

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO SOCIAL,
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

NILZETE RODRIGUES PINHEIRO

**ESTUDOS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS ENTRE CRIANÇAS
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SÃO MATEUS - ES
2018**

NILZETE RODRIGUES PINHEIRO

ESTUDOS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS ENTRE CRIANÇAS E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. MSc. José Roberto Gonçalves Abreu.

SÃO MATEUS-ES
2018

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

P654e

Pinheiro, Nilzete Rodrigues.

Estudos sobre relações étnico raciais entre crianças e práticas pedagógicas na educação infantil / Nilzete Rodrigues Pinheiro – São Mateus - ES, 2018.

84 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: Prof. Me. José Roberto Gonçalves de Abreu.

1. Educação infantil. 2. Racismo. 3. Práticas pedagógicas. I. Costa, Sônia Maria da. II. Título.

CDD: 370.111

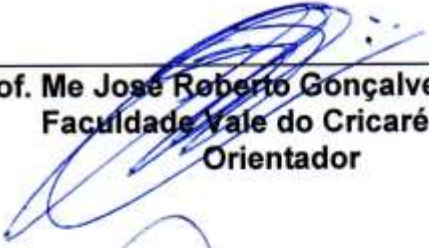
NILZETE RODRIGUES PINHEIRO

**ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 14 de junho de 2018.


COMISSÃO EXAMINADORA




Prof. Me José Roberto Gonçalves de Abreu
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientador



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Guilherme Bicalho Nogueira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dr. Wellington Gonçalves
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

A Deus.

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que sempre proporcionou grandes oportunidades em minha vida.

Agradeço meus pais, Terezinha Virginia Pinheiro e Hildebrando Rodrigues Pinheiro, e toda minha família, pelo amor, carinho e compreensão ao longo de todos os anos.

Agradeço a Jessica, pela presença, pelo companheirismo, pela força, nos momentos de dificuldade, minha filha.

Agradeço ao meu orientador, Professor José Roberto Gonçalves Abreu, pela generosidade, conhecimento, paciência e sabedoria dedicados a mim e ao meu trabalho.

Agradeço a minha irmã, Niusarte, por ter me ajudado ao longo dessa caminhada, por nunca ter me deixado desistir, pelo apoio e pelas palavras de motivação.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar” (Nelson Mandela).

RESUMO

O racismo consiste no preconceito e na discriminação com base em percepções sociais baseadas em diferenças biológicas entre os povos. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira pela lei 10.639/03, há ainda muitas providências a serem tomadas, visto que o cumprimento da mesma não tem acontecido de maneira satisfatória. Diante disso, é perceptível a análise de práticas pedagógicas realizadas em instituições de ensino, bem como a orientação dos profissionais nessas áreas. Este trabalho apresenta uma pesquisa na educação infantil no Município de Mucurici – ES, sobre o racismo, preconceito e discriminação entre crianças de 3 a 5 anos. Tendo como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos professores da educação infantil do município de mucurici quanto à inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Esse estudo de caso foi realizado baseando - se em observações e entrevistas acompanhadas por técnicas projetivas, não somente as representações, atitudes e valores dos sujeitos em relação à questão racial, como também os seus suportes psíquicos inconscientes. Durante as entrevistas realizadas com as crianças de cinco anos, foi utilizado o método do desenho de um autorretrato, feito por eles, de bonecos de pano de cores diferentes, incentivando-as a dizerem como se relacionam e quais as representações relativas à beleza, profissão, família, dentre outros temas emergentes, no que refere à questão das relações raciais. Algumas crianças negras que participaram dessa pesquisa manifestaram o desejo em alterar sua aparência física como a cor da pele e o tipo de cabelo, demonstrando a negatividade associada às diferenças culturais, físicas e estéticas disseminadas em nossa sociedade. Esses fatos evidenciam que a dupla cor da pele e cabelo faz parte de um tenso processo de aceitação/rejeição da identidade negra em que a aparência torna - se parte da subjetividade e autoimagem das crianças negras. Além disso, foi verificado no espaço escolar a ausência de cartazes, brinquedos ou livros infantis que expressem a existência de crianças negras na sociedade brasileira. Pode-se perceber o despreparo e a falta de formação adequada dos profissionais da escola para lidar com a diversidade étnica no cotidiano escolar, quando o debate está ausente nas pautas das reuniões pedagógicas, nos planejamentos e nos registros diários.

Palavras-chave: Educação Infantil; Racismo; Práticas Pedagógicas; Creche; Identidade Negra.

ABSTRACT

Racism consists of prejudice and discrimination based on social perceptions based on biological differences between peoples. Even with the compulsory teaching of afro-brazilian culture under law 10.639 / 03, there are still many measures to be taken, since the fulfillment of the same has not happened in a satisfactory way. Given this, it is possible to analyze pedagogical practices carried out in educational institutions, as well as the orientation of professionals in these areas. This work presents a research on early childhood education in the Municipality of Mucurici - ES, on racism, prejudice and discrimination among children aged 3 to 5 years. The objective of this study was to analyze the pedagogical practices of teachers of early childhood education in the Municipality of Mucurici regarding the inclusion of afro- brazilian and african history and culture in school curricula. This case study was based on observations and interviews accompanied by projective techniques, not only the representations, attitudes and values of the subjects in relation to the racial question, but also their unconscious psychic supports. During the interviews with the children of five years, the method of drawing a self-portrait made by them of cloth dolls of different colors was used, encouraging them to tell how they relate and what representations related to beauty, profession , family, among other emerging issues, regarding the issue of race relations. Some black children who participated in this research expressed a desire to change their physical appearance such as skin color and hair type, demonstrating the negativity associated with the cultural, physical and aesthetic differences spread in our society. These facts show that the double color of the skin and hair is part of a tense process of acceptance / rejection of the black identity in which the appearance becomes part of the subjectivity and self - image of the black children. In addition, there was a lack of posters, toys or children's books expressing the existence of black children in brazilian society. One can perceive the unpreparedness and lack of adequate training of school professionals to deal with ethnic diversity in daily school life when debate is absent in the pedagogical meetings, planning, and daily records.

Keywords: CHILD EDUCATION. RACISM. PEDAGOGICAL PRACTICES. NURSERY. BLACK IDENTITY.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dinâmica do autorretrato	56
Figura 2 – Crianças desenhando autorretrato	57
Figura 3 – Autorretrato de Maria.....	57
Figura 4 – Autorretrato de Julia.....	58
Figura 5 – Autorretrato de João.....	58
Figura 6 – Autorretrato de José	59
Figura 7 – Creche CMEI Nova Vida.....	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Alunos do gênero masculino e feminino.....	60
Gráfico 2 - Declaração de cor no diário de classe.....	60
Gráfico 3 - Autodeclaração de cor.....	61
Gráfico 4 - Alunos que gostariam de ser brancos.....	61
Gráfico 5 - Gênero: masculino e feminino.....	63
Gráfico 6 - Boneco que parece você.....	63
Gráfico 7 - Qual boneco mais bonito?.....	64
Gráfico 8 - Qual boneco poderia ser um médico.....	64
Gráfico 9 - Qual boneco poderia ser assaltante?.....	65
Gráfico 10 - Quantidade de professoras entrevistadas.....	68
Gráfico 11 - Declaração de cor das professoras entrevistadas.....	69
Gráfico 12 - Graduação das professoras entrevistadas.....	69
Gráfico 13 - Pós-Graduação das professoras entrevistadas.....	70
Gráfico 14 - Tempo de trabalho das professoras entrevistadas.....	70
Gráfico 15 - Formação Étnico Racial ou a Lei 10.639/03.....	71

LISTA DE SIGLAS

CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPPIR	Coordenadoria de Políticas Públicas para Igualdade Racial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIPPIR	Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LADESC	Liga de Apoio ao Desenvolvimento Social Catarinense
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEN	Núcleo de Estudos Negros
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílio
RCNS	Referencial Curricular para a Educação Infantil
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
CECUN	Centro de Estudos da Cultura Negra
CEAFRO	Comissão de Estudos Afro-Brasileiros

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 SOBRE O RACISMO: DAS CIÊNCIAS SOCIAIS À PSICANÁLISE	19
2.1 RAÇA E ETNICIDADE	19
2.2 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL.....	21
2.3 BRANQUITUDE	23
2.4 RACISMO	25
2.5 RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	30
2.6 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E A LEGISLAÇÃO	32
2.7 ESCOLA COMO ESPAÇO - CRIANÇAS COMO SUJEITOS.....	34
3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES	37
3.1 RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA: MARCOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	41
3.2 PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	43
3.3 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL .	45
4 AS RELAÇÕES RACIAIS ENTRE CRIANÇAS: DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS À PESQUISA DE CAMPO	52
4.1 CAMINHOS ESCOLHIDOS	53
4.2 A PESQUISA DE CAMPO.....	55
4.3 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO.....	55
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	56
5.1 APRESENTAÇÃO DE DADOS.....	56
5.1.1 Técnicas projetivas Autorretrato	56
5.1.2 Técnicas projetivas: Bonecos	62
5.2 COMPOSIÇÃO “PROFISSIONAL” DA ESCOLA.....	66
5.3 APRESENTAÇÃO DE DADOS / ENTREVISTAS COM O PROFESSOR	72
5.4 TÉCNICAS PROJETIVAS	72
5.5 ENTREVISTA DOS PROFESSORES	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	81

1 INTRODUÇÃO

O racismo consiste no preconceito e na discriminação com base em percepções sociais baseadas em diferenças biológicas entre os povos, que muitas vezes se consideram superior ou inferior em função de suas características raciais (MUNANGA, 2018).

Mesmo com a obrigatoriedade do ensino da Cultura Afro-Brasileira pela Lei 10.639/03, há ainda muitas providências a serem tomadas, visto que o cumprimento da mesma não tem acontecido de maneira satisfatória. Outro fator importante a se considerar é a falta de uma fiscalização efetiva na execução de práticas pedagógicas, tendo como consequência o racismo na escola. Diante disso, é perceptível a análise de práticas pedagógicas realizadas em instituições de ensino, bem como a orientação dos profissionais nessas áreas (MUNANGA, 2018).

No contexto escolar, foi observado o cotidiano da prática profissional pedagógica, que várias crianças, mesmo nas séries iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental já demonstram preconceito e o racismo por meio de atitudes e gestos, como chamar crianças negras de apelidos (macaco, fedida, pretinha) ou se recusarem a brincar, fazer parte de grupos com os afros descendentes. É possível perceber ainda, que as crianças discriminadas, se sentam no fundo das salas de aula se recusando a participar das atividades, isoladas e com a autoestima baixa. Diante dessa situação, pergunta-se: como o professor da educação infantil está trabalhando cultura afro-brasileira na sala de aula? Como são elaborados os planos de aula sobre relações étnico-raciais e como são contempladas no projeto político-pedagógico das instituições de educação infantil?

A busca por respostas para essas perguntas está à motivação em aprofundar no estudo da temática, investigando as causas e origens desse problema tão sério e de relevância que é o racismo entre crianças muito pequenas (3,4 e 5 anos). Foi observado estudantes de todos os níveis, demonstrando preconceito e o racismo. Isso pôde ser verificado por meio de atitudes e gestos, como crianças negras sendo chamadas por apelidos, ou outras crianças se recusarem a brincar ou fazer parte de grupos com os afros descendentes.

Considerando a importância do professor na Educação Infantil é que propõe-se pesquisar a prática pedagógica desses docentes, com foco nas questões étnico-raciais. Assim, a proposta consiste em analisar a postura política e a prática pedagógica de professores da Educação Infantil do Município de Mucurici quanto à inclusão da História e cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.

A partir do referencial da teoria psicanalítica, aliado a procedimentos teóricos metodológicos das Ciências Sociais, procura-se identificar o modo como às significações do racismo inscrevem-se psiquicamente nas crianças e como tais significações vão (re) produzir a dimensão simbólica do corpo negro e o ideal imaginário de brancura. Desse modo, a investigação proposta tem o valor de levantar subsídios para as crescentes discussões acerca do racismo, reconhecendo as interações dialéticas produto das estruturas sociais e das configurações que constituem o universo psíquico das crianças individualmente.

Por meio de processos identificatórios, as crianças apropriam-se de suas vivências na escola e estruturam-se na medida em que são mais ou menos aceitas, consideradas, escutadas e/ou silenciadas pelos educadores e nas interações com seus pares. Tais experiências cotidianas podem corresponder, em muitos momentos, a práticas discriminatórias que raramente são denominadas desta maneira por aqueles que partilham deste convívio. As crianças encontram-se muitas vezes limitadas quanto às suas possibilidades discursivas, em especial quando não existem educadores que incentivem a voz, a palavra, o dizer. Assim, o silêncio transforma-se em sintoma para aqueles que se veem submetidos ao sofrimento decorrente do racismo.

Imperioso discutir as heranças de um passado histórico que somente agora começa a ser contado nas escolas baseado em uma nova perspectiva, após a implementação da Lei nº 10.639/03, bem como sobre a dimensão subjetiva do racismo, considerando o corpo como simbólico, o que corresponde a um caminho possível de ser trilhado por saberes diversos.

É possível observar frequentemente na escola, assim como em outros espaços de convívio, uma preocupação intensa com a aparência e os atributos físicos. A presença da violência física e verbal relacionadas a atributos do negro demonstra uma descontinuidade entre o que é vivido no cotidiano pelos educandos e educadores e o discurso assumido pelas escolas. A lei citada busca colocar as escolas diante dessa reflexão.

Henriques e Cavalleiro (2008, p. 11) consideram que “as chances de a escola ser um núcleo de resistência e de abrigo contra a violência racial dependem de uma completa virada de jogo. A violência racial na escola ainda não é computada como exercício de violência real”.

Como o racismo não se manifesta somente pela via do discurso verbal, muitas vezes o que comunica aquilo que a palavra não poderia dizer são os gestos, olhares, brincadeiras, ações que pronunciam um vasto repertório capaz de (re) produzir marcas subjetivas nas crianças em seu convívio escolar. Assim, nesta investigação, não apenas analisam-se os discursos das crianças, mas também as ações desses atores no cotidiano escolar.

Para isso, as observações foram de fundamental importância, bem como as conversas mais informais nos diferentes momentos do dia a dia das crianças na escola. O fim da violência

racial depende de uma completa virada de jogo.

Haja vista tratar-se de uma pesquisa de mestrado, cujo tempo é reduzido, utiliza-se das presentes técnicas projetivas, lançando mão do desenho na construção de um autorretrato, a fim de captar a maneira como estes pequenos percebem-se. Utilizou-se também de brincadeiras com bonecos – com as crianças menores, da Educação Infantil – incentivando-as a dizerem como se relacionam e quais as representações relativas à beleza, profissão, família, dentre outros temas emergentes, no que refere à questão das relações raciais.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhida a creche CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) Nova Vida, localizada no distrito de Itabaiana, sito à Rua Carlos Chagas s/nº - centro, horário integral de 7h às 16h20, com público de 69 crianças, das quais 19 com idades de 5 anos, público objeto da presente pesquisa. No total são 8 professores e 4 monitores, sendo 4 professores do turno matutino e 4 para o vespertino; o mesmo com os monitores, sendo 2 vespertinos e 2 matutinos. As turmas são divididas em 2 anos, 3 anos, 4 anos e 5 anos, mesma divisão aplicada em todas as três creches do município.

Foi possível constatar, no espaço escolar, a ausência de cartazes, brinquedos ou livros infantis que expressassem a existência de crianças negras na sociedade brasileira. Pode-se perceber o despreparo e o desinteresse da escola para lidar com a diversidade étnica no cotidiano escolar, onde o debate mostrou-se ausente nas pautas das reuniões pedagógicas e nos planejamentos.

Vale enfatizar que a investigação não teve como foco os processos pedagógicos, a escola ou os processos relativos à aprendizagem. O interesse esteve centrado nas relações raciais entre crianças, sendo a escola apenas o palco em que esta cena se desenvolve. Ao privilegiar uma escola em particular como espaço de pesquisa, objetivou-se refletir sobre as dinâmicas das relações raciais numa comunidade de classe média e baixa, considerando-se que, em geral, os estudos realizados sobre este tema tendem a contemplar as classes populares.

O diferencial deste estudo está localizado na perspectiva de que as crianças pertencentes a esta realidade socioeconômica não estariam protegidas das práticas discriminatórias, vivenciando também na escola o que se reproduz nas relações raciais em outros espaços de convívio.

O quesito raça/cor foi proposto no Censo Escolar 2005, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), com alternativas definidas pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): branca, preta, parda, amarela e indígena. Em 2003, as categorias preto e pardo passaram a ser contempladas em uma categoria maior, negro, que unia as duas primeiras.

As Ciências Sociais têm discutido amplamente a temática do racismo. Guimarães (2003) refere-se à categoria raça, permitindo-se compreender os deslizamentos que este termo sofreu entre os diferentes discursos científicos, como categoria analítica, e suas transformações enquanto categoria nativa, aplicada ao mundo prático. Raça passa a ser um termo compreendido não mais por meio da hereditariedade biossomática, mas como um processo que engloba dinâmicas sociais e individuais, ideologias e subjetividades.

Os estudos que tratam da questão da negritude até então realizados, em geral, concentraram-se na discussão do fenômeno do racismo e da discriminação como fatos sociais, buscando-se analisar de que maneira manifesta-se, socialmente, o preconceito contra negros.

Neste estudo, identifica-se o racismo como um sintoma que afeta o negro não apenas no plano sociológico, mas também no plano psicológico. Há aí uma dialética que envolve a experiência psíquica de cada sujeito e o fenômeno racista em sua totalidade. O racismo é um sinal de mal-estar na civilização cujos efeitos o psicanalista acolhe em seu consultório sob a forma de sintoma, que se situa em uma zona de interseção entre o mais singular, o mais íntimo de um sujeito, e o discurso universal no qual ele se inscreve.

Necessário refletir sobre a violência da discriminação e seus efeitos psíquicos. O sintoma referido difere do pensado pela medicina. Este último corresponde a uma afirmação sustentada por meio do saber médico, enquanto o sintoma analítico aponta para uma questão, um enigma, reconhecendo o sujeito como único, particular. Tal concepção considera o sintoma como uma repetição, necessitando ser lido como simbólico. “O sintoma social é formado por sujeitos que ocupam lugares distintos em sua estruturação” (Souza, 1998, p. 82). Para fazer tal referência, torna-se necessário o diálogo com as Ciências Sociais, exercício desta pesquisa.

Para Costa, (2003, p. 138), pensar o racismo é, necessariamente, refletir acerca da violência sofrida pelos negros. A violência racista ultrapassa o campo do indivíduo, ampliando-se para a dimensão psicossocial. Daí a necessidade de apontamento para a sintomática social à qual o racismo nos remete. A identidade de uma pessoa estrutura-se a partir de imagens e palavras, representações e afetos que circulam incessantemente entre a criança e o adulto, entre o sujeito e a cultura.

Neste estudo, analisam-se, de acordo com a Psicanálise, as imagens do próprio corpo construídas por crianças negras e não negras, como elas percebem umas às outras e se relacionam entre si. Representações relativas ao corpo são construídas antes mesmo do nascimento do indivíduo negro. Estas representações podem ser consideradas como histórias que nos antecedem. Ao nascerem, as crianças já se encontram marcadas por tais discursos, anteriores às suas existências.

O trabalho de Souza (1983) na avaliação relativa ao corpo, permitindo-se observar como negros buscam corporificar os ideais do homem branco, desejando e projetando um futuro que aponta para a sua anulação – o embranquecimento. De acordo com a autora, os negros muito comumente rejeitam sua conformação física, buscando alcançar características que os aproximem do branco. É com hostilidade que falam do “cabelo ruim”, do “nariz chato e grosso” ou do “beiço grosso”.

Frequentemente o negro estabelece com o corpo uma relação persecutória, uma vez que este representa o grande obstáculo à realização de uma “identidade branca” que foi obrigado a aceitar, segundo a autora. Tais estereótipos, somados àqueles relacionados à virilidade, emoção e violência, carregam o corpo negro de predicados negativos. Deste modo, corpo, imagem e beleza são importantes significantes a serem incluídos nesta reflexão, apontando para as discussões acerca da branquidade.

Acrescente-se ao viés psicanalítico citado o conceito proposto por Cunha Jr. (1992, apud Castro; Abramovay, 2006, p. 152), que considera racismo como práticas que são reproduzidas a partir da consciência social coletiva, encucando um amplo conjunto de valores e verdades, sendo que os resultados das ações são a comprovação de ‘verdades falseadas’.

