Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Erika Jennifer Honorio Pereira

"Tia, existe flor preta?"
Educar para as relações étnico-raciais

Rio de Janeiro
2015

Erika Jennifer Honorio Pereira

"Tia, existe flor preta?"
Educar para as relações étnico-raciais

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Orientadora: Prof[a]. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P436 Pereira, Erika Jennifer Honorio.
"Tia, existe flor preta?": educar para as relações étnico-raciais / Erika Jennifer Honorio Pereira. – 2015.
183 f.

Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Relações raciais – Teses. 3. Educação de crianças – Teses. 4. Professores - Formação – Teses. I. Vasconcellos, Vera Maria Ramos de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____
Assinatura Data

Erika Jennifer Honorio Pereira

“Tia, existe flor preta?”
Educar para as relações étnico-raciais

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 18 de junho de 2015.

Banca Examinadora:

_____
Prof[a]. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

_____
Prof[a]. Dra. Mailsa Carla Pinto Passos
Faculdade de Educação - UERJ

_____
Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmento
Universidade do Minho - Portugal

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa às crianças das turmas com as quais trabalhei, são vocês, a minha inspiração!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua presença em minha vida em todos os momentos, por ter me dado forças para chegar até aqui.

Aos meus pais Edson e Cirlei que não medem esforços para me ajudar e me incentivar. À minha irmã Roberta, você é minha '*best sister*', obrigada por toda amizade, incentivo e carinho. Querida família, agradeço pelas orações, por estarem presentes e vibrarem comigo a cada conquista.

A minha querida orientadora Profª Vera Maria Ramos de Vasconcellos por toda generosidade, dedicação, pela acolhida no grupo de pesquisa compartilhando seus conhecimentos que muito contribuíram na minha trajetória enquanto pesquisadora.

Ao grupo de pesquisa NEI: P&E, em especial Alessandra, Alexsandra, Andréa, Anne, Antônia, Aretusa, Ghisleny, Luiza, Maciel, Márcia Gil, Márcia Maria, Mariana, Maria Ignez, pelos momentos de discussões, pelos risos, pelos incentivos.

As queridas Alexsandra, Aretusa, Andréia e Marcia Maria, por todo colaboração nos momentos conclusivos da pesquisa, minha gratidão.

Aos bolsistas do NEI: P&E pelos momentos agradáveis e por toda colaboração.

A Profª Mailsa Passos, por ter aceitado compor a Banca Examinadora, pelas contribuições nas aulas da Disciplina *Linguagem e Cultura em Mikhail Bakhtin e* pelas valiosas sugestões e apontamentos feitos durante a qualificação.

Ao Profº José Sarmento, por ter aceitado compor a Banca Examinadora, minha gratidão.

A Profª Ana Paula Moura, por todo incentivo desde a especialização, minha gratidão, você é uma referência pra mim.

Aos meus queridos pastores Marcos e Christina Gregório, por todas as orações e incentivo, antes mesmo da minha entrada no mestrado.

À Solange, muito obrigada pela escuta atenciosa e por ter sempre uma palavra amiga.

Aos amigo Luiz, pelas conversas, pelas palavras encorajadoras, agradeço todo apoio.

À Bárbara e Eliana, pelo aprendizado profissional, por todo estímulo para ampliação de meus conhecimentos.

As amigas da DIUC, Ana Paula, Bárbara, Cristina, Eliana, Renata, Solange, Selma e Valéria, pela parceria e força constante, pelas trocas de conhecimento.

Aos participantes do Ciclo de Palestras, por toda interlocução e aprendizagem que me proporcionaram.

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, podem ser ensinadas a amar.

(Nelson Mandela)

RESUMO

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. *"Tia, existe flor preta?":* educar para as relações étnico-raciais. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

A pesquisa que se insere na linha Infância, Juventude e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, teve por objetivo compreender as enunciações que professoras e estudantes de Pedagogia produziram nas discussões do Ciclo de Palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero, realizado na UERJ, durante cinco encontros quinzenais, sobre a questão raça e etnia, em 2013. O procedimento metodológico do Ciclo foi de palestras expositivas, sessões reflexivas que produziram amplo debate crítico com os 40 participantes. O material empírico analisado na dissertação foi composto pelas enunciações produzidas pelos participantes relativas às questões étnico-raciais: relatos de preconceito, discriminação e racismo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e procurou compreender as enunciações a partir do aporte teórico proposto por Bakhtin. Esta abordagem teórica dialogou com outras que subsidiaram o ciclo de palestras e as presentes no levantamento bibliográfico realizado (2003 – 2013), que visou observar a materialidade da Lei 10.639/13 e das DCNERER. A partir do *corpus* de enunciações da pesquisa elegemos três eixos temáticos: (1) As relações étnico-raciais no Brasil; (2) Práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil e (3) A formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. As análises apontaram que as atividades de problematização e discussão sobre o tema são importantes e necessárias, diante à lacuna de formação e conhecimentos especializados, em contraponto às dificuldades cotidianas e embaraços voltados às questões de raça e etnia vividas por professores e crianças negras ou não, no cotidiano das Instituições de Educação Infantil. Os participantes reconheceram o próprio despreparo para atuar frente às questões em estudo e propuseram estratégias de ação nas suas práticas pedagógicas com as crianças.

Palavras-Chave: Relações étnico-raciais. Educação Infantil. Professor de educação infantil. Formação de professores.

ABSTRACT

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. *"Auntie, are there black flowers?":* teaching for ethinic-racial relations. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This research is inserted in the Childhood, Youth and Education line of the Post-Graduation Program in Education of the State University of Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ) and aimed at comprehending the enunciations brought by pedagogy teachers and students to the debate at the Lectures Cycle Human Rights and Child Education: race, ethnic, sex and gender issues, which took place at UERJ, in five meetings held every 2 weeks, about race and ethnic issues, in 2013. The Methodological procedure of the Cycle was that of expositive lectures, reflexive sessions that produced a wide critical debate with all 40 attendees. The empirical material analyzed in this essay is compound of the enunciations produced by the attendees concerning ethic-racial issues: prejudice, discrimination and racism reports. This research has adopted a qualitative approach and has sought to comprehend the enunciations based on the theories of Bakhtin. Such theoretic approach is related to the ones used during the Lectures Cycles as well as with those found on the bibliographical setting that has been made (2003 – 2013), which tried to observe the materiality of the law 10.639/13 and also of the DCNERER. From the enunciation's *corpus* of the research we have elected three thematic axis: (1) Racial relations in Brasil; (2) Racist and antiracist practices in child education and (3) Teachers' education for the ethic-racial relations teaching. The analysis pointed out that the questioning activities and the discussion about the theme are important and necessary because of the gap in education and specialized knowledge as a counterpoint to the daily difficulties and embarrassments experienced by either teachers and children, black or not, in their everyday life at Child Education Institutions. The attendees have recognized their own lack of preparation to deal with the studied issues and have proposed strategies of action in their pedagogical practices with the children.

Keywords: Ethic-racial relations. Child education. Child education teacher. Teachers' Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAC	Agente Auxiliar de Creche
BDTP	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Centro de Estudos Coletivos
CEIs	Centros de Educação Infantil
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de historia e cultura afro-brasileira e africana
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEI:P&E	Núcleo de Estudos da infância: Pesquisa & Extensão
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNB	Programa Nova Baixada
PNBE	Programa Nacional Biblioteca Escola
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Lista de pesquisas sobre infância e relações raciais no período de 2003- 2013..... 49
Tabela 2. Quadro de análise por dia de palestra..... 104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição das teses e dissertações por ano de defesa (2003-2013) 52
Gráfico 2- Distribuição das teses e dissertações pelas Regiões do Brasil 53
Gráfico 3- Distribuição das teses e dissertações por Universidades 54
Gráfico 4- Perfil dos participantes do Ciclo de Palestras.....100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....16
1 **CRIANÇAS, INFÂNCIAS E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS** 30
1.1 **Crianças e infâncias**.....30
1.2 **Educação Infantil em um contexto de desigualdades**.....34
1.3 **Infâncias e cidadania** 39
1.4 **Infâncias e diversidade étnico-racial**.....41
2 **A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE INFÂNCIA E RAÇA (2003-2013)** 47
2.1 **Mapeamento das pesquisas**.....49
2.2 **Um olhar preliminar sobre os dados**.....52
2.3 **Infância e raça nas pesquisas acadêmicas – Cruzando temas** 55
2.3.1 Práticas Racistas na Educação Infantil 56
2.3.2 Práticas para uma Educação antirracista.....60
2.3.3 Políticas educacionais e racismo 64
2.3.4 Trajetórias de professoras negras.....69
2.3.5 Formação docente e racismo 71
2.3.6 Pesquisa *com* crianças sob a ótica da raça 76
2.4 **Contribuições das pesquisas: desafios e perspectivas**.....79
3 **HISTÓRICO DOS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**.....82
3.1 **O contexto da pesquisa**.....82
3.1.1 Breve apresentação dos encontros 85
3.2 **Procedimentos** 87
3.3 **De professora palestrante à pesquisadora**.....90
3.4 **O olhar ético sobre a pesquisa** 94
3.5 **Proposta teórico-metodológica de análise** 97
4 **Do *CICLO DE PALESTRAS* aos dados de *PESQUISA*** 100
4.1 **Apresentação dos sujeitos da pesquisa** 100
4.2 **Reflexões sobre a dinâmica do Ciclo**.....102
4.3 **O encontro com os dados** 103
4.4 **Eixo Temático: As relações étnico-raciais no Brasil**.....104
4.5 **Eixo Temático: Práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil**.....112
4.5.1 Práticas racistas na Educação Infantil.....112

