessas profissionais é importante para a formação das crianças pequenas no que se refere ao trato com a diversidade étnico-racial.

Portanto, como não é possível “começar a casa pelo telhado”, penso ser importante refletir sobre a importância do respeito e da valorização da diversidade étnico-racial com crianças pequenas na mais tenra idade possível, pois assim poderemos preparar crianças, jovens e adultos para uma sociedade efetivamente justa e igualitária para todos os cidadãos. O caminho a ser trilhado nessa jornada de busca por mudanças é longo, cheio de obstáculos, porém necessário de ser percorrido quando se quer desconstruir paradigmas que historicamente têm perdurado em nossa sociedade e que possuem raízes bastante profundas.

Minha trajetória como educador da escola básica pública tem sido cotidianamente o ato de enfrentar uma série de desafios, alguns inerentes ao próprio fazer pedagógico e outros advindos de dificuldades trazidas pelas condições materiais das escolas. Toda essa experiência tornou-se o combustível que me deu fôlego para iniciar essa pesquisa na tentativa de encontrar respostas às demandas relativas a uma educação para as relações étnico-raciais, uma vez que considero esse tema de extrema urgência no sentido de se compreender o seu verdadeiro significado e sentido na busca de uma sociedade melhor para todos.

Cursar o Mestrado foi uma experiência muito agregadora para a minha formação profissional. Foi nesse espaço que consegui olhar para o meu objeto de estudo com o devido distanciamento e rigor necessários a uma pesquisa acadêmica. Durante o curso pude refletir sobre a complexidade de nossa educação escolar, dos sistemas de ensino e da cultura escolar, enfim, sobre questões político-pedagógicas de dimensões macro e micro que interferem no trabalho em sala de aula. Cada disciplina cursada ao longo desses anos de estudos foi fundamental para fornecer-me munição teórica para a produção deste trabalho. Os referenciais teóricos trazidos por cada docente ao longo desse processo evidenciaram a importância do discurso científico na produção do conhecimento, em particular no campo da educação.

Os encontros de caráter científico dos quais tive a possibilidade de participar, ora apresentando trabalho, ora na condição de ouvinte, tanto os regionais quanto os nacionais e internacionais, foram fundamentais para estreitar laços com a comunidade acadêmica e contribuíram substancialmente para a construção de minha identidade de professor e, agora, pesquisador.

INTRODUÇÃO

Ao compreender que as relações raciais são determinadas fundamentalmente pelas relações sociais – oriundas de fatores de ordem histórica, estrutural, política, econômica, cultural, ideológica, dentre outros –, pensamos que se dá um passo importantíssimo rumo a uma educação que efetivamente cumpra seu papel de promotora da cidadania e emancipadora do humano. Entende-se que a valorização da diversidade étnico-racial e cultural que existe e se materializa em nossa sociedade passa pela construção de uma escola que efetivamente eduque para as relações étnico-raciais.

A escola, sendo uma instituição na qual passamos boa parte de nossa vida, tem como função social contribuir para a formação da cidadania de crianças, adolescentes, jovens e adultos, na medida em que lhe cabe criar condições de aprendizagens tanto para educadores quanto para educandos se apropriarem de conhecimentos acerca de seus direitos e deveres, assim como para educa-los numa perspectiva humana. Todos os atores sociais que integram a comunidade escolar¹ têm o direito de acessar conhecimentos que promovam uma educação para as relações étnico-raciais, tendo oportunidade de aprender permanentemente nos espaços de formação inicial e continuada, tanto dentro da escola quanto fora dela – de modo que dominem pressupostos inerentes a uma educação democrática e cidadã.

Para Gomes (2005, p. 148)

O entendimento conceitual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os (as) educadores (as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-lo a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola.

Silvério (2009) nos diz que a possibilidade de o homem se perceber como humano deriva da possibilidade de reconhecer-se no outro e em si mesmo. E esse movimento só pode ser realizado por meio da aceitação da alteridade, que é a atribuição, aos valores dos outros, da mesma dignidade que conferimos aos nossos valores. Num país de configuração multiétnica como o Brasil, é no mínimo relevante que a educação escolar reflita sobre as relações étnico-raciais na direção do reconhecimento e da valorização dos povos de outras origens étnicas, no caso deste trabalho, especificamente os povos de origem africana.

¹ Entende-se por comunidade escolar: integrantes da equipe gestora e da comunidade do entorno, professores, funcionários, estudantes e familiares.

Os negros que vieram para o Brasil na condição de escravos, a partir do século XVI, chegaram (foram forçados) sob condições adversas, na medida em que foram trazidos de seus países e aqui escravizados, com a única finalidade de aumentar os lucros dos latifúndios brasileiros do período, em especial nas lavouras de cana-de-açúcar da região litorânea das regiões Nordeste e Sudeste. Nessas condições, o povo negro ia tentando cultivar seus ancestrais para, de uma forma ou de outra, manter vivo os laços culturais, notadamente como forma de resistência. Já dizia o estudioso Clovis Moura (1988, p. 137): “Os fatores de resistência dos traços de cultura africanos condicionam-se, portanto, a necessidade de serem usados pelos negros brasileiros no intuito de se auto preservarem social e culturalmente.”

As barreiras impostas pela escravidão não foram suficientes para impedir que o povo negro aqui construísse sua história, pois, com a abolição da escravatura (Lei Áurea, 1888²) o negro passou a usufruir de alguns – embora poucos – direitos. Sua identidade cultural foi mantida, a custo, nas formas que encontraram para se organizar: nas senzalas, nos terreiros e nos quilombos. Com todas as dificuldades encontradas ao longo desse processo histórico, os negros ainda mantêm uma relação muito estreita com sua ancestralidade, proximidade essa que pode ser observada nas diversas comunidades remanescentes de quilombolas espalhadas pelo território brasileiro.



Mapa das comunidades quilombolas existentes no território brasileiro. Fonte: http://www.cpis.org.br/comunidades/html/i_mulheres.html. Acesso em 03/01/2015.

²Lei assinada pela Princesa Isabel em 13 de Maio de 1888 e que abolia de vez a escravidão dos negros no Brasil.

Os anos que nos separam da Lei Áurea não foram suficientes para resolver uma série de problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias forjadas ao longo dos quatro séculos durante os quais perdurou o regime escravocrata. Permanece na ordem do dia a luta pela participação equitativa do povo negro e de seus descendentes no mais diversos espaços da sociedade brasileira e pela sua valorização como cidadãos e sujeitos produtores de história. Nessa perspectiva, diferentes setores da sociedade civil vêm atuando contra o racismo e as discriminações raciais cotidianas, tornando-se ainda mais importante que a escola reorganize suas propostas curriculares em todas as áreas do conhecimento, para elaborar um currículo adequadamente orientado para a implementação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade de as escolas incorporarem a seus programas curriculares e a suas práticas pedagógicas a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Educar para a dimensão de valores que vêm se modificando (em parte por conta das mudanças na organização da sociedade) com o passar dos anos também é uma das prerrogativas de uma escola que se quer cidadã. Nesse sentido, é fundamental ressaltar que as escolas brasileiras sejam inclusivas, que assumam o compromisso de se ter um olhar cuidadoso para as particularidades de cada aluno e de cada família que compõe a realidade que as cercam, sobretudo no que se refere às questões de ordem étnico-racial. As pessoas que estão na escola, tanto alunos quanto professores, gestores e demais funcionários e colaboradores, não são iguais e, portanto, merecem ter suas singularidades reconhecidas e respeitadas. Quando a escola atribui tratamento igual (padronizado) para sujeitos diferentes, está perdendo uma preciosa oportunidade de criar um espaço para a promoção de uma efetiva cidadania.

Assim, com este estudo pretende-se contribuir com a reflexão sobre alguns dos passos que ainda precisam ser dados pelos profissionais da educação, principalmente aqueles que atuam com crianças pequenas, para que a escola atue na perspectiva de uma educação democrática e cidadã, aquela que respeita os sujeitos nas suas singularidades e origens étnicas. Paulo Freire (2006) nos diz que devemos mudar a cara da escola, que não somos os únicos nem os mais competentes, porém, somos capazes e temos de tomar decisões políticas que promovam essa mudança. Almeja-se, então, uma escola pública aberta ao diferente, ao novo e ao povo, com suas peculiaridades e com sua grande capacidade de inovar e de enfrentar a vida. É lamentável que a escola pública seja pensada unicamente por pessoas que, em alguns casos, nunca “colocaram o pé” dentro dessa instituição, ou que pensam uma educação que funciona somente no mundo das ideias ou nos manuais, por vezes descontextualizados. A

escola pode e deve, sim, ser auxiliada pela academia, de modo que a teoria não negue as práticas produzidas na área da educação escolar; esse auxílio necessita extrapolar os muros da academia, criando-se condições para que a voz da comunidade também ecoe e para que essa instituição possa de fato cumprir com seu compromisso de promover uma educação respeitosa das diferenças e da cidadania de todos que dela fazem parte.

A escola, ao afirmar-se como instituição social que educa a todos que dela participam como comunidade escolar, reconhece que cada um de nós que a integra é sujeito produtor de história. Educar e educar-se como comunidade escolar significa, inclusive, promover ações que busquem refletir e discutir problemas cotidianos que desafiam seus atores, como as questões de ordem étnico-racial. Enfrentar essas questões por meio de diálogo e envolvendo todos aqueles que compõem a escola - gestores, professores, funcionários, familiares e estudantes - possibilita que se criem espaços democráticos para uma cultura escolar de respeito ao ser humano na sua diversidade étnico-racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual etc.

Uma instituição democrática desafia todos a pensar a melhor forma de ser escola, ou seja, uma constante reflexão teórica sobre sua prática. Como nos diz Paulo Freire (2006) no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, a prática desvinculada e/ou desarticulada de uma reflexão teórica é ingênuo. Nesse sentido, defende-se, aqui, que a formação continuada de professores no espaço escolar, aliada a um planejamento escolar que contemple uma profunda reflexão sobre as relações étnico-raciais, pode promover oportunas mudanças nas relações interpessoais (especialmente no que se refere à discriminação racial), de modo que essas se tornem respeitáveis e igualitárias entre os atores que estão no espaço escolar.

O histórico silêncio acerca de uma discussão franca e aberta sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial nos diversos espaços educacionais tem contribuído para que diferenças de origem entre pessoas negras e brancas sejam entendidas como desigualdades naturais e ainda trazem como agravante o reforço de teses que defendem a inferioridade dos negros em relação aos brancos. Estudos como os de Cavalleiro (2000) têm mostrado que a falta e/ou escassez de reflexões sobre o fenômeno do racismo e suas origens, tanto na escola quanto em outros espaços sociais, tem impedido a descoberta de pessoas que muito poderiam contribuir para relevantes melhorias da sociedade. A ausência de debates sobre essa temática dificulta sermos livres de preconceitos, estereótipos, caricaturas e discriminações.

Por vezes constata-se que a recusa da criança negra em ir à escola é um exemplo de uma situação que se relaciona com a forma como a escola (não) lida com a questão da diversidade étnico-racial. Isso interfere no processo de aprendizagem da criança, por provocar ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, baixa ou nula participação em sala de aula, timidez, repulsa ao outro igual racialmente, dentre outras situações identificadas no cotidiano escolar e que têm sido apontadas por autores como Cavalleiro (2000) e em documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2006). A ocorrência de racismo, preconceito e outros tipos de discriminação no espaço escolar acabam se materializando nos discursos, gestos, atitudes e ações de algumas pessoas.

Nos diversos espaços sociais percebe-se que a diversidade étnico-racial brasileira não está representada na mesma proporção que aparece nos censos demográficos (IPEA, 2011), ou seja, a lógica imposta pelo racismo impede boa parte dos cidadãos negros de ocupar espaços públicos que deveriam servir a todos, independentemente de quaisquer diferenças. Além disso, recentes documentos oficiais, como o da III Conferência Mundial Contra o Racismo³, também reconhecem a histórica omissão do Estado brasileiro no que se refere ao combate do racismo e a outras práticas discriminatórias, conforme se lê no trecho a seguir:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou. (MEC, 2006, p. 21)

Ressalta-se, portanto, a importância da busca de uma consciência crítica para a construção da noção de que todos os seres humanos nascem livres, com os mesmos direitos e dignidade. Nenhuma vida vale mais do que outra.

Em se tratando da educação escolar – da Educação Infantil ao Ensino Superior – é fundamental que crianças e adultos a vivenciem sob práticas pedagógicas pautadas em

³ Documento oficial levado à III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial e xenofobia e as formas correlatas de intolerância, que serve para orientar as políticas de governo. Foi elaborado em 2000 por um Comitê preparatório nomeado pelo presidente da República. O Comitê reuniu representantes do governo e da sociedade civil e foi presidido pelo secretário de Estado de Direitos Humanos, o embaixador Gilberto Sabóia. Este material resulta de intervenções em situações reais, na quais todos os sujeitos envolvidos, equipe gestora, professores e especialistas puderam refletir, cada qual em seu campo de atuação, sobre como as práticas pedagógicas na Educação Infantil podem promover a igualdade racial. Esse processo resultou em momentos de revisão de muitas atividades, da organização do tempo e de espaço e também das ações de gestão. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152. Acesso em 30 de maio de 2014.

propostas de educação que reconheçam a importância de se respeitar as diferenças. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são momentos ainda mais especiais porque correspondem a etapas em que a criança está constituindo sua identidade, construindo noção de pertencimento; por isso, é importante que gestos, olhares e palavras dirigidos a essas crianças sejam orientados pelo respeito e valorização da diversidade. Nesse sentido, o trabalho da equipe gestora e da comunidade escolar empenhadas numa educação que valorize a diversidade étnico-racial também poderá produzir resultados expressivos contra o racismo e a discriminação racial entre as crianças pequenas. A respeito do papel do educador, Cortella (1998, p. 102) propõe:

[...] quando um educador/a nega (com ou sem intenção) aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento, termina por reforçar a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva.

A reflexão trazida pelo autor nos ajuda a compreender porque é razoável pensarmos em investigar o que pensam e o que praticam as professoras que atuam na Educação Infantil, e porque é importante instrumentalizá-las, por meio de encontros na formação inicial e continuada, em serviço, para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais. Importa que espaços como esses sejam criados para que os professores possam elaborar conhecimentos teórico-práticos no sentido de poderem lidar com as situações relacionadas ao tema diversidade que se apresentam na escola.

Diante do exposto, o objeto desta pesquisa-intervenção são as concepções e as práticas de professoras da Educação Infantil sobre as Relações Étnico-Raciais na escola. E seu objetivo geral: analisar quais as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil que orientam o trabalho docente com as crianças pequenas, na perspectiva de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. São objetivos específicos: compreender os pressupostos teóricos que embasam as concepções e práticas das professoras da Educação Infantil a respeito das relações étnico-raciais; analisar se essas concepções e práticas vão sendo modificadas (ou não) com a participação das professoras em encontros de formação continuada em serviço; identificar princípios teórico-metodológicos que possam orientar a formação e a prática docente dos professores de crianças pequenas para uma educação das relações étnico-raciais, contribuindo para combater a cultura do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar.

O universo em que se desenvolveu a pesquisa é uma escola localizada no interior do Estado de São Paulo que atende crianças da Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa são as professoras que atuam com crianças da faixa etária entre 4 e 5 anos. A pesquisa-intervenção, de cunho qualitativo, embasou-se nos princípios da pesquisa-ação. Mais detalhes sobre o universo, as participantes da pesquisa e a metodologia de pesquisa serão apresentados no Capítulo 3.

A relevância deste trabalho está no fato de nossa sociedade estar repleta de situações em que as pessoas demonstram desconhecer as diferentes maneiras de expressão da diversidade (etnias, culturas, costumes etc.) existente em nosso país. Mesmo com o desenvolvimento de algumas ações de políticas públicas voltadas à superação da discriminação racial, este estudo mostra-se ainda relevante como contribuição ao campo da educação, uma vez que há muito a ser feito para que se tenha uma sociedade democrática e plural. E o conhecimento científico que pode advir desta pesquisa busca trazer subsídios para a área de formação de professores.

No primeiro capítulo, que tem como referencial teórico autores como MOORE (2012), MUNANGA (2003), SILVÉRIO (2003), MOURA (1988) etc., tratar-se-á da educação para as relações étnico-raciais, destacando a história do negro e do movimento negro no Brasil. Também são abordados documentos que conferem embasamento legal a uma educação para as relações étnico-raciais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) e a Lei 10.639 de 2003, que institui no currículo da Educação Básica o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras, pareceres e diretrizes curriculares que complementam essa proposta de educação.

No segundo capítulo, que traz em seu referencial teórico autores como SILVA (2002), BENTO (2012) e DIAS (2007), abordou-se a Educação Infantil e a Formação de Professores, de modo a apresentar, num primeiro momento, as concepções de criança que embasam o trabalho nas escolas. Depois, discorreremos sobre a formação de professores de Educação Infantil para as relações étnico raciais.

O percurso metodológico é objeto do terceiro capítulo, com base teórica em autores como GATTI (2002), LUNA (2011), LUDKE; ANDRÉ (1986), MINAYO (1993) e FREIRE (1996), tratou-se com mais detalhes dos pressupostos da investigação qualitativa que orientaram essa pesquisa-intervenção, do universo, dos sujeitos da pesquisa, dos procedimentos de coleta e de análise de dados.

No quarto capítulo analisou-se, à luz das contribuições da teoria que embasou o trabalho, CAVALLEIRO (2003), DIAS (1997), BENTO (2012), FAZZI (2004), TRINIDAD (2011) etc., as concepções e as práticas das professoras de Educação Infantil sujeitos da pesquisa, com base nas escritas e falas delas e nos registros em diário de campo que foram feitos ao longo do processo da pesquisa-intervenção.

Ainda foram trazidos alguns documentos na forma de apêndices e anexos, como a Lei 10.639/2003, a Ficha Catalográfica e o Sumário da publicação “Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial”, além do questionário, termo de consentimento, fotos e quadro com pesquisa de Teses e Dissertações realizada no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

CAPÍTULO 1 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO

Neste capítulo serão trazidas reflexões sobre racismo e os conceitos de raça e etnia, no intuito de fundamentar o pensamento que pode orientar a compreensão de uma educação preocupada com as relações étnico-raciais. O Movimento Negro brasileiro e sua luta, mais especificamente no campo da educação, serão abordados tendo em vista que o histórico dessa luta incidu em importantes conquistas em termos de leis e de políticas públicas para uma educação para as relações étnico-raciais nos espaços escolares e não escolares.

1.1 – A ancestralidade do racismo sob a ótica do cientista social Carlos Moore

Segundo o discurso científico, as diferentes formas de vida que são conhecidas hoje foram evoluindo lentamente com mudanças que deram origem aos organismos que passaram pelo processo chamado de seleção natural. O processo de vicariância⁴ pelo qual passaram as diferentes espécies proporcionou a configuração diversificada que temos nos dias de hoje. (MOORE, 2012)

A dimensão biológica do ser humano surgiu nesse processo, que precisou ser desvendado pelos cientistas em diferentes aspectos, desde sua evolução propriamente dita até questões de ordem ambiental, de modo que as diferenças no fenótipo dos seres sugerem, na maior parte dos casos, uma combinação entre o ser e o meio no qual ele habita. Há inúmeros limites, sobretudo técnicos, quando se pretende realizar uma interpretação capaz de posicionar corretamente o lugar do homem na história da vida. Ao analisar as diferentes glaciações pelas quais passou nosso planeta, que implicaram em variadas transformações de clima, tem-se apenas um entre inúmeros exemplos para começarmos a entender a complexidade dos organismos que por aqui existem e suas respectivas origens. Uma questão que parece estar fora de discussão nos dias de hoje é a legitimidade científica da ocorrência do surgimento da espécie humana no continente africano. Estudos paleontológicos de pesquisadores no Chade, Etiópia, Quênia e África do Sul reforçam as interpretações dos estudos da história do surgimento e evolução dos seres humanos. (MOORE, 2012)

⁴Vicariância é a quebra na distribuição de uma espécie, ou seja, a divisão de uma população ancestral pelo aparecimento de uma barreira geográfica.

Longe dos modernos recursos existentes nos dias de hoje, Darwin, na segunda metade do século XIX, já indicava o lugar no qual provavelmente se deram os primeiros passos de nossos ancestrais, o território africano. No entanto, evidências empíricas só se confirmaram algum tempo depois, cerca de cinquenta anos mais tarde, quando o anatomista Raymond Dart encontrou e descreveu o fóssil de um crânio encontrado em Taung, na África do Sul. Vários fenômenos combinaram-se para que o homem, ou o que se entende como o ancestral humano, surgisse na África, entre esses a posição privilegiada em relação ao sol, de modo que não houve grandes geleiras nesse continente, o que possibilitava condições ideais para o desenvolvimento e manutenção da vida das mais diversas espécies, ainda que essas condições fossem bastante adversas (MOORE, 2012). Portanto, nossa origem africana foi influenciada por fatores naturais que estão acima do controle das mãos humanas.

De acordo com os estudos da Biogeografia o fenótipo de uma espécie desenvolve-se ao longo de complexos processos nos quais as mutações genéticas não lineares e favoráveis são fixadas pela seleção natural. Esse fenômeno leva a entender o porquê da grande quantidade de melanina nos primeiros representantes do homem. O formato do nariz, dentre outras partes do corpo humano, também pode ser mais bem entendido quando colocado ao lado das condições morfoclimáticas às quais a espécie humana esteve submetida nas últimas eras geológicas. As diferenças na formação de alguns órgãos e na cor da pele desempenharam um papel importante no autorreconhecimento dos variados agrupamentos humanos. (MOORE, 2012)

A pergunta a ser feita é de que modo essas diferenças, como a da tonalidade da pele, influenciaram com o passar dos anos a identificação desses grupos humanos? Investigar essas questões pode auxiliar no entendimento das origens do racismo, um dos conceitos fundamentais deste trabalho. A origem e reprodução do racismo e suas consequências na história da humanidade continua sendo um dos maiores problemas que desafiam as ciências humanas, de modo que a raça também se configura como um campo ainda relativamente obscuro para essas ciências. (MOORE, 2012)

Em meados do século XX os avanços científicos possibilitaram esclarecer um erro que vinha se perpetuando desde o século XIX, quando o conceito de raça era estritamente de propriedade da Biologia - ocorre que não são apenas os critérios biológicos que o definem. As raças existem na dimensão do debate sociopolítico, na medida em que o racismo surge antes mesmo de sua definição como conceito. O racismo é um fenômeno resultante de conflitos

reais ocorridos na história dos diferentes povos. Porém, saber quais povos efetivamente se enfrentaram, por quais motivações e onde, leva a uma busca pela verdadeira história da humanidade, de modo que se necessita entender o verdadeiro papel das sociedades na composição do tecido social que temos nos dias de hoje. (MOORE, 2012)

A ideologia que prega que o negro teve um papel secundário na construção da história da humanidade foi instituída durante o período da escravidão negra, durante o processo de conquista das Américas. Nessa perspectiva, os negros foram colocados na condição de menos importantes na história, até mesmo em seu próprio continente de origem. Com a disseminação dessas ideias, a história do povo negro se viu comprometida desde os seus primórdios. Sem descobrir os caminhos percorridos pelos antepassados do povo negro na história da humanidade será difícil compreender quando e onde surgiu e como se desenvolveu o racismo na história.

Ao refletir sobre o papel dos diferentes povos em tempos passados, pode-se incorrer no terreno da parcialidade, já que a secular visão eurocêntrica com que a história da humanidade vem sendo construída e reproduzida até os nossos dias, pautada no conceito de raça, esse caminho é uma condição minimamente razoável para uma análise cientificamente fundamentada dos fatos comprovados sobre o fenômeno do racismo. (MOORE, 2012)

Uma obra contrária às noções de história que dominaram séculos passados e ainda presente em nosso imaginário é do autor Gervásio Fournier-González intitulada *La Raza Negra és la más antigua da las razas humanas*. Trata-se de obra pouco conhecida dos estudos antropológicos. A obra em questão trata da anterioridade dos povos negros na Europa, Ásia e no Oriente Médio, ancorando-se nos conhecimentos da Paleontologia, Arqueologia, História e Geografia do final do século XIX e início do XX (1901), quando foi publicada. Talvez o que explique o “desuso” de tão relevante obra seja o fato de ela ter sido publicada num período em que as potências europeias miravam seus objetivos na escravização do continente africano, de modo que nas Américas a escravidão passava por um processo de declínio (MOORE, 2012). Fournier-González (1901, p.62 apud MOORE, 2012, p. 33) revela a importância de analisar essa obra, pois, ainda que ignorada, ela traz revelações sobre a origem do racismo na história.