Nesta perspectiva, Souza e Gallo (2002, p. 39) trazem o dialético presente no fenômeno do racismo: produto final de um processo que coloca em jogo tanto o temor subjetivo de se haver com o desejo do outro/estranho a si mesmo como, também, uma fina rede de poderes articulados. O racismo advém de um extremo ódio e fascínio pela forma do gozo alheio, pelos modos como o outro quer/sabe ser feliz; formas de vidas outras que nos fazem ter a incômoda sensação de que talvez pudéssemos ser felizes de outros jeitos.

Os capítulos da dissertação estão estruturados de maneira que se possa acompanhar a abordagem teórico-metodológica da temática exposta. No primeiro capítulo, Sobre o Racismo: das Ciências Sociais à Psicanálise, é elaborado panorama teórico, partindo das Ciências Sociais e chegando à Psicanálise. São apresentados os referenciais que sustentam as reflexões para a análise dos dados da pesquisa de campo.

No segundo capítulo é dissertado sobre a “Infância e Educação Infantil no Brasil: Breves Reflexões”. No terceiro capítulo, “As Relações Raciais entre Crianças: das escolhas metodológicas à pesquisa de campo”, discutem-se as opções teórico metodológicas feitas para a realização da pesquisa, contemplando reflexões relativas às especificidades de uma investigação que conta com crianças como sujeitos, a opção pela escola como *lócus*, descrevendo o uso das técnicas projetivas com ambos os grupos envolvidos, além de expor os referenciais teóricos que sustentam as reflexões acerca dos dados empíricos. Apresenta ainda o

ambiente no qual foi realizada a investigação, descrevendo o processo de observação, dados relativos aos grupos e coletados por meio das técnicas projetivas utilizadas.

As interpretações dos dados encontrados em campo são realizadas em seguida, no capítulo quatro, “Traduzindo Subjetividades: análises e proposições sobre as relações raciais entre crianças”, quando se apresentam as categorias por meio das quais foram agrupadas e analisadas as falas das crianças: “Auto e heteroclassificação”; “Etnicidades”; “Formas de estigmatização”; “Igualitarismo e anti-igualitaríssimo”; e “Estética e imagem corporal”. Nesta última categoria, uma reflexão especial com relação ao cabelo, enfatizando a importância deste nas relações raciais. Relacionam-se, nesse ponto, os conceitos e teorias eleitos aos dados encontrados em campo, trazendo as abordagens concernentes ao racismo por meio das Ciências Sociais e da Psicanálise, buscando identificar as articulações possíveis entre tais teorias ao utilizá-las como instrumento de interpretação do racismo em suas perspectivas sociais e subjetivas.

Através desta investigação identificam-se alguns aspectos relativos às marcas psíquicas impressas pelo racismo durante a infância, os desconfortos cotidianos vivenciados no ambiente escolar, as queixas quanto às características corporais próprias aos negros. Neste sentido, as considerações finais esboçam algumas contribuições para o preenchimento das tantas lacunas ainda pouco reconhecidas pelos estudos da Psicologia brasileira, bem como oferecem aos estudos das áreas das Ciências Sociais elementos relativos às subjetividades pertinentes às relações raciais entre crianças. Por meio desta pesquisa, apresentam-se alguns subsídios para fomento de reflexões mais amplas acerca da implementação de possíveis projetos de ação de combate às consequências das discriminações raciais em nosso país.

2 SOBRE O RACISMO: DAS CIÊNCIAS SOCIAIS À PSICANÁLISE

2.1 RAÇA E ETNICIDADE

As definições e conceitos em torno das noções de etnicidade e raça contemplam imprecisões e heterogeneidades. Uma pluralidade de abordagens pode ser reconhecida, segundo Poutignat e Streiff-Fenart (1997, p. 85). Por vezes, as teorias aproximam as noções de etnicidade e raça às de cultura e nação. Etnicidade pode referir-se ao conjunto de atributos ou traços, tais como língua, religião, costumes, o que se assemelha à noção de cultura, ou pode remeter à ascendência comum presumida dos membros, o que, desse modo, carrega a noção de raça; quando se refere ao sentimento de formar um povo, aproxima-se das formulações relativas à nação.

Barth (1997), importante estudioso sobre as teorias da etnicidade, apresenta a noção de fronteiras, referência fundamental às suas formulações. Segundo o autor, muitos antropólogos definem grupos étnicos como uma população que se multiplica biologicamente de forma ampla, compartilha valores culturais e constitui um campo de comunicação e interação, possuindo categorias que se apresentam de forma a diferenciar tal grupo com relação aos demais.

O autor ainda se opõe ao culturalismo, considerando grupo étnico como uma organização social, cuja característica fundamental é a autoatribuição ou a atribuição por outros de uma categoria étnica. Por atribuição étnica, Barth considera ser a classificação de uma pessoa relacionada à sua identidade básica mais geral, determinada por sua origem e seu meio ambiente. Desse modo, etnicidade é pensada como uma categoria dinâmica, apontando para os processos e interações entre grupos.

Para Villar (2004, p. 172), Barth propõe uma teoria voluntarista da ação, em que o ator racional se presentifica por meio de toda a sua análise a respeito de grupos étnicos como aquele que é capaz de fazer escolhas contínuas ao perseguir suas metas com relação à própria etnicidade.

A crítica proposta por Villar (2004) à abordagem de Barth considera que, para este último, se constrói uma identidade ativa, sendo o indivíduo capaz de livrar-se da sua etnicidade quando lhe convier. Haveria uma ênfase na razão destes atores, capazes de manipular sinais diacríticos, valorizando pouco as restrições ambientais e condicionantes materiais da etnicidade, em especial os fatores ecológicos e demográficos, que operam por meio dos contextos nos quais estão inseridos os grupos étnicos.

Hooker (2006), por sua vez, refere-se à relação entre o que seriam as políticas raciais e

a construção das etnicidades. É bastante esclarecedora a argumentação proposta pela autora a fim de elucidar inquietações de ordem política e não menos teóricas acerca das análises tradicionais da dinâmica racial na América Latina. Por meio de um viés político e crítico, a autora tece considerações sobre o racismo e a necessidade de referir-se à noção de raça, não sendo possível substituir este termo por etnia, quando as demandas formuladas pelos afrodescendentes dirigem-se prioritariamente à discriminação racial sofrida por tais grupos.

Há aqui, portanto, uma equação ambígua que parece aproximar negros e brancos, mas não dos privilégios socioeconômicos, dentre tantos outros, desfrutados pelo segundo grupo. Negros estariam mais próximos à categoria raça, estando, deste modo, mais afastados do que se entende por grupos étnicos em nosso país. Diferente dos grupos indígenas que, por suas características específicas no que refere aos vínculos simbolicamente marcados por meio de um passado comum, de um território, cultura e características biológicas compartilhadas, seriam então contemplados no que se define por grupos étnicos e por isso merecedores de iniciativas políticas de proteção. A construção dessa identidade, que privilegia antes a diferença cultural e étnica do que a discriminação racial, como fundamento de projetos políticos para negros na década de 1990, foi elaborada mediante a apropriação parcial do tipo de formulação que os índios deram à reivindicação de direitos coletivos.

Hooker (2006) desconsidera o fato de que as definições de raça e etnia possam se articular, já que várias identificações raciais podem coexistir no interior do mesmo grupo étnico e vice-versa. O que está sendo pressuposto é que os afrodescendentes se veem como sujeitos raciais e não reivindicam a posse de identidade “étnica” ou direitos coletivos com base nesta.

De acordo Wade, (1997), apud Guimarães, (2008), o evitamento do termo raça justificou-se ou ainda segue sendo justificado mediante argumentos que buscam separar os discursos das Ciências Sociais daqueles formulados do “lado de fora”, por militantes do movimento negro, por exemplo. Raça, antes adotado como conceito analítico, sustentou as teorias racialistas. No pós-guerra, passou a ser evitado, como se desse modo pudessemos evitar também o racismo. Entretanto, o racismo manteve-se e as raças mantiveram-se como efeito de discursos.

O vocábulo etnia passa a ser utilizado com a intenção de evitar o racismo, pois à palavra raça estariam associadas categorias biologicamente determinadas. Stolcke (1991) traça um histórico relativo ao uso destes conceitos, reconhecendo a tentativa de substituição do termo raça por etnia como mal sucedida, pois a mudança da terminologia não transformaria a realidade nem as maneiras de percebê-la.

Cabe ainda uma breve reflexão acerca da noção de raça na África. Segundo Appiah

(1997), autor que se mostrou contrário à visão racial, a geração que teorizou a descolonização daquele continente tomou a raça como princípio organizador central do que foi denominado como o pan-africanismo. Para esse autor, os africanos não têm uma cultura tradicional comum. Deste modo, a invenção da categoria raça minimiza as diferenças culturais, dando à discussão um caráter ideológico. Tal noção estaria carregada de sentimento, sendo menos constituída com base no pensamento.

No entanto, nesta investigação interessa pensar a categoria raça como processo, uma construção. Não se refere aqui à natureza biológica do corpo, mas à multiplicidade de fatores sociais que demarca fronteiras. A acepção do termo não mais denota a hereditariedade somática, mas a percepção das diferenças físicas, dos sinais diacríticos, implicando no fato de tais características incidirem sobre os *status* dos grupos, indivíduos e relações sociais.

Nesse sentido, cabe discutir a importância dos estudos sobre a branquitude no Brasil, referenciando não apenas a estética branca, mas os efeitos deste branqueamento na construção das subjetividades de pessoas negras.

Identidade não é algo fixo acabado, vai construindo ao longo de toda trajetória de vida do ser humano, ou seja, acontece por meio da socialização, e das relações estabelecidas com “o outro”. Esse processo inicia na educação infantil, daí a importância de se preocupar com a construção de uma identidade positiva para as pessoas.

Como afirma Stuart

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. “Existe sempre algo ‘imaginário’ ou fantasiado sobre sua unidade ‘Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre’ sendo formada’”. (Stuart, 2014, p.24).

Identidade não é algo fixo acabado, vai construindo ao longo de toda trajetória de vida do ser humano, ou seja, acontece por meio da socialização, e das relações estabelecidas com “o outro”. Esse processo inicia na educação infantil, daí a importância de se preocupar com a construção de uma identidade positiva para as pessoas. Se constrói a partir dos diferentes grupos étnicos raciais que formam nossa nação, nossa visão de mundo e de valores, de atitudes e posturas, se expressa a partir da vivência com o diverso.

2.2 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Para discutir os sentidos empregados ao termo raça ao longo da história do Brasil faz-se necessário trilhar um percurso que conta com contribuições de diferentes áreas de

conhecimento, desde a História, Antropologia, Sociologia, chegando à Psicologia, com seus trabalhos mais recentes. Wade, P. *Race and ethnicity in Latin America*. London: Pluto Press, 1997. Um primeiro e importante momento refere-se à literatura centrada no negro produzida pela Antropologia e Sociologia desde o final do século XIX.

Oliveira (2007, p. 22) refere-se a uma primeira etapa desses estudos, que compreende as obras de Sylvio Romero, tendo continuidade por meio das pesquisas de Euclides da Cunha, Alberto Torres e Oliveira Viana. A segunda etapa contempla o médico baiano-maranhense Nina Rodrigues, tendo seguimento por seu discípulo Arthur Ramos, Gilberto Freyre e outros. Tais estudos acentuavam as particularidades dos negros, influenciando a noção de raça delineada naquele período, tratando o negro como exótico.

Gilberto Freyre (2004) fundou um discurso acerca do povo brasileiro pelo ideal da mestiçagem. Por meio dos seus argumentos, foi-se delineando uma identidade nacional que tinha como base a mescla racial entre negros e brancos, construindo o mito da democracia racial que se justificava por meio de um cenário amistoso apresentado por Freyre em seus fluxos descritos entre a casa grande e a senzala dos tempos de Colônia.

Estudos propostos por autores atuais seguem discutindo a ideia de miscigenação do povo brasileiro, refletindo também sobre terminologias de cor, o que abre espaço para abordagens bastante variadas. Assim como as discussões referentes às categorias raça e etnia são sustentadas por diferentes referenciais teóricos e políticos, a opção por um termo de identificação de cor assinala, de forma semelhante, posicionamentos bastante variados, ganhando força por meio do projeto Organização das Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura UNESCO, no início dos anos 1950. O questionamento que sustentou aquela iniciativa correspondia à contradição entre um mundo que vivenciava naquele período os horrores do racismo e genocídio e um Brasil em que se convivia num suposto paraíso racial.

Para Guimarães (2008), os estudos de Bastide e Florestan Fernandes romperam com a imagem de democracia racial no Brasil, apontando para o que vinha sendo abordado pelo movimento negro brasileiro naquele momento. Fernandes revelava o racismo difundido no país, ainda que trouxesse no bojo das suas conclusões a ideia de que, com o desenvolvimento do capitalismo, o racismo desapareceria.

O movimento negro brasileiro teve função fundamental na desconstrução do mito da democracia racial. Tratou-se de uma série de mobilizações iniciadas no final da década de 1970. Tais ações políticas trouxeram uma abordagem diferenciada, retomando a ideia de raça na intenção de que os negros pudessem reconhecer suas origens, seu valor, sendo cidadãos por meio desta apropriação mobilizada de forma discursiva.

As consequências das reivindicações e ações políticas desenvolvidas desde a década de 1970 têm sido reveladas mediante ações de combate ao racismo, promovidas principalmente a partir dos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva nos últimos anos.

Hasenbalg (2005), ao utilizar-se do termo raça, bem como havia feito o Movimento Negro Unificado (MNU), procurou agrupar os indivíduos considerados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como “pardos” e “pretos” em apenas um grupo, o dos “negros”. Deste modo, o autor realizou uma leitura acadêmica daquilo que vinha sendo realizado pelo movimento negro no contexto político.

O sistema de classificação de cor utilizado no Brasil assinala desdobramentos teóricos e políticos, apontando para as complexas e ambíguas aplicações destas terminologias. Para Barreto (2008, p. 172), o fato de que os estudos sobre desigualdade racial tenham recorrido à utilização do termo negro definido como resultado da soma de categorias preto e pardo para fins de análise estatística dos dados sócio- demográficos da população deu legitimidade científica a uma construção política.

Oliveira (2007) afirma ter havido uma construção discursiva em torno da categoria negra, opondo-se à retórica da democracia racial, do paraíso mulato.

Tornar-se negro, de acordo com Souza (1983), correspondeu a uma experiência de reconhecimento do racismo, já que a negação deste fenômeno social constituiu-se como um dos pilares fundamentais para a sustentação da discriminação racial em nosso país.

Ainda para Souza (1999, p.18), saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

A abordagem realizada na seção seguinte acerca da branquitude também enfatiza uma perspectiva relacional que retira do negro o foco adotado em estudos anteriores, quando as pessoas brancas pareciam ficar de fora do fenômeno do racismo, afastadas por sua condição extrema de indivíduos. Tal condição foi garantida ao longo de anos que materializaram um discurso que sustentou, muitas vezes de forma silenciosa, a violência pela qual o racismo se propaga.

2.3 BRANQUITUDE

De acordo com Fanon (2008, p. 44), a ideologia da colonização fazia com que as pessoas negras envergonhassem-se da sua própria existência. A alteridade do negro, para este

autor, não é o outro negro, mas o branco. O dilema inconsciente está muitas vezes, ainda hoje, entre embranquecer ou desaparecer. Em “Pele negra, máscaras brancas”, o autor considera que “não estamos exagerando: um branco, dirigindo-se a um negro, comporta-se exatamente como um adulto com um menino, usa mímica, fala sussurrando”.

O autor fez referência a um contexto específico. No entanto, é possível ampliar tal colocação, refletindo acerca do racismo em nosso país nos dias de hoje. Um filho, a quem foi negada a sua história, teria oportunidade de reconstruí-la na medida em que novos significantes pudessem ser articulados. “Veremos que a alienação do negro não é apenas uma questão individual” (Fanon, 2008, p. 28).

O conceito de branquitude remete, segundo Piza (2002, p. 72), a esta excessiva visibilidade grupal do outro e a intensa individualização do branco. O outro possui um ‘lugar’ de raça. O ‘lugar’ do negro é o seu grupo como um todo e o do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns, e a neutralidade racial, para outros.

Assim podemos perceber a importância dos estudos sobre branquitude em branqueamento no Brasil, por permitir reconhecer a representação do branco como padrão universal. Estas são noções presentes nos estudos das relações raciais em nosso país.

De acordo com Carone e Bento (2002), considera-se muito comumente que o branqueamento corresponde a um problema dos negros que, insatisfeitos com sua condição, passam a buscar insistentemente o modelo do branco europeu para identificar-se, o que estaria estreitamente vinculado ao desejo do negro de ascender socialmente. Contudo, esse engodo vem sendo discutido por meio de diferentes estudos, que apontam para as complexidades relativas ao que se denominou como branquitude.

Oliveira (2007) realiza uma pesquisa acerca da branquitude tendo a Psicologia Social como referencial teórico e metodológico. O autor aponta para a importância dos estudos realizados pelo sociólogo Guerreiro Ramos, que em 1957 já chamava a atenção para o sintoma de uma patologia branca da sociedade brasileira, sintoma este expresso na maneira como brancos brasileiros desenvolviam suas investigações acerca dos negros. O autor questiona o fato dos pesquisadores escreverem sobre os negros e somente sobre estes, prescindindo da investigação acerca da branquitude.

Para Oliveira (2007, p. 34), as construções que deram e dão significado ao negro, ao índio, possuem uma boa dose de invenção. E aí, é importante atrelar a inventividade também à

branquitude (hegemônica), que começa a se fazer visível, marcada e mostrar o seu lado vanguardista em inventar o Outro.

Assim como as questões que remetem às discussões relativas ao racismo revertem-se em explicações baseadas em argumentos relativos às classes sociais e desigualdades socioeconômicas, para discutirmos sobre branquitude desloca-se esse foco para o chamado mito da democracia racial em nosso país, segundo a qual, sendo mestiços, não haveria motivos para pensarmos acerca dos brancos, dos negros, dos indígenas, esvaziando desse modo qualquer reflexão referente ao racismo no Brasil.

No entanto, de acordo com Sovik (2009, p. 364), branquitude é um problema, uma questão que precisa ser teorizada, mais do que um conceito já pronto para ser modificado e adaptado a novos contextos.

A autora reflete a ideologia da mistura como antídoto ao racismo, analisando a hipervalorização implícita do branco nos meios de comunicação, estudando as representações das relações raciais. O branco brasileiro se constrange cada vez menos com a marca da miscigenação, com o 'pé na cozinha' que 'todos têm', e reconhece até com certo orgulho a existência de uma avó negra, mas isso não necessariamente diminui o poder e o prestígio da branquitude, entendida da mesma forma em que Piza e Frankenberg a entendem: um lugar de fala confortável, privilegiado e inominado, de onde se tem a ilusão – poderia acrescentar – de observar sem ser observado.

A cultura hegemônica expõe a imagem dos brancos na televisão, nas revistas de moda, nas propagandas. À palavra “beleza” está associada às características do biótipo branco. “Ninguém é branco, enquanto as louras reinam nos espaços públicos.” (Sovik, 2004, p. 371). A brancura segue sustentada como critério de estética social. A branquitude não se sustenta como fato genético, assim como a negritude não corresponde a um dado da realidade física, orgânico tão somente. Tais referências se ampliam, sendo pautado numa dinâmica social, cultural e econômica, o que aponta para a necessidade de uma reflexão sobre as relações entre as categorias raça e classe.

2.4 RACISMO

O racismo se expressa e se reproduz por meio do discurso. É pela palavra ou mesmo pelos não ditos que se podem identificar as diferentes formas de manifestação deste fenômeno. O discurso, dessa maneira, não é compreendido apenas como o verbal, mas também contemplam os silêncios, os gestos, evitamento, olhares. Como nos propõe Barreto (2008), a

retórica do racismo apresenta-se, no contexto brasileiro, em suas peculiaridades.

A aparente diminuição de fronteiras entre negros e brancos no Brasil, defendida por alguns autores, pauta-se no argumento de que a identidade de cor seria menos representativa entre nós que em outros países, a exemplo dos EUA. No entanto, o que a autora identifica em seus resultados da pesquisa realizada com estudantes da USP é que estes, de maneira geral, não negam de forma direta a existência do racismo. O que se processa nos discursos individuais destes estudantes são formas indiretas de negação, já que eles ressaltaram as clivagens de classe, argumentando contra as ações afirmativas para negros, a exemplo das reservas de vagas para negros nas universidades. Vê-se evidenciada nas respostas daqueles estudantes a lógica binária raça *versus* classe.

O fato das categorias raça e classe terem sido muito estreitamente vinculadas no período da escravidão no Brasil oferece às discussões relativas ao racismo uma aparente obrigatoriedade de considerá-las indissociáveis. Por esse motivo, ao tomar como sujeitos desta pesquisa crianças pertencentes à classe média, faz-se necessário refletir sobre a inserção socioeconômica dos negros em nosso país, discutindo a relação entre raça e classe.