4.5.2 Família e relações étnico-raciais 123
4.6 **Eixo Temático: A formação de professores para educação das relações étnico-raciais** 134
4.6.1 A formação de professores rompendo as barreiras do senso comum 135
4.6.2 Acesso e permanência da população negra no Ensino Superior 136
4.6.3 O processo formativo a partir da Lei nº 10.639/03 144
4.6.3.1 "A África, a África, sabe parece que é uma coisa muito pequenininha" (C13) 145
4.6.3.2 "Esse é um tema que eu não ouvi falar muito bem aqui na faculdade" (C18) 147
4.6.3.3 "Não somente teorias em papel" (C20) 148
CONSIDERAÇÕES FINAIS 153
REFERÊNCIAS 163
ANEXO A - Quadro síntese com metodologias utilizadas 174
ANEXO B - Ciclo de palestras 178
ANEXO C - O plano do curso 179
ANEXO D - O plano do curso 180
ANEXO E – Atividade Reflexiva 181
ANEXO F - Carta aos participantes 182
ANEXO G - Termo de consentimento livre e esclarecido 183

INTRODUÇÃO

Todo nosso conhecimento se inicia com sentimentos
Leonardo da Vinci

Esta dissertação tem por foco a formação docente do professor de Educação Infantil (EI). Acreditamos na sua importância para todo o desenvolvimento e a construção de uma identidade positiva das crianças. Observamos um número bastante reduzido de estudos voltados a essa área, mas apostamos na formação de professores como estratégia de luta na diminuição de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira. Por isso, nosso trabalho pretende instigar professores e estudantes de Pedagogia a se comprometerem com o combate ao racismo na Educação.

O objetivo pautou-se em compreender as enunciações que professoras de Educação Infantil e estudantes de Pedagogia, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, produziram nas discussões do Ciclo de Palestras: Direitos Humanos e Educação Infantil questões de raça, etnia, sexo e gênero, realizado na UERJ[1].

A relevância e a atualidade que uma proposta de pesquisa tem no mundo contemporâneo, além de ser sempre um grande desafio, no caso desta dissertação, é a possibilidade de difusão de conhecimentos de combate ao racismo, ao preconceito e às discriminações.

Caminhos percorridos até a pesquisa

A construção da dissertação tem relação direta com minha[2] trajetória pessoal e profissional. Para apresentar o encontro com o objeto de estudo, trago fatos de minha história que produziram sentidos para a escolha e realização desta investigação.

---

[1] Ciclo de Palestras – Atividade oficial organizada pelo Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (PROPED/UERJ), com patrocínio do CETREINA/UERJ.

[2] Optamos por utilizar a primeira pessoa no singular, de caráter pessoal, nesta parte inicial da dissertação. Em seguida, passaremos a empregar o plural majestático.

Minha aproximação com as discussões do campo da Educação iniciaram no Ensino Médio, em 1997, quando escolhi o curso de formação de professores, realizado na Escola Estadual Carmela Dutra. Esse curso me proporcionou compreender que os processos educacionais contribuem tanto para a manutenção, quanto para as mudanças de valores, ideologias, mentalidades e práticas. Ao dar prosseguimento em minha formação profissional, ingressei no curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no ano de 2002, concomitante ao ingresso no magistério, na rede municipal do Rio de Janeiro. Essas duas importantes experiências marcaram a minha formação, pois participava de espaços que me possibilitavam colocar em diálogo a teoria e a prática, essenciais segundo Freire (2000, p. 24): *"*A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábla e a prática, ativismo".

Professora municipal, desde 2002, na maior parte dos anos, atuei em turmas de Educação Infantil, em escolas localizadas em bairros, cuja maioria da população era de baixa renda (Santa Cruz, Realengo, Acari e Pavuna). Percebia que os alunos das classes populares enfrentavam muitas dificuldades e estigmas para permanecer na escola. Inquietando-me muito com as questões sociais que envolviam as comunidades, decidi assumir um compromisso político de atuação naquela realidade. Assim, comecei a refletir sobre a importância de políticas públicas que assegurassem às crianças pobres o direito a uma Educação de qualidade, com a qual pudessem enfrentar as desigualdades vivenciadas.

Tal motivação fica acentuada, na minha própria história, por ter sido também aluna da rede pública municipal. Foi uma emocionante experiência retornar à escola como professora e olhar para alunos com histórias de vida tão semelhantes à minha. Isso me fez sonhar com uma verídica política educacional democrática, para que, diferentemente da realidade que vivenciei – na qual pouquíssimos colegas da minha turma do Ensino Fundamental conseguiram chegar ao ensino superior –, todos possam ter oportunidade de uma Educação de qualidade e que a escola pública deixe de ser *"*o lócus onde os desiguais se mostram desiguais*"* (ARROYO, 2011, p. 85). Durante os anos de 2009 a 2011, retornei à escola municipal na qual durante anos fui aluna, agora como professora de apoio à Direção e tive como companheiros aqueles que, antes, haviam sido meus professores.

Minha trajetória profissional influenciou a inquietação e a produção de questões investigativas sobre as relações étnico-raciais, produzidas no cotidiano escolar e presentes na cultura docente. A reflexão sobre as relações étnico-raciais que envolviam os sujeitos (professores, funcionários, estudantes, responsáveis) das escolas públicas, nas quais

trabalhava, impulsionou a escrita da monografia de graduação[3] cujo enfoque principal era caracterizar o preconceito racial na sua origem e nas representações escolares.

Naquele período inquietava-me, dentre outros fatos do cotidiano escolar, a pergunta feita por uma criança de uma das minhas turmas de Educação Infantil: "Tia, existe flor preta?", logo após uma criança negra ter sido escolhida para representar a flor na dramatização da música "A linda rosa juvenil".

A Linda Rosa Juvenil

A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil
A linda rosa juvenil, juvenil
Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar
Vivia alegre em seu lar, em seu lar
E um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má
Um dia veio uma bruxa má, muito má
Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim
que adormeceu a rosa assim, bem assim
E o tempo passou a correr, a correr, a correr
E o tempo passou a correr, a correr
E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor
E o mato cresceu ao redor, ao redor
E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
E um dia veio um belo rei, belo rei
Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim
que despertou a rosa assim, bem assim
Batemos palmas para o rei, para o rei, para o rei
batemos palmas para o rei, para o rei.
(Cantiga Popular)

Estaria a pergunta relacionada apenas ao fato de que talvez aquela criança nunca tivesse visto uma flor de cor preta? Percebi, naquele momento, uma *polissemia*[4] contida na pergunta.

Embora as flores de cor preta sejam mais incomuns de serem vistas, não poderia me negar à reflexão: por que aquela criança negra não poderia ser **rosa**? Por que não poderia ser a

---

[3] PEREIRA, E. J. H. **O Preconceito racial: origens e representações escolares**. Orientadora: Maria Elena Viana Souza. 2006. 51 f. Pesquisa monográfica (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

[4] O termo é aqui empregado com base na perspectiva dialógica de Bakhtin, que desfaz a dicotomia entre linguagem e prática social. Ele considera como necessário no estudo da linguagem não só o enunciado, mas sua exterioridade histórico-ideológica. Para Bakhtin (1997, p. 96), "não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial".

linda rosa? Poderiam crianças com cinco anos de existência já perceberem que as conotações associativas do **belo e de flor** remetem à cor branca e assim reproduzi-las?

Em um contexto social e escolar onde a ideologia racial está impregnada em nossos modos de pensar, sentir e agir, como é possível uma flor preta? Como poderá uma criança negra ocupar o lugar de flor? Nesse sentido, o verbo transitivo é bem empregado, pois a alguns lhes é permitido, autorizado o **lugar de flor**, a outros, esse lugar não é possível.

Ah, tantas perguntas!!!!...

Na busca pelas repostas, tristeza! Indignação! Mas não só! Eram trilhas que me provocavam, desafiavam-me, ao mesmo tempo em que me inspiravam.