A tese central de Fournier-González assenta-se na antiguidade absoluta da raça negra sobre todas as raças atuais na Ásia, na África e na Europa. O desenvolvimento e a formação da “raça mista ou morena” no Mediterrâneo, explica o antropólogo, seria o resultado da mestiçagem posteriores advindas dessas populações negras com “povos geográficos” que se diferenciaram racialmente em tempos relativamente recentes. Trata-se, sobretudo, do

desenvolvimento e da formação da raça branca no centro da Europa, e da raça amarela na Ásia. (MOORE, 2012, p. 33)

Defende ainda González (1901, p. 62 apud MOORE, 2012, p. 33) a “necessidade de uma reconstrução histórica e geográfica das raças humanas na Antiguidade, propondo a unidade da espécie humana em raças ou variedades.” Encontrando apoio até nas escrituras bíblicas, parte da concepção da existência de uma única espécie humana e propõe a classificação em raças ou variedades. Após discorrer longamente sobre fundamentos científicos, o autor finaliza suas reflexões afirmando que a “raça branca é a mais recente de todas na Europa e sua procedência é um mistério.” (MOORE, 2012)

Não se pode julgar a legitimidade da obra de Fournier-González, mas também não é possível ignorar a aproximação entre as conclusões de suas pesquisas feitas na transição do século XIX ao XX e as descobertas da biologia, ancoradas nos achados da Paleontologia, a partir da década de 1980, que provaram a origem de todas as formas humanas no continente africano e o consequente povoamento do planeta a partir desse continente (MOORE, 2012). É fato, hoje, no discurso científico que a espécie humana surgiu no continente africano há cerca de 2 milhões de anos, assim como o homem moderno que migrou para outras regiões do planeta. A ciência ainda não tem certeza de qual seria a pigmentação da pele desses primeiros habitantes, mas dadas as condições morfoclimáticas da região no período pelo qual por ali viveram, dificilmente teriam outra senão a melanodérmica⁵, na medida em que essa pigmentação serve de proteção contra os raios solares. Dessa forma, as diferentes raças teriam aparecido como transformações adaptativas aos ambientes nos quais se encontravam os homens enquanto se deslocavam pelas mais diferentes regiões do planeta. Sendo assim, brancos e amarelos não poderiam ter surgido de outra forma senão como uma adaptação natural das populações de pele escura submetidas a outras condições físicas diferentes das encontradas no território africano.

Outro intelectual africano, Cheikh Anta Diop, concorda com esses argumentos dizendo que em glaciações anteriores, sobretudo no final do período Paleolítico Superior, só existiam populações de pele pigmentada ocupando as regiões do planeta.

As populações leucodérmicas⁶, explicou Diop, com argumentos que uma década depois a genética iria consolidar, são apenas derivações

⁵ Refere-se às raças com pele pigmentada, ou seja, as raças negras.

⁶ Refere-se às raças com a pele descoloradas, ou seja, as raças não negras.

“geográficas” daquelas populações que migraram do Continente Africano há, aproximadamente, 50 mil anos. Assim, as diferenciações estritamente genéticas entre as raças seriam ínfimas, sendo seus fenótipos contrastantes um mero resultado da fixação das mudanças randômicas pelo ambiente total em que evoluem os humanos. Diop formulou a hipótese de que a raça branca, representada pela população *Cro-Magnon*, surgiu somente num período que se situa entre 15 e 25 mil anos atrás, tendo se restringido inicialmente a Europa. No que se refere a raça amarela, ancestral dos asiáticos sino-nipônicos-mongóis e representada pela população de *Chancelade*, ela teria surgido ainda mais recentemente: 12 a 20 mil anos atrás. Nesse caso, a cor negra teria sido de maneira concreta, a “cor-referente” a partir da qual se estruturariam as variações de pigmentação entre humanos. De fato, o isolamento da espécie permitiu a fixação de acentuadas diferenciações pela seleção natural e esse teria sido o fator principal que provocou o surgimento entre os humanos modernos, das chamadas “raças”, afirmou Diop. (MOORE, 2012, p. 37)

Passados mais de um século depois de Gervásio Fournier-Gonzáles expor sua tese sobre a ancestralidade absoluta da raça negra e da emergência da raça branca como variante recente dessa primeira, a ciência aceitou essa hipótese. É fato que para a ciência da época levar ao conhecimento massivo da população tais descobertas traria implicações sociais inimagináveis.

Em virtude de a sociedade estar pautada numa lógica racial que se constituiu historicamente, e que tem se reproduzido, os dados obtidos por González possuem uma relevância que extrapola a dimensão da mera informação. Tais descobertas têm o poder de ressignificar todo um imaginário social “onde precisamente se enraíza o racismo” (MOORE 2012, p. 31), que legitima a ideia de que todos os seres humanos partilham da mesma origem genética, ou seja, berço geográfico e história genética comum. De modo que as diferenças que existem entre os humanos, e que contemplam questões raciais e sociais, são advindas de evoluções genéticas aleatórias ou são consequência de pressões seletivas que nenhuma relação possuem com a consciência individual ou grupal.

A pretensa “**superioridade**” genética que certas raças ostentariam sobre as outras, não passa de uma **construção da consciência** que, por razões ainda indeterminadas, originou-se em certas populações em épocas que, logicamente, tiveram de ser posteriores ao período em que efetivamente acontecera a diferenciação racial dentro de uma humanidade até então consistentemente melanodérmica. Ora, o fato de que os cientistas estimam que o processo de diferenciação “racial” aconteceu **entre 4 mil e 10 mil anos a.C.**, nos impele a abordar a problemática do racismo sobre bases radicalmente diferentes daquelas que predominaram até agora. (MOORE, 2012, p. 39-40, grifos do autor)

Na história do Brasil, quando se trata da questão racial, observa-se que nem sempre se fala da cultura africana como também produtora da cultura nacional. Por isso, é importante revisitar a história das relações raciais, para que possamos compreender como a dinâmica dessas relações chegou ao patamar em que se encontra nos dias de hoje e porque a discussão sobre as relações étnico-raciais vem ganhando corpo no cenário educacional. Sobre os conceitos de raça e etnia haverá no próximo item mais elementos para entendermos essas questões.

1.2 – Raça e Etnia: compreendendo a origem dos conceitos

No fim dos anos de 1940, o flagelo da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto, aliado ao interesse de compreensão desses fenômenos de intolerância racial e genocídio intensificaram os trabalhos sobre relações étnico-raciais. Estudos sobre estereótipos e nacionalismo entraram na agenda das ciências humanas. Mantiveram a atualidade da temática étnico-racial eventos como a Guerra Fria, os processos de descolonização de países africanos e asiáticos e o *apartheid* racial, principalmente o que se praticava na África do Sul. Após a Segunda Guerra percebeu-se um esforço da academia em várias áreas, principalmente a psicologia e as ciências humanas, para eliminar a ideia de raça como categoria científica. Esperava-se explicar as diferenças pelas características psicológicas, físicas e intelectuais das pessoas, por meio das condições econômicas, sociais e ambientais, e não mais por pertencer a distintos grupos raciais, com intenção de abolir a ideia de que componentes genéticos pudessem produzir essas diferenças.

Na Europa, em meados do século XV, todo indivíduo que não era branco ou não era portador do biótipo europeu era considerado infectado e, portanto, menos importante. Dessa forma, era preciso diferenciar os europeus cristãos e brancos dos demais cristãos – negros, indígenas e mestiços convertidos ao cristianismo. Para isso, utilizou-se o termo *Puritate Sanguinis*, entendido como:

Uma sucessão de normas jurídicas, reais e eclesiásticas, instituídas na Espanha no século XV e, posteriormente, em Portugal, onde vigoraram do século XVI ao século XVIII. No contexto do Estatuto, negros e mulatos [judeus, mouros], entre outros, são considerados como portadores de “sangue infecto”, o que lhes vedava o acesso à nobreza, aos cargos públicos e a outros privilégios. (PINTO, 1995, p. 14)

Munanga (2003) diz que somente a partir do século XV – período das navegações europeias – as discussões sobre o conceito de raça tiveram início. Explica o autor que somente no século XVI o conceito de raça adquiriu o sentido atribuído contemporaneamente, quando foi reconhecida a possibilidade de ser tratado inserido na dimensão das relações sociais.

Do ponto de vista da etimologia, Rocha (2005) declara que o conceito de raça deriva do termo italiano *razza*, o qual surgiu em meados do século XV, significando um conjunto de indivíduos, sejam de espécie animal ou vegetal, com características peculiares e hereditárias. A palavra italiana *razza* possui origem no latim, procedendo provavelmente de *generatioonis*, “geração”, ou de *ratioonis*, “natureza”, “motivo”, “causa”, “categoria”, “espécie”, “sorte” (ROCHA, 2005, p. 29). Portanto, nesse período, o conceito era utilizado somente para taxonomia, ou seja, classificação de espécies botânicas.

Conforme Pena (2005), várias classificações taxonômicas dos grupos humanos em raça foram feitas entre os séculos XVII e XVIII, porém, a mais presente no discurso até os dias de hoje é a do alemão Blumenbach, que criou os cinco principais termos: caucasóide, mongolóide, etiópica, americana e malaia.

Para Guimarães, raças são “constructos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (GUIMARÃES, 1999, p. 66). Para o autor, raças são, portanto, ideologicamente constituídas, produzidas e reproduzidas nas relações sociais, com modelos diferentes de identificação de modo a criar uma hierarquização das diferentes populações que ocupam o espaço social. Nessa perspectiva,

Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu tempo semântico e uma dimensão temporal e espacial. [...] O campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco, mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, Brasil, África do Sul, Inglaterra, etc. Por isso, o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político ideológico e não biológico. (MUNANGA, 2003, p. 22)

Esse autor, ao tecer reflexões sobre o conceito de raça nos dias de hoje associa ideologia às relações de poder:

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. (MUNANGA, 2003, p. 6)

Silvério (2003, p. 57) também argumenta que o conceito de raça é carregado de ideologia, que tem por intenção descaracterizar e diminuir o negro em relação ao branco:

Com raras exceções, raça contemporaneamente tem sido entendida enquanto um constructo social, não se referindo a qualquer categoria biológica. Por exemplo, os termos branco e negro que, aparentemente, podem nos levar a uma certa essencialização racial por meio da cor são normalmente apreendidos numa dinâmica de interação que os submete a um campo ideológico constituído de estereótipos, de preconceitos que apresentam a imagem do negro inferiorizada em relação à do branco.

A cor da pele, que é a categoria mais naturalizada e habitual de todas, é orientada pela própria ideia de raça, portanto, por um discurso classificatório sobre características e qualidades herdadas pelo sangue (GUIMARÃES, 2003). E o pensamento racista que perdura até os dias de hoje é consequência de um aparato ideológico de dominação montado pela sociedade escravista. Esses mecanismos de dominação ideológica foram mantidos, por isso a estrutura da sociedade brasileira praticamente não sofreu alterações durante a transição do trabalho escravo para o trabalho livre. (MOURA, 1988)

Os 125 anos que nos separam da Lei Áurea não deram conta de sanar problemas decorrentes do processo discriminatório construído ao longo de centenas de anos de regime escravocrata. Percebemos nitidamente que ainda hoje permanecem lacunas e demandas pela participação nos mais diversos espaços da sociedade e pelo respeito ao povo negro e seus descendentes. Nas palavras de Silvério et al (2009, p. 166):

Por estar presente de forma tão intrínseca em nossas mentes, as concepções que permeiam a ideologia do racismo são por nós reproduzidas e às vezes nem mesmo percebemos que as estamos praticando. Isso porque os preceitos racistas [...] não eram deixados às claras.

Entre o final do século XIX e início do século XX, Euclides da Cunha publicava “Os Sertões”, livro carregado de ideologia favorável a tudo que era dito pela ciência até então, ou seja, a existência de hierarquia entre as raças. Em um trecho de seu livro é perceptível a presença desta ideologia (CUNHA, p. 77, 1979):

Abramos um parêntese...

A mistura de raças mui diversas é, na maioria das vezes, prejudicial. Ante as conclusões do evolucionismo, ainda quando reaja sobre o produto influxo de

uma raça superior, despontam vivíssimos estigmas da inferior. A mestiçagem extremada é um retrocesso. O indo-europeu, o negro e o brasílio-guarani ou o tapuia, exprimem estádios evolutivos que se fronteam, e o cruzamento, sobre obliterar as qualidades preeminentes do primeiro, é um estimulante à revivescência dos atributos primitivos dos últimos. De sorte que o mestiço – traço de união entre as raças, breve existência individual em que se comprimem esforços seculares – é, quase sempre, um desequilibrado.

Numa tentativa de criar uma cortina de fumaça nas ideias propagadas pela obra “Os Sertões”, de Euclides da Cunha e minimizar os seus impactos racistas na sociedade, no início do século XX surge outra obra tratando também da questão das relações raciais no Brasil, porém num outro tom.

A partir dos anos de 1930, com a publicação de *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, surge uma noção de que o Brasil teria conseguido resolver seus problemas de racismo e de que brancos e negros viviam no país de forma harmônica, como uma verdadeira democracia racial. Segundo Guimarães (2002), o conceito de democracia racial foi utilizado na academia pela primeira vez em 1952, por Charles Wagley, mas existem registros sobre sua utilização por Arthur Ramos e Roger Bastide durante os anos de 1940. Posteriormente, Florestan Fernandes criticou a noção de democracia racial, apontando que o racismo continua na sociedade brasileira, dado incontestável quando se observam os estudos socioeconômicos desenvolvidos por ele, Nelson do Valle, Silva Carlos Hasenbalg e outros. (GUIMARÃES, 2002)

O racismo no Brasil, uma das chaves para o entendimento da desigualdade social no país, pode ser comparado à figura da *Hidra de Lerna*, como faz Edna Roland, militante do Movimento Negro e relatora da III Conferência de Durban, realizada em 2001. Essa militante traz uma oportuna comparação dessa doença social, o racismo, com a Hidra de Lerna, ser mitológico de várias cabeças: quando uma das cabeças é arrancada, imediatamente surgem muitas outras em diferentes lugares. Característica essa do mecanismo perverso do racismo a brasileira, que séculos após séculos ressurgem em novos formatos (CICONELLO, 2008). A dívida histórica que o Brasil tem com o povo negro refere-se não somente aos anos de escravidão, mas aos mecanismos de perpetuação das discriminações por meio das práticas cotidianas, dos discursos e da ciência.

Na questão racial brasileira, Costa (2002), com base em alguns autores, explica que as questões dominantes entre o fim do século XIX e início do XX eram marcadamente pautadas

num discurso eugênico, em argumentos biologizantes que tentavam impor inferioridade ao negro diante dos europeus e seus descendentes. Esse debate alicerçado na miscigenação transitava desde uma avaliação pessimista da possibilidade de se constituir uma nação nos trópicos sobre tal base humana até a perspectiva positiva de que a miscigenação levaria ao embranquecimento gradual da população.

Raymundo Nina Rodrigues, médico do Instituto Médico Legal no Estado da Bahia, confirmou a avaliação pessimista sobre a miscigenação e organizou sua análise a partir de três aspectos: 1. existiria uma diferenciação entre raças superiores e inferiores; 2. a “raça superior” venceria nos contatos inter-raciais e na concorrência social; 3. existiria uma evolução que aperfeiçoa lenta e gradualmente as características psíquicas, morais e intelectuais. Nessa perspectiva, o negro representava entrave ao “progresso civilizatório” e deveria manter distância para o domínio racial do mundo branco. As ideias de Nina Rodrigues, que incluíam medições de crânio para justificar tendências inatas dos negros para a criminalidade, são ainda hoje levadas em consideração por institutos de criminologia. Suas teorias também possuem forte fundamentação religiosa, segundo a qual a justificativa para a escravidão estaria no mito de que os negros são descendentes de Cam, a tribo amaldiçoada de Canaã. A partir dessa justificativa religiosa, muitos escravocratas e fazendeiros sustentavam a ideia de uma “missão civilizadora”, que possibilitaria a remissão dos filhos de Cam, a conversão para o cristianismo e o aprendizado do valor do trabalho. (GUIMARÃES, 2003)

As teorias que pregavam a inferioridade moral, física e intelectual dos negros também estavam presentes nos textos de Oliveira Viana, que escreveu trabalhos nos anos de 1920 defendendo a miscigenação como positiva, pois assim a população brasileira se embranqueceria. Para esse autor, a viabilidade política do Brasil estaria na imigração seletiva. Portanto, tratava-se da mestiçagem como um dado da sociedade brasileira que a trilharia para um caminho de eliminação ou drástica redução da população negra no país. De acordo com Silvério (2004, p. 41), a mestiçagem,

do início da fase republicana, em 1889, até meados do século XX, é transformada de malefício que acometia todo o país em tábua de salvação para a construção da nação. O mestiço é alçado à condição de símbolo nacional representando tanto a ‘harmonia racial’ quanto a possibilidade de embranquecimento paulatino da nação.

A bandeira da mestiçagem e a busca pelo branqueamento do país significaram, de acordo com Guimarães (2002), a promoção da desmemória das origens étnico-raciais, ou seja,

de um lado, a imagem de Portugal deveria ser afastada porque lembrava a “subordinação” do Brasil com relação à antiga metrópole, de outro, a imagem “servil” da escravidão deveria ser apagada com o branqueamento da população. A criação da imagem do indígena “primitivo” e “selvagem” deveria ser substituída agora pela imagem romantizada dos guerreiros. Dessa maneira, negros e indígenas seriam aceitos não como pessoas, mas como marcos da brasilidade. Com apoio na crença de que o negro era um ser inferior, a sociologia brasileira do final do século XIX, nas obras de Sylvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues, afirma que o comportamento do negro era afetado por suas características de nascimento, por isso não mereceria o tratamento igual ao dirigido às demais etnias (GUIMARÃES, 2002).

O termo etnia vem ocupando espaço cada vez maior nas ciências sociais a partir das crescentes críticas aos conceitos de raça e tribo. Apesar disso, é ainda considerado por alguns uma noção pouco delimitada. O conceito etnia surgiu no início do século XIX para demarcar características culturais próprias de um grupo, como a língua e os costumes. Etnia surge, então, como opção para abarcar características que não eram contempladas pelo conceito de raça (SILVA; SILVA, 2006). No período pós-Segunda Guerra Mundial, surgiu com mais força no meio acadêmico o termo etnia, de modo a contrapor teorias racistas surgidas na época. Nas palavras de Hall (2005, p. 62), etnia define-se pelas “[...] características culturais – língua, religião, costumes, tradições, sentimento de ‘lugar’ – que são partilhados por um povo. [...]”. Essa definição pretende caracterizar o conceito para a identificação de grupos em que sejam observadas características particulares relacionadas a questões específicas de um determinado grupo. Na definição de Munanga (2003) etnia é um conjunto de indivíduos que histórica ou mitologicamente tem ancestral, língua, religião, cultura e cosmovisão em comum, e dividem geograficamente o mesmo território.

Etimologicamente etnia significa gentio, que vem do grego *ethnikos*, adjetivo que deriva do substantivo *ethnos*, que significa gente ou nação estrangeira. É um conceito com várias funções, como a de construir a identidade de um indivíduo de acordo com características da ordem do grau de parentesco, religião, língua, território habitado, nacionalidade, servindo também para identificar a aparência física (SANTOS; PALOMARES; QUINTÃO, 2010). Para melhor entendimento do conceito podemos tomar como exemplo os povos indígenas brasileiros, que constituem povos com uma identidade racial. Porém, devido às diferenças peculiares do ponto de vista da organização política, social e cultural que existe entre eles, os diferentes grupos são classificados segundo suas etnias. No

Brasil existem muitas etnias indígenas dividindo o mesmo Estado da Federação ou região, como é o caso de alguns estados das regiões Norte e Centro Oeste.

Algumas etnias, sozinhas, constituíram nações. Exemplos disso são as várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, entre outras, que são ou foram um dia etnias-nações. Os espaços ora ocupados de quase todas as etnias-nações do continente africano foram desmembrados, reorganizados e distribuídos entre os colonizadores durante a Conferência de Berlim (1884-1885). É por essa razão que o mapa político atual da África difere do mapa político pré-colonial. Herdados da colonização, os antigos territórios étnicos estão, hoje, divididos entre as nações que compõem esse grande continente: o antigo território da etnia Iorubá entre as Repúblicas do Benin, Nigéria e Togo; o antigo território da etnia Kongo entre Angola e Congo, apenas para citar alguns exemplos. Essa divisão arbitrária explica a instabilidade política, traduzida em guerrilhas entre determinadas etnias, que assolaram alguns países africanos por décadas.

Utilizar o termo etnia apenas para se referir à população negra brasileira é insuficiente, na medida em que não existe um ancestral comum, pois seus ancestrais vieram de vários povos e territórios e se misturaram aqui no país, produzindo um encontro étnico. Assim, o termo raça é o que melhor explica as diferenças e desigualdades existentes no país, mostrando diferentes experiências de nascer, crescer, viver e morrer, de acordo com o pertencimento racial de um sujeito, uma vez que

A noção de raça se configurou no pensamento ocidental a partir das obras de filósofos e cientistas dos séculos XVIII e XIX, que, em geral, caracterizavam os povos apoiando-se nas diferenças aparentes e os hierarquizavam a seu modo, tratando, sobretudo, as raças brancas como superiores às raças amarelas e mais ainda às negras, dentre outras. As ciências naturais contemporâneas apontam para a existência de raças biológicas, preferindo falar em uma única espécie humana. No entanto as ciências sociais, reconhecendo as desigualdades que se estabelecem e se reproduzem com base no fenótipo das pessoas, especialmente em países que escravizaram africanos, concordam com a manutenção do termo raça como construção social que abarca essas diferenças e os significados e elas atribuídos, que estão na base do racismo. A noção de raça para o Movimento Negro não está pautada na Biologia. O que se denomina raça codifica um olhar político para a história do negro no mundo. (MEC, 2006, p. 222)

Assim, contemporaneamente, o conceito de raça é entendido como um processo de construção social produzido por diferentes discursos – religioso, científico, sociocultural –, que só fazem sentido se inseridos em um determinado contexto histórico. Raça relaciona-se

com outro discurso: o do lugar de onde se veio, por isso ligado à etnia – conjunto de pessoas que historicamente tem um mesmo ancestral, uma mesma religião, língua, costume e dividem o mesmo território. (GUIMARÃES, 2003)

O desenvolvimento da discussão no campo da educação com foco nas relações étnico-raciais no Brasil é notável, sobretudo com relação ao ambiente escolar. Manifestações de intolerância no que se refere à grande diversidade racial tem sido a marca peculiar da sociedade brasileira. De acordo com Gomes (2000), a educação foi reconhecida, pelo Movimento Negro, não como a solução de todos os males, mas como um lugar importante na construção de conhecimentos sobre si e os outros. A população negra tem sido representada no Brasil como uma espécie de “raça” inferior. Tendo como referência o homem/mulher branco/a, o negro foi situado em uma posição de inferioridade, o que serviu para justificar a sua colocação à margem dos direitos de cidadania na sociedade brasileira. O conto *Origem das Raças* (FERNANDES, 1978, p. 357) ilustra esse pensamento:

Há muito tempo todos os homens eram pretos. Certo dia Deus resolveu compensar a coragem de quatro irmãos. Sem lhes dizer nada, ordenou-lhes que cruzassem um rio. O que tinha mais fé e era mais ligeiro, rapidamente obedeceu a Deus cruzando o rio a nado. Ao sair do outro lado do rio, estava completamente branco e muito bonito. O segundo, ao ver o que tinha acontecido com o irmão, imediatamente correu para o rio e fez o mesmo. Só que a água já estava suja e ele saiu amarelo. O terceiro também quis mudar de cor e fez o mesmo que seus irmãos. Mas, como a água já estava bem suja, chegou a outra margem mulato. O quarto, o mais lento e preguiçoso, quando chegou ao rio, Deus já o tinha secado. Então ele somente pode pressionar os pés e as mãos contra o leito do rio. Daí o negro ter apenas as solas dos pés e as palmas das mãos brancas.

O conto revela formas de se referir ao negro inferiorizando-o socialmente, refletindo uma ideologia racial ainda enraizada no imaginário popular e em preconceitos forjados historicamente. Esse aparelho ideológico pode ser ressignificado e combatido pelo povo brasileiro nos diversos espaços, como no caso da escola, contribuindo para a mudança no paradigma das relações étnico-raciais existentes na sociedade brasileira e mundial. Mas para chegar a isso continua sendo necessário percorrer longo caminho e avançar em várias frentes. No Brasil, o Movimento Negro pode ser considerado um importante avanço na conquista de direitos dos negros. A seguir, essa história será vista pela frente da luta pelo direito à educação.

1.3 – O Movimento Negro brasileiro: resistência e luta pelo direito à educação

Pensando na diversidade de povos africanos que foram trazidos para o Brasil, percebe-se que esses povos apoiaram-se na educação, no período colonial-escravista para reproduzir por aqui – ainda que tendo de enfrentar uma série de obstáculos – os valores que fundamentavam suas sociedades. As populações negras que chegaram ao Brasil em meados do século XVI foram distribuídas especialmente nas regiões do litoral do país, com maior contingente dirigido às regiões Nordeste e Sudeste, que viviam grande crescimento econômico entre os séculos XVII e XIX das lavouras de cana-de-açúcar. Aos senhores de engenho e latifundiários desse período foi garantido um elevado crescimento patrimonial, justamente pelas péssimas condições de vida às quais eram submetidos os negros para viverem e manterem vivos seus valores, reverenciar seus ancestrais, resistirem ao cativo. Durante os anos que antecederam a proclamação da Lei Áurea (1888), que aboliu formalmente a escravatura no Brasil, os negros escravizados viram alguns escassos direitos garantidos em documentos, como a Lei dos Sexagenários⁷, Lei do Ventre Livre⁸ e Compra ou recebimento por doação da Carta de Alforria⁹, que foram mantidos sob o poder dos senhores e do Estado. Mesmo com todas as dificuldades encontradas a educação informal sempre foi mantida dentro do círculo das populações negras. Em espaços como as senzalas, quilombos, terreiros e irmandades, a educação dos afro-brasileiros – assim como sua identidade – foi concebida como patrimônio. Apesar das péssimas condições de vida, as dimensões religiosa e ancestral foram sempre valores muito cultuados, fato que marcava o processo de resistência à dominação imposta pelo colonizador. (CAVALLEIRO, 2006)

Entende-se, portanto, que a exclusão social e a miséria não foram eliminadas com a abolição da escravatura em 1888, nem mesmo aos ex-escravos que já eram livres nesse período. A discriminação racial se manteve após a promulgação da Lei Áurea e passa a ser

⁷ Lei nº 3270, de 28 de setembro de 1885. Mesmo sendo uma lei de pouco efeito prático, já que libertava escravos, que por sua idade tinham uma força de trabalho pouco valiosa, a Lei dos Sexagenários provocou grande resistência dos senhores de escravos e de seus representantes na Assembleia Nacional. A Lei aprovada em 1885 ficou conhecida como Lei Saraiva-Cotegipe ou Lei dos Sexagenários.