Segundo Gomes (2008), 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.

Para Gomes, 2008, o racismo deixou para as pessoas negras consequências gravíssimas, que foram e continuam sendo vítimas de um complô histórico, que permanece em nosso cotidiano e mantém-se vivo há gerações.

Vários pesquisadores estudam a questão do racismo. Alguns deles, como Edson Borges (2002), Carlos Alberto Medeiros (2002), Jacques d'Adesky (2002), apud Gomes 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 o autor, o racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional. Na forma individual, o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos, podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos. É o que vemos quando nos reportamos ao extinto regime do *Apartheid* na África do Sul ou os conflitos raciais nos Estados Unidos, sobretudo na década de 60, 70 e 80. No Brasil, esse tipo de racismo também

existe, mas, geralmente, é camuflado pela mídia.

Gomes 2008, ressalta que a forma institucional do racismo, ainda segundo os autores supracitados, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou como seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positivada do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas), que insiste em retratar os negros e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão de maneira indevida e equivocada.

Pesquisas apontam que a instituição onde acontecem os maiores casos de racismo é a escola, em exemplos aparentemente inofensivos como filmes, livros didáticos, cartazes, entre outros, em que são reforçados o preconceito, o racismo e a discriminação.

Assim, segundo Pinto (1998), o racismo é, portanto, um problema sério de proporções graves que está presente em altos índices no espaço escolar, gerando consequências que marcam profundamente os aspectos psicológicos de crianças e adolescentes negros, que, para serem notados, culmina-se com uma constante análise crítica dos educadores que o acompanham. Um exemplo nítido dessa situação de exclusão observa-se em livros didáticos, que, em geral, sempre destacam os personagens brancos e os colocam em situações privilegiadas e desejáveis, bem diferente da representação em relação aos negros, que raramente estão presentes ou, quando estão, são revestidos de imagens ou conotações negativas e estigmatizadas, que procuram inferiorizá-los e reforçar estereótipos negativos sobre os negros através de personagens pobres, humildes, sem instrução e desvinculados de um contexto familiar.

Muitas vezes os professores camuflam o racismo, chegando até a declarar que o racismo não existe dentro da escola. Precisa-se de muito cuidado e atenção, pois os mesmos acabam reforçando o preconceito e o racismo na sala de aula. O educador deve observar o comportamento dos seus alunos, ler sobre o assunto e reavaliar conceitos. Fato é que profissionais da educação, por despreparo ou preconceito, tem dificuldade em lidar com a discriminação no espaço escolar.

Conforme se depreende das anotações de Silva 1996, nas instituições escolares, o racismo é ainda mais delicado e sério, pois os professores e demais profissionais atuantes da educação alimentam uma ideologia em que o racismo não existe, ou que é algo fantasioso, como uma forma de justificar a falta de discussão e intervenção sobre ele, sem contar, ainda, como fator somatório a essa situação, a vasta experiência dos educadores em ocultar as suas próprias atitudes discriminatórias, pois sabem que essas práticas são condenáveis e inaceitáveis no

âmbito da educação. O professor tem uma função que vai além de uma profissão voltada para educar, pois no momento em que assume esse papel, entra em problemáticas de origem social, voluntariando-se a fazer transformações naquele mundo (sala de aula, e demais espaços físicos da escola) que ele se faz presente. Sendo assim, um professor que não interfere nas práticas discriminatórias que presencia está alimentando a situação de exclusão enfrentada por alunos negros, e demonstra também o seu profundo despreparo para exercer essa profissão.

O Brasil precisa reavaliar a atribuição da escola como fonte de afirmação de identidade, e incluir nos currículos escolares planos de ensinamentos, planejamentos coletivos entre outras práticas pedagógicas que favoreçam a valorização do povo negro.

Nessa mesma linha de pensamento, Gomes (2000) afirma:

[...] o negro, na maioria das vezes, é apresentado aos alunos como um escravo sem passado ou, então, como um malandro ou mesmo um marginal. Isso reforça o estereótipo do não lugar social imposto a ele. Há professores que desenvolvem o tema em sala de aula, mas, muitas vezes, folclorizam e estigmatizam a imagem do negro, pensando ser essa a melhor solução para manter a harmonia em sala de aula e reafirmar que não existe racismo entre seus alunos (GOMES, 2000, p. 35).

A ausência de dados históricos e culturais nas escolas construiu uma nação sem referências. Chega neste momento, ao cotidiano escolar, a oportunidade de desvendar o outro lado da história, seus motivos, costumes, tradições, estão silenciados ao longo de séculos de eurocentrismo na educação brasileira.

O aluno afrodescendente não tem uma educação voltada para as ações afirmativas no cotidiano escolar, via de regra não conhece sua história, tampouco se reconhece como ser que faz parte do povo brasileiro, com uma contribuição riquíssima de história e cultura para o crescimento do país.

Nos processos de ensinar e aprender, de acordo com Gomes & Silva (2006)

Não se pode esquecer que as subjetividades dos professores, muitas vezes, dificultam a aplicação da lei. O trato não segregado e não discriminatório das diferenças ainda é uma postura política e profissional ausente em muitas práticas pedagógicas e processos de formação docente. (GOMES & SILVA, 2006, p.36).

Neste sentido, a escola faz uma abordagem simplista, sem respaldo de uma teoria concisa e sem uma articulação crítica. Omite a cultura da etnia que compõe a população de nosso país. Supervaloriza a Lei Áurea no processo da abolição da escravatura, e o famoso 20 de novembro fica restrito, muitas vezes, como datas comemorativas no calendário escolar. Tal posicionamento abre caminhos para o surgimento de preconceitos que restringem o negro a uma identidade estereotipada em que se torna o melhor dançarino graças ao sangue que lhe corre as veias, que só serve para ser jogador de futebol, que possui a força necessária para o

trabalho braçal e quando não o faz simplesmente é preguiçoso e insolente.

Para Rodrigues (2012, p. 36), “isso tem reflexo no currículo desenvolvido em sala de aula, pois o professor pode legitimar, de maneira silenciosa, suas preferências e valores, em detrimento da memória ancestral e da identidade dos alunos”.

Nesse sentido Santana (2006), esclarece:

É, com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de reapresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período. (SANTANA, 2006, p. 29).

Não é nada fácil para uma criança negra ver sua identidade se esvaír diante das terríveis afirmações que surgem nas aulas de história com relação ao advento de seu povo. Também o livro didático é meio de dispersão de preconceitos. Com conteúdos discriminatórios como a maioria dos contos de fadas com princesas brancas, as mulheres negras eram sempre “cuidadoras”, sem família, numa brutal referência à “ama-de-leite”; ou seja, os negros como sinônimo de escravos. Mais uma vez, os estereótipos remetiam a submissão e a inferioridade.

De acordo com Rodrigues (2012, p. 36), “tais elementos deveriam ser privilegiados no processo de ensino e aprendizagem, em cumprimento da lei em questão.” Isso porque, segundo o autor, Santana (2010),

O silêncio da escola alimenta as desigualdades impostas pela sociedade, contribuindo para que os alunos afro descendentes se sintam impossibilitados de lutar com seus próprios instrumentos culturais, pois são desestimulados a valorizarem a si mesmo e a seus grupos de pertencimento. Dessa forma, são levados a se sentirem inferiores. (SANTANA, 2010, p.64-65).

Desta forma, “o fato de terem pouca ou nenhuma referência trazida pela escola ajuda a explicar o porquê de algumas crianças e adolescentes negros terem dificuldades em assimilar valores culturais de origem africana”, conforme esclarece Rodrigues (2012, p.36).

Para se obter resultados positivos em relação às questões étnico-raciais, os trabalhos precisam ser iniciados na educação infantil, a fim de se evitar cidadãos preconceituosos, já que se parte da premissa que o sujeito não nasce racista, mas se torna. Por isso, a importância em ensinar a criança a ser antirracista é fundamental para se ter uma sociedade mais respeitosa e comprometida com a diversidade. (SILVA & PALUDO, 2011, p. 05).

Pelo exposto, capacitar e sensibilizar os professores da educação infantil em relação à temática racial e buscar a compreensão e reflexão dos processos discriminatórios ocorridos é de fundamental importância, pois é nessa etapa da educação que deve ter-se a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo,

linguístico, social, moral e físico-motor), assim como o acesso e a construção dos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social.

2.5 RACISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As crianças chegam ao ensino fundamenta I com características muito fortes de racismo com crianças negras, e isso é percebido muito claramente em atitudes como não querer se sentar perto de crianças afrodescendentes. Percebe-se então que o racismo e a discriminação começam muito cedo, nas creches e em pré-escolas, diante dessa resistência. Cavalleiro (2000) estudou sobre o assunto, e foi uma das pioneiras a pesquisar e confirmar o tratamento diferenciado que se dava a criança negra na educação infantil.

Essas situações de discriminação, ocorridas na presença de professores, sem que estes interferissem, chamaram minha atenção. Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não saberem lidar com tal problema, preferem o silêncio. Também me questionei sobre a possibilidade desse silêncio decorrer do fato de esses profissionais compactuarem com as ideias preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as em seus cotidianos (CAVALLEIRO, 2015, p.10).

A inexperiência do professor em lidar com situações de preconceito no dia a dia da sala de aula, e também conteúdos preconceituosos nos livros didáticos reforça esse problema, afeta a aprendizagem, gerando assim baixa autoestima na criança negra.

Cavalleiro levantou as seguintes hipóteses:

O educador da pré-escola brasileira apresenta dificuldades para perceber os problemas que podem aparecer nas relações entre crianças pertencentes a diferentes grupos étnicos. As crianças em idade pré-escolar já interiorizaram ideias preconceituosas que incluem a cor da pele como elemento definidor de qualidades pessoais. O silêncio do professor, no que se refere à diversidade étnica e as suas diferenças, facilita o desenvolvimento do preconceito e a ocorrência de discriminação no espaço escolar (CAVALLEIRO, 2015, p.13).

O foco na prática docente se dará por acreditar que a atuação do professor é fundamental para desmontar esse papel. Essa função da escola-produção e reprodução do racismo, embora ela venha, tradicionalmente, reforçando, legitimando, produzindo e reproduzindo tal papel. Salvo algumas exceções, tanto na prática cotidiana de cada professor individualmente, como na prática docente generalizada. A escola é uma das instituições onde são cotidianamente vividas e exercidas as mais diversas práticas de produção e reprodução do racismo.

Também Souza (2002) observou nessa mesma linha de pensamento questões muito parecidas com as pesquisadas por Cavalleiro (2000).

Observou-se o desejo das crianças negras em se tornarem brancas, com outro tipo de

cabelo, num processo de negação de suas características físicas, autoimagem e, portanto, de sua condição racial. Nesse sentido, as práticas educativas dos professores da educação infantil, segundo a autora no que tange o preconceito e as questões raciais é tratada com base no senso comum, produzindo e reforçando comportamentos ainda mais excludentes e racistas nos contextos da escola (SOUZA, 2002, p.30).

Hoje ainda há muitos educadores que se recusam a acreditar na existência de racismo na escola, principalmente na educação infantil e, é claro, o ensino está centrado nos valores culturais europeus. O que é falado/contado na escola sobre os povos que compõem a sociedade brasileira é incompleto, lacunar, estereotipado, quando não omitido/negado.

Mas muitos pesquisadores confirmam essa hipótese, como o de Rosenberg (2001), que aponta:

Crianças negras são desde pequenas vítimas de diferentes formas e conseqüências de situações de racismo, principalmente nos contextos da escola. A maioria não recebe afeto e muitas são menosprezadas por suas características físicas e ou fenotípicas, podendo ser retidas nas primeiras fases de escolarização por conta de um “pessimismo racial” que as colocam num nível intelectual inferior (ROSENBERG, 2001, p. 42).

Desde muito cedo, a criança ouve a cor preta associada a algo ruim, negativo, despertando assim um sentimento de inferioridade nela e em quem se assemelha a ela, causando na criança um sentimento de incapacidade, o que é reforçado pela invisibilidade do aluno pelo professor na sala de aula quando não toma atitudes em relação a apelidos ou agressão com determinadas crianças negras.

Citando Afonso (1995),

Em pesquisa sobre diferenças na socialização de meninos e meninas em creches comunitárias de Belo Horizonte e Contagem constataram que, embora comportamentos discriminatórios em relação às crianças de dada cor tenham sido pouco observados, as educadoras relataram vários casos de discriminação entre as crianças e de suas dificuldades de intervir para pôr fim à discriminação. Segundo a pesquisadora, não se tratava de uma discriminação assumida, mas de um “malestar” relativo à cor, que passava despercebido, a menos que a educadora fosse pressionada a enfrentá-lo (AFONSO, 1995, p. 15).

De modo geral, desde muito pequena é causado na criança negra um constrangimento em relação a sua cor, causando assim repugnância da sua pele, fazendo-a procurar uma forma de embranquecimento, levando a vários questionamentos, como no oportuno depoimento de uma mãe, em que a criança lhe pergunta: “se eu tomar banho de água sanitário fico branca?” ou afirma “não vou mais tomar café para não ficar preta” e, mais, se recusa a participar de eventos na escola como o desfile da beleza negra.

Alguns exemplos são citados por Afonso (1995) sobre esse “mal-estar” relativo à cor.

Uma criança branca pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra

criança negra, a educadora que também era negra contou o caso sorrindo e disse à criança “que é claro que não, todo mundo é igual”; um monitor relembra o dia em que um grupo de meninas brincava “de casinha” e, dentre elas, a menina negra, a qual ele denominou “a de pele mais escura” fazia o papel de empregada doméstica, ele resolveu intervir sugerindo que as meninas trocassem de papéis, mas elas abandonaram o jogo e quando ele se afastou, elas retomaram a brincadeira com a mesma divisão de papéis; a linguagem usada pelas educadoras ao definir as crianças que passavam por episódios preconceituosos: “cabelo ruim” ou “mas essa era pretinha mesmo, pretinha que chegava a ser azul de tão preta” (AFONSO, 1995, p.16).

Isso nos mostra que a escola e todos os educadores têm uma importante tarefa, a de mudar a postura pedagógica com seus alunos de classes sociais diferenciadas, raças, gêneros, religiões, etc., o que nos faz enxergar a missão de trabalhar com as diferenças no ambiente escolar, pois a questão racial perpassa a instituição escolar desde a educação infantil.

Cavalleiro aponta:

A existência de preconceito e discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores [...] No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outros –, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios.

A educação é uma das possibilidades para acabar ou minimizar o racismo e preconceito do meio social, e é uma das alternativas de mudança de posturas e comportamentos, tanto dos alunos como professores, possibilitando assim uma transformação da sociedade.

2.6 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E A LEGISLAÇÃO

No Brasil, as lutas para cumprir uma educação que contemple a história da África e dos povos negros e combata práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar passam por todo o século XX. Temos leis importantes na luta contra o preconceito racial no Brasil, como, “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ”.

Uma das grandes conquistas do povo negro foi ter dentro da Constituição Brasileira um artigo que reconhece que existe racismo no Brasil. É o que preceitua o art. 3º da Carta Magna de 1988, sobremaneira importante, pois traz outras intervenções legais.

[...] constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; III - erradicar a pobreza e

marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Todos estes dispositivos legais são importantes para as políticas educacionais assegurando a temática história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, pois representam a síntese composta por:

- Lei nº 9.394/1996; Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008;
- Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004;
- Parecer CP/CNE nº 3, de 10 de março de 2004;
- Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais (DCNER, BRASIL, 2004);
- Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006);
- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009), são as bases da legislação educacional que se encontra em vigor para o reconhecimento, valorização e pelo direito a diferença dos povos negros.

Mais especificamente sobre a educação infantil dentro dos parâmetros legais temos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também serão atendidas na medida em que consta explicitamente em seu texto que “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 10). (BRASIL, 2014, p.8)

Os movimentos sociais têm um papel de destaque na luta contra o racismo e todas as formas de discriminação racial, desenvolvendo ações que levaram a muitas políticas públicas afirmativas voltadas para a reparação do reconhecimento e da valorização do povo negro, como a criação do Dia da Consciência Negra (20 de novembro); a aprovação da Lei 12.711/2012, que cria as cotas para ingresso em cursos superiores; a criação, em março de 2013, pelo Governo Federal, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR); o Decreto Nº 4.887/03, que prevê o reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras das comunidades dos quilombos; e a Lei 10.639/03, que prevê o enfrentamento ao racismo na educação, entre outros.

A luta do povo negro é essa, como aponta Cavalleiro (2000, p. 34): “Nós negros queremos apenas um lugar tranquilo para vivermos, construirmos os nossos lares e sermos respeitados, um lugar onde nossos filhos possam estudar, brincar e trabalhar sem serem motivo de chacota dos colegas”.

Entre tantos pesquisadores que sonham com uma sociedade antirracista, todos têm em

comum o desejo de que as crianças negras possam viver intensas e plenamente uma “vida de criança”, sem racismo, preconceito ou discriminação, mas, para isso acontecer, é necessário que a escola e a família assumam seu papel, percebendo o problema e buscando soluções para que a criança negra compreenda e elabore um novo sentido para seu pertencimento étnico. É uma batalha difícil pela sua abrangência e importância social, mas necessária e premente, posto que impossível deixar de lutar por uma sociedade justa e igualitária. Nelson Mandela, líder de um significativo movimento político de combate ao preconceito, certa vez afirmou: “Sonho com o dia em que todos levantar-se-ão e compreenderão que foram feitos para viverem como irmãos”.

2.7 ESCOLA COMO ESPAÇO - CRIANÇAS COMO SUJEITOS

Segundo Fazzi (2004), os primeiros estudos sobre as relações raciais entre crianças aconteceram nos Estados Unidos, na década de 1930. Naquele país estas relações correspondem a uma consolidada área de estudos, sendo a problemática da classificação racial um tema amplamente investigado.

Para Porter (apud FAZZI, 2004, p. 55), a consciência de raça cresce à medida que a idade das crianças avança, mas entre os três e cinco anos de idade muitas crianças já expõem consciência dos sinais raciais. Neste estudo, o público-alvo são crianças de idade igual ou superior a cinco anos, identificando algumas peculiaridades na maneira como elas se identificaram ou classificaram as demais.

É importante destacar as escolhas realizadas nesta pesquisa, explicitando de maneira mais específica as opções quanto aos sujeitos em questão – as crianças – e ao espaço de convívio em que se realizou a pesquisa – a escola. A infância tem sido foco de interesse para diferentes áreas de estudo. Todavia, ela não foi sempre pensada como na atualidade, quando ganhou lugar de destaque na mídia, nas pesquisas e nas agendas políticas. Trata-se, desse modo, de uma categoria que deixou de ser pensada como “um vir a ser”, passando então a ser considerada em suas particularidades, contemplando, inclusive, as múltiplas infâncias ao reconhecermos suas dimensões históricas, educacionais, sociais e culturais.

Alguns dos estudos realizados em escolas públicas ainda se diferenciam desta investigação por tomar não especificamente as crianças como sujeitos, mas o ambiente escolar e seus atores, além de contemplarem os processos pedagógicos.

As especificidades relativas à infância destacadas por Ariès (1981) trazem a ideia de que as crianças não foram pensadas igualmente em diferentes momentos da História. Com este

autor ficou evidenciada a natureza histórica e social da infância. Vários campos teóricos estiveram dedicados aos estudos sobre a criança – Psicologia, Psicanálise, Educação, Antropologia, dentre outros. O caráter interdisciplinar desta pesquisa assinala a necessidade de considerarmos as contribuições daquelas diferentes áreas nos estudos acerca das crianças. Ariès (1981) discute a concepção de infância articulando tal categoria às concepções de história e sociedade, opondo-se à ideia de criança como uma miniatura de adulto. Desse modo, oferecemos a possibilidade de desnaturalizar a infância, reconhecendo o caráter histórico, ideológico e cultural das construções em torno desta etapa da vida humana. À medida em que se afasta dos argumentos que sustentavam uma certa natureza da infância, é possível perceber as crianças em suas particularidades, mas não desarticuladas de processos sociais mais amplos.

Fazzi (2004) aponta para a escassez de estudos sobre as relações raciais entre crianças, discutindo a especificidade das pesquisas que optam por tais sujeitos-informantes. Quanto à metodologia, torna-se necessário não interpretar com base no ponto de vista dos adultos, mas sim das próprias crianças.

Ao reconhecer as crianças como atores sociais ativos levam-se em conta que elas também influenciam os adultos. Nas investigações que têm estes pequenos como sujeitos, faz-se imperioso considerar que a integração do pesquisador no mundo infantil apresenta muitos limites. Para Fazzi (2004) é necessário deixar que a criança explique a sua resposta, revelando, dessa forma, o raciocínio envolvido em sua decisão.