O reconhecimento da diversidade étnico-racial foi essencial na minha trajetória profissional como professora em turmas de Educação Infantil. A partir desse episódio, passei a desenvolver junto com as crianças projetos de valorização da identidade negra, a partir de reflexões em parceria com as famílias. As educadoras Gomes & Silva (2002, p. 29 -30) refletem a respeito da competência política desse posicionamento:

> O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da implantação de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da Educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

Olhar a singularidade requereu o posicionamento de considerar as crianças como atores e autores sociais, na sua especificidade.

> A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

Em 2010, iniciei, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o curso de pós-graduação *lato sensu* em Literaturas Portuguesa e Africanas. Procurei estabelecer diálogos com autores estudados na graduação que enfocavam o preconceito racial, as manifestações e denúncias desse preconceito nas literaturas, sobretudo as africanas.

Nesse sentido, reconheço que a sensibilidade forjada em minha formação está vinculada à minha história de vida e dela faz parte o meu prazer pela leitura. Desde criança, incentivada por minha mãe, lia muitos livros. Até hoje esse prazeroso hábito se mantém. Segundo Candido (2004, p.180), o papel da literatura é um processo de humanização:

> O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Em doze anos como professora do município, além de dar aula para crianças, tive oportunidade de ministrar palestras em cursos de formação continuada para professores, tendo atuado, em 2011, como tutora do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL[5]). Tais experiências me propiciaram observar e refletir sobre práticas docentes, como também contribuir com o debate e as tensões que envolvem a Educação Infantil e as relações étnico-raciais.

Essas experiências profissionais e acadêmicas brevemente compartilhadas contribuíram para que, ao ingressar no mestrado, desenvolvesse como tema de pesquisa as relações étnico-raciais. Com a escrita da dissertação, um de meus objetivos é reafirmar a relevância da pesquisa em Educação Infantil, a partir das relações étnico-raciais. Comungo da hipótese de que é necessário educar para as relações étnico-raciais, processo que envolve professores, crianças, desde a mais tenra idade, estudantes em formação, familiares e sociedade de maneira geral.

Esse posicionamento político em uma sociedade marcada tão fortemente pela opressão à identidade negra requereu de mim um processo de reconstrução identitária, de tornar-me negra:

> 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 (SOUZA, 1983, p.17-18).

Distante de uma concepção essencializada da identidade negra, que pré-define categorias fixas, reforça fronteiras e pressupõe lugares, torno-me negra! “Há sempre algo descentrado no meio cultural, na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas” (HALL, 2009, p.199) Torno-me Negra. Negra e mulher, negra e educadora, negra e cristã, negra e universitária...

---

[5] O programa foi oferecido, em 2009 e 2010, aos agentes auxiliares de creche (AAC) da Prefeitura do Rio de Janeiro, que atuavam diretamente com as crianças pequenas, mas não tinham necessariamente a formação mínima exigida por lei, pois o concurso para esse cargo exigia como pré-requisito apenas o Ensino Fundamental.

Percebo que a construção desta pesquisa fomenta minha curiosidade e ora responde, ora gera novas inquietações. Assim como Freire (2000, p. 59,64):

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e ser determinado [...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a Educação num processo permanente.

Vinculei-me, ao ingressar no curso de mestrado, ao Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI: P&E), na linha de pesquisa: Infância, Juventude e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ), em razão de, nessa linha, ser desenvolvido o projeto coordenado pela Profª Drª Vera Maria Ramos de Vasconcellos, minha orientadora. A participação das discussões e reflexões no grupo, bem como nos encontros e congressos oportunizados pelo curso de mestrado, tem sido um intenso momento de aprendizado, de desconstrução de estigmas históricos e socialmente construídos, de reelaboração de uma identidade negra, bem como de se assumir um compromisso de atuação política engajada para a transformação de atitudes racistas.

Nesse sentido, esta pesquisa, embora ciente de suas limitações, procura inserir-se nessa luta de produzir conhecimentos que possibilitem uma reconstrução das relações étnico-raciais nas escolas em particular e na nossa sociedade em geral.

A sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural negou a existência do racismo, justificando-se como uma sociedade mestiça, na qual as oportunidades eram iguais para negros e brancos. A ideologia da igualdade racial não encontrava respaldo na vida social: o negro era desqualificado por seus atributos corpóreos: cor da pele, formato do rosto/corpo, textura dos cabelos, que indicavam sua descendência africana. Tais atributos eram tomados como indício de desigualdade[6] e inferioridade.

> O que torna o reconhecimento de uma questão racial tão problemática é a existência de uma ideologia de igualdade racial com base na miscigenação que não encontra respaldo na vida social. Como em muitas outras sociedades multi-étnico-raciais, as diferenças étnico-raciais não são tomadas como simples diferenças, mas como indício de desigualdade e inferioridade; e a condição de classe tão afirmada nesse ideário democrático serve apenas para mascarar uma prática frequente de discriminação, evidenciada nas pesquisas atuais em todos os setores da sociedade (SEYFERTH, 1989, p. 30).

[6] Conforme o censo do IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010 e os estudos do IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, 2011.

Munanga (2003, n.p.) reflete sobre a exclusão socioeconômica e educacional do negro em nossa sociedade contemporânea:

> [...] estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos [...] realizados pelas instituições de pesquisas respeitadíssimas como o IBGE e o IPEA não deixam dúvidas sobre a gravidade gritante da exclusão do negro, isto é, pretos e mestiços na sociedade brasileira. Fazendo um cruzamento sistemático entre a pertencia racial e os indicadores econômicos de renda, emprego, escolaridade, classe social, escolaridade, idade, situação familiar e região ao longo de mais de 70 anos desde 1929, Ricardo Henriques (2001) chega à conclusão de que "no Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para brancos e de exclusão e desvantagem para os não-brancos. Algumas cifras assustam quem tem preocupação social aguçada e compromisso com a busca de igualdade e qualidade nas sociedades humanas": Do total dos universitários, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais. Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros. Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros.

A despeito de nunca, no país, tenha-se deixado de viver a violência do racismo e da desigualdade racial, ideologicamente construiu-se um discurso de negação do racismo. A partir dos estudos de Skidmore (1976), compreendi que as inconsistências do pensamento racial brasileiro sobre a inferioridade do negro e do índio não advêm de agora.

Oficialmente, em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, abolindo a escravatura no Brasil. Contudo, as relações raciais prosseguiram em uma hierarquia que concedia aos fazendeiros brasileiros predomínio econômico e social e, aos escravos recém-libertos a submissão e a deferência a que estavam acostumados. Já não dependia da escravidão, mas fora incorporada ao pensamento racial após a abolição (SKIDMORE, 1976).

O denominado mito da democracia racial teve como um dos seus principais teóricos o sociólogo Gilberto Freyre, por meio do livro Casa Grande e Senzala (1933). Freyre afirmava que brancos, negros e índios conviviam desde a escravidão harmoniosamente. Essa obra, que provocou o tema e abriu o debate, traz em suas páginas uma visão romântica das relações raciais que não condizem com a realidade vivida, camuflando o racismo, o que acabou por aprofundar a desigualdade histórica que ainda hoje está presente em nossa sociedade.

A propagação do mito da democracia racial dificultou o posicionamento da sociedade brasileira na luta contra o racismo, porque, se não existia racismo, não havia por que combatê-lo. É preciso haver um posicionamento efetivo contra o racismo e a favor da democratização das relações raciais, com condições dignas de vida.

> A expectativa do Movimento Negro e de todos aqueles que se posicionam contra o racismo e a favor da luta anti-racista é de construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade,

> principalmente para os grupos sociais e étnico-raciais que vivem um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Aí, sim, estaremos construindo uma sociedade realmente democrática que respeite e valorize a diversidade. (SOUZA, A. 2005, p. 59)

No âmbito escolar, ainda que seja possível perceber a reprodução de processos discriminatórios presentes na sociedade, a ideologia da igualdade racial dificulta que se problematizem essas discriminações[7] e preconceitos[8], ao se assegurar que, na escola, todos são tratados de forma igual. Gomes (2006, p.86) pondera que,

> Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Esta afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças.

É fundamental levantar questionamentos sobre a questão trazida pela autora em torno das questões raciais na escola para desvelar o sentido ideológico que elas carregam, tendo em vista que, historicamente, a democratização da educação para negros não veio acompanhada de uma educação não racista, pois "a instituição escolar também era um instrumento de propagação da supremacia racial branca" (GONÇALVES; SILVA, 2000, p.154). Pesquisas anteriores como a de Cavalleiro (1998) e Oliveira, F. (2004) denunciaram o racismo, e como a criança negra constitui sua identidade em torno de referências negativas que reforçam o ideal de branqueamento.