⁸ Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nasceram desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providenciando sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual dos escravos. O projeto da Lei do Ventre Livre foi proposto pelo gabinete conservador presidido pelo visconde do Rio Branco em 27 de maio de 1871. Por vários meses, os deputados dos partidos Conservador e Liberal discutiram a proposta. Em 28 de setembro de 1871 a lei nº 2040 após ter sido aprovada pela Câmara, foi também aprovada pelo Senado. Embora tenha sido objeto de grandes controvérsias no Parlamento, a lei representou, na prática, um passo tímido na direção do fim da escravatura.

⁹ A Carta de Alforria era um documento cedido a um escravo por seu proprietário. Era um tipo de “atestado” de liberdade em que o proprietário abdicava dos seus direitos de posse do escravo. Este último, após a Alforria, era chamado de “negro forro”. Existiam dois tipos de Carta de Alforria, as pagas e as gratuitas.

elemento fortemente condicionante do destino social, econômico, político e cultural dos negros brasileiros (CAVALLEIRO, 2006). Na medida em que os negros não receberam qualquer tipo de auxílio do Estado brasileiro, sendo deixados a viver a própria sorte e sem capital social¹⁰, e perceberam que teriam que lutar por espaço social, iniciaram o que se denominou de “segunda abolição”. (FERNANDES, 1978)

Nesse sentido, as bandeiras defendidas historicamente pelas diferentes expressões do Movimento Negro são diversificadas. Dentre essas, destacam-se as lutas contra o racismo que atinge a população negra e seus descendentes, o reconhecimento e a valorização da cultura negra na dimensão da sua contribuição para a formação da cultura brasileira, questões relacionadas à educação, ao trabalho, à mulher negra, entre outras. Um dos momentos históricos do Movimento foi o I Congresso do Negro Brasileiro realizado em 1950, no Rio de Janeiro, pelo Teatro Experimental Negro (TEN)¹¹, o qual dedicou especial atenção às memórias do povo africano. Preocupou-se também com a eliminação dos entraves que não permitiam que a população negra tivesse acesso aos bens sociais e culturais como as demais parcelas da população.

A atuação do Movimento Negro fez com que o Estado brasileiro programasse propostas para a população afrodescendente, no sentido de reconhecer e valorizar a cultura e a história desse povo (CAVALLEIRO, 2000). No que se refere à educação propriamente dita, a principal luta do Movimento Negro privilegiou, primeiramente, o combate à discriminação racial; num segundo momento, posteriormente à disseminação de ideias racistas que eram e ainda continuam sendo um tanto comum nas escolas. Melhores condições de acesso e permanência da população negra no espaço escolar se alinham entre as bandeiras do Movimento.

Pesquisa realizada por Florestan Fernandes, em 1951, mostrou que a escola passou a ser entendida pelos integrantes do Movimento Negro como um veículo de ascensão social e a aprendizagem escolar como bem supremo, uma espécie de porta de entrada para a sociedade moderna (FERNANDES, 1978). Abdias do Nascimento, no jornal *Quilombo*, já apontava a

¹⁰ O capital social é o conjunto de recursos ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de intercâmbio e inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2003)

¹¹ O I Congresso do Negro Brasileiro foi um evento promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre os dias 26 de agosto e 4 de setembro de 1950.

educação formal como um caminho para o negro driblar a exclusão social que o cercava na década de 1950. Afirma esse autor a necessidade de se

[...] lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares. (QUILOMBO, 2003, apud SANTOS, p. 22, 2005)

Percebe-se que Nascimento, um intelectual à frente de seu tempo, já preconizava o que conhecemos hoje como Ações Afirmativas. Ainda que esse termo não existisse como conceito, já estava pautado nos debates da militância do Movimento Negro no início da década de 1950.

A busca por uma sociedade justa e mais igual sempre foi uma bandeira hasteada pelo Movimento Negro, na medida em que elege a educação formal como o centro das suas reivindicações (CAVALLEIRO, 2006). Entendemos essa busca pela educação formal como um passo importante, porém não suficiente para que a ascensão social seja alcançada, pois a escola, ainda que contribua positivamente, historicamente se mostrou como espaço de perpetuação das desigualdades sociais (que refletem nas raciais), como apontam os estudos de Bourdieu (2003). A discriminação do negro no âmbito da educação formal é denunciada, já na década de 1970, por Nascimento (1978, p. 95):

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Silvio Romero, constituiu um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da cultura brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? [...].

A luta do Movimento Negro motivou reflexões por parte de vários setores e atores sociais, governos, instituições públicas e particulares no sentido do aprofundamento das discussões em torno das relações raciais, o que possibilitou que conceitos como racismo,

preconceito e discriminação, antes obscurecidos pelo mito da democracia racial¹², viessem à tona.

Diversos segmentos do Movimento Negro surgiram por volta da década de 1980 e foram se consolidando como representantes do povo negro em função das demandas afrodescendentes. Tais demandas apareceram no espaço da educação, além de em diversas frentes como as da cultura, do trabalho e da política. Destacaram-se nesse período as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), já a partir do final da década de 1970, na luta contra o racismo.

Em 1986 realizou-se a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte¹³. Contou com a participação de representantes de diferentes frentes do Movimento Negro, pertencentes a 16 Estados da federação brasileira. Fez importantes proposições, que foram incorporadas, em alguma medida, pelos dispositivos constitucionais, o que representou um avanço no que diz respeito ao reconhecimento da importância do debate na sociedade civil. Dessa forma, a participação do Movimento Negro foi intensa nos debates da Constituição de 1988, visando colocar em pauta nas discussões os equívocos que historicamente foram cometidos no que se refere à questão racial no Brasil. Os negros, até então, eram socialmente declarados como incapazes ou incapacitados para o desenvolvimento do país.

Devido à forte atuação do Movimento Negro em defesa de suas bandeiras, o Estado passou a reconhecer, ainda que tardiamente, a existência do racismo e suas nefastas consequências sociais produzidas historicamente e passou a pautar em sua agenda questões dessa ordem. Algumas políticas públicas educacionais surgem na esteira dessas demandas. Dentre as várias ações disparadas pelo Estado brasileiro, uma delas foi a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos, que trazia em seu corpo a proposta de ações afirmativas para negros. Tais ações visavam a diminuir o fosso existente entre boa parte da população negra e o acesso aos bens que conferem cidadania aos sujeitos.

¹² A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito da democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos. (MUNANGA, 1996, p. 216)

¹³ A Convenção foi realizada em Brasília, durante os dias 26 e 27 de agosto de 1986.

É importante salientar que essas conquistas não foram alcançadas pela benevolência do Estado brasileiro, mas são o resultado de muita luta e busca por visibilidade em diversos espaços galgados pelo Movimento Negro. Um desses espaços foi na Conferência de Durban¹⁴, de 2001, no qual o Brasil foi duramente criticado devido ao esquecimento com que o Estado vinha tratando tais questões. O Estado brasileiro reconheceu os males causados pelo regime escravocrata que por aqui vigorou também no Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou. (BRASIL, 2001)

Um das primeiras ações após essa Conferência foi a adoção do sistema de cotas para negros em algumas universidades, momento em que, com muita resistência do governo de um lado e a pressão do Movimento Negro de outro, culminou com as primeiras experiências de acesso às universidades cariocas¹⁵, via cotas para negros. Outra medida adotada após o reconhecimento por parte do Estado brasileiro da situação da população negra foi a implementação de um Plano de Ação para viabilizar as resoluções da Conferência de Durban. Entre essas ações constavam o acesso igual para todos. Também foram criadas e implementadas leis para coibir diferentes formas de discriminação no espaço escolar que se fundamentavam na cor, origem nacional ou étnica.

As medidas foram bastante amplas e buscaram ampliar o acesso das crianças à educação como forma de reduzir as desigualdades de renda entre jovens e crianças e melhorar as relações sociais no ambiente escolar, livrando-as da sombra da violência e de outras formas de discriminação, além de programas de auxílio financeiro com a intenção de ampliar o acesso dos jovens ao ensino superior. Nos últimos anos surgiram vários espaços empenhados na criação de uma política educacional voltada à criação de uma cultura de valorização da diversidade étnico-racial em nossa sociedade. Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros

¹⁴ A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, constituiu um marco no sentido de potencializar os debates em torno de um conjunto de leis para a educação que contemple os ideais de justiça e de igualdade, ideais tão caros à população brasileira.

¹⁵ A Universidade do Norte Fluminense e a Universidade Federal do Rio de Janeiro foram as pioneiras na adoção da política de cotas.

(NEABs) que existem em algumas universidades têm buscado preencher esta lacuna deixada historicamente pelo Estado brasileiro, junto com outras frentes do Movimento Negro como o Movimento das Mulheres Negras.

A luta do Movimento Negro ainda teria outros capítulos no que se refere à busca pelo direito à educação. Na década de 1990, um dos eventos mais importantes promovidos foi a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizado no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília¹⁶, no qual os organizadores foram recebidos pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. Por essa ocasião, as lideranças do Movimento Negro aproveitaram para entregar ao presidente a proposta do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Ressaltava, entre outras questões, a implementação da convenção sobre a eliminação da desigualdade racial no ensino; o monitoramento dos materiais didáticos, de modo que dialogassem com os interesses da população negra no sentido do seu reconhecimento; a criação de programas de formação de professores para tratarem de forma adequada a diversidade racial, visando melhorar o acesso e a permanência da população negra dentro dos espaços escolares.

Dentre as propostas encaminhadas pelo Movimento Negro ao governo brasileiro uma das mais importantes foi a que versava sobre a revisão dos livros didáticos e, eventualmente, a eliminação e/ou descredenciamento de publicações nas quais a população negra aparecia de forma estereotipada, ou seja, era apresentada como subalterna, racialmente inferior e por atributos negativos (CAVALLEIRO, 2006). As pressões feitas pelo Movimento Negro levaram parlamentares defensores de diversas correntes ideológicas a reconhecerem a importância de uma intervenção do ponto de vista legal no que se refere à educação formal. Alguns municípios impediram a adoção de materiais didáticos que propagavam o preconceito e a discriminação racial. Mais recentemente, a revisão do currículo, com a introdução de conteúdos relativos à História da África, da cultura afro-brasileira e de algumas línguas africanas ressaltou a relevância do papel do negro na história do Brasil. Os intelectuais negros também reivindicavam participação nos espaços de elaboração das propostas curriculares que embasam os trabalhos nos diferentes níveis de escolarização e regiões brasileiras.

Uma constatação advinda de intelectuais no Movimento Negro é que a escola, apesar de seu relevante papel na luta contra a discriminação racial que assola parte da população

¹⁶ Essa marcha foi realizada para reafirmar a resistência dos afro-brasileiros, simbolizada no Guerreiro Zumbi dos Palmares, contra o racismo e a desigualdade racial. Ela contou com a presença de mais de trinta mil pessoas.

negra brasileira, não necessita ser considerada a única salvação para os negros brasileiros. De acordo com autores como Nascimento (1978) e Munanga (1996) a escola brasileira pregou por muito tempo e ainda continua pregando uma proposta de educação pautada em valores eurocêntricos e ainda propagando uma ideologia de desvalorização dos negros, principalmente os africanos.

Mecanismos legais nos mostram como as lutas travadas pelo Movimento Negro durante décadas expuseram a necessidade de reorientações na formulação e implementação de propostas que valorizassem a cultura dos africanos e dos seus descendentes no Brasil. A seguir, serão abordados alguns dos avanços conquistados e limites ainda enfrentados para a construção de políticas públicas no campo da educação escolar para uma Educação das Relações Étnico-Raciais.

1.4 – Legislação e Política Pública para uma Educação das Relações-Raciais

Conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação no Brasil é um direito. Paradoxalmente, se, de um lado, a educação escolar tem contribuído para perpetuar uma atmosfera de desigualdades sociais, de outro, a aprovação de várias leis, em diferentes estados e em alguns municípios brasileiros, tem representado um avanço no processo de democratização do ensino, especialmente na luta por uma educação que prime pela valorização da diversidade étnico-racial.

No que se refere à legislação, uma das maiores e mais oportunas conquistas na luta por relações sociais igualitárias foi a aprovação da Lei 10. 639, de 9 de janeiro de 2003¹⁷, que altera as diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394, de 1996), para incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileiras”. Essa lei é fruto também de um entendimento por parte de grupos ligados a movimentos sociais de que o processo de abolição da escravatura não livrou os ex-escravos da discriminação racial e das consequências desse fenômeno.

Com a publicação da Lei 10.639/03, a escola vem sendo desafiada a incluir em seu currículo uma visão diferenciada da até então conhecida sobre o papel atribuído ao continente

¹⁷ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

africano na história da humanidade e do papel dos descendentes de africanos no Brasil. É preciso agora incluir no currículo uma visão que não mostre o negro apenas em situações estereotipadas e inferiorizadas. A partir de então a LDBEN/96 passou a vigorar com o acréscimo dos seguintes artigos (SANTOS, 2005, p. 32-33):

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§1º - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica, política pertinentes a História do Brasil.

§2º - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e de História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014) trazem a deliberação da CF de 1988: educação como um direito. As políticas educacionais são exemplos desses desdobramentos e dão legitimidade para a implementação dessas leis. A própria 10.639/03 representa o desdobramento de uma política originada de outras legislações (GOMES, 2000). Outro exemplo é o Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004, que veio para regulamentar a alteração trazida pela Lei 10.639/03, além de garantir o estabelecido pela Constituição Federal nos seus artigos 5, 206, 210, 215, 216 e 242, que conferem o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, respeitando as histórias e culturas que compõem a nação brasileira. O Parecer tem como alvo os gestores dos diversos sistemas de ensino, professores e todos os profissionais envolvidos nos diferentes espaços contemplados pelas atividades pedagógicas. Os estudantes e suas famílias também não foram deixados de lado por esse documento, corroborando a importância do papel da família na socialização da criança e complementando o trabalho realizado pela escola.

O documento traz questões introdutórias, depois nos ajuda refletir sobre políticas de reparações, reconhecimento e valorização das ações afirmativas, educação para as relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana, consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidade e de direitos, e vai costurando uma série de assuntos

que são pertinentes às questões ligadas ao respeito para com a diversidade étnico-racial existente na sociedade e que se manifesta de maneira bastante expressiva nos espaços escolares.

Ainda tecendo reflexões no campo da legislação, publicou-se a Resolução nº1, de 17 de junho de 2004, documento que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas diretrizes apontam para as instituições de ensino, principalmente para aquelas que tratam da formação inicial e continuada de professores, por entender que esses atores são fundamentais na construção de um novo paradigma pautado em valores que reconheçam a diversidade manifesta na escola e na sociedade. Esses documentos, aliados a outros sancionados em demais estados e cidades brasileiras como as constituições da Bahia, do Rio de Janeiro e de Alagoas, somadas às Leis Orgânicas do Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Belém, Aracaju e São Paulo, reconhecem e reforçam a necessidade de mecanismos que orientem a formulação de políticas empenhadas no reconhecimento e valorização da cultura dos africanos e afro-brasileiros, conduzindo para uma educação das relações étnico-raciais dentro de uma perspectiva positiva, diferente do que tínhamos até então nos manuais que eram utilizados pelos professores e escolas.

As garantias do direito à educação estão conferidas pelas atuais leis em vigor, porém, a efetivação como política pública em educação tem percorrido um caminho tenso e complexo no Brasil. É fato que a referida legislação e seus demais mecanismos regulamentadores possuem caráter de incentivo e viabilização de políticas e programas de direitos humanos tendo em vista as questões étnico-raciais dentro de uma perspectiva mais ampla e inclusiva (GOMES, 2000). Mas a efetivação plena e concreta do direito à educação só se dará com a mobilização da sociedade civil organizada, de modo a garantir a presença da diversidade étnico-racial no currículo, na escola, nos projetos políticos pedagógicos, na formação de professores e nas políticas voltadas para a educação. Gomes (2000, p. 86) aponta para um processo de inflexão na educação brasileira com o advento da Lei 10.639/03:

Com avanços e limites da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) possibilitaram um inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política pública até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta antirracista.

Esse movimento de inflexão descrito por Gomes não significa a sua completa incorporação nas práticas das escolas, em todas as suas bases, especialmente nas propostas de formação inicial e continuada de professores. A Lei 10.639/03, as diretrizes e pareceres que a regulamentam vão de encontro às práticas cotidianas e à ideologia racial que estão presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo, a ideologia do branqueamento e a secundarização das desigualdades raciais (GOMES, 2000). Essa Lei tem levado o MEC, algumas secretarias de educação e escolas a implementarem políticas de garantia de direitos sociais à população negra (GOMES, 2000). No que se refere à atuação do Ministério da Educação, destaca-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no desenvolvimento e implementação de vários programas e ações pertinentes a essa lei e outras. Entretanto, toda essa gama de ações desencadeadas no país e em seus estados, municípios e escolas ainda são incipientes, conforme afirma Gomes (2000, p. 86),

Um ponto a ser destacado refere-se à dificuldade encontrada pelos secretários de educação na implementação de uma gestão voltada para a diversidade de maneira geral e, dentro desta, da diversidade étnico-racial de maneira específica. Tal dificuldade deve-se não somente à novidade do tema no campo da gestão e da política nacional. Ela está relacionada à existência e à persistência de um imaginário conservador em relação a qual a diversidade e a questão racial do qual partilham vários gestores de sistemas de ensino e das escolas (e intelectuais da área). Permanece ainda, entre os gestores, a tendência de hierarquização das desigualdades e, nesse caso, a desigualdade racial aparece subsumida a socioeconômica.

Nesse sentido, reitera-se a importância da mobilização da sociedade civil para fazer valer as leis. A Constituição Federal de 1988 confere à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios recursos para viabilização do acesso à cultura, à educação e à ciência. A LDBEN/96 determina que a Educação Básica, vista como prerrogativa de estados e municípios, é formada pelos níveis Infantil, Fundamental e Médio, oferecida obrigatoriamente a todos e de forma gratuita, sendo que em seu 1º Art. 1º define que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, a educação escolar configura o espaço sociocultural e institucional responsável pela transmissão do conhecimento e da cultura acumulados ao longo dos anos pelas sociedades. Quando se observa como se processa a interação e/ou inserção do negro nos mais diversos espaços sociais, especialmente na escola, constata-se o quanto se faz importante a reflexão em torno de uma educação que realmente esteja a serviço da grande diversidade existente em nosso país, sobretudo no que se refere ao trato dirigido à população negra.

As concepções criadas e reproduzidas ao longo do século XX sobre os diferentes grupos étnico-raciais marcaram profundamente as relações sociais vivenciadas nos dias de hoje, naturalizando-se socialmente. A escola é instituição que não ficou imune a esse processo, na medida em que tem como prerrogativa lidar com a sociedade modificando, produzindo e fortalecendo concepções e visões de mundo (SILVÉRIO et al, 2009). Esse fenômeno – acesso e permanência do negro na escola – fica perceptível quando se observa no cotidiano da maioria das escolas como são tratados os diferentes grupos sociais que compõem esse espaço: mesmo sem a devida reflexão, eventualmente os atores escolares diferenciam o tratamento dispensado a esses diferentes grupos que ocupam o espaço escolar. A educação como processo ocorre em todo o tempo e em todos os espaços.

Diante do exposto, entende-se que educar para as Relações Étnico-Raciais também implica compreender os meios de resistência que a população negra adotou para se contrapor ao racismo e ao preconceito ao longo da história, da formação de quilombos às irmandades negras, e a tantas outras formas de organização que os negros encontraram para sobreviver e preservar sua cultura. Os negros que foram retirados de suas terras tinham uma história de vida em seus lugares de origem, de modo que as experiências que vivenciaram fora desses espaços serviram de substrato para construir estratégias de sobrevivências aos males impostos pelo processo escravocrata. (CAVALLEIRO, 2006)

Uma Educação para as Relações Étnico-Raciais só foi viabilizada no âmbito do processo de redemocratização do país, que ocorreu em meados da década de 1980, e motivou o surgimento de uma forte presença intelectual que pautou as relações raciais na escola. As vozes de intelectuais negros, em número ainda reduzido naquela década, começaram a crescer na medida em que a presença de universitários negros aumentava gradativamente nas universidades e estimulava um oportuno processo de produção de conhecimento acerca das relações étnico-raciais na educação. Com as bandeiras da diversidade étnico-racial e do direito

à educação, o Movimento Negro defende a promoção das políticas públicas e ainda reforça o debate acerca da implementação dessas políticas, pressionando o Estado brasileiro a tomar medidas para atender tais demandas. A Lei 10.639/2003 é uma dessas medidas, que dialoga com a garantia de uma educação de qualidade que contemple a reflexão sobre as relações étnico-raciais na escola. No entanto, ainda é preciso fortalecer os mecanismos de aplicação desse dispositivo.

A Organização das Nações Unidas (ONU) também contribuiu, após a Conferência de Durban, para enfrentar o racismo e outras formas de desigualdades que dividem e envergonham nosso país, sobretudo ao eleger 2011 como o Ano Internacional dos Afrodescendentes. Essa medida, aliada a diversas frentes que vêm lutando por uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, reforça e legitima a importância da reflexão em torno dessa dimensão nos bancos escolares.

Podemos entender como relações étnico-raciais aquelas que são vivenciadas entre os diferentes grupos sociais e as pessoas que compõem esses grupos, munidos de conceitos e ideias sobre semelhanças e diferenças referentes ao pertencimento racial desses indivíduos e dos respectivos grupos aos quais pertencem. Todos pertencem a uma determinada raça e, no que se refere às relações étnico-raciais, as consequências desse pertencimento são vivenciadas no cotidiano. Para Verrangia e Silva (2010, p.709) “quando estamos face a face com outra pessoa, é inegável que seu fenótipo, cor da pele, penteado e forma de vestir-se desencadeiam, de nossa parte, julgamentos sobre quem é, o que faz e até o que pensa tal pessoa.” Conforme Gomes (2000, p. 27), o Brasil se destaca

Como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora. De acordo com o censo de 2000, o país conta com um total de 170 milhões de habitantes. Destes, 91 milhões de brasileiros (as) se auto classificam como brancos (53,7%), 10 milhões como pretos (6,2%), 65 milhões como pardos (38,4%), 761 mil como amarelos (0,4%), e 734 mil indígenas (0,4%).

O desafio é tornar a escola um espaço no qual a história da população negra, desde seus primórdios, seja conhecida, para que se desconstruam paradigmas equivocados constituídos historicamente e para que todos e todas sejam tratados de forma equânime e democrática. Situações que demonstram atitudes racistas são verificáveis cotidianamente no espaço escolar. Tomam-se como exemplo alguns materiais didáticos, como os livros que são adotados por algumas redes, que por vezes reforçam atitudes racistas. Se a educação silenciar

diante das situações cotidianas de racismo estará sendo conivente com a reprodução, no imaginário dos alunos, de uma ideologia de superioridade da raça branca em detrimento das demais, especialmente da raça negra, impedindo que todos os profissionais que atuam na educação reflitam sobre ressignificadas maneiras de abordar a questão. Afinal,

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (CAVALLEIRO, 2006, p. 21)

Portanto, é importante reconhecer os problemas e posicionar-se com intenção de saná-los ainda no espaço escolar, para almejar uma sociedade que respeite e reflita o respeito às diferenças, realizando as discussões necessárias sem a marca de preconceito que carregam as questões raciais na escola contemporânea.

No tocante ao preparo dos professores (que também constitui política pública para o enfrentamento dessas questões) para o exercício de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, de acordo com Dias (2012), foi a partir de meados da década de 1990 que começaram a surgir os primeiros trabalhos de reflexão sobre a formação docente em relação às questões da diversidade étnico-racial. Segundo a autora, a produção acadêmica na área da educação sobre essa temática ainda é pequena e não dá conta de abarcar todas as dimensões que a complexidade do tema abrange. A formação de professores não tem problematizado questões referentes às relações étnico-raciais, assim como o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, atendendo a dispositivos legais como a Lei 10.639/2003. Na esteira de investigações realizadas sobre formação de professores no país, em pesquisa realizada pelo INEP, verificou-se que, entre 1990 e 1998, das 834 teses e dissertações defendidas, menos de 10% tratavam da formação de professores. Dessas, apenas 0,1%, ou seja, 1 trabalho fazia menção à formação inicial aliada a questões étnico-raciais. A pesquisa apontava a preocupação de repensar os cursos de formação de professores incluindo questões do debate das relações étnico-raciais como mecanismo para diminuir o fracasso escolar nessa dimensão (CAVALLEIRO, 2006). Portanto, o que fica como alerta é a necessidade de se investir na formação de professores e demais profissionais da educação no Brasil para que se possa inserir no espaço escolar uma formação efetivamente voltada para a educação para as relações étnico-raciais.