A autora revela a escolha por uma ênfase em processos cognitivos, o que difere da opção realizada nesta pesquisa, ao contemplar a noção de inconsciente. Quanto ao ambiente em que se processa a investigação,

Fazzi (2004, p. 22) argumenta acerca desta escolha.

[...] escolha orientada pelo fato de a escola ser um locus privilegiado de concentração de crianças, onde as relações entre elas são mais constantes e densas. Essa concentração possibilita o desenvolvimento da questão racial entre as crianças.

Nesse novo ambiente social, controlado por professoras, elas testam, em suas relações, o conjunto de valores, atitudes, comportamentos, crenças e noções raciais aprendidos em outros lugares. É importante considerar que a relação com os educadores, o currículo, as atividades desenvolvidas pela escola, tudo isso influencia de maneira significativa as relações raciais no ambiente escolar.

Fazzi (2004) reconhece tal dimensão, mas opta por focar em aspectos mais diretamente vinculados à relação entre as crianças, priorizando o convívio entre estes sujeitos. Muitas outras investigações estiveram centradas nos processos de ensino e aprendizagem, na formação dos

professores, no material didático e paradidático adotado pelas escolas.

A escolha da escola é sustentada neste estudo pelo fato desta instituição constituir-se como um espaço privilegiado de convívio entre crianças. Elegeram-se as relações entre as crianças a fim de estabelecer um foco mais específico. O fato de essa dimensão ter sido pouco investigada contribuiu para que se priorizasse tal aspecto neste estudo.

Diferente da pesquisa realizada por Fazzi (2004), Cavalleiro (2005) desenvolve uma abordagem mais pedagógica em sua investigação. Atenta não apenas para o relacionamento entre as crianças, que nesse caso são da Educação Infantil, mas para os procedimentos pedagógicos, à relação dos adultos com as crianças no ambiente escolar, contemplando também uma escuta das famílias. Neste sentido, sua abordagem distingue-se da proposta por esta pesquisa, que não pretende tratar do caráter pedagógico, das intervenções e práticas escolares, estando centrada no convívio entre as crianças.

Cavalleiro (2005) afirma que as crianças já interiorizaram ideias preconceituosas desde as primeiras etapas da vida infantil, incluindo “a cor da pele como elemento definidor de qualidades pessoais”. Enfatiza também a importância da infância como etapa fundamental para o desenvolvimento humano. A educação recebida entre zero e sete anos, mais especificamente, é significativa, sustentando o futuro sujeito social. Tal argumento é compartilhado por diferentes estudiosos do desenvolvimento humano (Freud, Piaget, Erikson, Berger, entre outros).

É a família quem constitui essa socialização primária, sendo ela ampliada e intensificada na escola. O contato com adultos e crianças não pertencentes ao grupo familiar possibilita outros modos de leitura do mundo, que vão sendo cada vez mais ampliados à medida que os pequenos têm contato com televisão, internet, vizinhos, livros, construindo, desse modo, uma estrutura complexa que sustenta seus valores e atitudes sociais.

A autora enfatiza o papel da família e da escola nessa inserção inicial das crianças no universo social, no qual o laço social vai sendo tecido por valores e ideologias articuladas por meio destas relações entre pais, filhos, irmãos, tendo continuidade ao ampliar-se no ambiente escolar, no encontro entre crianças e educadores. Da família à escola são construídos fluxos nem sempre levados em conta. São acordos e desacordos entre cotidianos destes dois grupos, ambos realizando o processo de socialização das crianças.

3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES

As crianças brasileiras possuem uma trajetória histórica muito particular que, através de relações entre Brasil, Portugal e África, marcaram seus modos e hábitos de vida.

Segundo Mabel Farias (2005), a população infantil, no contexto do Brasil escravocrata, era delimitada por dois grupos: *a criança da casa-grande e a criança escrava*. O tratamento, a educação e as formas de cuidados eram diferenciados dependendo da condição social de cada criança. As crianças negras, muitas vezes doadas aos filhos das “grandes” senhoras, recebiam o ofício de fazer companhia, servindo de “brinquedo” para as crianças da casa-grande.

Freyre (1992, p. 336) apud Farias (2005, p. 40) no clássico “Casa-grande e Senzala”, Gilberto Freyre relata que nas brincadeiras, muitas vezes “brutas, dos filhos de senhores de engenho, os moleques serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas almanjarras, eram burros de liteiras e de cargas mais pesadas”.

Ao nascerem, meninos e meninas negras que viviam nesse contexto em condição de escravidão, tinham restrições quanto aos cuidados maternos, pois suas mães atuavam como amas, tirando, muitas vezes, o alimento dos/as seus/as próprios/as filhos/as. A partir dos cinco anos de idade, a criança negra era instruída e treinada para desenvolver alguma atividade e se comportar perante as determinações sociais impostas.

Maria Lúcia Mott (1979) destaca que nas fazendas as crianças escravas auxiliavam a descascar mandiocas e arrancar ervas daninhas, além de carregar e trazer pequenas encomendas aos senhores.

Farias (2005, p. 41) sustenta que, em relação à educação, somente as crianças da casa-grande recebiam ensino das escolas jesuítas e nas suas próprias residências, onde se reservava um espaço para o ensino das letras.

Quanto à alfabetização das crianças negras, conforme explica Mott (1979), não constituía, de modo geral, interesse dos proprietários das fazendas, pois sua utilização poderia não agradá-los. Cabe salientar as diferenças encontradas entre a criança negra e a criança branca e entre meninos e meninas. Na primeira infância, até os seis anos, a criança branca era geralmente entregue à ama-de-leite. O pequeno escravo sobrevivia com grande dificuldade, precisando para isso adaptar-se ao ritmo de trabalho materno. Após esse período, adequados, berços, esgoto, luz, água encanada, prejudicando a saúde e provocando inúmeras mortes entre os enjeitados.

Além disso, em fins do século XIX, a perspectiva médico-higienista demarcou o cuidado das crianças no Brasil, iniciando uma grande campanha para extinguir essas instituições.

Outro fator considerado marco histórico para a libertação das crianças negras e para o processo abolicionista foi a Lei do Ventre Livre, decretada em 1871. Marcus Vinícius Fonseca (2002), ao analisar concepções e práticas no processo de abolição da escravidão no Brasil, aponta que esta lei foi uma medida criada pelos governantes da época com o intuito de adequar a população negra à realidade brasileira.

No entanto, filhos/as de mulheres escravizadas ficariam sob a tutela dos senhores e, ao completar oito anos de idade, havia a opção de escolher por receber indenização do Estado em troca da entrega dessas crianças ou utilizar os seus serviços até aos 21 anos de idade. Esta última alternativa foi preferida pelos senhores que criavam e exploravam as crianças para o trabalho nas lavouras, ou em pequenas atividades urbanas no caso das cidades. Assim, a referida lei não expressou a emancipação efetiva da criança negra, obrigada a ficar sob o domínio dos senhores, que as criavam em conformidade com padrões de comportamento estabelecidos na época.

O final do século XIX, no Brasil, caracterizou-se por inúmeras mudanças no cenário político, econômico e social, com a abolição oficial da escravatura, a proclamação da República e a entrada de imigrantes europeus no país. Esses fatos geraram intenso debate a respeito da necessidade de escolarização da população, tendo em vista a formação de sujeitos particulares para a ordenação e o progresso da nação, sendo o Brasil intensamente conectado aos acontecimentos mundiais. Propostas de outros países, em particular de países europeus e dos Estados Unidos, enfatizaram métodos e processos de ensino, com destaque ao estado de São Paulo que liderou e concretizou muitas ideias de influência na educação brasileira.

As crianças desamparadas e maltratadas tornaram-se um problema recorrente em diversas cidades do Brasil, exigindo do governo a reestruturação de políticas públicas para atender tal questão. Nesse momento, médicos higienistas tiveram importante influência na discussão sobre os cuidados das crianças, buscando tratar de diversos aspectos considerados necessários: mortalidade infantil, cuidados com o corpo, doenças infantis, ensino, educação das mães, além de introduzirem o debate sobre Pediatria e Puericultura no campo da higiene e da saúde pública (MARCÍLIO, 1998, p. 194).

Esse movimento higienista, legitimado pelos conhecimentos científicos considerados neutros, ganhou visibilidade nos setores de educação, economia e política da sociedade. Com o objetivo de controlar e ordenar a população, intelectuais se apoiaram na perspectiva eugênica buscando resolver a questão da composição racial brasileira. As precauções eugênicas

concentravam-se na construção de uma “nova identidade nacional” através do aprimoramento da raça.

A partir disso, a criança, considerada futuro da nação, passava a ser objeto de discursos políticos, médicos, pedagógicos e jurídicos, a fim de protegê-la contra os perigos sociais. Nesse período, Marcílio (1998) identifica o início da filantropia como uma proposta a favor da infância abandonada. As instituições filantrópicas começaram a surgir após o Programa Nacional de Políticas Públicas, voltado para a infância abandonada, em 1855, com a criação de asilos em muitas províncias do país. Para a autora, a filantropia instigou a elite brasileira, pois por meio da “caridade” oferecida às pessoas, era possível conformá-las e instruí-las de acordo com normas instituídas.

Dessa forma, no final do século XIX, empresas industriais exigiram a criação de creches para cuidar dos/as filhos/as dos/as funcionários/as enquanto estes/as exerciam suas funções.

Segundo Kuhlmann (1998), as primeiras propostas ocorreram no ano de 1899, com destaque para o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro que, após alguns anos, expandiu-se por várias cidades brasileiras. Esse instituto foi fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, precursor e influenciador no debate a respeito da educação das crianças. Além disso, no mesmo ano, inaugurou-se a primeira creche brasileira da “Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado”, abrigando filhos/as dos/as operários/as da própria corporação.

As instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil foram criadas anos depois, no início do século XX, por intermédio de indústrias que propuseram a criação de creches junto a estabelecimentos, como uma necessidade de regulamentar condição de trabalho, especialmente o trabalho feminino.

No entanto, Kuhlmann (1998, p. 85-86) ressalva que essas fundações não eram consideradas “direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais”.

Para Kuhlmann (2002), outro acontecimento demarca o debate acerca da educação e cuidado das crianças: o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, junto ao III Congresso Americano da Criança, ocorrido em 1922, no Rio de Janeiro. Esse evento envolveu sujeitos e grande abrangência territorial, além de diferentes setores e interesses sociais, como médicos, funcionários públicos, agrônomos, políticos, fazendeiros, diretores e professores. Pode-se observar, com base nos estudos de Kuhlmann, a influência de três perspectivas em relação às discussões sobre a criança: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa, sendo a pedagogia um dos campos preocupados com essa questão.

As discussões realizadas acerca da perspectiva médico-higienista centravam a

mortalidade infantil, bem como propostas mais amplas de saneamento, com o intuito de alcançar a civilidade e a modernidade. Dessa forma, valendo-se da pediatria e da puericultura, foram divulgadas “regras universais” sobre o cuidado das crianças numa proposta que, segundo Kuhlmann, (1998, p. 92) visava “o controle racial, adotando princípios de eugenia, concepção racista que ganhava espaço nesse período”. A educação proposta por esse movimento estabeleceu hábitos morais, intelectuais, físicos e sexuais buscando a criação de um corpo saudável.

Dessa forma, é possível perceber que a política de branqueamento esteve presente também nas discussões sobre a educação e o cuidado das crianças.

Carone define a ideologia de branqueamento como

[...] uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se “integrar” (ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social (CARONE, 2002, p. 13).

Em face disso, é fundamental considerar esses aspectos sócio históricos constituintes da educação brasileira, para compreendermos que o branqueamento criou-se pela supremacia branca, causando construções negativas sobre as pessoas de origem africana, desvalorizando e prejudicando sua autoestima e identidade racial, acarretando relações preconceituosas, discriminatórias e racistas acerca da população negra.

Sobre a influência jurídico-policial, é possível perceber inquietações com a infância moralmente abandonada, considerada ameaça aos grupos elitistas, já que era preciso controlar e manter a ordem da sociedade. Assim, essa política visava a fundação de creches para acomodar crianças pequenas e possibilitar um bom aproveitamento no ensino primário, gerar a extinção da promiscuidade em alguns estabelecimentos impedindo a convivência de ambos os sexos, reformar as prisões de menores, entre outros objetivos ligados à preocupação com os problemas daquele momento.

A Igreja Católica, instituição também integrante do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, pretendia contribuir para o controle das classes trabalhadoras, buscando homogeneizar e organizar o clero para a implantação de propostas assistenciais. Além disso, o espaço da Igreja era considerado útil para a segurança do capital já que instruía a pobreza através de obras salesianas.

Por meio dessas discussões, permeadas por perspectivas médicas e higienistas, jurídicas e religiosas, ideias e concepções acerca da educação e do cuidado das crianças consolidaram-se no Brasil. A partir disso, foram criados regulamentos e estatutos públicos, tendo em vista a

proteção e o disciplinamento de milhares de crianças que viviam em situação de pobreza.

3.1 RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA: MARCOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As discussões em torno da infância ganharam maior visibilidade no início do século XX, no contexto de transformações e efeitos que o programa de industrialização causou à sociedade. Nesse contexto, um conjunto de propostas foi elaborado visando governar e enquadrar a infância desvalida, através do Código de Menores de 1927.

Conforme expõe Deise Gonçalves Nunes (2005), por meio desse documento a criança passou a ser enfrentada como objeto de intervenção social, controlada pelo poder judicial, classificando a infância dos pobres. A mesma autora destaca que o Código de Menores instituiu a designada infância da minoridade, demarcando a distinção entre a criança rica e a criança pobre.

Para Kuhlmann, (1991), a primeira criança era preparada pela família e pelo ensino escolar para conduzir a sociedade. Já a segunda, rotulada como “menor”, sendo conduzida para o controle social e ordenada para o mundo do trabalho, de acordo com o pensamento “educando o pobre para proteger o rico”.

Assim, para integrar-se à sociedade, o “menor” era forçado a recusar sua própria condição de infância em troca de sua mão de obra. No intuito de adequar essa situação, as autoridades públicas desenvolveram diversas instituições e programas capazes de regulamentar o trabalho infantil, instruindo técnicas de trabalho para crianças desde cedo.

Apenas no final do século XX essa situação sofreu alterações, a partir de atitudes de movimentos sociais organizados que lutaram/lutam a favor dos direitos humanos, bem como o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Esses movimentos reivindicam uma educação que possibilite o desenvolvimento pleno e integral das crianças pequenas, articulando aspectos como o cuidar e o educar.

Um dos resultados dessa luta foi a aprovação do artigo 208, inciso IV, da Constituição de 1988, informando que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (Constituição Federal, 1988).

Nesse contexto, surge também o Estatuto da Criança e do Adolescente, como resultado da luta de movimentos e associações sociais preocupados com o cuidado e a educação de crianças e adolescentes. Esse material regulamenta direitos infantis articulando os aspectos de

saúde, trabalho, educação e moradia através do apoio dos Conselhos de Saúde e Tutelares dos municípios. Assim, de acordo com o Art. 15. Do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais” garantidos na Constituição e nas leis. (BRASIL, 2008, p. 12).

Com base nesse artigo, as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, necessitando provocar uma mudança nas práticas repressoras, discriminatórias e coercitivas que infringem os direitos humanos legais. No entanto, para o cumprimento das determinações previstas no documento, tornou-se primordial a formação de pessoas capazes de efetivar e zelar pelos direitos concedidos às crianças. Mas essa se configurou uma demanda complexa diante das práticas preconceituosas e autoritárias que prevaleciam entre as técnicas do Estado.

Conforme preceitua Fúlvia Rosemberg (2012), o reconhecimento da Educação Infantil pública no Brasil foi voltado às crianças pobres, negras, principais usuárias das creches públicas e conveniadas, baseada em programas de baixo investimento do Estado, assim como condições precárias de qualidade. Para a autora,

[...] o tema da qualidade de oferta da educação infantil entra na pauta acadêmica e ativista só em meados dos anos 1990. Até então, a vinculação da creche a órgãos da assistência, a concepção dominante de que se tratava de programa de emergência para combater a pobreza, e a propagação via Unesco, Unicef e Banco Mundial de modelos a baixo investimento público fizeram com que se privilegiasse a expansão com qualquer qualidade. Isso acarretou um padrão de funcionamento, em média, na creche e pré-escola públicas e conveniadas com baixa qualidade: educadoras sem a formação profissional requerida, brinquedos, livros e espaços externos e internos insuficientes e inadequados cuja correção vem sendo pautada pelo MEC nos últimos anos. (ROSEMBERG, 2012, p. 39).

Sendo assim, as discussões sobre a infância no Brasil surgiram pautadas em relações de desigualdade entre as crianças, no que diz respeito à classe social, gênero, raça e etnia. Os impactos que esses fatores causam na vida das crianças são grandes, já que quando convivem nessa realidade de discriminação, têm a percepção de que negros, brancos e índios devem ocupar lugares socialmente diferentes.

Diante do exposto, eis a importância de compreender os processos históricos que constituíram as concepções existentes acerca da educação das crianças pequenas. Como visto, não foram apenas os conhecimentos da área de higiene e saúde que contribuíram para esse debate, e sim o encontro de diferentes campos (jurídico, pedagógico, psicológico sociológico, médico, católicos, etc.) revelando que,

[...] para além das tensões e influências específicas, ocorriam articulações entre essas forças, capazes de produzir campos de composição comum, em nome da constituição

de uma modernidade que não viesse ameaçar a manutenção de privilégios sociais, em nome de uma cidadania limitada aos interesses dominantes (KUHLMANN, 1998, p. 101).

Nessa perspectiva, de valorização e compreensão dos aspectos históricos, a infância concebe-se enquanto construção social e história do Ocidente, pois não existe desde sempre, sendo elaborada junto às mudanças que ocorreram/ocorrem na sociedade (família, maternidade e paternidade, cotidiano das crianças, socialização, escolarização).

De acordo com Kuhlmann (2002, p. 495), é primordial perceber que as circulações de ideias acerca das crianças ocorreram através de diferentes organismos e instituições, com uma articulação em torno de três aspectos principais: “produção da nação moderna, da caracterização da pedagogia e da criança como objeto de conhecimento, e do papel da educação como meio ordenador da sociedade.”.

Ao destacar a história das crianças negras e o processo de construção das concepções sobre a infância no Brasil, buscou-se evidenciar a presença da política de branqueamento como influência nessas discussões. Assim, apresenta-se a seguir alguns meios e estratégias, criadas no âmbito público e política de branqueamento como influência nessas discussões, a fim de reparar danos sofridos pela população de origem africana.

3.2 PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A partir da constituição de 1988, todos/as os/as brasileiros/as são considerados/as iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantidas a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Nesse mesmo ano, a legislação brasileira passou a considerar a prática de racismo um crime imprescritível e inafiançável, como forma de combater a discriminação racial.

No entanto, essas determinações não ocasionaram mudanças efetivas nas desigualdades existentes contra a população negra. Com o objetivo de transformar essa situação, o Movimento Negro e as associações de defesa dos direitos civis e humanos, vêm resistindo e manifestando-se contra ações discriminatórias e racistas, em busca da criação de políticas públicas capazes de reparar a “dívida” que a sociedade possui com esse grupo, em virtude dos efeitos causados pela escravidão e pelo abandono estatal no pós-emancipação.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada em 2001, em Durban, deu início a um grande debate político e à criação de estratégias que visam reparar os danos sofridos pela população negra.

Nesse momento, o Brasil afirmou o compromisso de criar políticas públicas de ações afirmativas capazes de transformar o panorama de desigualdades sociais que afrodescendentes enfrentavam, e ainda enfrentam, em diversas esferas sociais.

No âmbito da educação foi criado pelo Governo Federal o Programa Nacional de Políticas Afirmativas que, dentre as medidas adotadas, incluiu a temática Pluralidade Cultural como um dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Essa iniciativa, de evidenciar e incluir nos currículos escolares a diversidade racial e cultural é apreciada por Elisabeth Fernandes de Souza (2001) como um caleidoscópio de teorias que não ajudam a orientar e justificar as ações propostas.

Outro fator de grande importância para a discussão das relações raciais no Brasil foi a fundação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003, após empenhos do Movimento Negro no Brasil e o reconhecimento do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo principal de formular, coordenar e articular políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Nesse mesmo ano, a promulgação da Lei Federal 10.639/0321, alterou a Lei 9.394/96, obrigando a inserção, nos currículos oficiais da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares. A prescrição da referida lei determina ainda a inclusão do dia 20 de novembro nos calendários escolares como o "Dia Nacional da Consciência Negra".

Para regulamentar essa legislação, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004 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 (2004), que entre seus objetivos, busca disseminar a produção de conhecimentos possibilitando a formação de "[...] cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática" (BRASIL, 2004, p. 10). Além disso, nesse mesmo ano o Ministério da Educação cria a SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, buscando enfrentar as injustiças e desigualdades existentes nos sistemas de educação do país, valorizando a formação da população brasileira e desenvolvendo programas de políticas públicas.