A pesquisa de Cavalleiro (1998), realizada através da observação sistemática do cotidiano escolar e por meio de entrevistas com o corpo docente, com crianças e seus familiares, teve por objetivo compreender a socialização, no que tange às relações étnico-raciais estabelecidas no espaço da pré-escola e no espaço familiar. Os dados produzidos por Cavalleiro indicavam e denunciavam preconceitos e racismos no cotidiano escolar, denúncias tão atuais que mostram que ainda há um longo caminho a percorrer.

Algumas das reflexões de Cavalleiro que subsidiaram a construção do problema desta investigação foram: crianças em idade pré-escolar já interiorizam ideias preconceituosas que incluem a cor da pele como elemento definidor de qualidades pessoais?; há distribuição

---

[7] De acordo com a Convenção da ONU de 1966, discriminação racial significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercícios, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais do domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública (ONU *apud* SANT'ANA, 2005).

[8] Julgamento prévio, negativo. "Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos" (BRASIL, 2005, p, 54).

desigual do contato físico entre as professoras e as crianças negras e brancas?, e há predominância do silêncio nas situações que envolvem racismo tanto na escola como na família?

A ausência do questionamento sobre a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar foi observada por Cavalleiro tanto por parte das professoras, quanto da coordenação pedagógica e da direção escolar. A ausência do debate multiétnico na escola (nas reuniões pedagógicas e nos planejamentos) sinalizava o despreparo e o desinteresse pedagógico no lidar com a questão racial.

Verificou-se também, nas famílias, a predominância do silêncio nas situações que envolviam racismo, preconceito e discriminação étnico-raciais. Para a pesquisadora, a criança negra é, desde a Educação Infantil, socializada para o silêncio e para a submissão. "Mais grave, ainda, a criança negra está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar do rejeitado, o de menor valia" (CAVALLEIRO, 1998, p. 9).

Ao analisar, sobretudo o comportamento não-verbal, Cavalleiro percebia que, para as crianças brancas, era destinado um tratamento mais afetivo caracterizado pelo natural contato físico através de beijos, abraços, toques ou olhar. Já o contato físico na relação professora/criança negra era mais escasso. As professoras, ao se aproximarem das crianças negras, mantinham, geralmente, uma distância que inviabilizava o contato físico. "Observando o término de um dia de aula, foi possível contabilizar um número três vezes maior de crianças brancas sendo beijadas pelas professoras em comparação às crianças negras: dez crianças brancas para três negras" (CAVALLEIRO, 1998, p.42). As professoras manifestavam maior afetividade, atenção e incentivo às crianças brancas, que tinham, portanto, mais oportunidades de se sentirem aceitas e queridas do que as crianças negras.

Oliveira, F. também percebeu que a questão racial aparecia, nas práticas educativas ocorridas na creche, a partir de situações que demonstravam um determinado "carinho" nomeado pela pesquisadora de "paparicação", por parte das pajens para com as crianças brancas, excluindo as crianças negras dessa prática. Ao relatar o momento de chegada das crianças à creche, analisou o cumprimento das pajens, verificando que:

> Durante o tempo em que ocorreu a coleta de dados na creche, foi possível perceber que as pajens beijavam somente determinadas crianças. Na chegada das crianças no período da manhã, de treze crianças (8 crianças brancas e 5 crianças negras) a pajem beijava sete, sendo que deste total, eram apenas duas crianças negras (num total de cinco na sala das crianças de um ano) (OLIVEIRA, 2004, p. 82).

As pesquisadoras Cavalleiro (1998) e Oliveira, F. (2004) influenciaram o meu compromisso com a investigação sobre o tema. Elas analisaram as práticas educativas e perceberam as maneiras pelas quais essas práticas produziam e revelavam a questão racial. Tais considerações subsidiaram a construção do problema desta investigação. Assim, procuro compreender o que possibilita a manutenção de atitudes preconceituosas e discriminatórias no ambiente educativo? Quais são as possibilidades que as crianças têm, hoje, de vivenciarem práticas de uma Educação antirracista?; O quadro de despreparo dos educadores apresentado nas pesquisas há mais de dez anos foi alterado?

A ideologia racial manifesta-se em maior parte implicitamente, constituindo-se em violência simbólica. São gestos e atitudes que podem levar a criança negra a ter uma baixa autoestima, pois suas características físicas, culturais, modos de ser e agir não são valorizados. Esse processo é prejudicial, como cita Sant'Ana (2005, p.41): *"*o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu ". Entendemos que "ninguém nasce com baixa estima. Ela é aprendida e resulta das relações sociais e históricas" (ROMÃO, 2001, p.162).

A pergunta "tia, existe flor preta?" reafirmou para mim a ideologia racial e a constante violência simbólica a que estão submetidas às crianças negras na escola. Elas não costumam aparecer no discurso pedagógico, não são selecionadas como personagens principais nas dramatizações, tampouco se veem representadas nos livros, murais ou cartazes da escola.

Nesse sentido, esta dissertação justifica-se à medida que se propõe a pensar, com professores de Educação Infantil e alunos de Pedagogia, uma Educação Infantil que opere em afirmação das identidades (contra a discriminação), que passa por repensar a educação das relações étnico-raciais, rompendo com o silenciamento, o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento e busca a promoção de uma identidade positiva nas crianças negras.

Nessa direção, pensar a formação de professores para o trabalho com Educação Infantil torna-se de fundamental importância diante dos fatos apontados pelas pesquisas anteriores que tratam do tema (CAVALLEIRO, 1998; SILVA, C. 2007; OLIVEIRA, F. 2004; CABRAL, 2007 e outras[9]).

[9] As pesquisas são refletidas e analisadas no capítulo II desta dissertação.

A construção de um sonho

O que nos impulsionou na realização deste trabalho de pesquisa é a educação das relações étnico-raciais como parte de um processo de mudança de compreensão das relações raciais em nossa sociedade. Para tal, foram seguidas as discussões presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), as quais orientam que:

> O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p.14).

Reconhecemos a necessidade de fortalecer, na área da Educação Infantil, estudos que contemplem a dimensão étnico-racial, nas práticas cotidianas da creche e da pré-escola. Acreditamos que é através da reflexão e do diálogo, ao invés do silêncio, que se desenvolve uma nova postura, imprescindível, para a educação escolar.

A importância deste debate, entre os profissionais que atuam ou atuarão na Educação Infantil, está na problematização das relações e interações das crianças com seus pares e delas com os adultos. As reflexões de Cavalleiro (1998, p.01) corroboram nossas inquietações. Para a autora:

> Quando pensamos na infância, no direito à proteção e aos cuidados que toda criança deve ter, consideramos importante trazer à luz um tema controverso: o racismo presente na sociedade brasileira e a maneira como este afeta o processo de socialização das nossas crianças. O debate, no Brasil, em torno das relações raciais mostra-se em crescente visibilidade desde o final do século passado. A atualidade da discussão evidencia a existência e a permanência do racismo e seus derivados na dinâmica sociedade. Torna-se, portanto necessária a compreensão de como os indivíduos negros lidam com os efeitos e prejuízos provocados pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação raciais.

A pesquisa empírica impulsionou a reflexão sobre a articulação entre a educação das relações étnico-raciais e foi concretizada no *Ciclo de Palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero*, realizado na Universidade Estadual do Rio de

Janeiro (UERJ). Almejamos compreender: Que enunciações das relações étnico-raciais que envolvem as crianças na Educação Infantil, as professoras e estudantes de Pedagogia (sujeitos em formação) produziram nas discussões do Ciclo?

Nesta investigação, buscamos conhecer a perspectiva dos cursistas, do *Ciclo de Palestras*, quanto à dimensão étnico-racial, procurando perceber como os professores que atuam ou atuarão com crianças compreendem as dimensões étnico-raciais. Para isso, foram analisados os debates desenvolvidos, atrelados às políticas de combate à discriminação étnico-racial.

Ressaltamos que a opção pelo termo étnico-racial advém do sentido político que ele carrega, conforme ressignificado pelo Movimento Negro e por pesquisadores, como Guimarães (1999), Gomes (2005) e Munanga (2004). No Brasil há diversos termos e conceitos presentes nas discussões sobre as relações étnico- raciais, que advêm de perspectivas teóricas e interpretações diferentes. O Movimento Negro cumpre uma importante tarefa de reeducação da população por meio do uso de alguns termos e conceitos, como é o caso do uso de "raça", utilizado em um campo semântico diferente, oposto ao utilizado em prol das ideologias de dominação. A referência ao termo raça não está ligada de forma alguma ao conceito biológico de raças superiores e inferiores, conforme era utilizado no século XIX. Compreendemos que a omissão ou substituição do termo raça não contribui para erradicação de preconceitos e discriminações. Segundo Guimarães (1999, p.25), "fica muito difícil imaginar um modo de lutar contra uma imputação ou discriminação sem lhe dar realidade social. Se não for a "raça", a quem atribuir as discriminações que somente se tornam inteligíveis pela ideia de "raça"?