Na década de 1990, Pinto (1999) realizou uma pesquisa nos cursos de formação para o magistério (denominados de nível médio após a Lei 9.394/96) em que constatou que havia dificuldades entre os formadores dos futuros professores em lidar com a temática educação para as relações étnico-raciais. Considerando que aqueles formadores eram, por sua vez, professores formados nos cursos de Pedagogia, a autora percebeu que também eles não haviam tido contato com a temática em sua formação inicial. Relatou ainda que os professores formadores não percebiam a relação da questão étnico-racial com suas respectivas disciplinas e, em razão disso, tratavam essa dimensão da educação em momentos comemorativos pontuais, como o 13 de maio ou o 20 de novembro, do que podemos inferir que raramente essas questões seriam tratadas também nas salas de aulas pelas futuras professoras. A autora apontou como ideia abstrata de aluno a tendência dos cursos de transmitir conhecimentos aos futuros docentes sem discutir as condições objetivas enfrentadas pelos diferentes grupos de alunos, uma vez que se parte da ideia de uma formação homogênea de sociedade:

[...] dificilmente, certos temas/conteúdos que os professores afirmaram utilizar, ou que, na sua opinião, seriam viáveis para abordar o tema, poderiam prestar-se a essa finalidade devido a remota relação ou ausência de qualquer relação com o mesmo. Este fato é preocupante, pois denota uma formação precária do professor neste campo. Além disso, os depoimentos de alguns professores, principalmente os de Sociologia da Educação, sugerem que a abordagem do tema não é estimulada pelas questões colocadas pela disciplina, enfim, que não há de sua parte uma reflexão a respeito no contexto da sua disciplina. (PINTO, 1999, p. 113)

No tocante à formação dos professores, especialmente em relação à formação inicial, percebe-se, nas instituições de ensino superior, relativo descaso em relação ao cumprimento do disposto na Lei 10.639/03. Importante lembrar que a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006¹⁸, preconiza em seu artigo 5º, inciso X, que o egresso do curso de Pedagogia deverá ser apto a desenvolver uma série de competências, as quais os cursos de formação de Pedagogos não têm dado atenção. Seguem as referidas competências:

Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

¹⁸ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.

Além do incentivo à reflexão acerca da diversidade, incluída a étnico-racial, geralmente oportunizada aos professores em cursos de formação continuada, é de relevância fundamental, e regulamentada por leis e diretrizes, que a formação inicial contemple na grade de seus cursos essa temática, para que o professor esteja mais preparado para lidar com as situações relacionadas à diversidade que se apresentam no cotidiano escolar.

No âmbito da formação continuada, é de significativa importância que os docentes sejam estimulados e instrumentalizados para que tenham condições de contribuir, sobretudo participando de cursos de formação que contemplem a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, dessa forma podendo refletir sobre suas concepções a respeito dessa questão. Os professores, nessa perspectiva, necessitam pautar-se numa prática que não esteja desvinculada da reflexão teórico-prática. (FREIRE, 2006)

A formação de professores nos cursos de licenciatura foi também marcada por uma ideologia, construída historicamente, que concebe a sociedade de forma dividida e separada, ainda que sem as orientações necessárias para lidar e/ou enfrentar essa ideologia. Por conseguinte, a escola que nos formou na etapa básica também se pautava por uma lógica eurocêntrica de sociedade, excludente e preconceituosa.

Lidar com a diferença na perspectiva da desigualdade é nocivo para a educação, principalmente quando se trata de práticas com as crianças, pois conforme Balieiro (2012, p. 18): “[...] embora do ponto de vista formal sejamos todos iguais perante a lei, ainda persistem desigualdades que hierarquizam socialmente as diferenças.” É possível verificar, em documentos legais e acadêmicos, a luta do povo negro para transformar o contexto social no qual vive e dar visibilidade a uma questão nevrálgica que atinge não somente o Brasil, mas vários outros países nos quais os descendentes de africanos habitam, ou seja, a busca por reconhecimento social. Portanto, as diferenças não podem pressupor desigualdades entre as pessoas. Essa reflexão afirma a importância de se ressignificar a forma de lidar com as mais variadas diferenças no espaço escolar, acentuando as crianças da Educação Infantil, que ainda estão na fase de construção de suas identidades. Como alerta Santana (2006, p. 32),

É importante destacar que a garantia legal dos direitos não promove sua concretização. São as atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso com tais direitos. Reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade.

Nesse sentido, ressalta-se que há escolas e professores no país que ressignificam de forma muito positiva a realidade de desigualdades em que estão inseridas, valorizando as diferenças que existem e a partir delas despertando o respeito à diversidade. Mas mantém-se a necessidade da formação inicial e continuada dos professores com o foco em uma educação para as relações étnico-raciais. Pesquisas acadêmicas centradas na formação de professores para as relações étnico-raciais vêm se intensificando nos últimos anos, mas nem sempre chegam aos docentes. No momento atual, é desejável uma aproximação entre escola e universidade, para que este debate seja incorporado pelo corpo docente, dado que são os atores responsáveis pela construção do conhecimento e a formação de opinião.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo serão abordadas algumas concepções de criança e infância, para um melhor entendimento sobre a criança pequena, tanto na sociedade quanto no espaço escolar, e retomar o debate sobre a formação de professores para uma educação das relações étnico-raciais, especialmente no trabalho pedagógico da escola da infância.

2.1 – Concepções de criança e infância na Educação Infantil

Barbosa (2006) considera que as noções que temos hoje sobre criança e infância trazem significações sociais, gerais e imprecisas. De acordo com a autora “[...] a infância não é uma experiência universal, nem natural, de duração fixa, mas está vinculada aos significados dados pela cultura e pela história individual de cada um.” (BARBOSA, 2006, p. 74). São diversos os mecanismos sociais que determinam e caracterizam a ideologia que serve de substrato para o conceito de criança nas diferentes sociedades.

De acordo com Stearns (2006), todas as sociedades lidam, lidaram e lidarão com a infância e a criança, sendo possível identificar, nessas formas de lidar, tanto características padronizadas quanto variações ao longo da história e ainda no contexto atual. Como exemplo de padronização o autor destaca a fragilidade em relação às outras espécies que necessitam de cuidados especiais para a sua sobrevivência, alguma preparação para o estágio adulto, orientações quanto aos papéis de gênero, entre outros. Em relação às variações o autor destaca diferenciações quanto à duração ou ao término da infância, admissão ou não do trabalho pesado infantil, naturalização da mortalidade nessa faixa etária, imputação ou não de castigos físicos. Essas são questões que permeiam as diferentes sociedades no trato com suas crianças.

Stearns (2006) afirma que, antes de se abordar o assunto criança ou infância, é necessário situar-se no tempo e no espaço com as seguintes questões: estamos falando das crianças que ajudavam as mulheres na coleta de sementes ou da infância perambulante das tribos coletoras e caçadoras? Das crianças nobres sendo duramente educadas para preservarem os costumes e riquezas de sua ascendência ou das crianças vendidas como escravas para ajudar na economia familiar na China clássica? Das crianças que dançam em rituais religiosos ou da infância vivenciada aos cuidados de tutores na Grécia ou em Roma?

Das crianças sendo cuidadosamente amamentadas e educadas por suas mães ou da infância abreviada por um casamento aos oito anos de idade na Índia? Da infância escolarizada entre meninos e meninas ou de crianças trabalhadoras em péssimas condições no Japão? Das crianças dos campos de concentração do holocausto? Das crianças soldados na Ásia e na África ou da infância utópica defendida pelos organismos internacionais? Da criança como criação do Estado na Rússia ou da infância institucionalizada do século XX? Das crianças prostituídas ou da infância vivenciada nas ruas, nos sinais de trânsito no século XXI?

Enfim, para todas essas questões podem ser elaboradas respostas diferentes, o que levaria a caracterizar particularmente cada criança e sua infância. Por isso que os sentidos atribuídos à criança e à infância são históricos e oriundos de construções sociais, organização política, cultural e econômica de cada povo em um determinado tempo e espaço.

Há autores como Sarmiento e Pinto (1997, apud BARBOSA, 2006, p. 73) que tentam diferenciar os conceitos de criança e infância afirmando que existem desde os primórdios da história da humanidade e que infância é uma construção social “[...] que assinala os elementos de homogeneidade desse grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade [...]”.

Compreender os conceitos de criança e infância implica entender a importância da etapa da Educação Básica destinada às crianças pequenas. Lopes (2006) considera a Educação Infantil como um fenômeno multifacetado, marcado por paradoxos, contradições, dinamicidade e complexidade. Às instituições de Educação Infantil orienta-se que desempenhem seus papéis sem dissociar o cuidar do educar¹⁹, uma vez que essa articulação busca assegurar um dos direitos fundamentais da criança pequena, qual seja: de aprender e desenvolver de forma plena e integral suas capacidades humanas, podendo acessar a cultura produzida e acumulada pela humanidade e também produzindo culturas na relação que estabelece com o mundo em que está inserida.

Os direitos adquiridos da criança são consequência de longos processos históricos e sociais. Na era colonial, a educação das crianças ocorria no espaço privado ou em instituições

¹⁹ De acordo com o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) esse aspecto se resume em [...] 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. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23)

religiosas. Algumas crianças eram abandonadas e encaminhadas para a roda dos expostos e recebidas por instituições de caridade.

A roda recebia crianças de qualquer cor e preservava o anonimato dos pais. A partir do alvará de 31 de janeiro de 1775, as crianças escravas, colocadas na roda, eram consideradas livres. Este alvará, no entanto foi letra morta e as crianças escravas eram devolvidas a seus donos, quando solicitadas, mediante o pagamento das despesas feitas com a criação. Em 1823, saiu um decreto que considerava as crianças da roda como órfãs e assim os filhos dos escravos seriam criados como cidadãos, gozando dos privilégios dos homens livres. (MOTT, 1979, p. 57)

Moralizar, educar, domesticar, entre outros, eram verbos utilizados nesse período e influenciados pelas ideias difundidas no século XVIII. Esses termos forjaram uma visão que perdura até os nossos dias para se referir as crianças, especialmente aos filhos dos trabalhadores. Essas ideias traziam uma concepção de criança como sujeito ingênuo, inocente e de fácil modelação de caráter. As famílias incutiam nas crianças valores que eram valorizados pela burguesia. As escolas refletiam essa lógica, servindo como espaços de controle social e preocupados com a contenção da delinquência infantil e questões de ordem moral (CAVALLEIRO, 2006). Esse período marcou e deixou a Educação Infantil com um viés excessivamente cuidador e assistencialista nas creches (crianças de 0 a 3 anos), enquanto nas pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) importava práticas escolarizadas adotadas no ensino primário (7 a 10 anos). Nesse cenário, o debate e a devida importância ao aspecto da socialização na Educação Infantil, na perspectiva do cuidar-educar, foi sendo secundarizado, de modo que reflexões sobre diversidade também foram silenciadas.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, consequências do processo de redemocratização do Brasil, a Educação Infantil ampliou seu espaço no campo de pesquisas e reflexões teóricas e em várias frentes, e também no que se refere à dimensão da formação de professores.

Nos dias atuais, compreende-se que, nas práticas da Educação Infantil, professoras e crianças iniciam processos de percepção das semelhanças e diferenças suas e de seus grupos, ao mesmo tempo em que reconhecem as próprias peculiaridades e características. Porém, dependendo dos referenciais afetivos, sociais e culturais que lhe forem oferecidos, esse processo pode ser mais agregador ou desagregador para a construção das identidades desses sujeitos. De acordo com Bento (2012), a identidade do sujeito está intimamente ligada à

relação que estabelecemos com nosso grupo, com o *out-group* – o grupo “de fora” – e, particularmente, com nosso próprio corpo.

Estereótipos depreciativos e, na maioria das vezes, negativos são representações corriqueiramente marcadas no corpo negro, principalmente entre os veículos de comunicação de massa no Brasil. Cabelo ruim, corpo sujo, feio e malcheiroso também são ideologias que são difundidas deliberadamente pelos veículos de comunicação midiáticos. As crianças por vezes apresentam desconforto ou vergonha de seu pertencimento racial, fenômeno que já começa a surgir na etapa da Educação Infantil. O corpo negro tende a ser negado frente a padrões de beleza, estética e saúde convencionalmente tidos como padrões a serem seguidos; cotidianamente, algumas escolas reforçam essa tese com suas práticas cotidianas pautadas na disciplina e na higiene. Nessa perspectiva, o negro é visto muitas vezes como indisciplinado e malcheiroso. Dessa forma, o racismo na primeira infância atinge diretamente o corpo, os modos como ele é construído, querido ou negado.

Por vezes os próprios negros vivenciam momentos e sentimentos de rejeição e autorrejeição quando não são queridos e pela maneira como são feridos em sua subjetividade. Esse fenômeno pode fazer com que a criança negra sinta o desejo de ser branca, já que o grupo branco tem, como convenção social, o cabelo mais bonito e é visto como mais forte, inteligente e competente. Esse paradoxo não se apresenta como o que podemos chamar de um caminho viável para assegurar um razoável desenvolvimento das crianças. Para se criar uma estrutura psíquica minimamente harmoniosa é necessário que a experiência de constituição do corpo seja feita de modo que se perceba esse elemento como fonte de vida e de prazer, senão, haverá situações de sofrimento que seguirão as crianças, especialmente as negras, pelo resto de suas vidas. Por essas e por tantas outras razões é que se aposta numa escola que possibilite às crianças, desde cedo, vivenciar uma gama de múltiplos modos de ser, que favoreçam a vivência de diferentes experiências de ser negro, branco, indígena etc., de modo que essas novas relações possam interferir na dinâmica do ambiente escolar.

Silva et al (2002) afirma que já nesta etapa escolar, para diferenciar crianças fáceis ou difíceis para se trabalhar, há uma tendência das educadoras, na maioria das vezes, de rotular como difíceis as crianças negras, prioritariamente os meninos. Essas crianças, em geral, recebem adjetivos pautados em comportamentos considerados ruins como “demora mais para aprender a dividir os objetos”, “ele é terrível, não para, não fica quieto” ou “é agitado, agressivo, teimoso, levado”, entre outros (BENTO, 2012, p. 21). As crianças consideradas

fáceis – na maioria dos casos meninas e brancas - recebem adjetivos como “espertas, bem comportadas, com bom desenvolvimento, inteligentes” etc. (BENTO, 2012, p. 21)

Esses elementos indicam que as representações que as escolas construíram e constroem cotidianamente sobre os negros corroboram o desenvolvimento de práticas discriminatórias, ainda que isso ocorra sem que a escola perceba. A partir da constatação dessas construções, a escola pode se organizar para promover às crianças brancas e negras oportunidades de vivenciar momentos de construção positiva de sua identidade. Oferecer a elas possibilidades de desenvolvimento social e educacional desigual leva à construção de referências negativas porque,

[...] no convívio com os estereótipos negativos, as crianças aprendem a internalizar sentimentos positivos ou negativos sobre si mesmas, e a professora é uma das principais pessoas que vai lhes possibilitar informações sobre o quê elas são, a partir do fornecimento dos principais dados sobre seu desenvolvimento, suas capacidades e habilidades. (SILVA et al, 2002, p. 139)

Tratamentos desiguais foram observados por Oliveira (2004, p. 122) ao investigar crianças bem pequeninas em instituição de Educação Infantil, conforme se lê a seguir:

Durante qualquer refeição, Vagner (negro, 1 ano) era posto no cadeirão, pois, de acordo com Marli, “ele não dá sossego” (...). Igor (branco, 1 ano) não fazia nada menos terrível que Vagner. As travessuras realizadas pelos dois eram as mesmas: empurrar berços, subir em cima da mesa, arrastar as cadeiras, bater nos colegas, etc. No entanto, o diferencial entre eles era a cor.

Tal constatação também é evidenciada por Dias (2007, p. 250):

Na educação infantil a gente já sentiu essa questão da diferença do tratamento dos profissionais em relação à criança negra e à criança branca. [...] As crianças não têm tanto colo, chamego, aconchego como as crianças brancas.

Analisar essa constatação no ambiente escolar é fundamental para o trato com a construção da identidade, porque a interação que a criança mantém com seu corpo pode por vezes ser marcada pela recusa que a escola, os professores e outras crianças apresentam diante desse corpo. Se o corpo não for querido, a criança tenderá a não se sentir bem com ele, o que ocasionará um impacto na autoestima. Essa situação pôde ser identificada no comportamento

de crianças brancas em relação às crianças negras, conforme relato de uma professora que participou do estudo realizado por Dias (2007, p. 250):

A criança falou: “Não quero essa menina perto de mim [...] essa neguinha perto de mim” (na festa junina). “Ah, não quero dançar com ela (criança negra)”. A criança não diz especificamente por que não quer dançar... mas você tem de ter o jogo de cintura como professora para montar os pares de maneira que a criança negra seja bem aceita como par.

[...] Às vezes ela (a criança negra) não é convidada para fazer parte da brincadeira. São poucos os que a chamam, os que a convidam. Elas (as crianças brancas) dão preferência às outras crianças brancas para ficar brincando.

A fala da professora na investigação realizada pela pesquisadora Lucimar Dias revela a importância de as professoras da Educação Infantil, assim como as escolas e a comunidade escolar de maneira geral, estarem preparadas para tratar das questões relativas à diversidade, sobretudo as que se relacionam com a dimensão das relações étnico-raciais. Cabe ter em vista que as questões que as cercam são fruto do processo histórico da humanidade e que, portanto, não necessitam servir para hierarquizar as relações sociais, mas, sim, podem contribuir para melhorar as relações entre as crianças, contribuindo assim para a melhoria das relações na sociedade como um todo no médio e longo prazos.

2.2 – Formação de Professores para as Relações Étnico-Raciais na Escola da Infância

A formação de professores no Brasil historicamente tem sofrido com problemas estruturais: alguns se referem ao lugar ocupado pelos cursos nas instituições de ensino superior; depois, existe a diferenciação feita equivocadamente entre os professores polivalentes, que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação aos professores especialistas de disciplinas específicas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Médio. Quando se mencionam as políticas públicas no tocante à educação, o assunto formação de professores toma posição de frente, seja nas reformas que têm sido implementadas nas propostas de formação de professores seja na formação inicial e continuada.

Sobre a importância da boa formação de professores na Educação Básica, o texto abaixo serve como ponto de partida para nossas reflexões:

De todos os investimentos para a Educação Básica, a formação do professor é o de melhor custo benefício e o que pode dar maior sustentabilidade a longo prazo para as políticas de melhoria da qualidade da educação básica. Um bom professor beneficia pelo menos 25 a 30 alunos. Vale o mesmo raciocínio, só que ao revés, para o mau professor, (MELLO, 1999, p. 09)

A reflexão que a afirmação suscita é de ir além da necessidade de se investir efetiva e seriamente na formação do professor, sob o entendimento de que muitos professores não são “maus profissionais” porque querem, mas sim por conta do processo de formação pelo qual passaram não ter oferecido suporte suficiente para que esse profissional obtivesse uma formação minimamente necessária para o exercício da docência.

Ainda sobre a formação de professores para o exercício docente nas etapas da Educação Básica, Gatti (2010) coordenou pesquisa que analisou ementa de 71 cursos de Pedagogia do Brasil e constatou distanciamento entre o que é proposto nos cursos de formação inicial de professores e aquilo que é preconizado nos documentos oficiais, conforme afirmação da própria autora:

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Pelo estudo citado pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI, 2010, p. 137)

Um dos documentos a ser citado trata-se da resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia²⁰, além de definir a

²⁰Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006. Diário Oficial da União, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Define princípios e condições de ensino além de aplicarem-se a formação inicial para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, nos cursos de Educação Profissional nas áreas de serviço de apoio escolar e também na área de gestão educacional, cuja exige conhecimentos pedagógicos. Determina que o licenciado em Pedagogia necessita ter conhecimento mínimo da escola como organização complexa e que tem a função de promover educação e cidadania. Ressalta outras atividades que compreenderão as funções dos professores em suas unidades escolares: de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de ações do setor da educação, além de ações de acompanhamento e avaliação de projetos nas esferas escolares e não escolares.

formação para a Educação Infantil, compreende a docência como ação educativa do processo pedagógico metódico e intencional, constituído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, na qual influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Ou seja, enfatiza a possibilidade de o futuro pedagogo, mediado pelas diversas fontes de conhecimentos construir saberes teórico-práticos que os subsidiem para o exercício profissional em diferentes funções do magistério e da educação não-formal.

A seguir são destacados alguns itens do Art. 5º das Diretrizes Curriculares, nos quais estão contidas ações que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto em desempenhá-las:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; [...]
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;**
- X - **demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial,** de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; [...]
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - **estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais** que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, grifos nossos)

Os trechos destacados dão a dimensão das expectativas depositadas nos professores ingressantes das escolas de educação básica. Ao considerar especificamente os conteúdos dos

itens grifados seria de se supor que os cursos de Pedagogia preparassem os futuros profissionais da educação para implantação 10.639/2003 e 11.645/2008, traduzidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009), e para a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024) cuja estratégia 7.25 da meta 7, que estabelece a qualidade da educação básica em todas as suas etapas, propõe:

garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n^{os} 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

Além disso, há desde 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2009), que define concepções, princípios e ações programáticas em cinco eixos, dentre eles três estão relacionados ao campo da educação: I. Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal. Mesmo que na última década exista no Brasil tantas legislações voltadas para uma Educação em Direitos Humanos e para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, constata-se que ainda é um desafio superar processos excludentes, desiguais e opressores. Entretanto, como defende Freire (1996, p. 138),

No fundo diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará.

Com esse espírito esperançoso, que não é de quem espera mas de quem vai à luta por uma educação libertadora e por um outro mundo possível - menos desigual e mais justo -, que o autor escreveu na obra "Pedagogia da Autonomia", que construir saberes necessários à prática docente exigem, dentre outros: respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, reconhecer que a educação é ideológica; saber escutar; disponibilidade para o diálogo e, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Tais saberes quando construídos no espaço de formação do curso superior certamente vão contribuir para o exercício docente de profissionais da educação que reconheçam como imprescindível que a escola

[...] desenvolva uma cultura de respeito às pessoas, independentemente das suas condições sociais, econômicas, culturais e de qualquer opção: religiosa, política e orientação sexual. Essa formação é cotidiana, a partir das diferentes formas de interação das pessoas, e isso só é possível em uma ação articulada com outros agentes que participam do trabalho escolar - a família e a comunidade -, uma vez que a vivência de uma educação cidadã deve tomar o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo. (SILVA, 2010, p. 45)

Se tivermos professores e professoras preparados para enfrentarem os desafios de uma nova escola que, como afirma Martins (2013, p. 03),

[...] não só acolhe a diferença, mas trabalha incorporando a diversidade, o processo de formação de professores também ganha uma nova roupagem. Antes de se preocupar com a formação de um técnico ou um mero transmissor acrítico e mecânico de conhecimentos e informações, necessitamos formar um profissional preocupado em construir, junto às crianças, conhecimentos atrelados a uma prática comprometida com a apropriação da cultura e de um saber acumulado historicamente, num processo de inclusão que levará conseqüentemente à promoção da democratização e equidade social.

Na perspectiva da educação libertadora, Freire (2011) valoriza os saberes da experiência produzidos na e pela cultura de quem é partícipe do ato de conhecer: educadores e educandos. Nesse sentido, a formação continuada de professores é de fundamental importância para mantê-los permanentemente no processo de construção de novos conhecimentos.

Lamentavelmente, nas últimas duas décadas, a formação continuada de professores tornou-se, equivocadamente, um mecanismo de minimização dos impactos de uma formação inicial deficitária pela qual passam alguns professores. Ainda que essa formação se realize no nível superior, por vezes desponta a necessidade de melhorar as ferramentas recebidas pelo professor ao longo de sua primeira graduação. Por outro lado, entende-se que, ao invés de desempenhar um papel de compensação da formação inicial, a formação continuada deveria protagonizar o papel de valorização tanto da prática cotidiana dos professores quanto dos conhecimentos acadêmicos acumulados nas universidades, visando a relação teórico-prática no trabalho do professor. Constitui, portanto, um lugar privilegiado para aprimorar a formação docente, na troca de saberes e experiências acumuladas pelos professores, interação e geração de trabalhos interdisciplinares etc.

Como declara Giroux (1997, p. 161)

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à

teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. [...].

O planejamento e o desenvolvimento das atividades educativas são aprendizados intrínsecos aos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, aos quais devem ser incorporados conhecimentos históricos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, políticos e culturais pautados em princípios como democracia e ética, pois esse profissional lidará com uma gama de informações diversificadas, teóricas e práticas, que se concretizarão no cotidiano do exercício da profissão.

Por esses e outros motivos é que se julga ser importante problematizar as concepções que professores e professoras têm de criança e de infância, pois elas expressam relações estabelecidas entre adultos e crianças que impactam diretamente na proposta, nos planos e na organização das instituições escolares. Se respeitados pelos adultos, os direitos conferidos historicamente a todas as crianças têm mais chances de serem efetivados. Busca-se nos processos formativos maior sensibilidade e olhares mais atentos, na medida em que as diferenças se apresentam no dia-a-dia das crianças e precisam ser lidas e decodificadas²¹ pelas professoras nas relações que se estabelecem entre as crianças, adultos e todos que os cercam.

Os sujeitos que convivem e trabalham diariamente com as crianças também possuem suas singularidades e estão imersos em determinadas culturas e valores que orientam suas relações com o outro. Colocar-se contra qualquer forma de discriminação é tarefa de professores e profissionais escolares, pois, dessa forma, estarão reconhecendo um princípio de igualdade de tratamento que nos é garantido pela Constituição Federal de 1988:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade²².

Entende-se, portanto, que professores e demais adultos que convivem cotidianamente com crianças não se omitam diante de qualquer manifestação de violação dos direitos desses

²¹ No sentido que Paulo Freire dá a essa palavra, ou seja, a capacidade de ler o mundo.

²² Capítulo I, Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

sujeitos, pois existem mecanismos legais como o ECA²³ que também as protege nessas situações. É importante também que os profissionais que lidam com as crianças se mobilizem para que os direitos garantidos na lei se efetivem, assegurando às crianças e aos adolescentes possibilidades de pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas. Isso denota compromisso de todos em cuidar e educar com responsabilidade.

No capítulo seguinte serão apresentados o universo e o percurso metodológico da pesquisa.

²³ Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990.

CAPÍTULO 3 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados os princípios orientadores dessa pesquisa-intervenção de cunho qualitativo. Caracteriza-se o universo da pesquisa, com destaque para determinados aspectos sociais do município, da estrutura e organização da escola, bem como o perfil das professoras participantes da pesquisa. Também são descritos os procedimentos de coleta e análise dos dados. Por último, segue tabela com a síntese cronológica dos encontros de formação e dos momentos de observação realizados pelo pesquisador, que também atuava na função de vice-diretor da escola investigada.