Anos depois, foi decretada a Lei Federal 11.645/0822 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996 e complementou a Lei 10.639/03, incorporando no currículo escolar o conteúdo de história dos povos indígenas no Brasil e a importância destes grupos na formação da sociedade nacional.

Além dessas medidas, foram produzidos outros documentos visando orientar e subsidiar demandas da legislação, como o Plano de Ação para a Inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicado em 2009. O Ministério da Educação produziu esse documento em parceria com movimentos sociais negros, com a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação e – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME. Este é um importante material na colaboração às determinações legais, através de metas e experiências que procuram “[...] enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária” (BRASIL, 2009a, p. 27).

Como forma de reparar desigualdades existentes entre negros e brancos no campo da educação, as universidades e institutos públicos têm implantado ações afirmativas, principalmente no que se refere a reserva de vagas para estudantes negros/as e/ou aqueles que possuem renda familiar baixa. A respeito disso, importante salientar a sanção, pela presidenta Dilma Rousseff, da Lei Federal Nº 12.711/2012 que regulamenta o sistema de cotas sociais e raciais em todas as universidades e institutos federais do país. Isso significa que a metade das vagas destinadas a cotas (50%) será dividida entre 25% para estudantes negros, pardos ou indígenas, segundo a proporção desses grupos em cada estado; e 25% para alunos/as que tenham feito todo o segundo grau em escolas públicas e cujas famílias tenham renda per capita de até um salário mínimo e meio.

Com base nisso, percebe-se a criação de instrumentos jurídico-normativos, buscando promover a igualdade racial em nosso país, especialmente para a esfera educacional, considerada umas das principais estratégias para a concretização do direito à igualdade entre os seres humanos. Por conseguinte, exibimos alguns documentos e programas de políticas públicas voltados para a diversidade e igualdade étnico-racial no âmbito da educação infantil.

3.3 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal de 1988, que preveem o atendimento a crianças em creches e pré-escolas como responsabilidade do Estado, foram dois marcos para a história da Educação Infantil no Brasil. No artigo 227 da

Constituição, fica estabelecido que

[...] é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010, p. 37).

Movimentos e lutas pela educação das crianças pequenas ganharam maior visibilidade no final do século XX, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96 reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 2010, p. 25-26).

A partir desse avanço histórico, iniciaram-se uma série de discussões e conquistas a respeito da Educação Infantil, essenciais para a consolidação e construção de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999). No âmbito público, foram criados documentos e materiais para regulamentação e subsídios ao trabalho com meninos e meninas de pouca idade.

Entre os documentos publicados para auxiliar o trabalho pedagógico e o funcionamento das instituições de educação da primeira infância, privilegia-se, no presente trabalho, os que consideram e realçam a diversidade étnico-racial, permeiam creches e pré-escolas, assumindo uma postura de promoção da igualdade de tratamento a todas as crianças brasileiras.

Os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” foram publicados em 1995 com a autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg. Esse documento apresenta critérios que dizem respeito à organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, além de trazer programas, diretrizes e normas políticas regulamentadoras do funcionamento destas instituições. No que diz respeito ao aspecto de identidade cultural, racial e religiosa, os seguintes direitos devem ser contemplados na educação das crianças:

- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua autoestima;
- Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres;
- Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência;
- Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos;
- Nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de

seus pais;

- A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade;
- Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história. (BRASIL, 2009c, p. 27).

Com base nesses aspectos apreciados pelo documento, observa-se que a diversidade é compreendida pela perspectiva de raça, apontando questões de autoestima, valorização dos corpos das crianças negras e respeito com as diferentes tradições. Concebendo esses elementos como direitos das crianças e como políticas públicas da educação, as creches contribuem para a promoção da igualdade racial.

A seção de Formação Pessoal e Social do “Referencial Curricular para a Educação Infantil” – RCNS /1998 fundamenta-se em uma concepção de criança como ser provido de capacidades e especificidades, que compreende as diferenças étnicas e culturais. Conforme o documento,

[...] uma das particularidades da sociedade brasileira é a diversidade étnica e cultural. Essa diversidade apresenta-se com características próprias segundo a região e a localidade; faz-se presente nas crianças que freqüentam as instituições de educação infantil, e também em seus professores. (BRASIL, 1998, p. 13).

Alguns aspectos como a autonomia, a identidade, a sexualidade, a diversidade, as brincadeiras e as linguagens englobam um conjunto de concepções e reflexões acerca das crianças pequenas nesse material. No entanto, a diversidade é compreendida pelo conceito de etnia, o que segundo Munanga (2003) acaba ocultando o racismo existente em nossa sociedade, pautado na crença de raças hierarquizadas. Por isso, o autor prefere a utilização dos conceitos de “negros” e “brancos”, pois

[...] tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados. [...] A confusão está justamente no uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia que se refletem bem nas expressões tais como as de “identidade racial negra”, “identidade étnica negra”, “identidade étnico-racial negra”, etc (MUNANGA, 2003, p. 13).

A “Política Nacional de Educação infantil” (2006a) constitui outro documento que procura legitimar e garantir os direitos das crianças pequenas. A preocupação com a discriminação sofrida por meninas e meninos de pouca idade é expressa no primeiro parágrafo:

O panorama geral de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que tem como consequência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos. O Preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, afirma que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços. (BRASIL, 2006a, p. 05).

Esse documento prevê uma série de objetivos, metas, estratégias e recomendações, abordando questões como o funcionamento das instituições, as especificidades da educação infantil e a formação inicial e continuada de professores/as. Entre um dos objetivos mencionados no documento, evidenciamos o de garantir que as propostas pedagógicas considerem as necessidades educacionais especiais e as diversidades culturais (BRASIL, 2006a, p. 20). Com base nisso, observamos que o documento apenas faz menção às diversidades culturais, sem especificar diferenças existentes em nossa sociedade, deixando as questões de raça, etnia, gênero e classe imperceptíveis para os/as leitores/as.

Os “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” (2006b), publicados em dois volumes, são materiais de suma importância para o trabalho com a educação das crianças pequenas, trazendo para o debate concepções e princípios sobre a qualidade da educação. No primeiro volume desse documento, as diferenças de pertencimento de classe, etnia, gênero, heranças culturais e históricas são considerados elementos essenciais para a qualidade da educação infantil. Assim, o reconhecimento da diversidade deve levar em consideração os direitos básicos das crianças, que inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006b, p. 23).

O volume dois dos “Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil” institui deliberações em âmbito federal, estadual e municipal, defendendo que as instituições de “Educação Infantil destinam-se às crianças, brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais.” (BRASIL, 2006c, p. 28). Assim, esse material, importante instrumento pedagógico, engloba a diversidade numa perspectiva étnica, criando como um de seus parâmetros para uma educação de qualidade a “[...] tolerância recíproca e respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo às crianças aprender a viver em coletividade” (BRASIL, 2006c, p. 40).

Após a promulgação da Lei Federal 10.639/03, o Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, construiu as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, apresentando discussão primordial sobre a diversidade étnico-racial e trazendo propostas de ações pedagógicas nas diferentes modalidades de ensino.

No que tange a Educação Infantil nesse material, Patrícia Maria de Souza Santana coordenou uma discussão acerca do processo histórico da educação das crianças no Brasil, dando atenção a meninos e meninas escravizadas. Para ela,

[...] independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços

de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. (BRASIL, 2006d, p. 37).

Dessa forma, a autora enfatiza diferentes aspectos que envolvem o trabalho com crianças menores, destacando educação e cuidado, afeto, relações com as famílias e religiosidades como dimensões imprescindíveis para o desenvolvimento de indivíduos que reconhecem e valorizam a diversidade étnico-racial.

Alguns anos depois se tornou público o documento “Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil” (2009a) que auxilia instituições de educação das crianças pequenas, públicas e privadas, a autoavaliar a qualidade da educação nesses espaços, através da participação de toda a comunidade.

O material sugere algumas estratégias para realizar a autoavaliação, criando dimensões a serem contempladas. Entre elas, a dimensão que engloba a multiplicidade de experiências e linguagens, com o seguinte indicador:

2.6 Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.

2.6.1 A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?

2.6.2 instituição combate o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças? (BRASIL, 2009a, p. 43).

Embora a questão da diversidade étnico-racial apareça somente nesta dimensão, necessário reconhecer a pertinência deste indicador, dada a necessidade de ampliar e dispor outros materiais pedagógicos e infantis que contemplem personagens negros e indígenas, invisibilizados por grande parte dos materiais e brinquedos produzidos e fornecidos às instituições de educação.

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (2010) formam um documento recente que apresenta propostas e concepções avançadas para a educação infantil, compreendendo a criança como um sujeito histórico, portador de direitos que, nas “interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Dentre as propostas pedagógicas privilegiadas pelo material, a diversidade ganha espaço de acordo com os seguintes aspectos:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2010, p. 21).

Além disso, esse documento contempla propostas pedagógicas que dizem respeito às crianças indígenas, no sentido de garantir a autonomia das populações indígenas na adoção das formas de educação para as crianças de 0 a 5 anos, contribuindo também para a efetivação da Lei Federal 11.645/08. Dessa forma, constata-se a importância desse documento na orientação do trabalho pedagógico, garantindo educação de qualidade para crianças pequenas, sejam elas brancas negras ou indígenas.

A partir dessa breve exposição dos documentos públicos nacionais que dizem respeito às políticas para educação infantil e diversidade étnico-racial, foi possível reconhecer a riqueza e a importância das discussões e orientações que eles trazem para o trabalho com a educação da pequena infância. Todavia, Rosemberg (2012) indica que

[...] o Brasil contemporâneo é, pois, marcado por uma tensão que se reflete, entre outras, nas políticas e práticas de educação infantil, particularmente nas da creche: de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos a todas as crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania. (ROSEMBERG, 2012, p. 20).

As propostas construídas para a Educação Infantil estão de acordo com princípios legais para uma Educação das Relações Étnico-raciais, legitimando o espaço de educação infantil como local de possibilidades para a valorização étnico-racial. No entanto, Joana Célia dos Passos (2012) assinala que

[...] os dispositivos legais não são suficientes para assegurar que as políticas afirmativas na educação se efetivem para as crianças negras, pois ainda há que se enfrentar as práticas racistas e o imaginário racial, ainda presentes na estrutura social brasileira e, portanto, também nas instituições de educação infantil; o mito da democracia racial; a ideologia do branqueamento; a negação do racismo e do preconceito e a naturalização das desigualdades raciais que impregnam as relações pessoais e institucionais (PASSOS, 2012, p. 116).

A Constituição Federal de 1988 pode ser considerada marco para a Educação Infantil no Brasil, diante da visibilidade e criação de políticas públicas para esse nível de ensino. Mas, para que tais ações se efetivem, são necessários diversos fatores de ordem econômica, política e social capazes de reconhecer as especificidades que essa etapa da educação demanda. Nesse sentido, torna-se fundamental a inserção da temática étnico-racial desde a Educação Infantil, promovendo debates e estudos entre os/as profissionais envolvidos/as com a educação para que,

por meio de diálogos e reflexões, seja possível desconstruir ações pedagógicas discriminatórias, auxiliando no desenvolvimento de crianças com autoestima positiva e valorização de seu próprio pertencimento étnico-racial.

4 AS RELAÇÕES RACIAIS ENTRE CRIANÇAS: DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS À PESQUISA DE CAMPO

Esta pesquisa corresponde a um estudo de caso, objetivando evidenciar, com base em observações e entrevistas acompanhadas por técnicas projetivas, não somente as representações, atitudes e valores dos sujeitos em relação à questão racial, como também os seus suportes psíquicos inconscientes. Durante as entrevistas realizadas com as crianças, foi utilizado o método do desenho de um autorretrato, feito por eles, de bonecos de pano de cores diferentes.

Para a Psicanálise, o sujeito define-se como uma estrutura marcada pela descontinuidade entre consciência e inconsciência. Trata-se do sujeito do inconsciente, que difere do conceito de indivíduo, noção que predomina nas abordagens das Ciências Sociais. Enquanto a consciência busca organizar os discursos por meio de processos cognitivo reflexivos, expressos por meio do eu e pela noção de indivíduo, o inconsciente manifesta-se pelos tropeços da fala, dos chamados atos falhos, além dos sonhos e piadas.

Assim, podemos considerar que a dimensão do inconsciente escapa ao controle da consciência. Para estudar os aspectos subjetivos das relações raciais, investigo as manifestações inconscientes por meio das quais o racismo se inscreve. Como o sujeito revela-se e, ao mesmo tempo, encobre-se por meio da linguagem, é a ordem significante que faz emergir este sujeito da Psicanálise. O “ser negro” corresponde a uma categoria incluída num código social, que se expressa dentro de um campo étnico-semântico em que o significante “cor negra” carrega vários significados.

Para Fanon (2008, p. 33), falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.

De acordo com Castro e Abramovay (2006, p. 43), na dimensão da linguagem, o empreendimento é o de captar as representações que as percepções possibilitam gerar e interpretá-las à luz de um rigor conceitual e analítico. Desse modo, as representações se expressam por meio da linguagem, sendo passíveis de serem sendo passíveis de serem pinçadas e interpretadas por meio desta.

Considerando o que Zaluar (1986) traz sobre a teoria e a prática do trabalho de campo em Antropologia, eis a importância da fala como eminentemente situacional, não podendo ser destacada do contexto da ação em que ocorreu. É esta fala na ação que lhe permite captar o

rotineiro, o decisivo e o conflitivo, o que tem forma e o que não tem, o oficial e o espontâneo, o público e o privado.

As relações sociais entre os que interagem têm importância fundamental, apontando para a necessidade de valorização não somente do discurso, mas também da ação.

Castro e Abramovay (2006) consideram que a observação permite informar muito acerca dos perfis dos atores sociais, suas dificuldades, percepções e sentimentos, o que corresponde a um conjunto de dimensões que oferecem à pesquisa informações fundamentais. Olhar, ouvir e descrever a linguagem corporal, o não dito, as hostilidades e negociações presentes numa situação lúdica menos dirigida, forneceram a este estudo o material necessário para analisar as vivências relativas ao corpo negro. Ademais, tal observação possibilitara compreender e analisar as interações dialéticas relativas ao racismo como sintoma individual, no que diz respeito às crianças em suas particularidades, e social, considerando as relações raciais entre estes sujeitos no contexto escolar.

4.1 CAMINHOS ESCOLHIDOS

A observação permeou todo o trabalho de pesquisa. Durante o período inicial, e no decorrer da investigação, olhar, ouvir e descrever foram uma prática constante, estando aqui contempladas as conversas informais e a linguagem corporal. O não dito é lido como material importante, em especial quando se trata das relações raciais, que se expressam pelas hostilidades, afetos, desafetos. Também as contradições e silêncios foram objeto de análise.

Além das observações, propôs-se, em ambos os grupos envolvidos na pesquisa, que as crianças fizessem um autorretrato, desenhando-se a si mesmas, da maneira como se percebessem. O desenho permite que as crianças se expressem. Com base no desenho vem à escrita, e dela surgem palavras, sistema simbólico que nos permite acessar um mundo subjetivo.

Desse modo, o desenhar, assim como o brincar, permite o diálogo entre o que é interior e o mundo externo à criança, sua imaginação, afetos, ideias e um mundo social, com regras, valores. A criança acessa e busca elaborar os sentidos do mundo adulto e, aos poucos, vai constituindo seu próprio universo, sua identidade, subjetividades em processo.

A estética correspondeu a um dos aspectos investigados e o desenho serviu de ponte permitindo acessar, deste modo, a percepção das crianças do belo, feio, agradável, incômodo em seus corpos, nas suas percepções de si e do outro.

Algumas pesquisas sobre relações raciais entre criança, Almeida et al., (2008); Paula, (2008) lançaram mão do desenho como instrumento pelo qual elas comunicam suas percepções,

imaginação, traduzindo suas subjetividades por meio da linguagem do grafismo.

O desenho, em especial na educação infantil, corresponde a uma maneira de expressão muito singular a estes sujeitos. É muito usado tanto por educadores, pedagogos, quanto por psicólogos. Na clínica psicanalítica é uma das maneiras por meio da qual a criança coloca-se, falando sobre ela mesma. O fundamental nessa experiência, do ponto de vista da Psicanálise, é menos o resultado próprio do desenho e mais o relato da criança, o que ela fala sobre a sua produção.

Na revisão de literatura acerca dos estudos sobre atitudes raciais na infância, Fazzi (2004) menciona alguns autores, destacando os procedimentos técnicos adotados por estes. A autora cita a pesquisa realizada por Horowitz, que se utilizou de material pictórico apresentado às crianças; Clark e Clark utilizaram o teste das bonecas com crianças de 3 a 7 anos; e Ginsberg também utilizou a técnica das duas bonecas de cores diferentes.

Figueira (1990, apud Fazzi, (2004, p. 30), por sua vez, realizou a sua pesquisa no Rio de Janeiro, usando fotografias de rostos de pessoas negras e brancas. A autora perguntava às crianças qual pessoa escolhiam para ser melhor amigo, qual seria mais simpática, feia, inteligente, depois sobre profissões/ocupações e, finalmente, solicitava que fossem formados casais, a fim de perceber a receptividade à miscigenação racial.

Nesta pesquisa, no Grupo 1, utilizou-se a técnica do autorretrato; e, no Grupo 2, utilizou-se técnicas de bonecos de pano. Ambas as experiências estão no campo das técnicas projetivas, possibilitando ao sujeito exteriorizar por meio dos materiais adotados suas ideias e impressões.

As técnicas projetivas são utilizadas em Psicologia e correspondem a uma forma especial de diálogo com os sujeitos, possibilitando apreender aspectos psicodinâmicos das representações sociais. Tais procedimentos adéquam-se ao referencial teórico psicanalítico adotado nesta pesquisa.

Aiello-Vaisberg (1995) sustenta que a pesquisa acerca da psicodinâmica das representações sociais, realizada mediante procedimentos projetivos, tanto no que se refere à coleta, ou seja, ao estabelecimento de condições propiciadoras da emergência do substrato inconsciente, como no que se refere à análise interpretativa dos dados, é entendida como uma forma sofisticada de um brincar que se faz em dois tempos, o tempo da expressão do sujeito e o tempo da interpretação.

Com a intenção de contextualizar os resultados e discussões desenvolvidos no capítulo 4, apresenta-se a seguir a instituição e o ambiente em que foi realizada a investigação, além de dados relativos aos grupos e coletados por meio das técnicas projetivas utilizadas, descrevendo o processo de observação, seguidos dos dados da pesquisa de campo, relacionando-os aos

conceitos e teorias escolhidos, trazendo as abordagens concernentes ao racismo, a fim de identificar as articulações possíveis entre tais teorias ao utilizá-las como instrumento de interpretação do racismo em suas perspectivas sociais e subjetivas.

4.2 A PESQUISA DE CAMPO

Os dados iniciais têm como fontes as observações gerais desenvolvidas na primeira etapa da pesquisa, em espaços abertos. São somadas também as informações junto aos professores através de pesquisa em entrevistas realizadas na instituição.

4.3 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

A realização da pesquisa foi predominantemente qualitativa, descritiva e explicativa, combinada com aspectos quantitativos. Optou-se pela metodologia qualitativa porque esta busca apreender os acontecimentos e relações sociais a partir da perspectiva dos agentes nela envolvidos (os professores), conferindo “centralidade ao que os agentes sociais comunicam e compreendendo estes elementos como fundamentais para a reconstrução, compreensão e explicação de processos sócios históricos” (Silva, 1999, p.116).

A população que serviu de base para essa pesquisa foram professores efetivos de Educação Infantil da rede municipal do Município de Mucurici, especificamente a CEMEI Nova Vida no distrito de Itabaiana. Primeiro, foi feito contato prévio com docentes da escola: diretor, supervisor e coordenador, para sensibilização do tema pesquisado. Todos os professores foram convidados a participar da pesquisa e sua aceitação se deu de forma voluntária.

A coleta de dados ocorreu por meio de dois instrumentos: questionário cultural e profissional. O questionário foi individual e entregue aos professores voluntários com algumas questões relacionadas às práticas pedagógicas em sala de aula sobre racismo, preconceito e discriminação e recolhida depois para análise dos dados e para traçar o perfil dos professores investigados.

As entrevistas foram gravadas para posterior transcrição na íntegra e realização do tratamento e análise dos dados. Os resultados foram observados por meio da análise do conteúdo interpretativo, técnica que busca examinar as falas dos pesquisados, uma a uma, de forma a inferir os sentidos subjetivos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 APRESENTAÇÃO DE DADOS

6.1.1 Técnicas projetivas Autorretrato

Após as observações livres, foram realizadas com o grupo algumas dinâmicas, propondo-lhes que fizessem um autorretrato.