Além disso, elucida Munanga que a variabilidade humana é um fato empírico incontestável. Assim, seria nesse sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido.

> A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes [...] O maior problema não está nem na classificação como tal, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça. Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça "branca", foram decretados coletivamente superiores aos da raça "negra" e "amarela"[...](MUNANGA, 2004, p. 21).

Neste trabalho utilizamos o termo raça compreendendo o significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, considerando as dimensões histórica e cultural a que este nos remete. Sabemos que, embora falar de raça nos remeta aos sofrimentos e malefícios causados pela escravidão no nosso país, trata-se do termo que mais consegue dar abrangência da verdadeira discriminação aos negros no Brasil.

> Alguns fogem do conceito de raça e o substituem pelo conceito de etnia considerado como um lexical mais cômodo que o de raça, em termos de "fala politicamente correta". Essa substituição não muda nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo (MUNANGA, 2003, p. 42).

Diferentemente de outras realidades, como os EUA, onde a discriminação foi prescrita em lei, a estrutura racista brasileira desconsidera e nega a discriminação aos negros, em uma constante contradição, pois sabemos que o racismo existe, reproduzindo-se a partir da ideia de "raças": "no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos" (MUNANGA, 2004, p.21). Por isso, "devido a essa forma como a *raça* opera em nossa sociedade é que militantes do Movimento Negro e alguns outros intelectuais ainda não abandonaram o termo para falar sobre a realidade do negro brasileiro" (BRASIL, 2005, p.47). Nessa perspectiva, perseguimos seu uso político-ideológico. Para falar do pertencimento racial do brasileiro, consideramos necessário também o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, que serve para marcar que as relações tensas existentes devidas às diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também pela raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (BRASIL, 2004).

Há pesquisadores que optam pela substituição do lexical "raça" por "etnia", por estar menos carregado das ideologias racistas. Entretanto, essa substituição não muda nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes, que é um de seus componentes. Não adianta uma mudança de terminologia, se a ideologia que permeia as relações étnico-raciais no Brasil se mantém inalterável. Assim, a escolha, nesta dissertação, pelo termo "étnico-racial" procura refletir que estes são termos que mais dão conta para falar sobre o pertencimento étnico-racial brasileiro e as tensões raciais existentes.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O capítulo I "CRIANÇAS, INFÂNCIAS E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL" intercruza os conceitos de criança e

infância, diversidade e diferença, cidadania e direitos humanos. O objetivo do capítulo foi refletir de que forma essas categorias se entrelaçam na literatura especializada consultada, possibilitando a produção de uma educação para a diferença que contemple a multiplicidade de crianças como sujeitos e atores sociais.

O capítulo II "A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE INFÂNCIA E RAÇA (2003-2013)" apresenta as teses e dissertações presentes na literatura especializada nacional sobre raça, no campo da infância, no período de 2003 a 2013. Problematizamos algumas questões, quais sejam: (a) Em que áreas do conhecimento elas aparecem? (b) Qual a expansão desta temática na área da Educação? e (c) Quais as contribuições das pesquisas em educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil?

No Capítulo III "PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS", apresentamos a conformação do Ciclo de Palestras e a metodologia utilizada para analisar as narrativas dos participantes. Adotamos como material de análise as transcrições de gravações em vídeo e áudio produzidas nos encontros. Procuramos compreender as enunciações a partir do aporte teórico de Bakhtin (2003, p.395), para quem "o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado".

No IV capítulo, investigamos como os eixos teóricos escolhidos para análise apareceram nas enunciações dos participantes no decorrer do Ciclo de Palestras. Nossa intenção não foi somente descrever os fatos, mas sim conhecer o que pensam os sujeitos participantes quanto à dimensão étnico-racial e ao processo de constituição da compreensão do ser negro na própria historia de vida dos participantes.

No Capítulo V, levantamos algumas considerações finais, seguidas de sugestões propositivas para estudos posteriores sobre o tema que resultaram de novas questões que emergiram neste processo de investigação.

Em anexo à dissertação, estão os materiais que deram suporte ao trabalho empírico, como a Ementa, o Plano de Curso do Ciclo de Palestras, além das atividades reflexivas realizadas.

1 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E DIVERSIDADE: DIÁLOGOS

1.1 Crianças e infâncias

> Quem são, afinal, as crianças?
> [...] Como é que as crianças veem o mundo em que vivem e como é que veem a sua condição de crianças?
> Que é que fazem quando entregues a si mesmas e em condições de poderem organizar e gerir o tempo e o espaço?
> Como é que são vistas: mais como agentes ativos ou mais como seres passivos perante a sociedade e a vida adulta?
> Que expressões culturais próprias da infância existem?
> Que marcas podem ser identificadas no espaço social, resultantes da presença ou da resposta à necessidade das crianças?
> *PINTO, 1997, p. 62*

Compreendemos que pensar as infâncias sob a perspectiva da afirmação, da pluralidade e da diversidade relaciona-se à concepção de sociedade, de criança e de Educação Infantil que assumimos enquanto sujeitos históricos e políticos. As noções de infância(s) e criança(s) no plural tendem a recuperar o caráter múltiplo que marca essas experiências que são também percebidas em sua dimensão singular.

É relevante destacar que a experiência da infância não, necessariamente, está vinculada a uma faixa etária. Apesar de haver nela a dimensão cronológica, há também a marca da experiência e da inventividade. Nesse sentido, pode um adulto ser atravessado pela experiência da infância, da mesma forma que tal experiência pode não ser possibilitada às crianças. "Quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência" (KOHAN, 2003, p. 244).

Kohan (2004, p.54-55), a partir de Heráclito, reflete sobre as relações entre infância e tempo, aponta, como possibilidade de compreensão, o tempo da infância como tempo *aiónico*, tempo de intensidade e não de duração.

> […] Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder da infância. Ele diz que "aión é uma criança que brinca (literalmente, 'criançando'), seu reino é o de uma criança". Há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (aión-paîs) e poder-infância (basileie-paîs). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da

> vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números.

Esse fragmento impulsiona a refletir que a infância não é uma questão cronológica, ao contrário, encontra-se inserida em uma temporalidade *aiónica*, em uma relação intensiva com o movimento, com a própria condição da experiência, uma experiência infantil. E segue:

> […] O próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo aiónico (KOHAN, 2004, p. 55).

Tradicionalmente, os conceitos de criança e infância têm sido configurados como sinônimos. Segundo o Dicionário Aurélio,[10] criança é ser humano de pouca idade. No mesmo dicionário, a infância está definida 1- como um período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade; 2- as crianças. Em âmbito legal e também nas ciências biológicas, considera-se criança toda a pessoa na faixa etária entre 0 e 12 anos[11]. A compreensão de criança como um fenômeno mais natural do que social normatiza e disciplina os caminhos que cada criança deve percorrer para chegar à vida adulta.

Abramowicz (2009, p.180) reflete que:

> A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso - um tempo do acontecer e da invenção.

O termo infância tem sua origem no latim *in-fans*, que significa sem linguagem, razão pela qual tem sido construído como uma categoria universal, sobrepondo-se a todas as crianças. Entretanto, há diversas crianças, de todos os jeitos e em toda a parte, vivendo diversas infâncias, em diversos tempos. Criança e infância são, portanto, múltiplas. Sarmento discute a negatividade constituinte da infância através da etimologia das palavras: infância, aluno e criança e aos mecanismos de regulação, proteção e tutela a que estão submetidas as crianças.

---

[10] FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009, p. 2038.

[11] BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069*, de 13 de julho de 1990.

> *[...] infância* é a idade do não-falante [...] o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem-luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. [...] as crianças têm sido sobretudo linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são inimputáveis; juridicamente incompetentes) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma actividade económica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc.)[...]em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade[...] (SARMENTO, 2005, p. 368).

A infância tem sido histórica e socialmente vinculada à ideia de carência, falta ou incompletude (LEAL, 2004, p. 20). Ser criança historicamente carrega a marca da invisibilidade, da desqualificação, de um vir-a-ser adulto. É necessário questionar o lugar que a criança ocupa na sociedade dos adultos.

Inicialmente, a Medicina e a Psicologia prescreviam as condutas consideradas próprias para as crianças e os ambientes a elas destinados; regulavam seus hábitos, seu jeito, tempo, brincar, sua estética, higiene etc. Tais discursos e práticas focalizavam a criança e suas características etárias.

> A idade será a marca, uma categoria fixa e precisa, delimitará os "desviantes", as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem, determinar-se-á as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas etc. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa da vida poderão ser colocados em um gráfico, haverá a curva de normalidade e aqueles que se desviam. As crianças crescerão tendo o adulto como foco e sob o seu controle (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p.2).