3.1 – Princípios orientadores da pesquisa-intervenção

Gatti (2002) afirma que a finalidade da pesquisa é obter conhecimentos sobre algo, e que a necessidade de pesquisar surge de inquietações, dúvidas e perguntas sobre determinado tema, até a particularização de algum conceito. Assim a autora define pesquisa:

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais restrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. (GATTI, 2002, p. 9-10)

Compreende-se, desse modo, que toda pesquisa visa produzir conhecimento novo e relevante social e teoricamente, ou seja, um conhecimento que preenche um vazio produzido até então em uma determinada área do conhecimento. O julgamento da novidade e da importância do conhecimento produzido é feito pela comunidade acadêmica que pesquisa naquela área de conhecimento. (LUNA, 2011)

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986), na medida em que prioriza a relação de proximidade entre pesquisador e os sujeitos participantes. Caracteriza-se por uma pesquisa-intervenção que se orienta pelos princípios da pesquisa-ação por ser

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2000, p. 11)

A proposta de pesquisa-intervenção desenvolvida fundamenta-se no pressuposto da ação-reflexão-ação de Freire (1996), o qual pauta-se no diálogo, que na compreensão do autor possibilita a construção conjunta de novos conhecimentos. A pesquisa-intervenção, portanto, inclui o pesquisador na realidade estudada permitindo a ele e aos participantes envolvidos com o processo investigativo identificarem por si próprios seus problemas, analisarem criticamente e buscarem as soluções mais adequadas para o contexto em questão.

Para Freire (1996), a reflexão decorre da intenção de problematizar a prática, partindo da curiosidade ingênua para a construção de uma curiosidade crítica (FREIRE, 1996). Assim, para o autor,

O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica, implicante no pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 1996, p. 42-43)

Tomou-se a compreensão e a reflexão como momento de “pensar o fazer” e “pensar sobre o fazer” para organizar o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, considerando que esse pressuposto corresponderia ao movimento de construção de conhecimento em parceria entre pesquisador (que também atuava como gestor na escola investigada) e professoras da Educação Infantil, que concordaram em participar da pesquisa. No Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE-Uninove), registrado na CAPES na modalidade profissional, objetiva-se garantir e oferecer possibilidades de diálogo e aproximações entre as práticas escolares e as reflexões no campo do conhecimento científico teorizadas a partir delas. Visa-se, portanto, ampliar uma discussão que já é feita nos programas de mestrado acadêmico, isto é, a de lançar luz com mais intensidade nos estudos sobre práticas de gestão e pedagógicas. Mafra (2013, p. 203), ao comparar os programas de mestrado acadêmicos e profissionais em educação, afirma: “Os mestrados profissionais alimentam-se dessas produções e, a partir delas e de outras demandas da educação, definem suas temáticas e objetos de estudos”. Ainda nas palavras do autor,

O mestrado profissional, ao direcionar o foco para as práticas, tem como missão produzir estudos que resultem em subsídios para o enfrentamento qualificado dos problemas do cotidiano educacional, especialmente os que se dão no âmbito da escola e de suas relações sociais e políticas – em outras

palavras, nas práticas como configuradas no dia-a-dia de um equipamento educativo. (MAFRA, 2013, p. 203)

Portanto, essa pesquisa-intervenção busca garantir que o objeto a ser investigado esteja diretamente ligado às demandas e práticas concretas de uma educação para as relações étnico-raciais na escola da infância e que o processo investigativo seja gerador de conhecimento transformador.

3.2 – O universo da pesquisa

Segundo informações do IBGE (2015), em 1590 o mameluco Affonso Sardinha, conhecido como Capitão-Mor de São Paulo de Piratininga, registra ter encontrado ouro de lavagem nas proximidades do Morro do Vuturuna, sendo este o momento histórico da formação de Araçariguama. Em 4 de dezembro de 1605 Sardinha ergueu ao pé daquele morro, nos arredores do local hoje conhecido como Morro do Cantagalo, uma capela aos devotos de Santa Bárbara, santa protetora dos mineiros e dos militares. Em 1648 foi edificada a capela de Nossa Senhora da Penha, na qual Gonçalo Bicudo Chassin deu início ao vilarejo que mais tarde se tornaria o povoado de Araçariguama.

Em 1934, por meio de decreto presidencial, o presidente da República Getúlio Vargas decide lacrar a mina de ouro de Araçariguama, por motivo de desvio de minério, e neste mesmo ano, por decreto estadual, Araçariguama foi reduzida à condição de distrito de paz de São Roque. Em 1962 foi construída a Rodovia Castelo Branco, à época denominada Auto-Estrada do Oeste, sendo considerada, nesta década, a maior rodovia da América Latina. Sua função seria abrir um novo caminho em direção a Mato Grosso e Paraná, o que trouxe ares de progresso e desenvolvimento para o então distrito de Araçariguama.

Araçariguama é um município que se encontra na região do interior do estado de São Paulo. Pela Rodovia Castelo Branco, é a primeira cidade logo após o término do perímetro da Grande São Paulo.

Sua população está estimada, hoje, em cerca de 19.600 habitantes, dos quais 17.080 são residentes no município, segundo dados do IBGE de 2010, distribuídos em uma extensão territorial de 145.204 km². Essa configuração da população com a área territorial dá à Araçariguama uma densidade demográfica de 117,63 habitantes por km². O gentílico do município é Araçariguamense.

No que se refere à educação municipal, o Ensino Fundamental conta com 169 docentes efetivos nas escolas, dos quais 16 estão locados nas escolas privadas.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental universo desta pesquisa foi inaugurada em fevereiro de 2002 e ampliada em 2008. Em seu entorno abriga uma comunidade de pessoas migrantes de vários lugares do país. Os responsáveis pelas famílias das crianças atendidas pela escola, em sua maioria, trabalham em chácaras e sítios, geralmente como caseiros. Todos os alunos que necessitam são atendidos pelo transporte escolar fornecido pela Prefeitura, que também dispõe de monitores para o acompanhamento e assistência das crianças. A escola encontra-se numa região rural, em que há somente pequenos comércios que atendem a população local. Faltam áreas de recreação e lazer adequadas para os jovens, existem poucas oportunidades de emprego e continuidade de estudos no Ensino Médio e de formação profissional.

Conforme registros de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola mantém um bom relacionamento com a comunidade e a participação é efetiva em atividades regulares tais como: reunião de pais, festas, palestras e eventos. O PPP apresenta como um de seus principais objetivos propiciar a base para a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, e que, pelos conhecimentos adquiridos na escola consiga melhorar sua qualidade de vida.

Tabela 1 – Organização da Escola*

Fase/Série/Ano	Turno	Idade	Nº de alunos/as	Professores
Maternal	Tarde	3	08	1
1ª Fase	Tarde	4	15	1
2ª Fase	Tarde	5	17	1
1º Ano	Tarde	6	07	2
2º Ano	Tarde	7	14	1
3º Ano	Tarde	8	15	1
4º Ano	Manhã	9	16	1
5º Ano	Manhã	10	19	1
6º Ano**	Manhã	11	15	10
7º Ano**	Manhã	12	14	10
8º Ano**	Manhã	13	13	10
9º Ano**	Manhã	14	14	10

Fase/Série/Ano	Turno	Idade	Nº de alunos/as	Professores
EJA	Noite		10	1
Total de Alunos / Professores			177	20

* Quadro elaborado pelo pesquisador.

**Os alunos que frequentam aulas entre o 6º e 9º Ano possuem 10 Professores que se revezam nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar desse período.

Ainda sobre a estrutura física da unidade escolar, essa dispõe da seguinte composição, de acordo com dados extraídos do PPP: 1 sala de secretaria; 1 sala de diretoria, que é compartilhada com a vice-direção e a coordenação pedagógica; 1 sala de informática (que foi desativada por falta de manutenção dos equipamentos e de espaço físico e se tornou hoje sala dos professores; 1 sala dos professores); 1 brinquedoteca (que foi transformada em sala de vídeo); 8 salas de aula; 1 cozinha; 1 pátio coberto e 1 descoberto; 1 banheiro feminino e 1 banheiro masculino para aos alunos; 1 banheiro para uso dos professores e funcionários da Unidade Escolar; 1 banheiro para a administração.

Em relação aos recursos materiais a escola dispõe de 2 aparelhos televisores; 2 DVDs; 3 aparelhos de som portáteis; 3 mimeógrafos; 1 computador de mesa; 4 monitores do Kit enviado pelo PROINFO²⁴ (MEC); 1 CPU PROINFO (MEC); 1 impressora; 1 micro-ondas; 1 microfone; 1 projetor; 1 lousa digital; 1 bebedouro elétrico; 2 câmeras digitais; 1 guilhotina para cortar papel e 1 encadernadora.

3.3 – As participantes da pesquisa

As professoras que foram convidadas a participar desta pesquisa atuam com crianças na faixa etária dos 4 aos 5 anos de idade. Depois de feito o convite e assinado o termo de compromisso dando ciência das condições de participação na referida pesquisa, foi entregue as professoras um questionário com perguntas elaboradas previamente pelo pesquisador, com a intenção de levantar elementos que pudessem subsidiar os encontros de formação, que ocorreram em etapa posterior.

²⁴ O PROINFO, inicialmente denominado Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 522 em 09/04/1997, com a finalidade de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público Fundamental e Médio.

Das três professoras²⁵ participantes da pesquisa, uma se considera negra, uma parda e a terceira branca, de acordo com o critério da autodeclaração utilizado para aferir essa informação. Suas idades situam-se em torno de 30 a 45 anos, e a experiência na docência, tanto na Educação Infantil quanto nas outras etapas da Educação Básica, é de no máximo 5 anos. Em relação ao tempo de trabalho na rede municipal da escola investigada, todas elas têm até 5 anos de trabalho docente. Essas professoras não são funcionárias detentoras de cargos efetivos na rede municipal, o que significa que no ano seguinte podem não estar na mesma escola, devido a um processo seletivo que é realizado anualmente para classificação e posterior contratação dos docentes.

De acordo com as respostas obtidas com a aplicação dos questionários, as professoras sujeitos da pesquisa não tiveram disciplinas que contemplassem a educação para as relações étnico-raciais, seja na Educação Infantil seja nas demais etapas da Educação Básica, no período da graduação e ou em outra formação educativa.

Tabela 2 – Perfil das Professoras pesquisadas*

Perfil das Professoras participantes da Pesquisa					
Professora*	Idade	Cor (auto-declaração)	Formação	Experiência na Educação	Experiência na docência
Ana	45	Parda	Especialização incompleta	Até 05 anos	Até 05 anos
Edna	30	Branca	Superior completo	Até 05 anos	Até 05 anos
Silvia	40	Negra	Especialização incompleta	Até 02 anos	Até 02 anos

* Os nomes das professoras são fictícios.

A professora Ana mencionou ter tido contato com a questão da diversidade, justificando que isso ocorreu por conta de uma de suas professoras na graduação ter uma tendência a realizar projetos com essa temática, ou seja, não se tratava de proposta do currículo do curso, mas de interesse dessa professora em abordar esse assunto com seus alunos. As demais professoras deram respostas parecidas, afirmando que também não tiveram, no período da formação inicial, qualquer contato com essa temática nem professor

²⁵Corresponde ao número total de professoras responsáveis pelas turmas de Educação Infantil da escola.

que tivesse inclinação para abordar esse assunto. Seguem alguns trechos de relatos das professoras a esse respeito,

Não tive uma disciplina específica, mas vários temas abordados. (Professora Edna em resposta ao questionário)

Em meu curso de Pedagogia tivemos sim matérias para conscientização, e de como se trabalhar esse tema com as crianças, de modo que se pode mostrar a importância de respeitar as diferenças, e de valorizar quem se sente menosprezado. Estimular o respeito a diversidade. (relato da Professora Ana em resposta ao questionário)

Para que uma educação para as relações étnico-raciais aconteça é preciso considerar que o exercício profissional depende de ações individuais e coletivas, de movimentos organizados e políticas públicas. Também é responsabilidade das Instituições de Ensino Superior implementar as orientações da Resolução CNE/CP 1/2004, criando condições necessárias para avançar nesses conteúdos de formação.

As professoras foram unânimes em reconhecer a necessidade de a escola refletir, já na Educação Infantil, sobre temas ligados à educação para as relações étnico-raciais: a professora Ana sugeriu a realização de palestras como ação relevante para refletir sobre essas questões com as crianças; a professora Edna disse que aborda os assuntos relacionados às relações natureza / sociedade e, desse modo, trabalha com a ideia de que somos todos iguais; por fim, a professora Silvia mencionou a falta de preparo dos professores para lidar com essa questão, pois as ocorrências acontecem, mas por vezes o profissional não intervém de forma adequada no sentido de contribuir para minimizar ou cortar o problema pela raiz. Todas elas indicam tanto a formação inicial quanto a continuada como incipientes no que se refere ao trato com a questão da diversidade.

3.4 – Procedimentos de coleta e análise dos dados

Os procedimentos para o levantamento dos dados de realidade foram os seguintes: (1) questionário com roteiro de questões abertas e fechadas para traçar o perfil das professoras participantes e para levantamento inicial de suas concepções e práticas em relação às questões étnico-raciais na escola de Educação Infantil; (2) realização de 08 encontros de formação

continuada em serviço sobre o tema da diversidade étnico-racial na escola, com registro em diário de campo e audiogravação; (3) observação em sala de aula, com registro em diário de campo e posterior diálogo com as docentes no espaço de formação em serviço.

Como levantamento e estudo documentais foram feitas leituras de leis, resoluções, referenciais e diretrizes para identificar seus objetivos e estabelecer relação com o objeto da pesquisa, de modo a contribuir na construção dos referenciais que subsidiariam a elaboração do plano de formação dos encontros realizados pelo pesquisador com as professoras participantes da pesquisa-intervenção. A síntese do conteúdo da análise documental foi sistematizada no quadro a seguir.

Quadro 1 – Objetivo e enfoque da legislação analisada*

Documento	Objetivo / Foco	Recorte da análise: Formação para a diversidade étnico-racial
Lei 9.394/1996	Verificar artigos, parágrafos e/ou incisos que tratem da educação para a diversidade racial.	Instrui o professor sobre o amparo legal no trato da diversidade racial nos estabelecimentos de ensino.
Lei 10.639/2003	Institui a obrigatoriedade da abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino.	Orienta os professores sobre determinações legais a esse respeito. Princípios educativos e regulação.
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.	Traz elementos que valorizam o reconhecimento da diversidade étnico-racial nos espaços de Educação Infantil.
Resolução CNE/CEB 5/2009	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	Orienta o professor e traz elementos em seu texto que valorizam o reconhecimento da diversidade étnico-racial nos espaços de Educação Infantil.
Política Nacional de Educação Infantil	Aborda aspectos a serem levados em conta pelos governos para uma Educação Infantil de qualidade.	Sensibiliza o professor acerca da importância da formação continuada.

Documento	Objetivo / Foco	Recorte da análise: Formação para a diversidade étnico-racial
Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação.	Orienta as Instituições de Ensino Superior a incluírem em seus cursos, a Educação das Relações Étnico-Raciais.

*Elaborado pelo pesquisador.

No primeiro momento, após conversa com as professoras sobre a proposta de pesquisa e assinatura da autorização para dela participar, foi entregue um questionário com questões abertas e fechadas para as três professoras cerca de 20 dias antes do início das atividades de formação realizadas nos encontros. Elas tiveram liberdade para responder o questionário, porém, foram orientadas a responder dentro do espaço escolar e na presença do pesquisador, para que eventuais dúvidas fossem ali mesmo esclarecidas.

Após a leitura das respostas dos questionários, decidiu-se que os Encontros de Formação teriam seu plano orientador organizado de acordo com os temas e conteúdos da publicação do MEC: "Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial"²⁶, por entender que essa publicação introduziria a reflexão em torno da educação para as relações étnico-raciais, com foco na escola básica, evidenciando situações que poderiam ser problematizadas no diálogo com as professoras da Educação Infantil. Além disso, compreendeu-se que não bastava ter disponível na escola um material de excelência, produzido por respeitáveis profissionais da área, se os professores não tivessem chance de refletir e dialogar sobre o seu conteúdo e pensarem a respeito de suas práticas.

Essa publicação tem como um de seus objetivos apoiar profissionais dessa área no trato com questões de enfrentamento da histórica lógica de dominação que tem regido as relações étnico-raciais. Organizada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com institutos e universidades que atuam no combate à discriminação étnico-racial, ela está em formato de livro e quatro DVDs. que trazem as experiências de escolas de Educação Infantil da rede de ensino municipal de São Paulo.

²⁶ Material desenvolvido pelo CEERT, Instituto Avisa-lá, UFSCar e Ministério da Educação com o objetivo de apoiar profissionais da Educação Infantil e as Secretarias de Educação a implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indica que as Propostas Pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico-racial.

O conteúdo da publicação está organizado em Introdução, como uma carta dirigida aos professores da Educação Infantil e com a apresentação dos marcos legais para a Educação Infantil igualitária. O Capítulo 1 destaca aspectos da gestão participativa e democrática na escola de Educação Infantil, com a participação da família e da comunidade local. No Capítulo 2 enfatiza-se a organização de espaços, materiais e tempos para apoiar as práticas promotoras da igualdade racial. O Capítulo 3 apresenta experiências de aprendizagem na Educação Infantil, focando a identidade afro-brasileira e a construção de uma autoimagem positiva, além de ressaltar aspectos do patrimônio cultural afro-brasileiro. Por fim, as referências bibliográficas trazem indicações de leituras de textos acadêmicos sobre a temática e também sugestões de livros de literatura infantil.

A sistematização do texto é resultado de intervenções reais, de modo que todos os sujeitos envolvidos, fossem eles professores, equipe gestora ou especialistas, pudessem refletir, cada um de seu ponto de vista, sobre as práticas nas escolas de Educação Infantil para a promoção da igualdade racial. As lutas travadas pelo movimento negro de defesa por uma educação das relações étnico-raciais e as conquistas obtidas nos termos da lei vão processualmente ganhando condições de serem asseguradas nas práticas escolares, na medida em que políticas públicas são implementadas para sua efetivação.

No total foram realizados 8 (oito) encontros com as professoras, no horário destinado à formação continuada em serviço, no espaço da escola, com duração média de 1h30min. No primeiro encontro do Plano de Formação, realizado no dia 21 de julho de 2014, os objetivos principais foram a apresentação da Proposta de Formação, a explanação das etapas da pesquisa, o agendamento dos dias das observações a serem feitas pelo pesquisador na sala das professoras, a entrega das atividades a serem realizadas pelas professoras e o reforço na importância da leitura prévia dos textos antes de cada encontro. A introdução da proposta de formação foi realizada a partir da exposição do vídeo “O professor em ação”, no qual especialistas na temática mostraram exemplos de professoras e escolas que tiveram a iniciativa de propor uma educação preocupada com as relações étnico raciais. O vídeo aborda as relações étnico-raciais de forma diversificada e serviu para que as professoras refletissem sobre algumas peculiaridades desse modelo de educação. As falas dos profissionais no vídeo como os professores Hédio Silva Jr, Patricia Santana e Maria Aparecida Bento foram fundamentais para traçar um panorama de como se encontram os modelos de educação em nosso país e de como uma educação preocupada com as questões étnico-raciais pode contribuir para mudar essas relações em nossa sociedade, começando pela escola.

Após essa exposição foi dada a palavra às professoras para que manifestassem suas impressões, seguido de um momento para o pesquisador sistematizar com as professoras as ideias principais que emergiram do encontro. E, por fim, algumas indicações de leitura foram feitas para que servissem como material de estudo e reflexão no trabalho de formação do segundo encontro.

O segundo encontro, realizado no dia 11 de agosto de 2014, das 10h às 11h30, teve como proposta refletir sobre o Capítulo 1 da publicação, cujo tema é “Gestão – Todos juntos”. Um dos objetivos desse capítulo é apoiar os profissionais de Educação Infantil, especialmente as professoras, na implementação do Artigo 7, inciso V²⁷, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento das relações de dominação étnico-racial. O programa do Capítulo tem como proposta refletir sobre os seguintes assuntos: Compromisso para conhecer, agir e mudar; Um projeto de todos; Dimensão formativa. Sobre este capítulo debatemos a importância da construção do conhecimento para poder agir na direção da mudança do paradigma posto nas relações raciais cotidianas. Ainda foi possível refletir sobre a educação para as relações étnico-raciais como um projeto a ser abraçado por todos os atores escolares e, principalmente, pelos gestores das escolas, que podem ser grandes incentivadores desses trabalhos. As famílias também foram vistas como importantes parceiras no processo de ressignificação das relações, na medida em que possibilitam o contato das crianças com a diversidade, o que permite à criança perceber que o mundo é formado por uma diversidade de pessoas. Para finalizar, o pesquisador fez a indicação de leituras para subsidiar os debates do 3º encontro de formação e a entrega dos materiais para estudo.

Outro procedimento metodológico adotado foi a realização de um total de três observações nas salas das professoras, com duração de pelo menos 2 horas, feitas na semana subsequente aos dois encontros de formação. Planejamentos e registros produzidos pelas professoras para e nas atividades realizadas com as crianças, bem como registros produzidos pelas crianças em sala de aula, foram objeto de observação para ser levado aos encontros de formação com as docentes.

²⁷ Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.

V – Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Na primeira observação, momento que possibilitou muita riqueza e fez emergir vários elementos a serem pontuados nos encontros seguintes, as professoras ofereceram diferentes suportes como livros, revistas, fotos e imagens diversas, o que possibilitou às crianças estabelecer um contato mais próximo com a diversidade que se apresenta em nossa sociedade, especialmente no que diz respeito à herança de nosso processo de colonização e formação.

O terceiro encontro de formação, no dia 25 de agosto de 2014, das 10h às 11h30, teve como objetivo continuar a leitura e a reflexão do Capítulo 1 da publicação. Aproveitou-se esse momento para refletir sobre as dinâmicas registradas na primeira observação, de modo que o pesquisador iniciou abordando como foi a experiência de observar a prática das professoras num primeiro momento, para em seguida fazer suas considerações.

Como foi, para vocês, esta primeira experiência de trabalhar sendo observadas por um pesquisador? (Pergunta do pesquisador para as professoras durante o terceiro encontro)

Foi interessante. Um pouco constrangedora no início, mas bem legal no decorrer do encontro, pois fiquei mais a vontade para desenvolver os trabalhos com as crianças. (Resposta da Professora Edna)

Também fiquei um pouco sem jeito, mas depois fiquei mais confiante, conforme o pesquisador fazia algumas interferências que me ajudavam a lidar com os temas junto com as crianças. (Fala da Professora Silvia)

Desde o começo já havia me preparado para receber o pesquisador em minha sala e tinha avisado também as crianças, por isso creio que foi um momento bastante tranquilo em minha sala. (Resposta da Professora Ana a questão formulada)

O quarto encontro ocorreu no dia 08 de setembro de 2014, das 10h às 11h30, e teve como proposta refletir sobre o Capítulo 2 da publicação, cujo tema é “A organização dos espaços, materiais e tempos para apoiar as práticas promotoras da igualdade racial”. Esse Capítulo trouxe para os encontros a possibilidade de discutir importantes dimensões do trato da igualdade racial na Educação Infantil: organização dos espaços, materiais e tempos para apoiar as práticas promotoras da igualdade racial. Tratou-se de pensar os elementos que compõem o ambiente escolar como espaços de aprendizagem, além de reiterar o conteúdo do Artigo 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Na segunda observação, as professoras mais uma vez aproveitaram a oportunidade para explorar a dimensão da diversidade existente em nossa sociedade. O trabalho foi desenvolvido de modo que os alunos puderam tomar contato com imagens de pessoas negras

representadas em diferentes espaços sociais, o que contribuiu para elas perceberem que o negro pode ocupar os mesmos lugares que qualquer pessoa ocupa na sociedade. Foram oferecidos às crianças diferentes suportes de leitura como jornais, livros e revistas, para que elas extraíssem dali elementos para a realização da atividade que se seguiria. Essa atividade consistiu na produção coletiva de um grande cartaz, que depois foi exposto no pátio da escola, no qual as crianças colaram figuras com personagens negros e negras que tiveram papel de relevância em nossa história. O objetivo das professoras foi mostrar que também existem negros que proporcionaram e ainda proporcionam momentos marcantes e extremamente relevantes da história do Brasil, tanto na história passada, que já está escrita, quanto a contemporânea, que ainda está por escrever.

A segunda observação, também foi objeto de análise e reflexão neste encontro. Conversou-se sobre a reação das crianças ao passar pela experiência de terem uma história lida e contada pelo pesquisador, e também sobre a dinâmica colocada pelas professoras durante as apresentações. Indicações de leituras e entrega do material para subsidiar o próximo encontro foram feitas ao término da sessão. Nesta observação o pesquisador teve a oportunidade de conversar com a professora e com as crianças sobre a origem e a história de alguns personagens que apareceram nas imagens, mostrando a importância que suas atividades e ações tiveram para o nosso país.

No quinto encontro deu-se continuidade às reflexões sobre o Capítulo 2 da publicação. Foi apresentado um vídeo intitulado “Experiência de aprendizagem” que trouxe sugestões de organização de espaços na escola para educar para as relações étnico-raciais, tendo em vista um ambiente de aprendizagem que reconheça os valores civilizatórios das culturas africana e afro-brasileira. Discutiui-se a forma como os materiais, brinquedos e livros são disponibilizados às crianças.

No sexto encontro as reflexões giraram em torno do Capítulo 3, que tratou das experiências de aprendizagem na Educação Infantil. Foram feitas leituras coletivas dos subtítulos aliadas a discussões sobre experiências de cuidado com o corpo e sobre diferentes brincadeiras que podem ser incorporadas nas práticas pedagógicas.