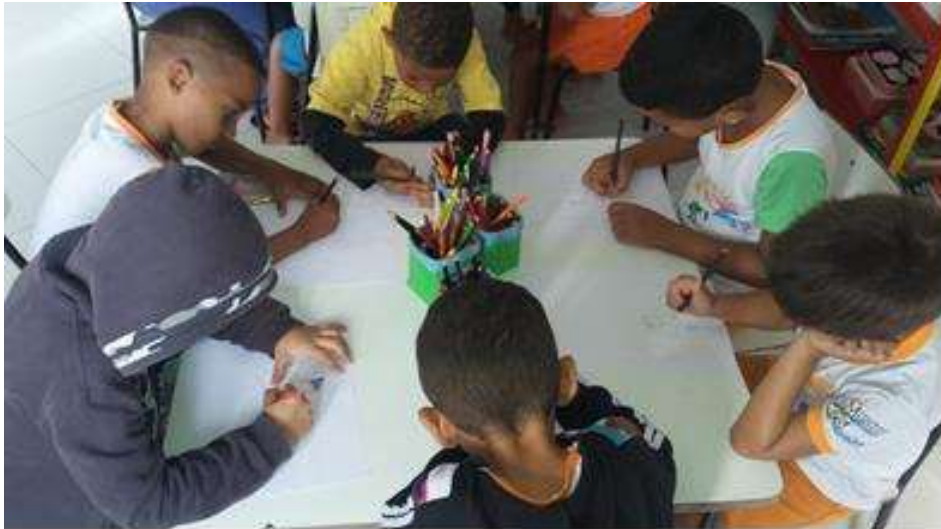
Figura 1 – Dinâmica do autorretrato



Fonte: AUTOR, 2018.

Para realizar esta atividade, trabalhou-se com a metade das crianças, repetindo a mesma dinâmica em ambos os grupos. Disponibilizou-se papel ofício, lápis, lápis de cor e borrachas. O local do teste foi a brinquedoteca da escola. Elas se sentaram em mesas que reuniam entre cinco e seis crianças, como é de costume na escola, fazendo os desenhos individualmente.

Figura 2 - Crianças desenhando o autorretrato



Fonte: AUTOR, 2018.

Pedi-se que as crianças fizessem um desenho delas, da maneira como se percebiam, um tipo de autorretrato. A intenção era de, por meio do desenho, dar início à fala acerca da autoimagem, incentivando-as a falar delas de maneira lúdica. Depois, elas descreveram o desenho, dizendo sobre como se viam e se percebiam. Perguntava-lhes sobre sua cor/raça, caso esse aspecto não fosse contemplado na fala inicial. O objetivo central era saber sobre como elas se auto identificavam, aproveitando a situação de grupo para que falassem sobre a questão racial.

No processo de investigação da técnica projetiva do desenho do autorretrato alguns desenhos e considerações das crianças:

Figura 3 - Autorretrato de Maria, criança negra



Fonte: AUTOR, 2018.

Foi feita a pergunta; Qual sua cor?

Resposta: Eu sou loira e branca (repetiu duas vezes)

Ela se reproduziu com a pele negra e o cabelo preto, mas na hora de descrever, ela repetia que era branca. Figura 3. Esse desenho foi o mais surpreendente, pois foi observada a dificuldade das crianças envolvidas na proposta, em representar sua imagem através do desenho e da palavra falada.

Figura 4 - Autorretrato de Julia (branca)



Fonte: AUTOR, 2018.

No desenho (Figura 4), a criança, afirmou ser negra, embora seja uma criança branca. Se desenhou branca, como percebe-se pelo tom rosado da cor da pele, usando um lápis rosa. Cor associada pelo grupo como branca.

Figura 5- Autorretrato de João (Criança negra)



Fonte: AUTOR, 2018.

Gosto de mim porque sou da cor marrom (Figura 5).

Importante destacar a forma como as crianças usam as cores, frequentemente valendo-se das cores rosa e bege para cor da pele branca e marrom para a negra. (Figura 4 e 5).

Única criança que mostrou estar confortável em sua condição de negro, parecia entender sua ancestralidade, foi perguntado a essa criança, porque gostava de sua cor, a resposta foi surpreendente, foi dito que gostava porque era negro como pai. Valorizou a sua cor, seus traços, enfim, seu pertencimento étnico-racial. Na pesquisa apresentada somente ele não mudaria sua cor de pele, ou seja o único que não tentou se aproximar do padrão branco.

Figura 6- Autorretrato de José



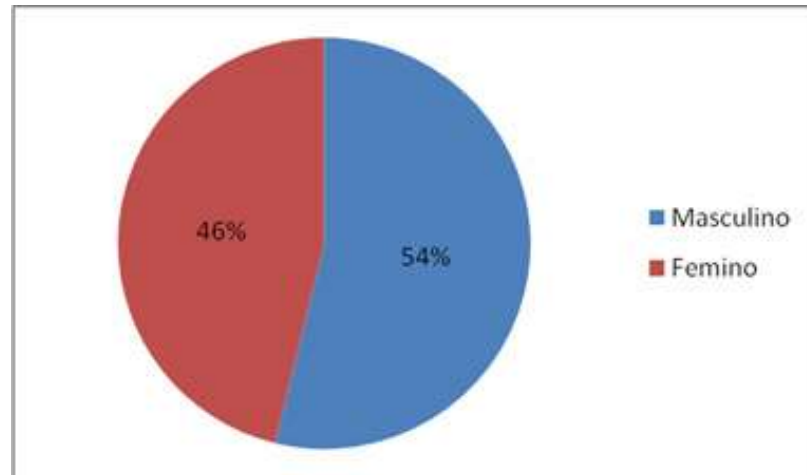
Fonte: AUTOR, 2018.

Qual sua cor?

Marrom, porque sou igual meu pai,

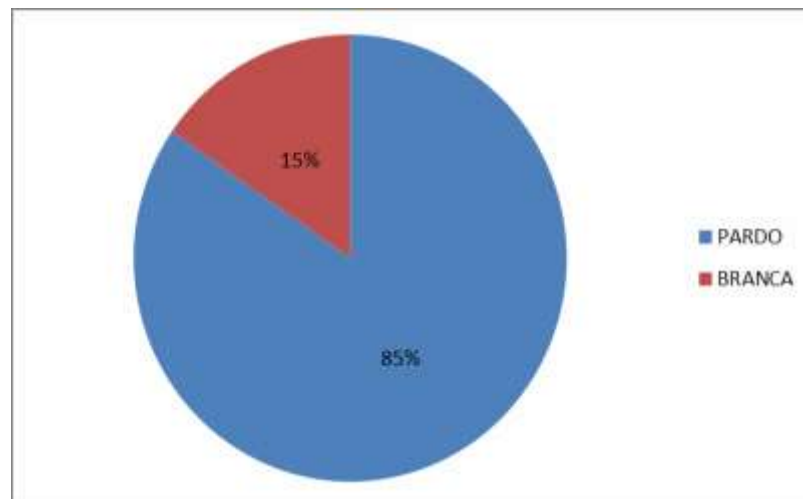
Se você pudesse mudar alguma coisa em você, o que mudaria? Gostaria de ser branco de olho verde e Loiro. (Figura 6).

As informações coletadas através dos desenhos e entrevistas com os alunos foram transformados em dados. No gráfico 1 estão representados os números de alunos do sexo masculino e feminino que foram entrevistados.

Gráfico 1 – Alunos do gênero masculino e feminino

Fonte: AUTOR, 2018.

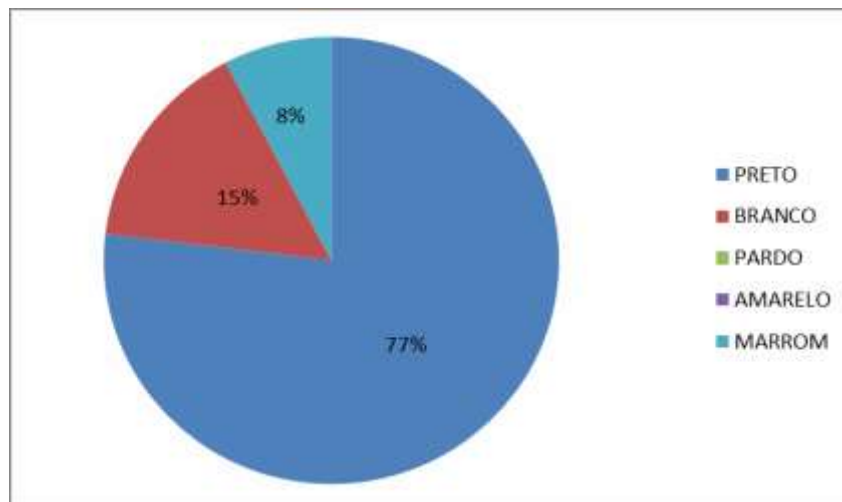
Observando o Gráfico 1 podemos perceber que a sala possui o número maior de meninas.

Gráfico 2 - Declaração de cor - conforme no diário escolar

Fonte: AUTOR, 2018.

O Gráfico 2 ilustra bem o diário de classe da turma, no espaço destinado a registrar a cor da pele, e em conversa com a diretora, nenhuma mãe, no ato da matrícula, afirmou que o filho fosse negro, constando, em sua maioria, pardo ou branco. No ato da matrícula a secretaria da escola pede à mãe que se classifique dentro das mesmas categorias de cor do IBGE: “Como você se classifica na lista abaixo? Marque apenas um”. O comportamento dos responsáveis das crianças mostra que maioria dos que são tidos por negros se veem como pardos. É possível devido ao sentido universal da branquitude, que estabelece essa tonalidade como cor da pele normal dos seres humanos. O estigma ligado à escravidão ainda impede que muitos brasileiros assumam sua ancestralidade africana.

Gráfico 3 – Autodeclaração de cor

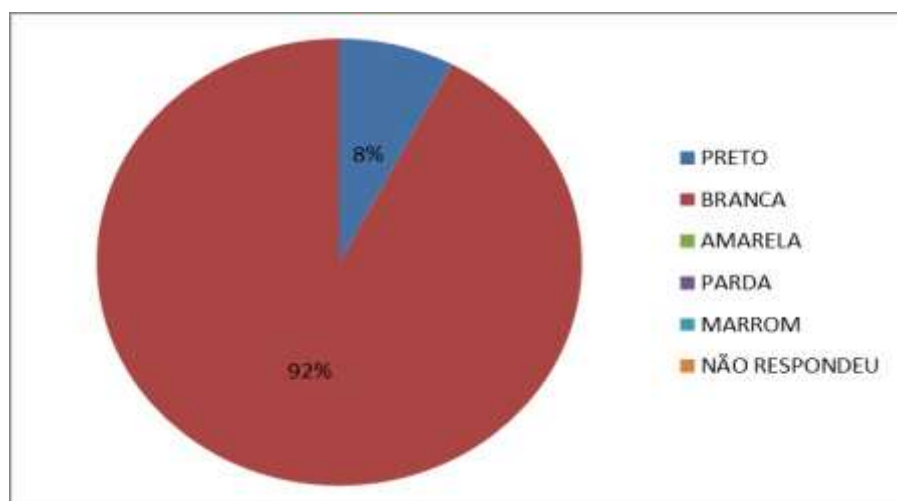


Fonte: AUTOR, 2018.

No Gráfico 3 as crianças se autodeclararam negras, o que diverge dos pais que usaram a cor parda (Gráfico2) para classificarem seus filhos, e nenhum usou o termo preto.

Os depoimentos possibilitaram compreender que curiosamente as crianças se autodeclararam pretas, mas parece não aceitar sua identidade, o que foi constatado quando foram convidadas a se desenharem. Ao socializar seu desenho, uma criança negra relatou verbalmente ser branca e loira, ao passo em que no desenho ela se desenhou negra. Ao ser interrogado novamente quanto à cor, ela afirmou: “sou branca e loira”, por duas vezes. Isso indica que ainda, culturalmente, são passados uma carga muito forte de padronização da estética, preconceito e uma suposta supremacia branca para essas crianças.

Gráfico 4 – Alunos que gostariam de ser brancos



Fonte: AUTOR, 2018.

Na entrevista, Gráfico 4 ao serem questionadas sobre sua cor de pele, todas disseram

serem negras, inclusive as crianças brancas. Diante desse fato, a pergunta foi refeita da seguinte forma: “se viesse uma fada aqui com o poder de mudar alguma coisa em você, o que você mudaria?”. A maioria das crianças respondeu que queriam ser brancas e loiras, algumas acrescentando o desejo de tonalidade azul para os olhos.

Através do autorretrato, as crianças expressaram em suas pinturas o que sentiam internamente, suas emoções e seus pensamentos, puseram suas emoções, seu jeito de ser, se é alegre, desconfiado, cagitado, calmo, dentre outros, e sua aparência, ressaltando traços que apreciam ou rejeitam em si mesmos e que marcam muito sua personalidade, como cor da pele, de cabelo ou cor dos olhos.

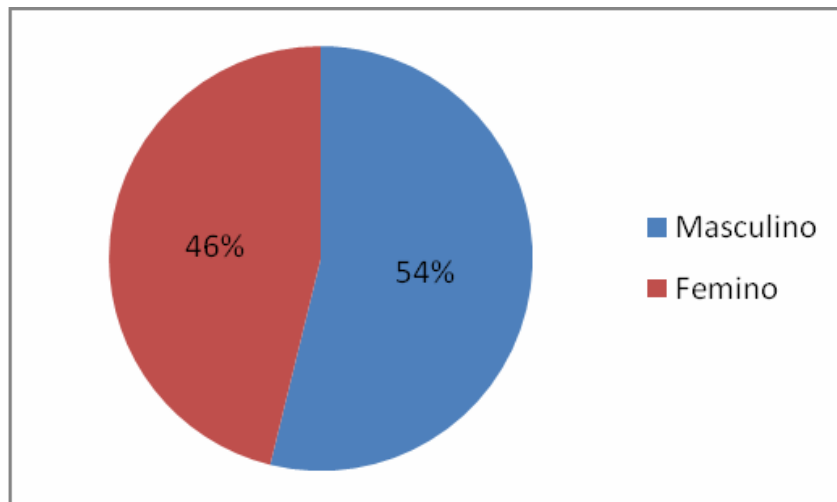
A pesquisa de campo demonstra a presença de racismo e discriminação, desde a idealização, por parte das crianças, de um perfil ideal de beleza, certamente imposto e não desconstruído pela prática educacional, até os detalhes quanto à ausência de cartazes e materiais no espaço escolar que trouxessem à tona a discussão racial.

5.1.1 Técnicas projetivas: Bonecos

Desse modo, era preciso provocar, questionar e, em certa medida, induzir uma racialização, tendo a intenção de que as crianças traduzissem em palavras questões relativas a raça, o que foi feito tanto por meio da experiência com o desenho, como na brincadeira com bonecos. Com este grupo, a entrevista foi realizada apoiada no uso dos bonecos variados de pano e de plástico. Eram bonecos de cores diferentes (brancos, negros e pardos), de sexos diferentes, com cabelos também diferentes. A orientação inicial foi de que brincassem livremente. Olharam, manipularam os bonecos e começaram logo a inventar histórias, partilhando entre os colegas estas brincadeiras. Após dez minutos, em média, buscou-se a abordagem. Perguntava-se do que haviam brincado, quem eram os personagens e onde e o que tinha acontecido na brincadeira.

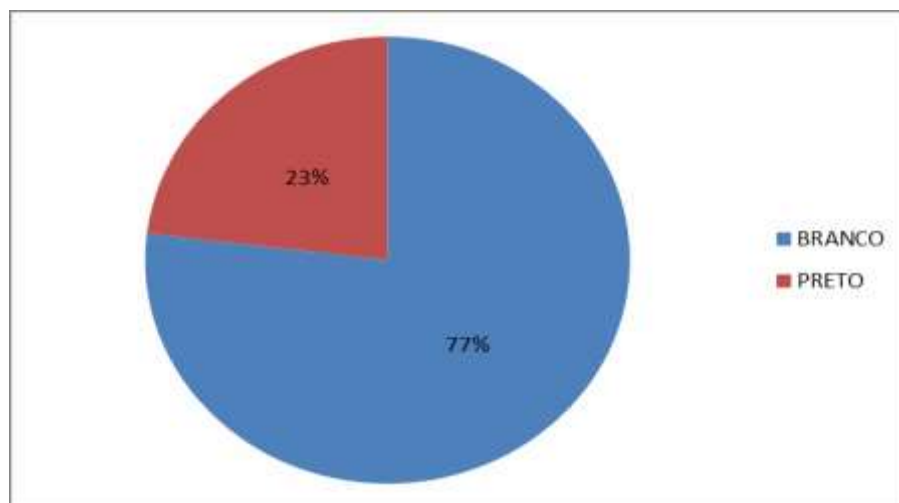
A autotaxação já feita nesta segunda experiência com eles foi retomada, a fim de confirmar ou não a primeira definição proposta na experiência de confecção do autorretrato.

Os temas que circulavam mais espontaneamente durante a brincadeira inicial foram utilizados para desenvolvê-los durante as conversas que se seguiram às primeiras experiências lúdicas.

Gráfico 5 - Alunos do gênero masculino e feminino

Fonte: AUTOR, 2018.

Os mesmos números de alunos masculinos e femininos participaram da técnica do boneco Gráfico 5.

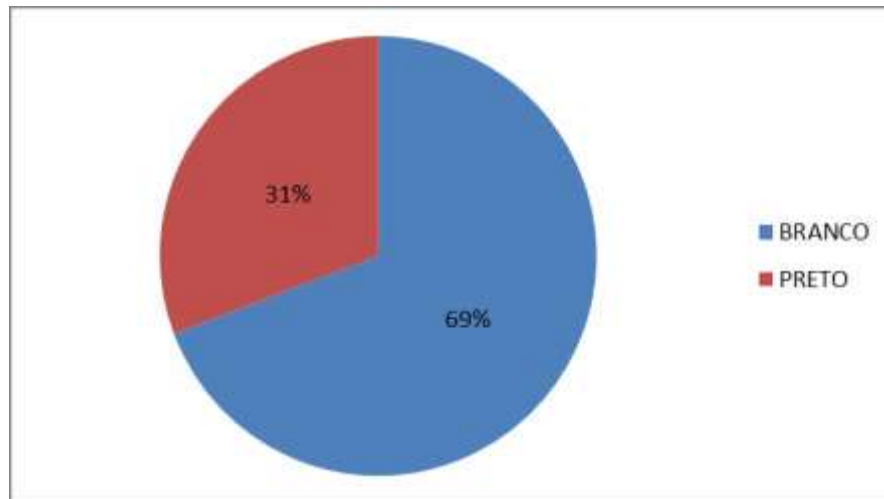
Gráfico 6 - Boneca que parece com você

Fonte: AUTOR, 2018.

A princípio foi solicitado às crianças que escolhessem um boneco que os representassem. A maioria escolheu os bonecos brancos. Tendo em vista os diversos estereótipos culturalmente arraigados nas estruturas sociais, sobretudo no ambiente escolar, objeto do presente estudo, é possível inferir sobre a dificuldade da criança negra em gostar de si mesma, pois traz em seu corpo características em geral desvalorizadas pelos meios sociais, como a cor da pele ou do cabelo, usados como divisão de valorização humana de superioridade ou inferioridade. Nessa perspectiva, inferioridade está relacionada a negativo, feio, pois foge dos padrões de beleza da sociedade, enquanto superioridade é o bonito, o padrão ideal. Esses

fatores, somados, são ingredientes para a construção de uma subjetividade forjada ora no medo, ora na negação de sua origem.

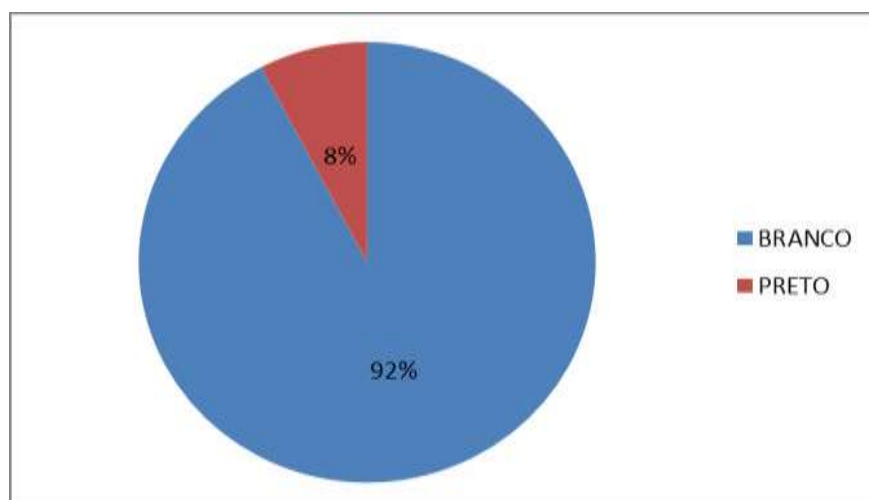
Gráfico 7 - Qual boneco mais bonito?