A Psicologia e Pedagogia tomavam a criança e a infância como conceitos universais. O rompimento com essas visões tradicionais de prescrição e controle, assumindo uma postura histórico-cultural e crítica se deu a partir da aproximação com a Sociologia, a Antropologia e a História (AQUINO, 2013, p.169-170).

Através da aproximação da Sociologia da Infância e a Educação Infantil, e dos estudos científicos difundidos pela Psicologia, Antropologia, Sociologia e História, foram construídas concepções pautadas por um novo paradigma: a criança como ator social. A infância passa a ser vista como uma categoria na estrutura social, deixando de ser percebida como um estágio preparatório ou como um tempo de passagem. Conforme Sarmento (2005, p. 363):

> A sociologia da infância propõe- se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo

> acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

Pode-se estabelecer como marcos fundantes das novas visões de infâncias e crianças e o seu reconhecimento como sujeitos históricos, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959. Nesse documento, que referendou o direito das crianças à proteção e à participação,

> Se inscreve como inovadora a caracterização de "sujeitos de direitos" para a infância, com pretensões de universalidade, igualdade e objetividade para a defesa destes direitos. Como quesito de postura incisiva, trouxe a ideia de criança como "prioridade política absoluta", visando com isto à efetividade na proteção, enfatizando a promoção dos direitos e o combate à exploração ao abuso sexual.

Outro marco desse movimento foi a publicação do livro de Philippe Ariès (1961), *L'enfant et l avie familiale sous l'ancien régime*[12], que marcou as origens do conceito de infância, percebendo como a forma de pensar a infância e as suas definições nas sociedades ocidentais e na família sofreram transformações significativas ao longo da história. O sentimento de infância é uma construção histórica. Para Vasconcellos e Sarmento (2007, p. 26):

> O interesse histórico pela infância é relativamente recente. A referência histórica à infância aparece muito tardiamente, e essa é, aliás, uma das razões que levaram P. Ariés a afirmar a inexistência do "sentimento da infância" até ao dealbar da modernidade.

Constatam-se crescentes as pesquisas e legislações[13], nas últimas décadas, tanto em âmbito nacional, quanto internacional, que focalizam a Educação Infantil a partir da concepção de infância como construção social, destacando as crianças como atores sociais. Apresentam um novo horizonte conceitual e metodológico para compreender as relações estabelecidas entre crianças e das crianças com os adultos (NASCIMENTO, 2011, p.31).

A desconstrução do conceito de infância universal, natural e homogêneo leva à consideração da heterogeneidade da infância, com suas inúmeras variáveis que interferem em sua configuração, tais como: fatores econômicos, sociais, culturais, lúdicos, étnico-raciais etc. Assim, compreendemos que há infâncias e não apenas infância. Sarmento (2005, p.10) afirma a heterogeneidade das crianças:

---

[12] História Social da Criança e da Família.

[13] Declaração dos Direitos da Criança (1959); Constituição Federal (1988); Convenção dos Direitos das Crianças (1989); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006.

> As crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

A infância é marcada por heterogeneidades, como diferenças étnicas, raciais, culturais etc. Entretanto, quando essas diversidades são tratadas com discriminação e negação, geram desigualdades. Intentamos ressaltar nesta pesquisa a compreensão de infância não como um lugar de estágio preparatório para a vida adulta, mas de acontecimento. Esse modo de conceber a infância implica outro projeto de sociedade e influencia uma proposta pedagógica na Educação Infantil que considera as crianças em suas positividades, naquilo que elas já são, nas suas capacidades, singularidades e potências, em uma concepção oposta àquela que as compreende como apenas destinatários de cuidados sociais.

1.2 Educação Infantil em um contexto de desigualdades

Emergem na Educação Infantil o desafio e a função de promover práticas pedagógicas que criem estratégias promotoras de infâncias, já que nem todas as crianças as têm. Com o desafio atual de incentivar o exercício da infância, entendemos a Educação Infantil como um espaço favorável à educação antirracista.

A constituição federal de 1988 conferiu à Educação Infantil (inclusa a creche) o reconhecimento como instituição pública[14], modificando seu caráter assistencialista, assegurando às crianças o direito à Educação. Antes da Constituição Federal de 1988, verificamos que o atendimento à criança teve seu começo pautado nos ideais de "fruto da herança da caridade, da filantropia e do assistencialismo" (AQUINO; VASCONCELLOS 2011, p. 141).

A Educação Infantil passou a integrar-se legalmente ao sistema de ensino como

---

[14] Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988, p. 95)

primeira etapa da Educação básica[15] em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Atualmente, a legislação compreende as creches, para crianças de 0 até 3 anos de idade e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos. Conforme Aquino e Vasconcellos (2012, p.68):

> A definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica contribuiu para dar certa visibilidade às crianças pequenas e à sua Educação no cenário brasileiro, na passagem do século XX para o XXI. Essa mudança de *status* da creche e pré-escola, passando das funções de assistência e saúde para a educacional, tem permitido alguns avanços, como a expansão das matrículas e a ampliação de alguns direitos das crianças.

Na institucionalização da Educação Infantil houve uma separação entre creches e pré-escolas, evidenciada em suas trajetórias de integração legal. A pré-escola teve sua institucionalização e formalização de modo progressivo, aproximando-se da institucionalização do Ensino Fundamental. A creche constituiu-se em espaços de informalidade com poucos recursos e investimentos para sua universalização e integração ao sistema educacional. Outro fator de cisão entre pré-escola e creche ocorreu na integração da pré-escola ao sistema de ensino e, por outro lado, a creche vinculou-se às instâncias da assistência, sem carreira profissional formalizada. Rosemberg (2012) afirma que os bebês são um segmento social intensamente discriminado no Brasil, já que boa parte da sociedade não concebe a creche como instituição de Educação.

A autora apresenta a necessidade de verificar quando os textos acadêmicos, políticos, militantes ou governamentais fazem referência à Educação Infantil, se estes incluem creches e pré-escolas, ou se excluem as creches, reforçando a ideia de que Educação Infantil se refere à pré-escola somente. Ressalta que o silenciamento sobre os bebês nas reflexões acadêmicas e políticas constitui discriminação.

A autora ainda denuncia a desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais às crianças e aos adolescentes, sendo as crianças de 0 a 3 anos as menos contempladas. Questiona por que, na sociedade brasileira, um bebê custa menos do que um adulto. Ao analisar que o custo de uma criança na Educação Infantil é muito inferior ao de um adulto na pós-graduação, percebe que há uma hierarquia etária na definição de prioridades em políticas públicas.

---

[15] Em acordo a LDB/96, as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) farão parte da Educação básica, junto com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em vez de permanecerem ligadas às secretarias de assistência social.

Aquino e Vasconcellos (2012, p. 70) discutem o acesso das crianças à creche e à pré-escola:

> Apesar de os textos legais expressarem a intenção de integrar a creche e pré-escola como primeira etapa da Educação básica, na prática, o fosso manteve-se e voltou a acentuar-se com a emenda constitucional n.59/2009[...], que tornou a matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Questionamos qual a finalidade, realmente, de impor a obrigatoriedade de matrícula aos 4 e 5 anos de idade, uma vez que esse segmento etário já estava próximo de ter seu atendimento universalizado.

Mesmo com o processo histórico de expansão da Educação Infantil no Brasil, não há ofertas de vagas para todas as crianças, sendo a situação ainda pior nas creches onde o número de vagas é mais reduzido, prejudicando crianças que não têm seu direito à Educação Infantil garantido.

Percebemos que, embora a infância tenha ganhado visibilidade e as crianças tenham o estatuto de sujeitos plenos de direitos, elas continuam vulneráveis à violação de direitos. "A faixa etária constitui-se num fator de desigualdade e discriminação, estudos revelam que quanto menor a idade, maior é a condição de inferioridade e discriminação" (ROSEMBERG apud AQUINO, 2013, p. 173). Desde 2006, a autora alertava que "as crianças de 0 a 3 anos são as que têm menor aceso à EI" (ROSEMBERG apud AQUINO, 2013, p.73), com maior destaque para as crianças negras, sujeitos mais oprimidos nesse grupo.

Percebemos, na atualidade, que, embora haja uma legislação que reconheça os direitos de todas as crianças, há uma tensão na Educação Infantil. São ainda grandes as desigualdades entre as crianças, o que dificulta, na prática, o exercício pleno de sua cidadania, de ações de combate ao racismo que "se sustenta, também, das chamadas políticas públicas "para todos" que, de fato, não são para todos, pois tratam de modo desigual pobres e não pobres, consequentemente brancos (as) e negros(as), adultos e crianças" (ROSEMBERG, 2012, p. 32).