Na terceira observação, registrou-se o momento em que as crianças foram colocadas numa mesma sala de aula. Após essa dinâmica, juntas, as professoras iniciaram a sensibilização com a exposição de um vídeo, que trouxe, de forma apresentada num projetor de slides, uma ilustração do livro “Menina bonita do laço de fita”. A história foi contada pelo

pesquisador a convite das professoras, que decoraram muito bem a sala para que os alunos tivessem um pouco mais de contato com elementos artísticos que remetessem à cultura do continente africano e às influências dela para nós, brasileiros. Foi muito bonito ver a interação das crianças durante a contação de história e ouvir as intervenções que faziam. Os questionamentos das crianças são muito importantes e requerem da professora preparo para responder de forma a sanar dúvidas e, ao mesmo tempo, ter o cuidado de não formar uma opinião inadequada sobre o que estão explicando.

O sétimo encontro prosseguiu com o capítulo terceiro da publicação estudada. Além da leitura compartilhada, que foi uma prática comum ao longo dos encontros, houve discussões sobre as experiências pedagógicas com temas como o movimento expressivo, assim como das brincadeiras e cuidados com o corpo. A terceira observação, que foi objeto de análise no último encontro, foi mais extensa e com mais atividades desenvolvidas pelas professoras, como a produção de desenhos e pinturas. Foi a observação na qual realizamos atividades que envolveram os demais membros da escola e também a comunidade. Reflexões sobre a influência da cultura africana em nossa cultura foram feitas com todas as crianças da Educação Infantil. Em seguida, houve o momento considerado pelas professoras o ápice desse processo de formação e conclusão dos trabalhos: o oferecimento da feijoada aos alunos e pais da comunidade, e a realização da Oficina de Capoeira para as crianças. Neste momento, as atividades já foram encerradas e a preparação para o encontro final foi feita.

O oitavo e último encontro correspondeu ao encerramento da formação, com uma reflexão sobre o evento passado, seguido de uma confraternização ao sabor de um prato típico da culinária brasileira, de origem africana, a feijoada. Esse momento aconteceu com a participação de integrantes da comunidade escolar: equipe gestora, professores e demais funcionários, alunos e pais. Contou também com a presença de um mestre de capoeira e um professor de música, os quais interagiram com todos e desenvolveram atividades com as crianças.

O momento da apresentação dos trabalhos foi o mais significativo para mim, pois possibilitou que a escola percebesse do que estávamos falando e o que se produziu durante aqueles encontros de formação. (Fala da Professora Edna durante o oitavo encontro)

Nesse encontro minhas percepções estavam completamente modificadas em relação a educação para as relações étnico-raciais, pois percebi a importância do trato destas questões junto às crianças. (Professora Sílvia em relato proferido durante o oitavo encontro)

Os relatos das professoras durante o último encontro, como os expostos acima, corroboram a tese de que investir na formação docente é um caminho viável para alcançar uma Educação Infantil preocupada com as questões étnico-raciais.

Quadro 2 – Síntese do Planejamento e Desenvolvimento dos Encontros de Formação e de Observação.

Encontro n°	Data	Horário	Tema/Conteúdo	Metodologia	Desenvolvimento do Encontro	Avaliação e encaminhamento para o próximo encontro
1° Encontro	28/07/2014	16h30 às 18h	Apresentação da proposta de formação; Composição dos combinados da Pesquisa.	Exposição da proposta de formação; Vídeo 1 com ideias iniciais.	Apresentação da proposta; agendamento dos dias das observações em sala.	Entrega das atividades a serem realizadas pelas professoras sujeitos da pesquisa; Indicação de leituras (Capítulo 1) para subsidiar o próximo encontro.
2° Encontro	18/08/2014	10h às 11h30	Capítulo 1: Gestão – Todos juntos.	Exposição dos objetivos do capítulo;	Discussão/conversa ao longo do encontro.	Elaboração de registros e atividades orientadas; indicação de (Capítulo 1) para o próximo encontro.
1ª Observação	11, 12 e 15/08/2014	Das 11h30 às 16h30	Gestão – Todos juntos.	Aula expositiva, com recorte de revistas pelas crianças, identificando pessoas negras.	Foram oferecidos às crianças diferentes materiais como jornais, revistas, cartazes etc.	Possibilitar as professoras tomarem contato com alguns Documentos Oficiais como Diretrizes, Pareceres e a História geral da África.

3º encontro	25/08/2014	10h às 1h30	Tema/Conteúdo	Metodologia	Desenvolvimento do Encontro	Avaliação e encaminhamento para o próximo encontro
3º encontro	25/08/2014	10h às 1h30	Capítulo 1: Gestão – Todos juntos.	Exposição dos objetivos do capítulo;	Discussão/conversa ao longo do encontro.	Elaboração de registros e atividades orientadas; indicação de leituras (Capítulo 2) para o próximo encontro.
4º encontro	08/09/2014	10h às 11h30	Capítulo 2: A organização dos espaços, materiais e tempos para apoiar as práticas promotoras da igualdade racial.	Exposição de vídeo com sugestões de organização dos espaços em uma escola.	Organização dos materiais, brinquedos e livros.	Indicação de leituras para subsidiar o próximo encontro; Registros e relatórios das atividades
2ª Observação	15/09/2014	13h30 às 15h	Tema da aula: Criação de um ambiente alfabetizador para uma Educação das Relações Étnico-Raciais	Confecção de cartazes a partir dos recortes dos materiais que foram oferecidos na aula anterior.	Colagem das figuras com pessoas negras em diversos espaços da vida cotidiana.	Recomendar que as professoras tomem contato com a Legislação, Diretrizes, Pareceres e a História geral da África.
5º Encontro	29/09/2014	13h30 às 16h	Capítulo 2: A organização dos espaços, materiais e tempos para apoiar as práticas promotoras da igualdade racial.	Exposição de vídeo com sugestões de organização dos espaços em uma escola.	Organização dos materiais, brinquedos e livros.	Indicação de leituras para subsidiar o próximo encontro; Registros e relatórios das atividades.

Encontro n°	Data	Horário	Tema/Conteúdo	Metodologia	Desenvolvimento do Encontro	Avaliação e encaminhamento para o próximo encontro
6° encontro	20/10/2014	10h às 11h30	Capítulo 3: Experiências de aprendizagem na Educação Infantil	Leitura compartilhada das experiências trazidas pela publicação “Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial”	Discussões permeadas por tomadas como a Experiência e o cuidado com o corpo, brincadeiras, movimentos expressivo e a música.	Partilha com as professoras sobre o RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, seguida de publicação impressa do documento.
3ª Observação	24/10/2014	13h30 às 15h30	Leitura do Livro “Menina bonita do laço de fita”; Exposição de imagens e vídeos sobre a temática.	Contação de história seguida de outros portadores de texto sobre a história e cultura africana e afro-brasileira.	Os alunos foram colocados juntos numa mesma sala, na qual as professoras iniciaram a exposição de vídeos, em seguida convidaram o pesquisador para observar e participar do momento.	Sugeriu-se para as professoras observarem mais criticamente as intervenções realizadas tanto por elas como pelas crianças e, como essas intervenções trazem o que se pensa sobre as relações étnico-raciais.

Encontro n°	Data	Horário	Tema/Conteúdo	Metodologia	Desenvolvimento do Encontro	Avaliação e encaminhamento para o próximo encontro
7° Encontro	27/10/2014	16h30 às 18h	Capítulo 3: Experiências de aprendizagem na Educação Infantil	Leitura compartilhada das experiências trazidas pela publicação “Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial”	Discussões permeadas por tomadas como a Experiências e o cuidado com o corpo, brincadeiras, movimentos expressivo e a música.	Partilha com as professoras sobre o RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, seguida de publicação impressa do documento.
8° Encontro	10/11/2014	16h40 às 18h	Encontro de encerramento da Proposta de Formação	Exposição e degustação de alguns pratos da culinária africana	Reflexões sobre como a culinária africana influenciou a brasileira.	Convite para as professoras participarem de cursos e eventos sobre as relações Étnico-Raciais.

Na análise dos dados foram utilizados os registros sistematizados pelo pesquisador em todas as etapas que compuseram os procedimentos mencionados anteriormente. De acordo com Minayo (1993, p. 198),

A análise do material possui três finalidades complementares dentro da proposta de investigação social: (a) a primeira é heurística. Isto é, insere-se no contexto de descoberta das pesquisas. Propõe-se a uma atitude de busca a partir do próprio material coletado; (b) a segunda é de “administração de provas”. Parte de hipóteses provisórias, informa-as ou as confirma e levanta outras; (c) a terceira é a de ampliar a compreensão de contextos culturais com significações que ultrapassam o nível espontâneo das mensagens.

A análise dos dados foi precedida de várias leituras do material transcrito durante os encontros realizados na formação continuada e também dos registros escritos em diário de campo nas observações feitas em sala de aula, com vistas a compor as categorias de análise. Diante da sistematização dos conteúdos desse material, estabeleceram-se categorias que se relacionavam com as referências teóricas estudadas em função do objeto e objetivos dessa pesquisa. Essas categorias são apresentadas no Capítulo 4, o qual busca evidenciar as concepções e práticas das professoras para uma educação das relações étnico-raciais.

CAPÍTULO 4 – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS

Neste quarto e último Capítulo serão apresentadas as concepções de educação para as relações étnico-raciais que puderam ser extraídas dos dados coletados com os sujeitos de pesquisa ao longo dos encontros temáticos, das atividades desenvolvidas com as crianças e das observações em sala de aula feitas pelo pesquisador. Os significados dos discursos das professoras foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo por meio de três categorias: (1) preconceito e discriminação racial; (2) processos de construção da identidade da criança negra e (3) dimensões do trabalho pedagógico: organização de espaços, materiais e atividades de aprendizagem na escola da infância.

4.1 – Preconceito e discriminação racial

Constata-se que umas das principais causas do preconceito são as diferenças sociais que separam ricos de pobres, de modo que a desigualdade entre brancos e negros representam reflexos do período escravocrata que se somam a essa outra causa. Por isso, cabe explicitar o que entendemos por preconceito: ideia, conceito ou conclusão a que se chegou antes mesmo de um conhecimento prévio. Cashmore (2000, p. 196) assim define o termo:

Do latim *prae*, antes, e *conceptu*, conceito, este termo pode ser definido como o conjunto de crenças e valores apreendidos, que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes.

O preconceito é uma ideia que se forma antecipadamente, antes mesmo de conhecer uma pessoa ou uma situação. Por exemplo, temos o caso de um ator negro que esperava o transporte público em um ponto de ônibus quando para um carro de polícia e o prende, pois uma pessoa que havia sido assaltada minutos atrás o reconheceu, equivocadamente, como sendo o assaltante que a abordou: “acho que foi aquele ali”. Isto por si só já é o suficiente para se prender uma pessoa negra. Mas dias depois, com o apoio da justiça e de muito apelo popular, o rapaz foi solto.

Há também os diversos casos de jovens negros sendo presos, ou até mesmo mortos “acidentalmente” nos Estados Unidos. Esses fatos revelam claramente o sinal do preconceito racial, da discriminação e do racismo que assolam algumas regiões daquele país. O Brasil

também mostra em suas estatísticas²⁸ a violência contra os negros, especialmente nas regiões periféricas do país.

No meu horário tinha uma aluna que era sozinha. Algumas crianças a chamavam para brincar, mas só quando eram incentivadas. Tratavam-na diferente porque a cor dela era diferente. (Professora Silvia em relato feito durante o primeiro encontro de formação)

As próprias professoras conseguem verificar em sua realidade cotidiana manifestações de preconceito entre as crianças pequenas, neste caso na forma de isolamento de uma criança em relação à participação na brincadeira com um grupo maior. A criança só é acolhida pelas demais quando são influenciadas pela professora, fato que mostra a importância da atenção da docente para essas questões na educação da infância.

É exatamente essa consequência que o preconceito produz: julga-se antecipadamente, julgamento em geral feito em função das características fenotípicas, caso do preconceito racial contra os negros. Julga-se o que as pessoas são ou não são, o que vão fazer ou fizeram, sem nenhuma sombra de dúvida sobre o que afirmam. Portanto, o preconceito é uma maneira arbitrária de se pensar e agir, ainda mais quando é exercido como forma de contenção social destinada a manter distância entre pessoas e grupos. (BANDEIRA; BATISTA, 2002)

No entendimento dos autores do Guia de Elaboração do Programa da Igualdade (2000, p. 20), preconceito

[...] é uma atitude negativa que contém uma predisposição à ação e se expressa a partir de uma indisposição ou julgamento prévio que se faz de pessoas estigmatizadas por atributos a ela ou ao grupo a que pertence.

Materializa-se o preconceito quando evitamos nos aproximar de uma pessoa por não simpatizar com ela, mesmo antes de conhecê-la, ou porque alguém nos disse algo sobre essa pessoa, ou então porque não gostamos do seu fenótipo ou não simpatizamos com o grupo à qual pertence. Santos (2005) diz que o preconceito é sempre uma atitude negativa em relação a uma pessoa, um grupo, ou uma atitude ou ideia, geralmente antecipada, sendo o resultado dos padrões utilizados para fazer comparações.

²⁸ Pesquisa de opinião pública intitulada: “Violência contra a juventude negra no Brasil”. Ela é parte do Protocolo de Intenções firmado entre o Senado Federal e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR/PR), no âmbito da campanha *Igualdade Racial é Pra Valer*. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/pesquisa-datasenado-violencia-contra-a-juventude-negra-no-brasil>. Acesso em 15 de maio de 2015.

Em relação à discriminação racial, sabemos que ela produz marcas indeléveis nas pessoas, diminuindo sua autoestima e podendo até ocasionar problemas em sua saúde, tanto física quanto mental. Em último caso, a discriminação racial pode comprometer até o crescimento das pessoas. Ainda como afirmado no Guia de Elaboração do Programa de Promoção da Igualdade (2000, p. 9),

O tratamento discriminatório induz a diferença nas oportunidades de acesso à educação, ao trabalho, a renda e na qualificação de pessoas e, conseqüentemente, gera mais pobreza e exclusão.

Percebe-se que preconceito em geral traduz ideias que são formuladas antecipadamente, e a discriminação racial se configura como a materialização desse preconceito. Para trazer de forma mais precisa o que vêm a ser os conceitos de preconceito e discriminação racial, apoiamo-nos nas definições de Lopes (2000, p. 187):

Preconceito Racial é a ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória.

Discriminação Racial é atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas.

Em Cashmore (2000, p. 196) percebe-se que a discriminação racial “pode ir desde o uso de rótulos pejorativos, como ‘crioulo’ ou ‘negão’ à negação de acesso a esferas institucionais, como habitação, educação, justiça, participação política etc.” Percebe-se que ao se considerar uma pessoa como inferior a outra devido a sua origem racial está se agindo de forma racista, materializando, assim, a discriminação racial, que em contrapartida gera o preconceito.

Portanto, trata--se de conceitos que dificilmente serão entendidos separadamente, por se complementarem em sentido e ocorrência. Cavalleiro (2006) revela que a escola se torna omissa no reconhecimento da criança negra dentro do seu espaço, de modo que não está preocupada com a convivência comum de diferentes etnias, reproduzindo assim uma lógica que produz sujeitos preconceituosos, racistas e discriminadores, além de crianças com baixa autoestima, por vezes julgando-se superiores ou inferiores umas às outras. A autora afirma que a criança branca, ao sentir-se superior, fortalece e reproduz o racismo, o preconceito e a

discriminação; de modo que a criança negra, ao sentir-se inferior, tende a se autorrejeitar e a rejeitar o grupo ao qual pertence, sua cultura, seus valores e, por consequência, sua história.

Às vezes as crianças já vêm de casa com o preconceito internalizado. (depoimento da professora Ana, durante a realização do primeiro encontro)

A discriminação ou o preconceito racial, ainda mais quando manifestado por crianças pequenas, é difícil de ser reconhecido. Discriminar significa distinguir, diferenciar, discernir. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se nas doutrinas e nos julgamentos, nas concepções de mundo e nas crenças, a discriminação é a adoção de práticas que materializam essas ideias (SILVA JR; BENTO; CARVALHO, 2012).

Questionadas sobre a ocorrência de preconceito racial direcionado a pessoa delas ou se já presenciaram alguma situação, as professoras foram provocadas a manifestar suas impressões, sendo que uma delas respondeu:

Já presenciei situações de preconceito racial, foi difícil saber que existem pessoas capazes de achar que a cor da pele muda o caráter de uma pessoa, ou mesmo, o direito de conviver um perto do outro na sociedade. (Professora Ana em resposta ao questionário)

As professoras não relataram ter sofrido diretamente discriminação racial, mas dizem ter presenciado situações de preconceito e discriminação com suas colegas de trabalho, o que denota a existência do problema no cotidiano de algumas escolas. No Brasil, há uma lógica muito presente pela qual boa parte da população reconhece que há racismo no país, porém um número muito pequeno de pessoas se considera racista. Gomes (2005, p. 52) explica que

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é, por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

O racismo é uma questão estudada por vários pesquisadores. Alguns deles, como Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d'Adesky (2002), afirmam que o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e que se expressa de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades. Segundo eles, o racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional.

Portanto, para que o fenômeno do racismo seja combatido na sociedade, é de grande importância que a escola seja um espaço de debate e formação a esse respeito. Mas para isso torna-se fundamental que as pessoas da comunidade conheçam esse fenômeno, pois só se trata de um determinado mal quando se percebe a existência dele.

Quando foram perguntadas se percebem comportamentos diferentes das crianças negras em relação às brancas, duas professoras disseram que sim. As professoras Ana e Silvia relataram ter presenciado cenas nas quais percebiam as crianças brancas rejeitando as negras, por exemplo, não querendo ficar perto de algum coleguinha devido à cor de suas pele. Já a professora Edna relatou que isso não é mais tão comum como antigamente, pois as escolas têm melhorado no trabalho de conscientização.

Agora consigo perceber situações onde antes não as enxergava como práticas de racismo ou de discriminação. Meu olhar ficou mais treinado para essas questões, de modo que agora já consigo ter mais condições de perceber esses episódios e interferir de maneira mais segura. (Silvia, ao relatar durante o sexto encontro os avanços obtidos com o processo de formação pela qual passaram as professoras e o quanto esse enriqueceu sua forma de ver certas situações dentro e fora da sala de aula)

Essa constatação revela que de fato há incidentes entre as crianças pequenas nos quais ocorrem atitudes de preconceito ou manifestações racistas, ainda que as crianças não reconheçam o fenômeno do racismo como conceito, pois,

Desde muito pequenas as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e superar preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim 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. (BENTO, 2012, p. 18)

Faz-se necessário que os docentes sejam preparados, estimulados e instrumentalizados para que tenham condições de dar suas importantes contribuições, participando de cursos de formação que contemplem a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana que ajudem a mudar suas concepções sobre essa questão. Os relatos das professoras destacam os aspectos a seguir:

Na escola também é importante que a equipe gestora incentive os professores a participar desses espaços de formação, inclusive trazendo para os momentos de HTPC, assim como você tem feito conosco. (professor Edna em relato proferido no sexto encontro)

Não tem como não percebermos algum tipo de preconceito e, esse trabalho de combate seria ideal através da realização de palestras, abordagens sobre raça. [...] (Professora Ana, em resposta ao questionário)

Acredito que nos encontros pedagógicos deveriam ser acrescentados temas e abordagens desse nível (questão étnico-racial), pois é um tema bastante presente em nossa sociedade e, porque não falar que incomoda é crime de tamanha ignorância. (Professora Ana, em resposta ao questionário e abordando a importância dos encontros de formação pelos quais passaram)

Esses relatos denunciam o que, no Monteiro (2006, p. 124), poderia ser entendido como uma formação de professores que não dialoga com as questões étnico-raciais, ou seja, não atende o disposto em um dos artigos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira:

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, 2009)

Parágrafo 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3/2004. (BRASIL, 2009)

As Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente aquelas dedicadas à formação de profissionais da educação, estão responsabilizadas, pela legislação em vigor, a educar para combater as diferentes formas com as quais o preconceito racial e o racismo se manifestam em nossa sociedade e nos espaços escolares. Cabe às IES,

Elaborar uma pedagogia anti-racista e anti-discriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio da igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. (MONTEIRO, 2006, p. 124)

Por vezes, nos cursos de formação de professores os assuntos referentes a uma educação para as relações étnico-raciais são distribuídos dentro de outros que contemplam o rol da diversidade, dedicando-se pouquíssimo espaço e tempo para serem feitas as reflexões necessárias para que os impactos dessas atividades sejam sentidos nas escolas.

No que se refere ao racismo, esse é um problema bastante evidente na sociedade brasileira e representa um sistema de opressão que diferencia marginalizando, oprimindo e reprimindo grupos étnico-raciais que possuem características fenotípicas e cultura particulares, que diferem dos modelos que se convencionou como socialmente aceitos, que é representado pelo padrão de matriz branca.

Eu já ouvi mãe, em reunião de pais, falar...aquela menina acha que tem cabelo liso, pois quer ficar com o cabelo solto. (Professora Edna, em relato proferido durante o primeiro encontro de formação)

Assim, como em vários países, no Brasil o racismo é fortemente marcado pela herança da escravidão negra, processo pelo qual esses homens passaram a labutar para a construção física e econômica do país, mas sempre sendo tratados como cidadãos de segunda classe, sem dignidade, respeito ou qualquer valorização. O que se produziu nesse processo ainda é consequência do que os descendentes de negros sofrem cotidianamente, principalmente quando ouvimos piadas depreciativas sobre negros ou expressões caricaturizadas como “tinha que ser negro”, ou “negro parado é suspeito, correndo é ladrão”. Essa consequência nociva fica evidente também em alguns materiais didáticos veiculados nas escolas como os livros didáticos, que em geral mostram negros sempre em posição de inferioridade em relação às demais pessoas, e os meios de comunicação que também insistem em retratar o negro em posições subalternas, criando uma falsa ideia de que o negro não serve para ocupar posições melhores ou de liderança na sociedade.

Essa valorização do negro como cidadão como os demais também é importante que venha de casa. (Professora Edna, durante depoimento feita no sexto encontro)

A professora Edna defende que, além da escola, a família também seja um local no qual a criança construa suas primeiras noções sobre educação para as relações étnico-raciais. Ainda que se diga que racismo não é sofrido apenas por negros, no Brasil essa população tem sido historicamente prejudicada por ser a que mais sofreu e ainda sofre as consequências

nefastas do racismo. Freire (2001, p. 68) diz que “não faz parte da natureza do ser humano a perversidade do racismo. Não somos racistas, tornamo-nos racistas, assim como podemos deixar de estar sendo racistas.” O racismo, portanto, como relata Munanga (2003) é uma construção social, de modo que ser racista ou deixar de ser são ações que também podem atribuídas a questões sociais, por isso a importância de os currículos das escolas refletirem esse fenômeno. Na prática, a escola tem contribuído mais para a reprodução do que para a eliminação do racismo na sociedade.

Percebe-se que nas falas das professoras emana a necessidade de abordarmos tais reflexões ao longo dos trabalhos pedagógicos com os alunos da Educação Infantil e durante as demais etapas da Educação Básica, uma vez que a formação para essa temática tem se mostrado deficitária.

Daí a importância da gente trabalhar bastante o texto pra se tornar uma coisa normal desde o começo, não é eu chegar com livro no meio do ano de supetão e falar sobre cor, sobre raça [...] (Professora Silvia em fala proferida durante o terceiro encontro)

As atitudes racistas e preconceituosas, se não forem problematizadas pelas professoras e demais adultos que convivem com as crianças e com todos os alunos, podem reforçar discriminações e preconceitos, tanto em relação às crianças negras quanto em outras situações de exclusão. Aproveitamos um exemplo no qual uma das professoras partilha uma experiência vivenciada em tempos passados em relação a essa situação:

No ano passado eu tive uma experiência com uma turma, porque tinha uma menina que era obesa, e os colegas a chamavam de gorda...eles tinham preconceito não pela cor mas pelo corpo...como foi citado no vídeo ali...o preconceito do corpo, cabelo e outros tipos de preconceito, percebeu-se que eles tinham muito esse preconceito. Pois eu fazia aqueles trabalhos nos grupinhos e as mesinhas de lá eram diferentes das mesas daqui, eram sextavadas, onde se sentavam 4 crianças numa mesinha, e quando eu a colocava na mesinha dos meninos, tinha uns meninos que faziam brincadeiras e ela começou a perceber isso e a falar comigo...ela era tão meiga, tão quietinha...chegou assim e falou para mim...tia eu não quero mais vir para a escola...porque os meninos me chamam de gorda. Daí eu fiz aquela conversa com eles que eu sempre fazia...conversava mas não estava adiantando muito...conversei novamente. Mas aí ela ficou realmente 2 dias sem vir na escola e o avô dela, que ela ficava mais com o avô, veio e falou que ela não queria mais vir para a escola porque os meninos a chamavam de gorda, então foi feita toda aquela conversa...todo um trabalho sabe...durante metade do ano praticamente depois que eu peguei a turma, mas no final...tudo terminou bem...as coisas foram resolvidas e a relação entre as crianças melhorou. (Relato da professora Edna durante o terceiro encontro)

Essas atitudes em sala de aula, que inclusive podem incluir questões de gênero, tipo físico etc., caso não haja interferência das professoras, podem causar o afastamento e a recusa das crianças brancas ou, no caso, das que não se considerem gordas, em relação a brincar com a criança negra ou com a gorda. Para evitar comportamentos preconceituosos, não adianta apenas o uso de frases de efeito como “para mim as crianças são iguais”, ou “trato todas do mesmo jeito”, e muito menos silenciarem diante de situações como a que foi aqui relatada. Ao se calarem as professoras acabam, sem perceber, colaborando para a reprodução de práticas discriminatórias e contribuindo para que, de um lado, as crianças discriminadas cresçam tímidas e envergonhadas de si mesmas, e de outro, as escolas não cumpram com seu papel também de proteger as crianças de violência e de discriminação.