Fonte: AUTOR, 2018.

Ao perguntar qual era o boneco mais bonito, Gráfico 7 a maioria respondeu que era o branco. Reforça nesse gráfico o estereótipo de associação do branco ao bonito e do preto ao feio. A maioria das crianças negras, durante a técnica deixa transparecer a autorejeição, da pele negra, e a construção de uma baixa autoestima, então a criança passa a desprezar a cor da sua pele, procurando a salvação no branqueamento. Muitas vezes os professores ou não sabem lidar com o problema e se calam ou, o que é pior, ajuda a discriminar com ações, palavras e atitudes.

Gráfico 8 - Qual boneco poderia ser um médico?

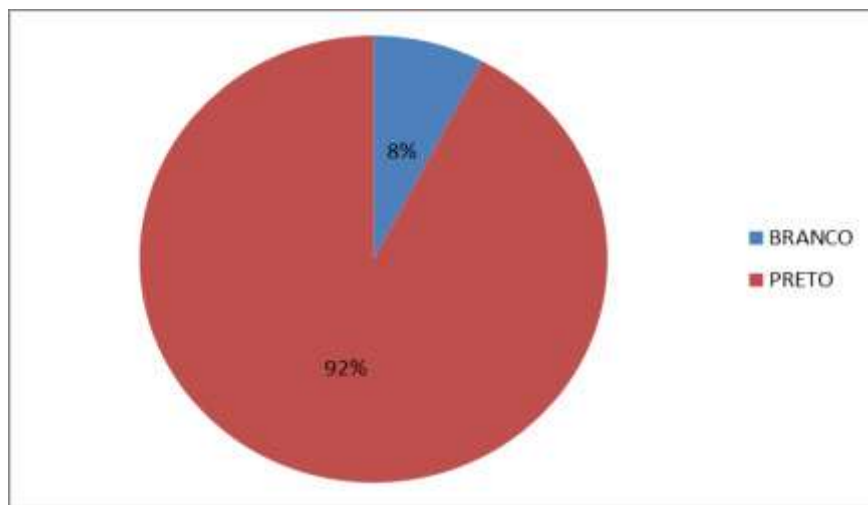


Fonte: AUTOR, 2018.

No Gráfico 8 foi perguntado: qual boneco poderia ser um médico. Apenas um respondeu

que poderia ser um boneco preto. A maioria dos entrevistados atribuiu aos brancos profissões bem aceitas socialmente, como ser mais inteligente, estudioso, rico e aos negros concentram aquelas socialmente marginalizada pela sociedade. Mesmo mudando a pergunta, com outros exemplos de profissões diferente, todas as respostas levam sempre a mesma conclusão anterior reproduzindo o racismo. No meio disso tudo percebe se que há pouca referência às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Gráfico 9 - Qual boneco poderia ser assaltante?



Fonte: AUTOR, 2018.

Conforme apresentado no Gráfico 9, quanto à pergunta qual o boneco poderia ser um assaltante, a resposta dos entrevistados foi, predominantemente, que o preto seria o assaltante. Apenas um respondeu que poderia ser o branco. Quando perguntados o porquê de o boneco preto ser o assaltante, os entrevistados responderam “porque ele é ‘preto’”, “tem cara de bravo” e “Não gosto dele”.

Os resultados desse tipo de entrevista sistematicamente apontam para um padrão – os bonecos negros são maus, feios e menos preferíveis, enquanto os bonecos brancos são bons, bonitos e mais preferíveis. O que reforça essa negatividade também é a rara presença de pessoas negras como protagonistas infantis dos contos de fadas e, como consequência, a criança não consegue se vir como personagem central no universo literário.

Essas referências também serão importantes para que elas não se sintam sozinhas e consigam construir uma perspectiva de possibilidades positivas. As crianças demonstram claramente não aceitar sua identidade negra, o que pode gerar muitos conflitos, chegando a comprometer sua aprendizagem e socialização.

Na maioria dos autorretratos aparecem outros elementos de cena, tais como configuração

familiar, o lar, animais de estimação, brinquedos, o tempo (maioria das vezes o dia foi retratado).

Esses resultados são encontrados para crianças brancas e, infelizmente, para crianças negras também. Os resultados indicam um determinado padrão de internalização de um estereótipo negativo em relação aos negros desde cedo, quando comparado ao estereótipo de brancos.

Foi percebido também que as crianças entrevistadas já chegaram à escola, trazendo uma vivência rica de casa, veem televisão, ouvem rádio, leem revistas, outdoors, estão em relação com outras pessoas, constróem suas questões e respostas com relação ao mundo e à vida. Não é só na escola que se aprende o racismo, a mídia contribui muito para esse comportamento e pensamento.

5.2 COMPOSIÇÃO “PROFISSIONAL” DA ESCOLA

Conforme Vieira (2010), uma característica básica da força de trabalho na educação infantil é o fato de se constituir em uma ocupação de gênero feminino. No Brasil, 97% dos professores que atuam nessa etapa do ensino são mulheres (BRASIL, INEP, 2009). Esse dado se aproxima da composição profissional da CEMEI Nova Vida, pois 100% são mulheres, por isso, a opção pelo uso do gênero feminino, neste trabalho, ao reportarmos às professoras, monitoras e diretora.

Esse corpo de trabalhadoras é composto por 20 pessoas, sendo 03 auxiliares de serviços gerais, 01 merendeira, 01 supervisora, 01 diretora, 11 professoras e 03 monitoras.

Quanto à formação acadêmica do quadro de funcionários professores temos: Graduação em Normal Superior e Pedagogia e pós-graduação na área de gestão, educação infantil, educação especial e séries iniciais.

As monitoras, como são chamadas na escola, são locadas com a nomenclatura que corresponde à sua real forma de contratação. Entretanto, foram entrevistadas somente o quadro de docentes durante a pesquisa.

As diferentes práticas realizadas na escola compõem a sua rotina e se inserem no cotidiano dos sujeitos investigados.

Para Barbosa (2006), o conceito e o sentido do termo rotina têm sido construídos de modo histórico, social e contingente, ou seja, não existe um sentido real e único. Nas suas reflexões, rotina aparece como uma categoria pedagógica, que envolve a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades, a seleção e a oferta de

materiais. Nessa direção, sua função na educação infantil tem sido de organizadora e modeladora dos sujeitos, seguindo um padrão fixo e universal. A autora também reflete que tais rotinas como práticas educacionais podem ser variáveis, múltiplas, mesmo quando recorrentes e reincidentes.

A CEMEI Nova Vida, por funcionar em horário integral, possui uma rotina extensa, envolvendo diferentes práticas em diferentes tempos e espaços.

Figura 7- Creche CMEI Nova Vida



Fonte: AUTOR, 2018.

No período da manhã (7h – 12h) acontece:

- 1) a prática da recepção e acolhida no pátio;
- 2) práticas diversificadas com as professoras, que ocorrem, na maior parte do tempo, nas salas de aulas; e no pátio, onde acontecem as práticas orientadas: ensaios, apresentações, brincadeiras, entre outras;
- 3) lanche;
- 4) recreação, parque;
- 5) Almoço, escovação e banho.

No período da tarde (12h – 16h20) acontece:

- 1) horário de repouso;
- 2) lanche da tarde;
- 3) recreação (brincadeiras no pátio, parquinho);
- 4) oficinas de esporte, cineminha, dança, música, arte e literatura infantil, com as monitoras, nos espaços fechados e abertos da escola;

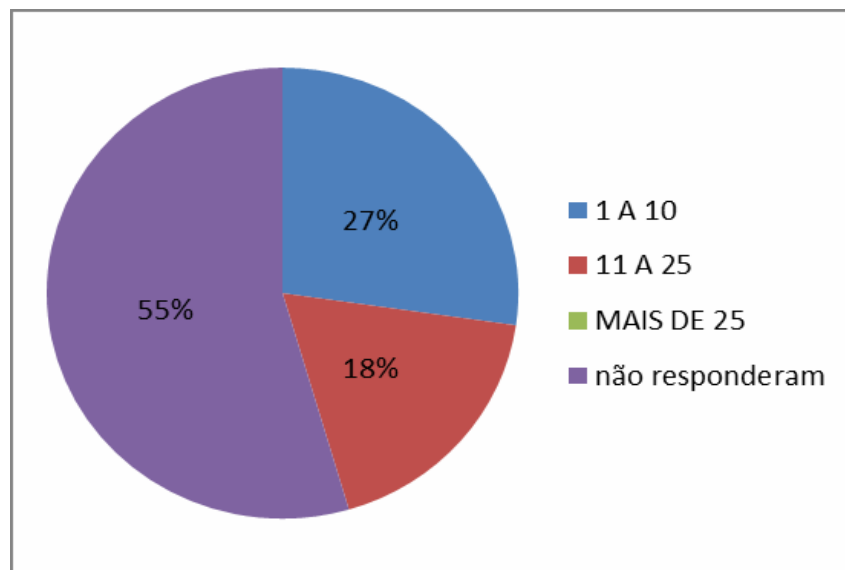
No intuito de tornar o instrumento mais adequado aos objetivos da pesquisa foi realizada uma terceira fase de investigação considerando inclusive as especificidades relativas a uma investigação como sujeitos principais os profissionais de ensino da CEMEI Nova Vida, através de um roteiro de entrevistas semiestruturadas. Assim, busca-se criar condições para que fosse produzido um discurso com um mínimo de interferência externa aos grupos.

A ideia era que os profissionais de educação pudessem falar livremente durante a dinâmica das perguntas apresentadas no questionário enviado individualmente. O questionário aplicado contém 12 questões conforme anexo III.

5.3 APRESENTAÇÃO DE DADOS / ENTREVISTAS COM O PROFESSOR

Relações Étnico-Raciais nas Práticas Educativas da Educação Infantil ouvindo os Adultos.

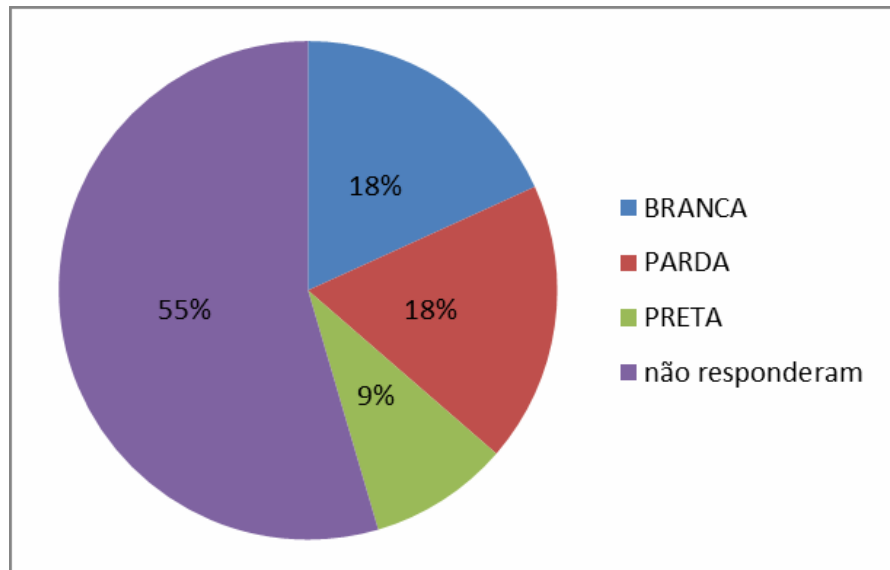
Gráfico 10 - Quantidade de Entrevistas Com o Professor



Fonte: AUTOR, 2018.

O Gráfico 10 apresenta o quadro de docentes entrevistados durante a pesquisa, foram 11 professores efetivos, a maioria dos professores recusaram a responder as questões perguntadas, ou deixaram algumas sem responder.

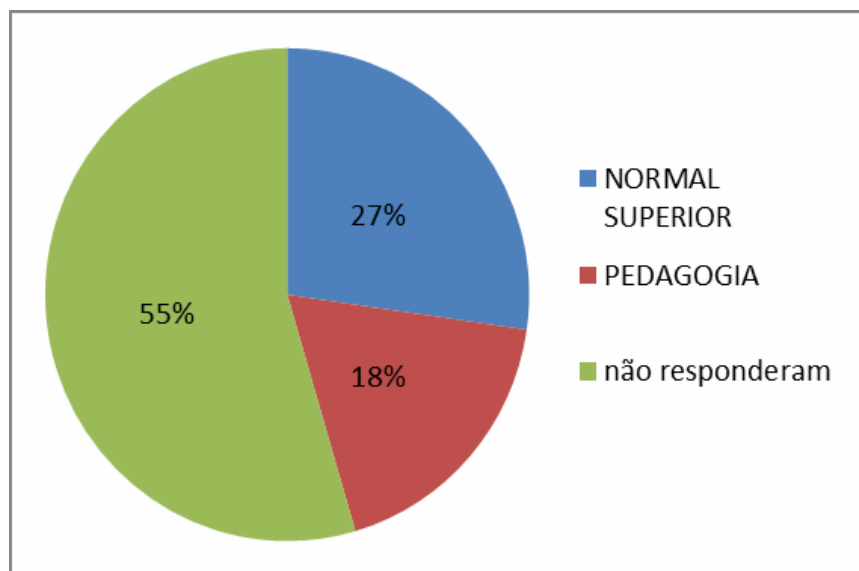
Gráfico 11 - Declaração de cor entrevistas com o professor



Fonte: AUTOR, 2018.

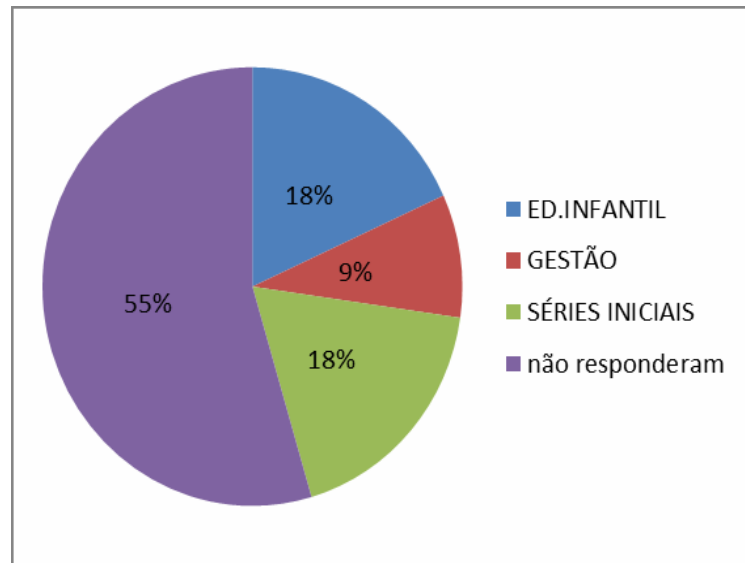
No Gráfico 11 de autodeclaração, foi pedido que as professoras marcassem uma das alternativas para a cor da pele.

Gráfico 12 - Graduação dos entrevistados



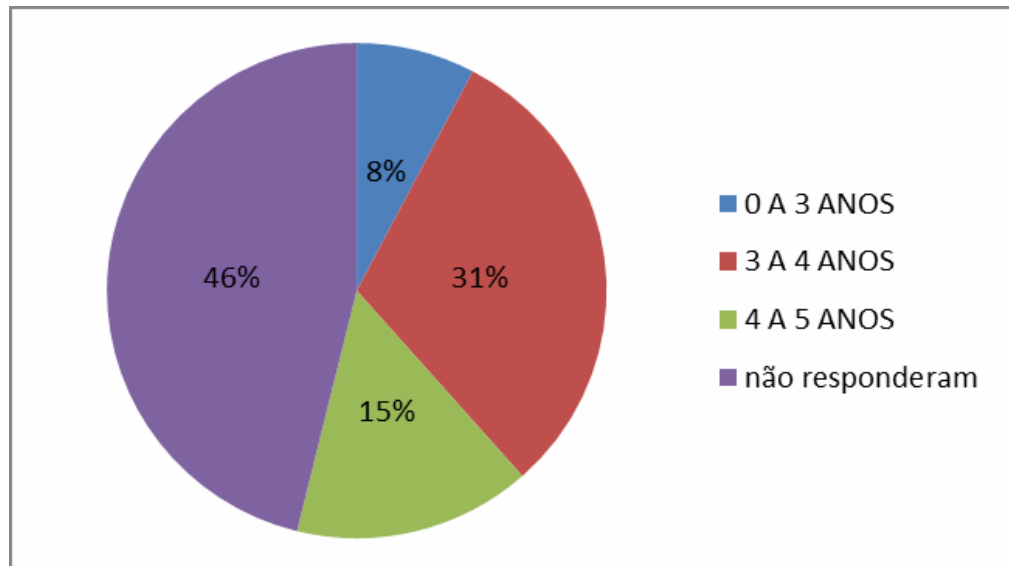
Fonte: AUTOR, 2018.

Todas as professoras entrevistadas Gráfico 12 tem formação superior, pedagogia ou normal superior, nenhuma delas é especializada em educação infantil.

Gráfico 13 - Pós Graduação dos Entrevistados

Fonte: AUTOR, 2018.

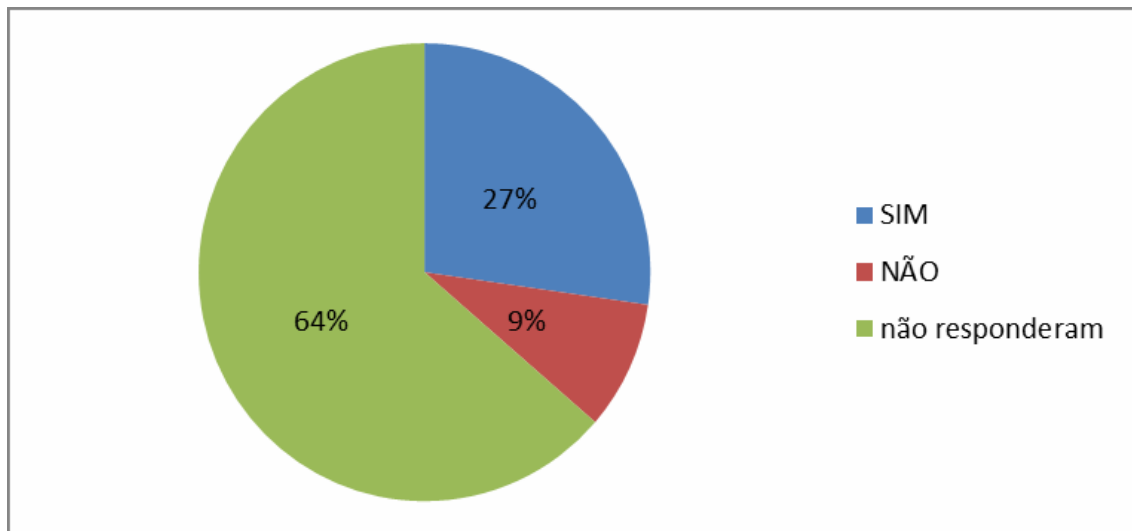
O Gráfico 13 apresenta a especialização dos entrevistados, alguns possui especialização em educação infantil, outras series iniciais e até em gestão escolar.

Gráfico 14 - Tempo de trabalho do Professor

Fonte: AUTOR, 2018.

Tempo de trabalho das entrevistadas Gráfico 14, percebe-se que todas têm pouco tempo de serviço, algumas iniciaram esse ano na Educação Infantil, outras a dois ou três anos.

Gráfico 15 - Formação Étnico Racial ou a Lei 10.639/03



Fonte: AUTOR, 2018.

O Gráfico 15 apresenta um número maior de professores que não responderam a questão sobre formação Étnico Racial Ou Lei 10.639/03. Alguns fizeram a formação e outra nunca participaram de curso relacionados a esse tema,mas as que participaram ,admitiram que a formação de cursos que tratam das questões étnico-raciais, contribuíram na sua prática docente. *“proporcionou uma reflexão das práticas pedagógicas em sala de aula (fala do Professor 1).*

No questionário entregue as entrevistas no que diz respeito às faixas etárias com quem trabalharam o tema, a maioria trabalhou mais de uma faixa etária, de 3 ou 4 ou 5 anos.

Quanto a motivação de estar em sala de aula na faixa etária de 3 a 5 anos as entrevistadas revelam:

“Gosto da profissão; muito gratificante ver o desenvolvimento de cada aluno; gosto de ensinar e aprender com eles; cada momento de descobertas deles”.