Os dados do PNAD[16] 2009 (ROSEMBERG, 2012) revelam particularidades com relação ao segmento racial do percentual de crianças que não frequentam a creche: 84,5 % das crianças de 0 a 3 anos que não dispõem de creche são negras. Embora a diferença do percentual de frequência entre crianças negras e brancas não seja tão elevado – 5,2%,

[16] Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) obtém informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população como sexo, idade, Educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios. Temas específicos abrangendo aspectos demográficos, sociais e econômicos também são investigados. In:http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40

percebemos que as crianças dos maiores estratos de renda e brancas são as que têm maior acesso à Educação Infantil.

As identificações de cor e identidade racial no âmbito da Educação Infantil permitem reflexões sobre a realidade vivenciada e na forma de combate ao racismo. No relatório de 2008 da Unicef, a situação da infância negra requer atenção:

> (...) as crianças são especialmente vulneráveis às violações de direitos, à pobreza e à iniquidade no País. Por exemplo, 31 % da população vivem em famílias pobres, mas, entre as crianças, esse número chega a 50 %. As crianças negras, por exemplo, têm quase 70 % mais chance de viver na pobreza do que as brancas; o mesmo pode ser observado para as crianças que vivem em áreas rurais [...] No que se refere à sobrevivência infantil, o Brasil tem realizado grandes avanços [...] Contudo, as disparidades continuam: as crianças pobres têm mais do que o dobro de chance de morrer, em comparação às ricas, e as negras, 50 % a mais, em relação às brancas (CARVALHO, S., 2012, p. 83).

A desigualdade racial é uma realidade marcante no histórico brasileiro da Educação Infantil. Ao levarmos em consideração a diversidade étnico-racial, existe uma concentração maior de crianças negras em instituições como creches comunitárias e filantrópicas. A desigualdade racial no sistema educacional está presente nessa etapa, considerando-se o acesso ao atendimento, a qualidade do trabalho realizado, as condições de trabalho dos (as) profissionais que ali atuam principalmente no que concerne à sua formação (MEC/SECAD, 2006).

No enfrentamento às desigualdades, o parecer CNE/CP 003/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), procurou oferecer uma resposta, entre outras, na área da Educação, à demanda da população afrodescendente (as políticas de ações afirmativas), isto é, de políticas de reparação, reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. O parecer sublinhava que tais políticas tenham, também, como meta o direito de os negros, assim como de todo cidadão brasileiro, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos. Tais docentes também precisam ter formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sendo sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais. No Parecer, essas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma Educação de qualidade, para todos, assim como o são o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p. 9 e 10).

O direito à Educação Infantil e sua trajetória tomaram forma organizada no que se refere ao universo da infância. A Educação Infantil configura-se na legislação brasileira como uma etapa primordial na promoção do desenvolvimento humano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 (art.29), ao reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica, afirma que ela tem como finalidade "o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade"[17].

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) retratam as crianças como sujeitos históricos e que possuem direitos, com especificidades que precisam ser consideradas na Educação das crianças de 0 a 6 anos. As DCNEI têm como objetivo subsidiar políticas públicas de promoção da qualidade e expansão da Educação Infantil, com foco na elaboração de orientações para as práticas cotidianas em unidades educacionais, apoiando o desenvolvimento e a autonomia das crianças. As propostas pedagógicas dessa etapa contemplam as funções sociopolítica e pedagógica que indicam para o comprometimento com o rompimento de relações de dominação étnico-racial.

> Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17).

Observamos, nas Diretrizes, o reconhecimento da diversidade cultural. Dentre as propostas pedagógicas contidas nas diretrizes, estão inclusas as que asseguram:

> VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
> IX - 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; (BRASIL, 2010, p.20)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, nas quais está inclusa a Educação Infantil, também concedem atenção à diversidade das crianças, demarcando a concepção de uma infância plural. No art. 22, § 1º da Seção I destacam a difusão dos princípios de diversidade e pluralidade nessa etapa:

> As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e

[17] Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

> respeitadas pela escola e pelos profissionais da Educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. (BRASIL, 2013, p.36)

Percebemos, nas legislações específicas da Educação Infantil, que estas refletem a afirmação das crianças como sujeitos ativos, que são produtoras de cultura, e que são diversas. As legislações englobam as discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil, o que, para nós, demonstra um avanço no sentido do reconhecimento da diversidade brasileira e legitima as instituições de Educação Infantil como espaços de valorização das identidades infantis.

Em um contexto de racismo e desigualdades, a Educação Infantil tem um papel importante, ao possibilitar práticas de intervenção em diversas realidades tão desiguais. As DCNERER orientam que, para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil, é preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. Então, cabe decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004).

Assumir como compromisso político a transformação dessas desigualdades implica perceber que esse espaço é formado por uma heterogeneidade de crianças. Emerge a necessidade de que a Educação Infantil propicie aos bebês e crianças mecanismos de afirmação identitária, possibilitando a esses sujeitos a construção de uma imagem mais positiva de si mesmos.

1.3 Infâncias e cidadania

Tendo em vista que "as crianças constituem um dos últimos grupos (se não o último) a terem direitos reconhecidos" (BOBBIO apud ROSEMBERG, 2012, p.22), ressaltamos a importância da Educação para a cidadania, para a democracia e para os direitos humanos de bebês e crianças, em um país tão fortemente marcado por desigualdades.

No Brasil, a cidadania passa por um processo de construção e nesse percurso apontamos a relevância da formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Anterior ao ECA, no Código dos Menores de 1927, as crianças tidas em situação de "delinquência" ou marginalidade eram circunscritas a categoria - "o menor" e essas advinham das camadas populares. O menor era considerado um perigo e um problema para a sociedade. Ferreri e Martins (2004, p.203) destacam que o

Código dos Menores buscou solução no controle do Estado, mas "esse desenho político de assistência era direcionado para uma determinada parcela da população, aquela na condição de pobreza, e sustentava a ideia de que o indivíduo ou a família que persistisse na posição de desprovido assim o fazia por natureza própria".

A luta dos movimentos sociais ante as problemáticas que recaíam sobre a infância regulamentou os direitos das crianças, a partir da Constituição/88 e do ECA/90. Destacamos a importância do ECA enquanto instrumento de garantia e proteção dos direitos das crianças, dentre eles o direito à Educação, assegurando igualdades de condições para a permanência na escola. O ECA tem intervenção preventiva tentando evitar a violação de direitos, resguardando as crianças de qualquer forma de discriminação, preconceito ou negligência. As mobilizações em favor da infância configuraram:

> Uma mudança paradigmática nos marcos doutrinários do ordenamento jurídico-político brasileiro: da doutrina de situação irregular para a doutrina de proteção integral, acompanhada por uma igualmente relevante mudança no significado social da infância: da condição de menor para a condição de criança cidadã (DIAS; FERREIRA; ZENAIDE, 2013, p.39).

Sem o reconhecimento e a proteção dos direitos das crianças, o exercício da cidadania não poderia ser concretizado, a exemplo do ECA, que é fruto de conquista de políticas públicas em favor da infância. Dadas as condições peculiares de pessoa em desenvolvimento, os direitos das crianças e adolescentes são assegurados respeitando o princípio da garantia de prioridade que compreende:

> a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c)preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, 1990, Art.40§único).

Consideramos que, para o pleno exercício da cidadania, é necessário conhecimento dos direitos e deveres pelos sujeitos e, mais do que isso, é fundamental ser um sujeito participante. Compreendemos cidadania como algo que implica conhecimento da realidade, além de participação e intervenção social.

Ao refletirmos sobre a criança cidadã, entendemos que sua participação na sociedade não se dá de forma passiva, mas ativa. As crianças representam e reconstroem o universo no qual estão inseridas e suas diversidades de sentidos e práticas. Ao pensarmos na articulação Educação Infantil e cidadania, reconhecemos o seu importante papel em desconstruir

paradigmas e espaços sociais de domínios permanentes, em um campo de lutas que não reproduz as estruturas de poder da sociedade, mas que valoriza os saberes locais e os sujeitos históricos como portadores de conhecimentos próprios importantes.

Segundo a LDB/96, é finalidade da Educação básica a "formação comum indispensável para o exercício da cidadania". Assim, consideramos que a materialização dos direitos das crianças ocorre a partir de uma Educação cidadã.

Compreendemos que a Educação Infantil se dá em um contexto e se configura como um campo de embate, negociações e conflito de interesses. É a partir de articulações das tensões existentes que as crianças se apossam dos lugares a ela destinados, mas também criam novos sentidos. Esse processo vai dando expressão a uma identidade infantil singular, conforme Sarmento (2009, p. 29):

> [...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas.