4.2 – Processos de construção da identidade da criança negra

As crianças negras sempre querem conviver junto com as outras, mas infelizmente, as crianças brancas nem sempre aceitam sentar-se perto da criança negra. (Professora Ana, em resposta ao questionário)

A identidade racial é uma das bandeiras mais presentes nos debates do movimento negro; ela é muito importante por representar elemento fundamental para um melhor engajamento do sujeito na sociedade. A dificuldade de ser negro numa sociedade em que esse sujeito aparece sempre ligado à criminalidade, pobreza, inferioridade, atraso cultural, entre outros aspectos, fazem com que o processo de construção da identidade seja marcado pela perspectiva do sujeito ir se dando conta da sua condição de negro.

O contato e as experiências de vida com o patrimônio cultural do seu grupo e com o grupo alheio, a miscigenação e as experiências de discriminação racial que eventualmente viveu ou viverá também são elementos que ditarão como o sujeito vai se reconhecer socialmente, culturalmente e psicologicamente.

Porém, identidade refere-se também à conquista da cidadania e ao gozo de todos os direitos inerentes ao cidadão. Nesse aspecto referimo-nos à identidade na perspectiva dos direitos das crianças como nos aponta Silva Jr. et al (2011), reconhecido em diferentes diplomas legais nacionais e internacionais como a Constituição Federal, a Convenção sobre os

Direitos da Criança²⁹, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural³⁰, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil³¹, a LDB alterada pela Lei 10639/03, todos os documentos que tratam a identidade como elemento essencial de constituição da criança, fundamental para seu desenvolvimento pleno e integral. A formação da identidade, processo tão especial na experiência do sujeito, é pouco abordada pelos estudiosos das relações raciais, principalmente no caso das crianças pequenas.

Ao se pensar em construção da identidade da criança pequena, há que se considerar os efeitos da desigualdade racial na Educação Infantil. Enquanto as crianças negras, que em geral são as mais pobres, necessitariam receber mais recursos, constata-se que foi a parcela da população que menos recursos recebeu, reforçando e ampliando ainda mais a desigualdade existente (PAIXÃO, 2010). O que se produziu com esse processo foi a queda considerável da qualidade da educação, com escolas mal equipadas e políticas que não atingem seus públicos nem seus objetivos. O problema também incide sobre a categoria docente, apresentando-se no número insuficiente de professores e na baixa qualidade de sua formação. Ainda de acordo com Paixão (2010), o percentual de crianças negras que não tem acesso à escola é consideravelmente maior que o de crianças brancas, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As crianças podem construir reconhecimentos positivos em relação ao seu pertencimento racial e aos demais colegas, mas é importante a mediação atenta dos adultos que a cercam nesse processo. Isso impactará seguramente no futuro dessas crianças e de toda uma geração.

Estudos de autores como Carter e Goodwin (1994), Cavalleiro (2003), Dias (1997, 2007), Fazzi (2004), Godoy (1996) e Trinidad (2011) apontam que desde muito cedo elementos da identidade racial surgem na vida das crianças. Afirmam eles que entre os 3 e 5 anos de idade a criança já percebe a diferença racial, na maioria das vezes hierarquizando-a. Crianças pequenas são atentas ao que é comumente valorizado ou desvalorizado, percebem as características que agradam mais ou menos socialmente. As crianças pequenas brancas, em geral, estão confortáveis com sua condição e não manifestam desejo de ter a cor da pele e o

²⁹ Promulgada pelo Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990.

³⁰ Deliberada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, em 2002, art. 3º.

³¹ CNE, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

tipo de cabelo diferentes dos que possui. O mesmo não ocorre com as crianças negras: elas se mostram mais atentas à diferença racial em relação às crianças brancas.

De acordo com Fazzi (2004), a consciência cognitiva em relação aos conceitos de raça surge entre os 3 e os 5 anos. Estudos norte-americanos também mostraram que o processo de aquisição dos conceitos de cor e raça surge nesta faixa etária. A preferência manifestada pela cor branca na idade dos 4 anos é transformada, e aos 5 é nítido o entendimento de que essas características são socialmente conectadas.

Daí a importância de se trabalhar essas questões desde cedo para que se tornem normal na vida das crianças. (Professora Silvia em fala proferida durante o quarto encontro)

Como professor, se tivesse essas reflexões na formação inicial não seria um constrangimento lidar com isso na relação com as crianças. (Professora Silvia, no mesmo encontro, falando sobre o seu processo de amadurecimento)

Os relatos da Professora Silvia, ao lado das reflexões feitas por Fazzi (2004), evidenciam a relevância de refletir sobre relações étnico-raciais com crianças na Educação Infantil. Elas ainda reforçam a importância dos cursos de formação de professores no estímulo a essas reflexões, para que os futuros profissionais estejam mais bem preparados e com mais segurança para lidarem com essa temática.

Godoy (1996) produziu um estudo com crianças de famílias brancas e negras para identificar como as crianças na idade da Educação Infantil representam a dimensão da etnia em seu grupo. A autora destacou, entre outras conclusões, que as crianças revelam tendência a construir seu autoconceito e sua identidade por meio de influências externas, além de acreditar que a verdade sobre si mesma é expressa por adultos com os quais mantêm uma relação de proximidade e confiança.

Essa constatação vem ao encontro da perspectiva teórica que defende que quando adquire as noções de outro e de diferente racialmente a criança já se apoderou dos elementos para lidar, a seu modo, com essas diferenças. As noções de diferença e de hierarquia racial são construídas na família, na rua, nas diversas organizações e, depois, nas creches e escolas. Crianças aprendem que ser branco é vantajoso e que ser negro é uma desvantagem.

Dias (1997) desenvolveu um estudo em escolas com realidades diferentes, buscando perceber como se dão as relações entre negros e brancos na Educação Infantil. Ela pontuou que

ao trabalhar com a obra “Menina bonita do laço de fita”, apesar do nome do livro, algumas crianças colocaram a personagem principal como feia. Perguntadas sobre o porquê, as crianças afirmavam: “Porque ela é preta, negra”. Entre as conversas feitas pelas crianças, apareceu a identificação do branco como bonito e do negro como feio. O que se notou também é que as crianças negras ficaram constrangidas, mas não responderam às falas das crianças brancas.

De que cor eu pinto a menina? (pergunta de uma criança, aluna da Professora Silvia durante observação em sala de aula quando a professora contava a história “Menina bonita do laço de fita”).

Eu falava, pinta ela de negra, a menina é negra. (Professora Silvia em fala proferida durante partilha da observação no terceiro encontro).

Eles ficavam chateados em pintar o rosto dela de preto na releitura do livro mesmo e também de chamar o amigo de negro, isso dava uma vergonha [...] (Fala proferida pela professora Silvia no terceiro encontro)

Notou-se que as crianças e principalmente as professoras passam por diversas situações nas quais os encaminhamentos precisam ser orientados para um modelo de trato justo e igual das relações étnico-raciais. Porém, esse processo só poderá ser oferecido à medida que, na dinâmica da aula, a professora ofereça possibilidades para que as crianças reflitam sobre o fenômeno, ou seja, sobre as relações étnico-raciais.

Podemos concluir que a consciência sobre a condição de brancas como bonitas e negras como feias, que aparece em vários espaços sociais, inclusive nas escolas e nas famílias, direcionam o posicionamento das crianças brancas e negras. Embora, para os dois segmentos, o entendimento possa ser similar, certamente o sentimento que emerge é diferenciado, pois as crianças sabendo-se brancas e mais bonitas tornam-se mais assertivas enquanto brancas, e podem começar a desenvolver um sentimento de superioridade. Dias (1997) destacou a fala de uma criança de 5 anos dizendo que a cor branca era melhor “porque o branco é mais bonito e faz a gente melhor”. De outro lado, as crianças negras, sabendo da condição de serem consideradas “feias”, mostraram-se desconfortáveis e constrangidas.

É fundamental reafirmar o fato de que alguns dos estudos aqui trazidos mostraram que componentes avaliativos estão envolvidos já no processo de aquisição dos conceitos de cor e raça. Nesse sentido, a consciência do pertencimento racial não chega antes da avaliação racial. Uma das explicações pode ser o fato de a atenção das crianças voltar-se mais para pistas verbais do que visuais. Ouvimos sobre o mundo em geral antes de vê-lo e imaginamos as

coisas antes de experimentá-las. No caso das crianças, a verbalização, os signos visuais e os códigos de comunicação falam mais às crianças, por serem mais diretos, portanto formam valores. É assim que crianças muito pequenas estão ouvindo e incorporando conceitos sobre raça, racismo e preconceito a partir das conversas dos adultos que as rodeiam e convivem com elas. Uma prova disso está em um dos relatos da professora Edna durante o segundo encontro:

Nossa Tia, mas o José é negro...ai Tia... (fala de uma das crianças, partilhada pela Professora Silvia durante o terceiro encontro, a fala surgiu na segunda observação).

Não, ele é moreno, marrom, chocolate... (fala das crianças durante a segunda observação)

É... não podemos ter vergonha de falar...eu senti vergonha também (fala proferida pela Professora Silvia durante partilha no terceiro encontro).

Percebe-se que as concepções e práticas da professora vão gradativamente se modificando à medida que os trabalhos focados numa educação para as relações étnico-raciais vão se desenvolvendo. É importante destacar que no decorrer dos encontros a professora passa por um processo de vergonha quando precisa dizer que a criança é negra, para o posterior entendimento com naturalidade no trato dessa questão com ela.

Trinidad (2011) buscou entender os critérios e as formas de explicação da identificação étnico-racial em crianças em idade pré-escolar, concluindo que elas manifestam o preconceito no plano verbal e, assim que vão adquirindo mais idade, tendem a transformá-lo em atitudes. Desse modo, a maneira como a família e a escola enfrentam esse desafio e tratam a dimensão racial, configura-se como elemento importante na formação identitária das crianças. Entendendo identidade como processo em transformação, esse aprendizado pode ser modificado, tanto para as crianças brancas quanto para as negras, levando-as a outros estágios de relação humana que podem possibilitar, no futuro, mais respeito no trato com as relações raciais.

A identidade da criança está marcada predominantemente pela relação que estabelece com o grupo e com o corpo, já que sua mente existe dentro de um corpo. Nesse contexto, vai constituindo representações sobre si e sobre os outros. Outra questão colocada em relação às percepções das professoras, foi se percebiam a existência de manifestação de preconceito ou racismo entre as crianças da Educação Infantil, como eram essas ocorrências e se havia interferência por parte das docentes. Ana considerou:

Sim. Já presenciei entre alunos que tive, mas depois de várias tentativas e conversas, consegui mudar o comportamento e fazer com que um aceitasse o outro [...]. (Professora Ana, em resposta ao questionário)

Há interferência sim, isso acontece através de muitas conversas, com carinho igualmente para todos e com clareza no assunto – como falar que todos somos irmãos, independente da cor da pele. (Professora Ana, em resposta ao questionário)

A interferência coerente da professora em situações como a descrita anteriormente são muito importantes de serem feitas, e podem mudar concepções delas mesmas e das crianças, de modo que, generalizadas para toda a sala e para a escola, podem produzir as mudanças necessárias no modelo atual de educação para as relações étnico-raciais com as crianças da Educação Infantil.

As representações do corpo negro em geral estão marcadas por estereótipos negativos e que são disseminados amplamente pelos meios de comunicação de massa. Cria-se e amplia-se a ideia de um corpo feio, mal cheiroso, promiscuo e com cabelo ruim. Várias vezes esse fenômeno gera vergonha na criança negra, mexe com sua autoestima. Por vezes essas sensações aparecem já na Educação Infantil e podem acompanhar a criança por toda a sua vida escolar se uma intervenção adequada não for realizada. Nessa perspectiva, “Um corpo negro, segundo tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como padrão a ser seguido” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010 apud BENTO, 2012, p. 20). Exemplos desse tipo podem ser encontrados nas falas de alunos e professoras:

Que cor eu sou tia? [...] (Pergunta formulada por uma criança durante a aula e observada pelo pesquisador durante as observações realizadas em sala de aula)

Se você falar negro estará falando o real, negro é a raça, agora de falar preto, aí sim é vergonhoso, porque é preconceito [...] (Resposta da Professora Silvia à pergunta formulada por um de seus alunos durante o processo de observação das aulas)

Mas eu fiquei com vergonha... Chateada em falar que ela era negra [...] (Professora Edna, nas suas reflexões sobre o breve diálogo com a criança que a questionou sobre sua cor)

É porque é pouco utilizado por nós mesmos... (Professora Edna, nas suas reflexões sobre o breve diálogo com a criança que a questionou sobre sua cor)

(Vergonha) de achar que os pais não iam gostar se ela (criança) chegar em casa e falar “minha tia me chamou de negra”... (Professora Edna, nas suas

reflexões sobre o breve diálogo com a criança que a questionou sobre sua cor)

E vergonha também pelas outras crianças, pois quando eu falava elas ficavam meio sem graça... (Professora Edna, nas suas reflexões sobre o breve diálogo com a criança que a questionou sobre sua cor)

Esses relatos revelam o despreparo da escola e das professoras em lidar com situações em que as crianças estão na dinâmica de construção de suas identidades como sujeitos. A criança quer saber de que cor ela é, pois a identidade é constituída na interação com o outro. Mas se os profissionais que lidam com os pequenos não estiverem preparados para essas situações, o que se poderá produzir são crianças que negam sua condição por não se sentirem seguras e valorizadas naquilo que são.

Outro aspecto que pode ser extraído desse episódio é a importância do trabalho a ser realizado com as famílias, para que elas possam dar continuidade em casa. Isso contribui para a construção de valores positivos por parte das crianças da Educação Infantil.

Na minha sala têm mais impacto esses tipos de assuntos ligados as relações étnico-raciais. (Professora Edna relatando no sétimo encontro os avanços pelos quais sua turma passou ao longo dos encontros e observações)

Mas também foi um processo um pouco difícil, pois eram assuntos dos quais as crianças ainda não tinham ouvido falar e, na maioria das vezes já vinham com uma ideia formada de casa sobre essas questões. (Professora Edna relatando no sétimo encontro os avanços pelos quais sua turma passou ao longo dos encontros e observações)

Terminados esses primeiros trabalhos, percebo que agora as crianças falam sobre negro numa boa, com mais naturalidade e percebendo o respeito com o qual deve ser tratado esse assunto. (Professora Edna relatando no sétimo encontro os avanços pelos quais sua turma passou ao longo dos encontros e observações)

A constatação trazida pela Professora Edna nos revela que o trabalho feito com organização, empenho e objetividade não é em vão, pois pode produzir os efeitos desejados, no curto, no médio ou até no longo prazo. O importante é que o trabalho focado na construção da identidade das crianças não seja deixado de lado, como ocorre na maioria dos casos. E a forma de se pensar o trabalho pedagógico, objeto do próximo sub-item, trará contribuições para pensar na dimensão do espaço como possibilitador da construção de uma identidade positiva pelas crianças.

4.3 – Dimensões do trabalho pedagógico: organização de espaços, materiais e atividades de aprendizagem na escola da infância.

Quem trouxe a feijoada para o Brasil? Os africanos. (Pergunta do pesquisador e resposta dada pelas crianças durante a segunda observação feita em uma das salas de aula visitadas).

Independente de qualquer tema, sempre abordar a diversidade na escola. (fala proferida pela Professora Edna durante a realização do segundo encontro)

Ao serem indagadas sobre propostas pedagógicas que poderiam ser abordadas para que o preconceito e a discriminação racial não fossem praticados, desde cedo pelas crianças pequenas, as professoras sugeriram atividades de socialização. A professora Ana propôs jogos, brincadeiras e músicas que envolvam cantigas de roda. Conscientização por meio de rodas de conversa, recorte de revistas com figuras de pessoas de diferentes etnias, brincadeiras com músicas e poesias relacionadas ao tema foram propostas pela professora Edna. Para a professora Silvia, a construção do Projeto “Bonequinha Preta”, com confecção de bonecas e teatralização, pode ajudar as crianças a entenderem as suas raízes e perceberem que as diferenças são importantes marcadores da sociedade. Segue exemplo de outra possibilidade de trabalho com projetos:

O tema geral do projeto Maracazinho foi o maracatu de baque-virado. A professora foi envolvendo progressivamente todas as crianças por meio da música, da dança e da valorização da cultura afrodescendente. Isso foi acontecendo cotidianamente nas atividades com desenhos, com leituras de trechos sobre o maracatu, rodas de conversa, leituras de imagens, consultas as crianças para sondar seus conhecimentos prévios, bem como da criação de um cantinho para os instrumentos musicais do maracatu. Foi muito importante nesse processo o envolvimento dos pais participando das atividades, das oficinas e das pesquisas que foram realizadas. Os esforços da professora trouxeram resultados significativos para as crianças: a aproximação mais calorosa entre elas, o desenvolvimento da oralidade, a elevação da autoestima e o fortalecimento da identidade. (BENTO, 2012, p. 45)

Valorizar o espaço físico como um ambiente também propício à aprendizagem é o mesmo que entendê-lo como dotado de elementos que compõem vivências de aprendizagem. Por isso, o espaço não é por si só imparcial, porque sua organização revela atitudes e constrói valores que educam. Fornero (1998) propõe diferenciar o espaço da escola entre espaço e

ambiente, sendo ainda mais relevante essa diferenciação quando pensamos nas crianças da Educação Infantil. Para essa autora, o termo espaço refere-se ao espaço físico propriamente dito, incluindo todos os objetos que o compõem, enquanto ambiente amplia esse olhar referindo-se não somente ao espaço físico, mas ao todo do espaço e também às relações que ali ocorrem. Portanto, na ideia de ambiente, incluem-se as relações afetivas e interpessoais entre adultos e crianças, crianças com crianças, e as relações com a comunidade.

Se eu tivesse trabalhado com bonecas negras desde o começo, talvez os resultados pudessem ter aparecido mais cedo na minha turma. (relato proferido pela Professora Edna durante o terceiro encontro)

Nesse momento a professora se dá conta da importância que o espaço tem para a construção de valores positivos ou negativos por parte das crianças no que se refere às relações étnico-raciais. Reconhece, inclusive, a importância do trabalho com bonecas negras como um portador de elementos que possibilitam a construção de valores positivos em relação à população negra.

É comum que, ao organizar os espaços para receber os grupos de crianças, professores apresentem a eles objetos culturais, brinquedos, livros, imagens etc. Não há consciência de que esses objetos remetem a determinadas ideologias e concepções que educam em uma direção que a escola e seus profissionais não planejaram e, portanto não intencionavam seguir. Na Educação Infantil essa observação se faz extremamente relevante, na medida em que boa parte do que se ensina é por meio das oportunidades geradas na organização dos diferentes espaços, materiais e atividades realizadas.

Mas se fosse trabalhado com a questão étnico-racial fosse distribuído de uma maneira mais “suave” durante o ano inteiro, entendeu? (questionamento proferido pela Professora Edna durante o terceiro encontro)

Não seria um tão complicado para eu trabalhar essa questão das relações étnico-raciais com as crianças. Porque, nesse momento, foi viu... (Professora Silvia, nas suas reflexões sobre a dificuldade em lidar com essas questões em sala de aula).

Mais uma vez as professoras se colocam em dificuldade para lidar com essas questões, o que mostra ser salutar o trabalho contínuo que pode e necessita ser realizado para que dispositivos legais e políticas públicas se materializem nesse espaço, dessa forma modificando as relações étnico-raciais com as crianças pequenas.

Educar numa perspectiva de valorizar a diversidade étnico-racial implica reconhecer que os artefatos culturais algumas vezes podem oferecer imagens distorcidas em relação à realidade, quando não caricaturadas e estereotipadas em relação aos diversos grupos raciais. Por isso, propõe-se organizar o espaço, o tempo e os materiais na perspectiva de considerar essa dimensão como curricular. Os ambientes de aprendizagem para o trato com a igualdade racial podem proporcionar experiências significativas às crianças, possibilitando a elas expressar todo o seu potencial: curiosidades, habilidades, criatividade, valores, e assim se constroem ideias e atitudes de respeito às diferenças. Tratar de igualdade racial na Educação Infantil significa tomar alguns cuidados, que não se resumem apenas em pensar nos brinquedos, livros ou outros instrumentos, mas impõe cuidar da dimensão estética presente nos materiais gráficos, comunicação e decoração, para que esses elementos dialoguem com a valorização da diversidade racial. O processo de escolha dos materiais precisa estar ligado a sua capacidade de estimular e provocar determinados tipos de respostas durante a realização das atividades.

Não é necessário pegar uma semana com tema de afro, igual eu falo para os meus alunos. Desde o começo do ano falar sobre esse tema. Igual cantiga de roda, não é um tema que faço, eu trabalho o ano inteiro, uma hora ou outra eu venho com o livrinho e eles sabem que aquele livrinho é a cantiga, é mais fácil. É possível fazer isso com o trabalho em relações étnico-raciais. (Professora Edna falando sobre as estratégias que adota para desenvolver um tema ao longo do ano com seus alunos)

Novembro tem o mês da Consciência Negra. (relato da professora Edna sobre o trabalho com datas comemorativas)

O trabalho com datas comemorativas é bastante comum nas escolas, principalmente naquelas que atuam no segmento da Educação Infantil. Mas na prática sabe-se que a temática da diversidade é currículo, e não pode ser tratada como pontual. O que se busca é ressignificar a cultura escolar que ainda não incluiu as relações étnico-raciais como integrante da totalidade de seu currículo.

Para Abramovich (1985) a maneira como são decoradas as escolas revela muito sobre as concepções das pessoas envolvidas. Ao entrar nas salas de aula de escolas grandes e pequenas, em geral, toma-se o maior susto. Uma olhada e já se percebe qual é a proposta da escola, como a professora encaminha o processo educacional e quais são os valores que estão em discussão. Quando as paredes estão cobertas de desenhos feitos por adultos, com personagens de desenhos infantis internacionais, presença de uma única denominação

religiosa ou uma única religião, ou ainda letras e números com boca, olhos, roupas etc., existe neste ambiente uma concepção de infância almejada. Nesse caso não existe espaço para a diversidade de imagens ou para a criança real que ocupa este espaço.

O fato é que na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais as escolhas de imagens que ocupam o espaço educativo necessariamente inclui essa temática. Imagens de negros em posições de prestígio, representação da arte africana, releituras de obras de artistas negros, fotos de famílias e suas crianças e, em espaços mais visíveis, desenhos e produções realizadas pelas crianças são exemplos que podem compor o acervo das escolas que lidam com crianças pequenas.

Nessa parte aqui eu penso ser importante o trabalho com espelho. É fundamental trabalhar com o espelho na formação da identidade. (Professora Edna em fala proferida no terceiro encontro)

Se eu colocar espelho na minha sala a professora da manhã me “mata” (Professora Edna se referindo a dificuldade de dividir a sala com a colega do período oposto no que se refere a distribuição dos elementos decorativos e da criação de um ambiente alfabetizador na sala de aula).

Fiz a roda de conversa, o teatro dentro da sala mesmo, fizemos releitura, pinturas, desenho livres, um monte de coisas... (Professora Edna falando, durante o sexto encontro, de algumas atividades que desenvolveu com sua turma a partir das ideias que surgiram nos encontros)

Em relação aos materiais, brinquedos e livros, esses são elementos fundamentais na Educação Infantil, juntamente com espelhos, lápis, pincéis, tesouras, instrumentos musicais, massa de modelar, argila, jogos diversos, blocos lógicos para construção, materiais de sucata, roupas e tecidos com cores e texturas variadas. A forma em que esses elementos estão distribuídos no ambiente escolar pode facilitar ou dificultar a independência das crianças, a socialização, a criação e opção de fazer escolhas de acordo com seus interesses. A montagem da sala e de outros espaços nos cantos ou atividades diversificadas é opção particularmente interessante, utilizada em geral nas creches e pré-escolas (BENTO, 2012). Assim como os outros elementos da organização é preciso lembrar que os ambientes educativos não são neutros, pois trazem consigo ideias e valores sobre o mundo e podem, ou não, apoiar a educação na perspectiva da igualdade racial.

Esse dado revela os limites que as escolas e professores possuem em relação à organização dos espaços, nos quais alguns trabalhos têm de ser realizados de forma coletiva dentro do ambiente escolar. São questões às quais a equipe gestora tem de estar atenta para

que não ocorram, pois muito podem prejudicar o andamento dos trabalhos dentro da unidade escolar, além de impossibilitar um trabalho feito de forma interdisciplinar ou integradora de toda a escola.

Os professores, quando lançam mão de diferentes estratégias, ampliam suas possibilidades de alcançarem seus objetivos dentro dos limites impostos pela dinâmica escolar. O trabalho com o lúdico é muito valorizado na Educação Infantil, oportunizando estratégias didáticas preocupadas com a diversidade e em reconhecimento e valorização das diferenças. As professoras mostraram interesse em participar de espaços de formação no interior da escola que proponham a reflexão sobre a importância de uma prática voltada para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, pois reconhecem que ainda há muito que avançar em relação às práticas escolares com as crianças de 0 a 5 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os parágrafos que seguem têm a intenção de propor apontamentos em relação ao que foi desenvolvido nesta pesquisa intervenção. Assim, retoma questões que foram levantadas no início deste trabalho, para respondê-las e inserir novos questionamentos.