Quanto às facilidades e desafios que as entrevistadas veem em seu trabalho, revelam:

“Os principais desafios são as dificuldades de aprendizagem, problemas psicológicos e comportamentais. E muitas vezes não sabemos lidar corretamente com toda essa problemática, pois não temos suporte necessário no âmbito escolar. Portanto, não há como falar em facilidades uma que as dificuldades são bem maiores.” Professor 1.

“Digo que não são muitas, pois cada criança, tem sua personalidade e os desafios são de atenção das crianças em determinadas atividades para que possa avaliá-las.” Professor 2.

“O desafio é dividir o tempo entre brincar e fazer atividades em sala de aula, pois eles preferem brincar e na hora de fazer atividades eles sempre reclamam [...] Professor 3.

Quanto às práticas e relações estabelecidas com as crianças, as entrevistadas afirmam que atividades que envolvem a confecção de alguns objetos elas fazem com mais atenção e

fazem bem feitos, a exemplo de atividades com massinha de modelar, lego, argila entre outros.

“... Atividades de ações motoras, pelo movimento as crianças aprendem a se relacionar mais uma com outras.... Puxar, chegar perto, dançar esportes e lúdicos. (professora 1)

Quanto ao aproveitamento do espaço da escolar, as entrevistadas afirmam:

“o espaço que as crianças mais gostam de brincar é o parquinho.”(professor 1)

“a brinquedoteca e jogos de peças para montar”. (Professora 2)

“o pátio da escola onde todos se envolvem nas brincadeiras”. (Professora 3)

- Quanto às situações que aconteceram para contribuir no desenvolvimento efetivo das crianças, as entrevistadas relatam:

“uma criança que era muito quieta, não socializava a brincadeira foi uma condição fundamental para o seu desenvolvimento psicomotor e intelectual. (Professor 1)”

“[...] importante notar que a brincadeira pode inserir como objeto de conhecimento com a aprendizagem. ” (Professor 2)

As práticas pedagógicas que se realizam na sala de aula que mais contribuem nas relações étnico raciais são relatadas pelos professores abaixo:

“livros de literaturas infantis, música, imagens que circulam na escola, contação de histórias. Porque valoriza a população negra. ” (Professora 1)

- Quanto à disponibilidade de materiais que auxiliam o professor no que diz respeito à temática étnico racial as entrevistadas afirmam que existem livros, filmes, revistas, bonecos, leitura dramatizada, releitura, painéis específicos. Uma das entrevistadas relata que esses materiais são utilizados diariamente em sala de aula e com planejamento concluído na semana de consciência negra. “[...] assim como podem ser usados qualquer momento que se fizer necessário”, alega.

Quanto a questão de sofrer alguma forma discriminatória ou preconceituosa sobre a sua pessoa, todas as entrevistadas afirmam a negativa desta pergunta, ou seja, ninguém nunca sofreu formas discriminatórias ou preconceituosas dentro do ambiente escolar.

5.3 TÉCNICAS PROJETIVAS

Ao pesquisar o Projeto Político-pedagógico da escola, o plano de ensino e os planos de aula, nenhum indício de que os docentes tenham trabalhado o conteúdo sobre cultura afro brasileira na educação infantil, o que, por certo, é um dado assustador, sobretudo porque as crianças pesquisadas da instituição indicaram um determinado padrão de internalização de um estereótipo negativo em relação aos negros desde cedo, quando comparados ao estereótipo de

brancos.

As observações foram de fundamental importância, bem como as conversas mais informais nos diferentes momentos do dia a dia das crianças na escola. Foi possível constatar, no espaço escolar, a ausência de cartazes, brinquedos ou livros infantis que expressassem a existência de crianças negras na sociedade brasileira. Pode-se perceber o despreparo e o desinteresse da escola para lidar com a diversidade étnica no cotidiano escolar, posto que ausente o debate nas pautas das reuniões pedagógicas e nos planejamentos coletivos.

5.5 ENTREVISTA DOS PROFESSORES

A partir do estudo realizado pode-se concluir que a Secretaria Municipal de Educação de Mucurici não realizou nenhum curso sobre relações étnicas raciais, mas somente duas formações ao longo do ano, de no máximo uma manhã. Dois dos entrevistados afirmaram trazer uma reflexão sobre o tema, os outros se recusaram a responder essa questão. É possível arguir que, muitas vezes, os próprios professores camuflam o racismo, posto que impossível, com base nos dados coletados através do experimento social, comprovar a veracidade de suas assertivas quanto à ausência do racismo na escola.

Os professores entrevistados, ao longo dos anos, têm a experiência de trabalhar com faixas etárias distintas, pois existe uma rotatividade, a depender de cada ano. Para exemplificar, um professor que neste ano trabalhe com a turma de 2 anos, pode, no ano subsequente, trabalhar com a turma de 5 anos.

Todas as entrevistadas, disseram gostar da profissão, pois, segundo elas, é recompensador, no momento de descoberta e aprendizagem de cada criança. A educação infantil é um trabalho árduo com surgimento de situações diferentes e inesperadas em relação às demais fases escolares. A criança tem um jeito próprio de encarar as novas etapas que vão surgindo em sua vida. E nesse momento o professor é uma figura fundamental de sua vivência, e aqueles que atuam na educação infantil são verdadeiros pilares do seu desenvolvimento.

Verifica-se que a equipe questionada convive com todas as dificuldades que existem na modalidade educação infantil, como dificuldade de aprendizagem, falta de atenção, indisciplina, difícil adaptação a rotinas, problemas psicológicos e comportamentais, falta de material pedagógico, entre outros. Uma professora reclamou não ter suporte necessário para lidar com as dificuldades encontradas, ressaltando não ter como falar em facilidades.

O melhor é aprender fazendo e não apenas escutando ou olhando, pois, a criança nessa fase aprende com o lúdico. Na Educação Infantil é dado à criança o direito de participar

coletivamente de um grupo, nos primeiros anos de sua vida, e, portanto, base para iniciar o desenvolvimento humano de forma lúdica através de brincadeiras, músicas, jogos, ou seja, trabalhar com criança de forma prazerosa, construindo assim valores para uma educação infantil de qualidade.

Todas as entrevistadas concordam que precisa de um lugar acolhedor e prazeroso para a criança, isto é, um lugar onde as crianças possam brincar criar e recriar suas brincadeiras, sentindo-se assim estimuladas e independentes. Diferentes ambientes se constituem dentro do espaço escolar, como pátio, brinquedoteca e parquinho, que se mostrou o favorito das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa foi possível analisar na prática quais as posturas política e pedagógica de professores da Educação infantil do Município de Mucurici quanto a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.

Foi verificado, no espaço escolar, a ausência de cartazes, brinquedos ou livros infantis que expressem a existência de crianças negras na sociedade brasileira. Pode-se perceber o despreparo e a falta de formação adequada dos profissionais da escola para lidar com a diversidade étnica no cotidiano escolar, quando o debate está ausente nas pautas das reuniões pedagógicas, nos planejamentos e nos registros diários.

Nesse processo de construção da identidade por meio do olhar sobre si mesmo e na relação com “o outro”, algumas crianças negras que participaram dessa pesquisa, manifestaram o desejo em alterar sua aparência física como a cor da pele e o tipo de cabelo, demonstrando a negatividade associada às diferenças culturais, físicas e estéticas disseminadas em nossa sociedade. Esses fatos evidenciam que a dupla cor da pele e cabelo faz parte de um tenso processo de aceitação/rejeição da identidade negra em que a aparência torna-se parte da subjetividade e autoimagem das crianças negras.

A partir do estudo realizado pode-se concluir que a escola e todos os educadores têm uma importante tarefa de mudar a postura pedagógica com seus alunos de classes sociais diferenciadas, raças, gêneros, religiões, etc., o que lança luz sobre a missão de trabalhar com as diferenças no ambiente da escola, pois a questão racial perpassa a instituição escolar desde a educação infantil. Portanto faz-se necessário pensar em possíveis projetos de ação de combate às consequências das discriminações raciais em nosso país.

A educação é uma das possibilidades para acabar ou minimizar o racismo e preconceito do nosso meio, e é uma das alternativas de mudança de posturas e comportamentos, tanto dos alunos como dos professores, possibilitando assim uma transformação da sociedade. Nesse sentido, é primordial o comprometimento e a participação dos/as gestores/as do sistema de ensino público do município na elaboração de propostas que contemplem a diversidade étnico-racial existente entre a população de Mucurici, capazes de chegar às unidades da educação infantil.

Com as análises documentais, da instituição de educação infantil foram pesquisadas, projetos político-pedagógicos, os planos de ensino dos professores, os diários de classe, bem como a legislação que trata das relações étnico-raciais, e as Diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileirasfeitas referentes à aplicação da Lei 10.639/03 e as práticas de discriminação racial, preconceito e racismo, nas técnicas do autorretrato e bonecas negras. Foi possível observar que o preconceito racial ainda é muito presente nas relações intra-escolares. No que se refere à Lei, está ainda está longe de ser de fato posta em prática dentro das escolas deste município. Há uma vasta limitação para sua efetivação, pois os docentes ainda não possuem uma formação adequada para trabalhar a temática racial dentro das salas de aula.

Nas entrevistas, foi observado que alguns professores apontam dificuldades para trabalhar os temas das relações raciais devido à pouca ou nenhuma formação a respeito da temática. Assim, foi elaborado, uma proposta de formação (apêndice B) e apresentada para a secretária de educação e sugerido que seja implementada pela secretaria de educação com os professores sujeitos da pesquisa.

Deste modo, ficou acordado iniciar a formação no segundo semestre de 2018, tomando como referência os valores civilizatórios afro-brasileiros, contribuindo, assim, pelo caminho da ação educativa escolar, para a erradicação dos efeitos das discriminações sociais e étnico-racial presentes na sociedade brasileira, favorecendo nas práticas pedagógicas, professores da Educação infantil do Município de Mucurici quanto à inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares.

Espera-se, com essa formação um embasamento pedagógico capaz de apresentar conhecimentos sobre relações étnico-raciais, tornando as aulas mais lúdicas e significativas, pois vem ao encontro da necessidade de nos debruçarmos e refletirmos sobre a ação acerca da educação para as relações étnico-raciais, para a História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, L. Gênero e **processo de socialização em creches comunitárias**. Cadernos de pesquisa, n. 93. p.12-21, 1995.

AIELLO VAISBERG, T. M. J. **O uso de procedimentos projetivos na pesquisa de representações sociais: projeção e transicionalidade**. *Psicologia USP*, São Paulo, v.6, n. 2.

BARRETO, P. **Múltiplas vozes: racismo e antirracismo** na perspectiva dos universitários de São Paulo. Salvador: EDUFBA, 2008.

BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-23.

BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; Adesky, J. **Racismo, preconceito e intolerância**. (Orgs.) São Paulo: Atual, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. constituição (1988). **Constituição {do} República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Brasília, 9 de janeiro de 2003; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática. "História e Cultura Afro Brasileira", **Diário Oficial { da } República Federativa do Brasil**, Brasília de 10 jan.2003 . Disponível em <<http://www.in.gov.br>>. Acesso em: 22 abr.2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

_____. **Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 10.639, 9 de janeiro de 2003.

_____. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 236 . (Coleção Educação para todos).

CARONE, Iray. **A distância subjetiva entre as classes**, de acordo com Alexis de Tocqueville. In: CARONE, Iray; BENTO. Maria Aparecida Silva (Org.) **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e**

discriminação na educação infantil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Racismo e Anti-Racismo na Educação: Repensando Nossa Escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO E.; HENRIQUES, R.. Prefácio à 2ª edição. Em Kabengele M. (Org.): **Superando o Racismo na Escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2008.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade.** Brasília: UNESCO, 2006. p. 119.

COSTA, W. N. G. Etnomatemática: uma tomada de posição da matemática frente à tensão que envolve o geral e o particular. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados.** São Paulo: Biruta, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Ed.UFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, G. 1933. Casa Grande & Senzala: **formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal,** Rio de Janeiro, Schimidt.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo : Atlas, 2008,

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de ação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo, Editora 34.2003.

GUIMARÃES, A. S. A. **A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra.** Novos Estudos – CEBRAP, n. 81, p. 99-114, jul. 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomas Tadeu e Guacira Lopes. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.** 2ª ed. Belo Horizonte: ed. UFMG, Rio de Janeiro: ed. IUPERJ, 2005.

LAVILLE, C.; JEAN, D. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Revista Estudos Avançados, 2004. São Paulo, V. 18, p. 51-66.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

MUNANGA, K. Prefácio. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas - SP: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Wilbertt Rodrigues de. (Org.) **Leituras em educação 3**. São Mateus: Opção, 2009.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Ed. pioneira, 2002.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 23ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2º ed. Rio de Janeiro. Zahar, 1974.

_____ **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1966.

PINTO, L. A. C. **O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança**. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1998.

PIZA, Edith. Porta de vidro. Entrada para a branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). **A Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e braqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Raça e desigualdade educacional no Brasil**. São Paulo: Summus, 1998.

RODRIGUES, T. C. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**, Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 2012.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

SANTOS, J. R. **O que é racismo?** São Paulo, Ed. Brasiliense, 2000.

SILVA, Marcelo kunrath. **Uma introdução à história oral**. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, p.115-141, 1999.

SILVA, J. P. A construção da identidade negra: **a literatura afro como possibilidade reflexiva**. Juiz de Fora, 2011.

SILVA, F. C.; PALUDO, K. I. **Racismo implícito: um olhar para a educação infantil.** Disponível em <<http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/14152011-19.pdf>> Acesso em: 03 de dez. 2017.

SOUZA, L. G. et al. **Sentidos atribuídos ao sucesso pessoal e profissional em estudantes do ensino médio.** Psic. São Paulo, v.8, n. 1, p. 2, jun.2007.

SOUZA, Maria Tereza Costa Coelho de. **O desenvolvimento afetivo** segundo Piaget. In:ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco.** Rio de Janeiro. Aeroplano, 2009.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. IDENTIFICAÇÃO E DADOS GERAIS

Gênero: Masculino ()

Feminino () Idade: _____ anos

Tempo de trabalho na instituição: _____ anos

Tempo de trabalho na Educação na Infantil: _____ anos

Função nessa escola:

() professor () monitor

Carga horária de trabalho: _____ horas semanais

De acordo com as categorias do IBGE, como você se classificaria?

() branca () preta () parda () amarela () indígena

2. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Qual a sua escolaridade?

Graduada em : _____

Pos Graduada em : _____

Mestardo em : _____

Doutorado em: _____

2.2 Você fez algum curso que tratou das questões étnico-raciais na educação ou educação infantil? Caso positivo, você considera que o mesmo contribuiu na sua prática junto à turma?

Como?

2.3 Quais são as faixas etárias que você já trabalhou? () 0 a 3 anos () 4 a 5 anos

() 3 a 4 anos

2.4 O que motiva você a trabalhar numa escola que atende a faixa etária de zero a cinco anos?

2.5 Quais são as facilidades e os principais desafios que você encontra nesse trabalho?

3. PRÁTICAS E RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM AS CRIANÇAS

3.1 Conte um pouco sobre as práticas/atividades que você desenvolve com as crianças. Quais você considera que elas demonstram gostar mais?

3.2 Você percebe quais espaços da escola o grupo gosta mais de ficar ou brincar? Quais as brincadeiras favoritas do grupo? Como percebe o envolvimento dele nesse momento?

3.3 Neste ano ocorreu alguma situação ou acontecimento durante as brincadeiras e/ou práticas que chamou sua atenção? Por quê?

3.4 Como você vê e percebe as relações estabelecidas entre as crianças? E entre você e elas? E entre elas e a escola, no geral?

3.5 Você percebeu ou percebe a existência de conflitos raciais ou de outra ordem entre as crianças desse grupo? Que tipos de conflitos presencia ou presenciou nas diferentes práticas realizadas nos espaços e tempos da escola?

3.6 Desde que entrou nesta escola, você percebeu ou percebe a existência de situações/práticas e/ou relações que podem contribuir positivamente na configuração identitária, no aspecto étnico-racial das crianças negras? E negativamente? Por quê?

3.7 Quais práticas pedagógicas você realiza com a turma que considera contribuir positivamente para a educação das relações étnico-raciais? Por quê?

4.0 Existem disponíveis na escola livros, documentos ou outros materiais que ajudam na sua formação/estudos e práticas relacionadas às questões raciais e educação? Quais? Você já teve oportunidade de utilizá-los? Como?

5.0 Já sofreu no ambiente que trabalha alguma forma discriminatória ou preconceituosa sobre sua pessoa no que diz respeito as relações étnicas raciais ou outro tipo de discriminação? Se sim que tipo?

APÊNDICE B
PROPOSTA DO PROJETO DE FORMAÇÃO
“RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL

A formação será uma vez por mês, reunindo todos os professores na sede do município (Mucurici) com quatro encontros presenciais e quatro não presenciais, o plano de estudo prevê uma aula teórica e outra prática, por mês, durante quatro meses, a teórica será no dia do planejamento coletivo (terça-feira 19:00h as 20:30). Os trabalhos terão início no mês de julho de 2018, com as seguintes exigências: 75% de assiduidade, fazer todas as atividades propostas no curso, para o recebimento do certificado (75 horas), mais um seminário de encerramento com três horas de apresentação das atividades elaboradas e aplicadas durante a formação.

Nas aulas teóricas serão utilizadas a técnica de Roda de Conversa, a mesma confere a todos os integrantes do grupo o poder de tomar a palavra e ser ouvido pelo coletivo. Nesse trabalho, a técnica “Roda de Conversa”, assim denominada pelos educadores do movimento Freinet (BELEIZ JR e PONS, 2009) têm como princípio metodológico as Oficinas de Dinâmica de Grupo. Pretende-se, desenvolver uma reflexão sobre cultura afro brasileira na sala de aula, como os professores pensam, sentem e agem a respeito de um determinado tema, dentro do seu contexto social, ao ter como referência os princípios dos “Círculos de Cultura” de Paulo Freire (FREIRE, 2005), ou seja, um grupo de trabalho e de debate, cujo interesse principal é o debate livre e crítico. No “Círculo de Cultura”, conforme esclarece Brandão (1990), faz-se necessário criar situações em que, com a ajuda do coordenador, o grupo faça o trabalho de pensar, refletir coletivamente.

As Rodas de Conversa versarão sobre Implementar a Lei nº 10.639/2003, conteúdos de história, cultura afro-brasileira e africana na sala de aula, a desconstrução da discriminação no livro didático, construindo a autoestima da criança negra, racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil, a reponsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos e Sugestões de filmes e de leitura. Serão realizadas em 04 encontros, com duração média de 90 minutos, em ambiente reservado para esse fim.

Na abertura do encontro convidaremos todos os coordenadores das creches, juntamente com os supervisores da secretaria de educação para apresentar a propostas de trabalho citada acima. Teremos um palestrante, o convidado é representante do livro positivo da Educação Infantil do município de Mucurici, que se dispões a vir voluntariamente. Esta formação será coordenada pela equipe do Comissão de Estudos Afro-brasileiros CEAFFRO da secretaria de

Educação de Mucurici.

Nos encontros não presenciais serão aplicadas as atividades que foram elaboradas pelos professores durante a roda de conversa, e serão dados para os alunos na sala de aula. Durante essa aplicação, os professores serão acompanhados pelo supervisor de sua escola. Essas atividades serão recolhidas e levadas para o próximo encontro presencial, que será socializado com os colegas, com quem vai compartilhar experiências e tirar dúvidas com o grupo, ou seja, como foi à aplicação da atividade proposta na classe com seus alunos.

A exposição da experiência em sala será apresentada através de slide ou vídeo, na qual o aluno será fotografado, filmado ou sua voz será gravada pelo professor. Todos os pais dos alunos ou responsáveis terão assinado um termo de autorização para o uso de imagens.

A formação será realizada no município de Mucurici, havendo a necessidade de viagens uma vez por mês dos distritos, Itabaiana e Água Boa para a sede (Mucurici), distantes 24 e 18 quilômetros, respectivamente, de Mucurici. Para isso, contaremos com veículo e motorista da Secretaria Municipal de Educação.

Para a avaliação da formação, será elaborado um questionário com 5 questões abertas para serem respondidas, que tem por objetivo compreender as percepções dos professores sobre os encontros. Além disso, questionaremos como esse curso contribuiu para a sua formação; se este causou algum impacto na sua prática e quais foram as principais mudanças observadas na sua prática; que avaliassem a sua participação e contribuição nos encontros de formação; e por fim, que fizessem uma avaliação em relação à orientadora de estudos. Todos os professores participaram desse momento de avaliação, contribuindo com as suas considerações sobre a formação, que serão analisados por nós e serão descritos posteriormente.