Uma pesquisa de Mestrado sempre suscita muitas ideias e expectativas, o que não foi diferente neste trabalho. Considerou-se, num primeiro momento, que a escola, as professoras e as crianças iriam responder de forma preconceituosa às propostas de trabalho que apresentamos; que iriam se negar a falar sobre os temas relacionados a esta pesquisa-intervenção; ou que diriam que o lugar do negro é mesmo trabalhando como empregado doméstico, serviços menos rentáveis e que não lhes cabia ocupar posições de destaque socialmente. Mas o que se revelou foi que o próprio pesquisador veio imbuído de preconceitos (ainda que não assumisse) com relação aos sujeitos e ao universo desta pesquisa.

A realização deste estudo foi uma constante busca de produzir conhecimentos sobre as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil para uma educação das relações étnico-raciais. Objetivou-se contribuir para a formulação de pedagogias antirracistas e para a implementação das orientações que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em suas práticas. Pretendeu-se, a partir das experiências trazidas pelas professoras, conhecer e agregar experiências diversas de profissionais que tivessem como postura de vida o comprometimento com suas crianças, com a educação integral, com a diversidade, com a igualdade e a cidadania.

Alimentou-se também da expectativa de que, ao possibilitar uma ressignificação da educação para as relações étnico-raciais, seria possível demonstrar que toda a luta travada pelo Movimento Negro e por demais setores da educação não foi em vão, e que poderá produzir mudanças significativas para as crianças pequenas, o que certamente poderá mudar os rumos de uma sociedade inteira.

A construção desta pesquisa, ao lado de estudos realizados ao longo do processo de sua produção, motiva, como pessoa e pesquisador, a jamais perder a esperança na educação como possibilidade de mudança e a sempre acreditar no ser humano e, principalmente, naqueles que se dedicam ao trabalho na educação.

Os profissionais que participaram da pesquisa - professoras, crianças, diretora e demais profissionais que atuam na Educação Infantil - revelaram processos de aprender e ensinar durante suas trajetórias de vida, dentro e fora da sala de aula, momentos esses que lhes proporcionaram ressignificar o entendimento sobre si mesmos, sobre seus alunos, sobre o processo educativo e sobre o sistema educacional.

Com seus alunos, para as professoras, quando possibilitam que as relações étnico-raciais entre eles mesmos sejam reeducadas. Aprendeu-se que no trabalho coletivo, quando as condições são dadas (por meio de processo de formação e boa estrutura física no ambiente escolar), há motivação por parte do grupo de profissionais para compreender as injustiças e superar os desmandos e as dores impostas pelo modelo vigente de relações étnico-raciais. Ainda pode-se constatar que é possível mudar, a partir das relações que são estabelecidas entre uns com os outros e com o mundo que os cerca, e que essas mudanças podem traduzir-se em transformação de paradigmas construídos e reproduzidos historicamente.

Emergiram dos relatos iniciais das professoras, como concepções sobre a educação para as relações étnico-raciais, a noção de que os problemas decorrentes do racismo não existem na educação em geral, principalmente na Educação Infantil, e que as crianças são seres ingênuos que não nutrem sentimentos de discriminação em relação aos colegas. Nenhuma das professoras realizou algum curso, oficina ou qualquer formação na área da educação para as relações étnico-raciais. Destaca-se, na análise feita, a necessidade de os cursos superiores valorizarem ainda mais o trato com a diversidade em seus currículos, de modo a contribuírem para a inclusão desse tema no cotidiano das crianças da Educação Infantil. Revela-se também a importância de investir na formação continuada em serviço, enfocando as questões das relações étnico-raciais.

Ao analisar documentos oficiais como a LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, e colocá-los ao lado da dinâmica que se estabeleceu dentro da escola pesquisada, percebe-se o quanto ainda se tem de avançar para que as escolas consigam fazer valer dispositivos legais como esses.

A formação continuada no contexto da pesquisa-intervenção foi um momento no qual o pesquisador, diante das questões trazidas pelas professoras e das dinâmicas estabelecidas no processo de investigação, pode propor ações com as professoras centradas na educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Destaca-se também as concepções das professoras sobre o trabalho com relações étnico-raciais na Educação Infantil, concepções que foram se modificando ao longo dos encontros, das observações e devolutivas que foram realizadas. E o mais importante é que essa mudança de concepção foi percebida pelas docentes.

Diante do exposto, pode-se concluir que a escola da infância e sua equipe de profissionais configura um solo fértil para observar como professoras e crianças pequenas se apropriam de suas identidades e lidam com elas. O dia-a-dia do ambiente escolar constitui um verdadeiro laboratório no qual se apresentam múltiplas e diversas oportunidades para o universo da formação do professor e das crianças, oferecendo possibilidades para se compreender como é possível atuar no tempo presente pensando numa Educação Infantil comprometida com as relações étnico-raciais.

Percebeu-se também que as concepções socialmente adquiridas pelas professoras no que se refere ao trato com as relações étnico-raciais na Educação Infantil é que orientavam suas práticas pedagógicas com as crianças, e que esses pressupostos eram pautados numa lógica de senso comum, pois elas não tiveram oportunidade de realizar uma formação para tratar dessa temática no ambiente escolar. Porém, princípios teórico-metodológicos foram estudados e contribuíram para que as concepções de antes fossem ressignificadas durante o desenvolvimento da pesquisa, especialmente durante os encontros de formação que foram propostos. Esse processo muito contribuiu para combater a cultura de preconceito e discriminação racial que ainda perdura em alguns espaços escolares.

Por fim, é importante frisar que algumas questões suscitadas por essa pesquisa podem contribuir para que investigações futuras encontrem caminhos para avançar em relação ao tema da educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Quando se aprofundam as pesquisas nesse campo temático, encontram-se inúmeras possibilidades de se desvelar a realidade para se produzir mudanças e avanços por meio da construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Quem educa quem?** São Paulo: Ed. Summus, 1985.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. Diferenças, sociedade a escola. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Thais Fernanda Leite (Orgs.). **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores.** São Carlos: EdUFSCar, 2012.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Anália Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Femininos**, v. 10, n. 1. Florianópolis, jan/2002

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), 2012.

BRASIL. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Brasília-DF, 2001

_____. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. Brasília-DF, 2009.

_____. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** D. O. U. de 10/01/2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 28 de fevereiro de 2014.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2014.

_____. **Lei nº 3.353, de 13 de Maio de 1888.** Lei Áurea. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM3353.htm. Acesso em 12 de setembro de 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer CNE/CP 1/2004. Seção 1. p.11. D.O.U. de 22 de junho de 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em 02 de junho de 2015.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Programa de Promoção da Igualdade: Guia de Elaboração.** Brasília: Assessoria Internacional, 2000. 20 p.

_____. Parecer CNE / CP 003/2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 28 de fevereiro de 2014.

_____. Lei 8.069, de 17 de janeiro de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** D. O. U. 16/07/1990.

_____. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília - DF.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 1

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARTER, Robert T; GOODWIN, A. Lin. Racial identity and education. **Review of research in education**. v. 20, 1994, p. 291-336.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000

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

_____. Valores civilizatórios: dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CICONELLO, Alexandre. O desafio de eliminar o racismo no Brasil: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. In: **From Poverty to Power: How Active Citizens and Effective States Can Change the World**. Oxfam International. Disponível em: <http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/artigos/Racismo%20-%20texto%20do%20Peck.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura**. Brasília/DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 28 de fevereiro de 2014.

_____. Resolução CNE / CP nº 1, de 17 de junho de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2015.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

COSTA, Sergio. A construção sociológica da raça no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 35-61, 2002.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões: campanha de Canudos / Euclides da Cunha**. 29 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves: Brasília: INL, 1979.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma questão, muitas respostas.** 1999 (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 1997.

_____. 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.

_____. **No fio do horizonte: educadora de primeira infância e o combate ao racismo.** 2007. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

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

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** Vol. II. São Paulo: Ática, 1978.

FORNEIRO, Lina. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel **Qualidade na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **À Sombra desta Mangueira.** São Paulo: Olho D'água, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação, v. 1).

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo à luz da teoria piagetiana.** 1996. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2000.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília-DF, 2005.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1999.

_____. Nacionalidade e novas identidades raciais no Brasil: uma hipótese de trabalho. In: Souza, Jessé (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora 34, 2002.

_____. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, p. 93-107, 2003.

HALL, Stuart A **identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=350275&search=sao-paulo|aracariguama>. Acesso em 20 de abril de 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4 ed. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2015.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. A formação de professores para a educação infantil: evolução histórica e proporções atuais. In: **Anais do X Seminário de Pesquisa do CCSA**, 9, 2006, CCSA/UFRN, Natal.

LOPES, Vera Neuza. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília-DF, 2000, p. 183-202.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. 2 ed. São Paulo: Educ, 2011.

MAFRA, Jason Ferreira. Paulo Freire e o Mestrado Profissional. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília-DF: Liber Livros, 2013, p. 185-206.

MARTINS, Edna; LOURENÇO, Erica A. Garrutti. Relações étnico-raciais e a questão da deficiência na literatura infantil brasileira: uma experiência em formação de professores. **Educação: Santa Maria**, v. 38, n. 1, p. 205-218, jan/abr. 2013.

MELLO. Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical**. São Paulo, outubro/novembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documentob%C2%A0sico2.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1993.

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

MOORE. Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 2 ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MOTT. Maria Lucia. A criança escrava na literatura de viagens. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 31, 1979, p. 56-66.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília-DF, 2005.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Anais do 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**. Rio de Janeiro: PENESB-RJ, 2003. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/index.php/publicacoes>. Acesso em 15 de abril de 2015.

_____. **Estratégias políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

_____. **100 anos de bibliografia sobre o negro no Brasil**: volumes I e II. São Paulo: Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo / Fapesp / CNPq, 2000.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do Negro Brasileiro**: Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? São Carlos: UFSCar, 2004.

PAIXÃO, Marcelo. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PENA, Sergio Danilo Junho. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, v. 2, p. 321-346, maio/ago. 2005

PINTO, Regina Pahim. Os problemas subjacentes ao processo de classificação da cor da população no Brasil. **Anais do XIX Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, Minas Gerais, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v42n2/6412.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2015.

_____. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p. 199-231, novembro / 1999.

ROCHA, Edmar José da. **Auto-declaração de cor e/ou raça entre alunos (as) paulistanos (as) do ensino fundamental e médio**: um estudo exploratório. 2005. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia Cardoso Abdo. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Revista Dental Press J Orthod**. May-june; 15(3): 121-4. 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília-DF, 2005.

SILVA, Aracy Lopes; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, FAPESP, 2002.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

SILVA, Aínda Maria Monteiro. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e fundamentos em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 41-63.

SILVA JR. Hédio. Educação Infantil e valorização da diversidade: marcos legais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA JR, Hédio (Orgs.). **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na educação infantil**. São Paulo, CEERT, 2011.

SILVA Jr, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira 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 Professores, 2012.

SILVÉRIO, Valter Roberto; BELELI, Iara; RISCAL, Sandra; MISKOLCI, Richard. **Marcas da diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUfscar, 2009.

_____. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Orgs.). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações raciais no Brasil**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003, p. 321-341.

_____. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, Joaze, GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 39-69.

STEARNS. Peter N. **A infância**. Trad. Mirna Pink. São Paulo: Contexto, 2006.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves de. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades no ensino de Ciências. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set/dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a04.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2013.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A – Lei 10.639/2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.Mensagem de veto

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A". Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO B - Ficha Catalográfica e Sumário da publicação *“Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial”*.



Educação Infantil e práticas promotoras de Igualdade racial

Realização

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Coordenação Geral de Educação Infantil
NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)
CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades)
Instituto Avisa Lã - Formação Continuada de Educadoras

Coordenação geral

Hélio Silva Júnior – CEERT
Maria Aparecida Silva Bento – CEERT
Sílvia Pereira de Carvalho – Instituto Avisa Lã

Supervisão técnica

Lucimar Rosa Dias – UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)/CEERT
Maria Virginia Gastaldi – Instituto Avisa Lã

Formadoras

Ana Carolina Carvalho – Instituto Avisa Lã
Daniela Martins Pereira – CEERT
Luciana Alves – CEERT

Consultoras

Carolina de Paula Teles – CEERT
Luano Cornélio – CEERT
Marcio Silva – CEERT
Waldete Tristão de Oliveira – CEERT
Cisele Ortiz – Instituto Avisa Lã

Equipe técnica CEERT

Ana Paula Lima
Angela Barbosa Cardoso
Loureiro de Mello
Fernanda Pestana
Mário Rogério Silva
Shirley Santos
Vanessa Fernandes

Responsável pela publicação Coordenação e edição geral

Sílvia Pereira de Carvalho

Projeto gráfico e diagramação

Azul Publicidade

Revisão de texto

Ailton Dantas de Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Classe Brasileira de Livro, SR, Brasil)

Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial / [coordenação geral Hélio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Sílvia Pereira de Carvalho]. – São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa Lã - Formação Continuada de Educadoras, 2012.

Vários autores
Bibliografia.
ISBN 978-85-64702-03-5

1. Educação infantil 2. Ensino 3. Escolas - Administração e organização 4. Igualdade racial - Promoção 5. Pedagogia 6. Política educacional 7. Prática de ensino I. Silva Júnior, Hélio. II. Bento, Maria Aparecida Silva. III. Carvalho, Sílvia Pereira de.

12-00296

000-372.21

Índice para catálogo sistemático:

1. Práticas promotoras de igualdade racial : Educação infantil / 372.21

"Decisões do cotidiano escolar podem ensejar grandes transformações na educação e na sociedade brasileira, a fim de construirmos um país forte, coeso, no qual todos os brasileiros sejam tratados com igualdade e dignidade."

Agradecimentos aos profissionais:

CEI Josefa Júlia

Dir. Cristiane da Silva Francinelli Cruz
Coord. Flávia dos Santos Rodrigues
Profª Fabíola de Souza Silva Amorim

BMEI Guia Lopes

Dir. Obele Raoy
Coord. Carmem Alexandre
Profª Ana Lúcia Guimarães Caetano
Profª Fernanda Costa de Oliveira Santos

**Secretaria Municipal de Educação
da Cidade de São Paulo**
Elizabeth Fernandes de Souza

Desenhos do Projeto Afrobrasileiro, da Rock Music Educativa



Sumário

Apresentação	8
Introdução	9
Carta aos profissionais da Educação Infantil – Professora Maria Aparecida Bento	
Apresentação do projeto	10
Marcos legais para a Educação Infantil Igualitária	11
Professor Hélio Silva Júnior	
Capítulo 1	13
Gestão – Todos Juntos	13
1.1. Compromisso para conhecer, agir e mudar.....	13
1.2. Um projeto de todos.....	15
1.3. Dimensão formativa.....	16
1.4. Dimensão das parcerias.....	17
1.4.1. Parceria com as famílias.....	17
1.4.2. Parcerias com ONGs e museus que trabalham a questão racial.....	18
1.5. Dimensão organizacional – Recursos humanos, financeiros, espaço, tempo, materiais e experiências de aprendizagem.....	18
1.5.1. Recursos humanos e financeiros.....	18
Capítulo 2	19
A organização dos espaços, materiais e tempos para apoiar as práticas promotoras da Igualdade racial	19
2.1. Organização de um ambiente de aprendizagem.....	19
2.1.1. Organização dos materiais, brinquedos e livros.....	21
2.1.2. Escolha de brinquedos e de livros.....	22
2.1.3. Os livros, as revistas e os demais portadores de textos.....	22
2.1.4. Objetos de amplo alcance, jogos, instrumentos musicais, CDs, DVDs e muito mais.....	24
2.2. Organização do tempo.....	25
2.2.1. Atividades permanentes (crianças de 0 a 5 anos).....	26
2.2.2. As sequências e os projetos didáticos (crianças de 4 a 5 anos).....	28



Capítulo 3	29
Experiências de aprendizagem na Educação Infantil	29
A) Identidade afro-brasileira e construção de uma autolimagem positiva.....	29
B) Patrimônio cultural afro-brasileiro.....	31
3.1. Experiências com o corpo: cuidados, brincadeiras, movimento expressivo e a música.....	31
3.1.1. Cuidados consigo e com o outro.....	32
3.1.2. Brincar e imaginar: o jogo simbólico como linguagem.....	33
3.1.3. Jogos de destreza e de raciocínio.....	34
3.1.4. Movimento expressivo e a música.....	35
3.2. Experiências com linguagem oral e escrita.....	37
3.2.1. Linguagem oral.....	37
3.2.2. Falar para se comunicar.....	37
3.2.3. Roda de conversa.....	37
3.2.4. Ouvir histórias e narrativas orais.....	39
3.3. O papel da literatura.....	40
3.4. Experiências acerca do conhecimento de mundo.....	41
3.4.1. Conhecer os povos e suas formas de ser e estar.....	41
3.4.2. Expressão plástica.....	42
Bibliografia	46
Livros infantis.....	46
Referências bibliográficas.....	40

APÊNDICE A – Quadro com trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico*.

Palavra chave: Relações raciais na Educação Infantil	
DISSERTAÇÕES	TESES
<p>MONTEIRO, Rosana Batista. <i>A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004</i>. UFSCar, 2010. O trabalho analisa a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em um curso de Pedagogia. Constatando que a cultura da organização, o contexto político (Reforma do Estado) e as iniciativas individuais de professores e de alunos/as interferem na prática escolar relativa a implementação das diretrizes estudadas.</p>	<p>DRUMOND, Viviane. <i>Formação de Professores e Professoras no curso de Pedagogia: Estágio e Pesquisa</i>. UNICAMP, 2014. Investiga a formação de professores de Educação Infantil no curso de Pedagogia na perspectiva do Estágio Supervisionado, destacando a importância dos estágios na formação de docentes.</p>
<p>DEMARZO, Marisa Andrade Dulcini. <i>Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos</i>. UFSCar, 2009. A pesquisa analisa que aprendizagens vêm tendo professoras que atuam na educação infantil ao buscarem promover no dia-a-dia escolar a educação das relações étnico-raciais, identificando que professoras aprendem ao promover a educação das relações étnico-raciais e, ao aprender, se educam positivamente para viver essas relações.</p>	<p>TRINIDAD, Cristina Teodoro. <i>Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil</i>. PUC-SP, 2011. Os resultados mostram que as crianças de pouca idade conhecem e empregam as categorias étnico-raciais em suas brincadeiras e interações, não selecionam seus pares tendo como base a cor da pele, mas verbalizam, no entanto, o desejo de ter características associadas ao grupo de pessoas brancas.</p>
<p>SOUZA, Yvone Costa de. <i>Atravessando a linha vermelha: Programa “Nova Baixada” de Educação Infantil – discutindo a</i></p>	<p>XAVIER, Ana Paula da Silva. <i>Processos educativos da infância em Cuiabá (1870-1890)</i>. UFMG, 2012. Objetivou</p>

<p><i>diversidade étnico racial e cultural na formação docente.</i> UERJ, 2009. A dissertação teve como objetivo incorporar o tema Diversidade Étnico-Racial e Cultural na formação docente para a Educação Infantil na Periferia, enfocando-se as temáticas do racismo e preconceito.</p>	<p>problematizar o processo educacional de crianças de diferentes pertencimentos social e étnico-racial no Mato Grosso, mas precisamente na cidade de Cuiabá, no período de 1870 a 1890. Contribuindo para a reescrita da história da educação, ao analisar o processo educacional de crianças de diferentes segmentos sociais e étnico-raciais, considerando-as como sujeitos históricos.</p>
<p>ALGARVE, Valéria Aparecida. <i>Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?</i> UFSCar, 2004. O trabalho teve por objetivo analisar as concepções de crianças brancas e negras frente aos negros e sua cultura. Analisar ainda as características de um trabalho que visa combater o racismo e as discriminações, tendo como ponto de partida um cantinho de africanidades em sala de aula, que resultou em melhora considerável no relacionamento das crianças brancas e negras.</p>	<p>FREITAS, Daniela Amaral da Silva. <i>Literatura infantil dos kits de literatura afro brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?</i> UFMG, 2014. Essa pesquisa analisou os livros de literatura infantil que compõem os kits de literatura afro-brasileira organizados pela Prefeitura de Belo Horizonte e distribuídos para todas as escolas da rede municipal como artefatos culturais envolvidos na produção de sujeitos educados para a ressignificação das relações étnico-raciais. Observa-se, no material analisado uma nova rede de saberes ser tecida, na qual negros/as e indígenas são produzidos por meio de discursos mais plurais, nos quais características positivas passam ser a tônica de sua composição e divulgação.</p>
<p>ROSA, Daniele Cristina. <i>A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil.</i> UTP, 2014 O trabalho apresenta uma investigação teórica sobre a visão de um grupo de professoras da Educação Infantil, que atuam no município</p>	

<p>de Curitiba – PR, sobre a construção da identidade racial entre crianças negras.</p>	
<p>SOUZA, Ellen de Lima. <i>Percepções de infância de crianças negras por professoras da educação infantil</i>. A pesquisa buscou compreender percepções de infância de crianças negras, desveladas nos processos de formar-se professora de Educação Infantil, buscando desenvolver um trabalho que combata as visões distorcidas sobre os negros e as desigualdades vivenciadas por esses.</p>	
<p>BEDANI, Vanessa Mantovani. <i>O curso de Pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos</i>. UFSCar, 2006. A pesquisa buscou compreender, a partir do ponto de vista de alunos e professores como é e deve ser o tratamento da diversidade étnico-racial no curso de Pedagogia, considerado pelo estudo como ambiente central para a Pedagogia anti-racista a ser buscada, dialogada, pesquisada, testada, permitindo assim que professores (as) tenham possibilidade de reformulação de posturas e práticas.</p>	
<p>FIGUEIREDO, Luciana Araujo. <i>A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa</i>. UFGD, 2010. O trabalho buscou explicitar a forma como foram construídas, através dos tempos, as relações entre crianças negras e não negras e, sobretudo, as identidades étnicas no Brasil. A análise revelou que a produção contemporânea, sob influência das lutas sociais, tem proposto</p>	

novas formas de representação da criança negra nos materiais literários.	
---	--

*Quadro elaborado pelo pesquisador, a partir de levantamento feito na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BDTD.



APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Professora,

Sou aluno do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), sob orientação da Professora Dra. Roberta Stangherlim e realizo pesquisa sobre Concepções e Práticas de Professoras da Educação Infantil no que se refere à educação para as relações étnico-raciais.

Os questionários que serão aplicados e os dados coletados ao longo da pesquisa, assim como os encontros de formação que ocorrerão, servirão de base para compor o texto da dissertação que será produzida após esse processo.

Todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial sendo utilizados nomes fictícios tanto para as Professoras participantes como para a Unidade Escolar na redação do texto (dissertação) que apresentará a sistematização da pesquisa realizada.

Coloco-me inteiramente a disposição através do e-mail moasilcas@bol.com.br e do telefone (11) 97544-1682, caso necessite de qualquer informação e/ou esclarecimento.

Atenciosamente,

Moacir Silva de Castro

Mestrando

Li as informações acima e concordo livremente em participar dessa pesquisa.

Assinatura: _____

RG: _____

Data: ___/___/_____



APÊNDICE C – Roteiro para entrevista inicial com sujeitos da Pesquisa

Dados da Professora participante da Pesquisa

Questionário

1. Dados pessoais

Nome: _____

Endereço: _____

Compl: _____ Bairro: _____ CEP: _____ Cidade: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Idade: _____

Etapa da educação na qual atua: _____

2. Escolaridade

() ensino médio completo

() ensino superior incompleto

() ensino superior completo

Curso: _____

() pós-graduação incompleta

() pós-graduação completa

Área: _____

Atualmente está estudando? () sim () não

Qual o curso? _____

3. Trajetória profissional na educação escolar

3.1 Tempo na educação

Tempo/nível	Ed. Infantil	E. Fundamental	E. Médio	EJA
Até de 02 anos				
De 2 a 5 anos				
De 5 a 10 anos				
Mais de 10 anos				

3.2 Teve outras experiências profissionais? Quais? Onde?

4. Formação e experiências voltadas para a educação nas relações étnico-raciais

4.1 Teve na graduação algum tipo de disciplina que contemplasse a educação para as relações étnico-raciais? Explique.

4.2 Já realizou algum curso/oficina e/ou formação sobre educação para as relações étnico-raciais? Como foi? Comente.

() sim

() não

4.3 Sente a necessidade de refletir na escola sobre temas que contemplem as relações étnico-raciais na educação infantil? Quais assuntos e/ou temas acha mais importantes de serem abordados nesses momentos?

4.4 Já sofreu e/ou presenciou algum tipo de discriminação? Como foi?

5. Concepções e práticas referentes à educação para as relações étnico-raciais

5.2 Diferentes tratamentos podem gerar uma construção negativa ou positiva da identidade por parte das crianças? Por quê? Explique.

5.3 Há diferença entre comportamentos das crianças negras e brancas? Como você os percebe se manifestando? Explique.

5.4 Acha que entre as crianças da Educação Infantil existem manifestações de preconceito racial? Como ocorrem? Explique.

5.5 As professoras devem interferir ao perceber ao perceber manifestações racistas e/ou preconceituosas entre as crianças? Como? Explique.

5.6 Na sua sala de aula já presenciou situação que julgou caracterizar manifestação de preconceito racial? Como agiu? Explique.

6. Sobre a proposta de Formação no contexto da Pesquisa/Intervenção, comente.

6.2 O que motivou a participar dessa formação?

6.3 Quais são as expectativas em relação aos encontros de Formação? O que espera?

APÊNDICE D – Algumas fotos dos desdobramentos após os encontros de formação

Influência Africana na LP – Ed. Inf.



Influência Africana na LP – Ed. Inf.



Feijoada servida aos alunos/as



Observação participante



Produção dos alunos/as



Produção dos alunos/as



Oficina de Capoeira



Xequeré – Instrumento africano



Feijoada servida aos Pais



Equipe da Escola Universo da Pesquisa