As crianças, ao vivenciarem a cidadania na Educação Infantil, interferem nesse processo. Diante de um espaço que apresenta, por exemplo, padrões hegemônicos de beleza e estética, as crianças não apenas recebem essa cultura, mas resistem, recriam outras possibilidades. Ao pensarmos a cidadania infantil em uma sociedade violadora de direitos, é fácil perceber que, apesar das conquistas em relação aos direitos e aos mecanismos de proteção, a concretização desses direitos não se efetiva a uma parcela das crianças ainda expostas à miséria, à exploração e ao racismo. Diante desse cenário, a luta pela cidadania representa ainda um caminho de enfrentamento contra a exclusão das crianças em vulnerabilidade, ainda excluídas.

1.4 **Infâncias e diversidade étnico-racial**

As infâncias são marcadas por heterogeneidades, como diferenças étnicas, raciais, culturais. Os estudos de viés cultural possibilitaram superar a tradição de tornar a criança e a infância como conceitos universais, emergir questões até então invisíveis como a diversidade e a heterogeneidade de infâncias. No Brasil, por sua formação histórica, temos uma

diversidade de culturas. Procuramos refletir como a diversidade étnico-racial brasileira tem sido compreendida no contexto educativo com as crianças, para além de uma cultura adultocêntrica e branca.

A Educação Infantil tem um importante papel no desenvolvimento humano e social, contudo não é possível assegurar que o acesso às creches e pré-escolas garanta a efetividade democrática, com igualdade entre as classes sociais e o direito à infância. Isso nos leva a questionar: por que crianças tão diversas em seus modos de ser, agir e sentir encontram, muitas vezes, uma educação que tende a homogeneizá-las? Por que vigoram práticas nas instituições que "assujeitam e subjetivam a criança pela uniformização de seus desejos, pela pasteurização de suas singularidades, pelo apassivamento de seus talentos e pela desautorização de seu discurso"? (ABRAMOWICZ, 2009, p.187).

Aquino (2013, p. 174) nos alerta para a necessidade de se avaliar a qualidade das ações desenvolvidas e se estas incluem ou excluem as diversas experiências culturais.

> Na sociedade contemporânea, as instituições educacionais se constituem como um espaço de especial importância na vida das crianças; para muitas, é um dos principais lugares de socialização e de encontro com seus pares. Para outras, é justamente o espaço negado, pela ausência de vagas ou pela oferta de experiências que acabam por silenciar as vozes infantis[...] sendo agora de frequência obrigatória para as crianças a partir de quatro anos, cabe indagar qual o lugar da diversidade na Educação infantil e como ela pode contribuir para pedagogias emancipadoras e anticolonialistas.

Entendemos que as crianças compreendem o mundo em que vivem e desenvolvem conceituações em torno das relações étnico-raciais. Por isso, a Educação Infantil deve estar atenta para reprimir a discriminação, para identificar preconceitos e estereótipos aprendidos socialmente e para impedir que tais valores se reproduzam e violem os direitos das crianças. Na construção de uma sociedade igualitária, é importante que a EI seja um espaço que se constitua de aprendizagens formadoras, de valorização da diversidade étnico-racial das crianças e adultos. Vasconcellos e Sarmento (2007, p. 33) afirmam que:

> A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer.

Ao tomarmos como referência os estudos da Sociologia da Infância, percebemos que a Educação Infantil deve configurar-se como um espaço não apenas para as crianças, mas *das* crianças. É nesse lugar onde a criança tem participação ativa que as culturas infantis se

produzem.

As crianças, em suas diversidades, como todos os seres humanos, constroem culturas, são capazes de dar sentidos às suas ações e realizar interações. “Nas suas relações com os adultos e nas suas relações com outras crianças, partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais que são actualizados nesse processo educativo” (SARMENTO, In: FILHO; PRADO, 2011, p. 43). Compreendemos que não existe uma cultura infantil, mas uma diversidade de culturas.

Tradicionalmente na escola, até mesmo a Educação Infantil se constituiu como um espaço de controle e disciplinamento às crianças, com objetivo de prepará-las para a vida adulta. As crianças eram consideradas passivas à cultura escolar. Entretanto, consideramos a Educação Infantil uma etapa importante na constituição do sujeito, que deve ter como proposta um pensar diferente, que vislumbre maior potência para a diferença, que precisa ser retirada do lugar do estranho e do horrível, para ser recolocada no lugar que revele sua potência e sua vida.

Este capítulo foi iniciado com a epígrafe de Pinto (1997), que nos trouxe como questão de reflexão: “quem são, afinal, as crianças?”. Nossa compreensão é de que há uma diversidade de crianças. Questionamo-nos agora acerca do imaginário dos educadores sobre o que é ser criança. Identificamos, como problema recorrente, modos de percepção das crianças que se baseiam mais em uma compreensão de criança universal, natural e inata, do que histórica, cultural e social, e, portanto, uma criança singular e múltipla.

Refletimos com Bischoff (2013, p.102) na necessidade de superarmos a compreensão de crianças subestimando-as ou tornando-as inocentes. A autora, que realizou pesquisa a partir da metodologia de pesquisa com crianças, considera que:

> Há dois limites que se impõem àqueles que se propõe pesquisar com crianças, o de não subestimá-las, ou seja, tomá-las como inocentes, puras, livres de julgamentos de valor, de preconceitos, e também de não colocá-las em outra margem, totalmente oposta, qual seja a de que elas terão opinião sobre tudo mas o farão aos moldes do adulto. Pesquisar com crianças, isso eu senti na pele durante toda a pesquisa, é pensar sobre o impensável, é esperar pelo inesperado, aceitar o que poderia nos parecer, a um primeiro olhar, inaceitável, pois as crianças, elas vivem nesse limite entre realidade e fantasia, entre o que os adultos esperam delas e o que elas esperam de si mesmas, elas negociam esses limites, mas talvez não com a prepotência do adulto, e sim com sua curiosidade, com sua vontade de descobrir o que não está posto, o que está além daquilo que nós, em nossas posições adultocêntrica, conseguimos enxergar.

É importante questionar a cultura que tem dominado as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Posicionamo-nos contra os preconceitos imbuídos à incapacidade de

crianças pequenas, considerando-as tábulas rasas. Opomo-nos também à configuração de hierarquias e de relações de dominação etárias, de raça-etnia e quaisquer outras.

Entendemos que promover o respeito à diversidade é subverter os paradigmas ocidentais, de forma que valores estéticos, históricos e culturais sejam compartilhados heterogeneamente pelas crianças que frequentam a Educação Infantil. Reforçamos a necessidade de rompimento com o ideário hegemônico, que tem marcado tanto o racional quanto o imaginário no Brasil, para ver a potência de algo novo, mais inclusivo a todas as crianças.

Destacamos que falar de educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil implica um processo de educação de todas as crianças, não se limitando às crianças negras. Crianças negras e brancas compartilham modos de operar das culturas infantis e estão expostas às representações hegemônicas. Nesse sentido, as DCNERER consideram como um equívoco a esclarecer de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atinjam os negros. Os processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. Consideram que as formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. As DCNERER apontam que as pedagogias de combate ao racismo elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas visam fortalecer os negros e despertar entre os brancos a consciência negra (BRASIL, 2004).

Consideramos que bebês e crianças são imersos em uma cultura escolar que tende a uma concepção de identidade homogênea, quando se observa, por exemplo, que nos muros das creches e pré-escolas, nos cartazes e murais, nos livros de histórias, predominam imagens de crianças brancas, de cabelos lisos, olhos claros. Nega-se a valorização da identidade, sobretudo dos grupos mais vulneráveis e subjugados historicamente, como crianças negras, pobres, indígenas e outras. Ainda que em um plano imaginário, é possível perceber que isso corresponde a uma ideologia de subordinação racial. Como escapar dessa lógica? Uma possibilidade é contemplar a ideia de infância como experiência, para oferecer uma Educação como prática de diferenças[18].

---

[18] É recorrente, em nossa sociedade, a compreensão da diferença ou do diferente serem atribuídos aos que, de alguma forma, desviam-se de um modelo socialmente aceito. Dessa forma, crianças são consideradas diferentes em relação aos adultos, mulheres em relações aos homens, negros em relação aos brancos. Não partilhamos dessa compreensão. Entendemos diferença como entrecaminho que possibilita a afirmação das identidades.

Motta (2010) analisou o contexto em que diversidade e diferença se apresentavam na proposta político-pedagógica de uma creche institucional, investigando a concepção dos professores de Educação Infantil sobre o tema. Abordando que é preciso maior aprofundamento no trato com o tema, dada sua relevância no contexto político-social, assim define diversidade:

> Dessa forma, entendemos por diversidade, aspectos da vida de crianças e professores, assim como as maneiras que cada um deles têm de construir valores e significados que derivam de sua condição étnica, de gênero e das condições socioeconômicas e culturais em que estão inseridas. Concepções de gênero, etnia e situação sócio-econômica têm sido discutidas como se fossem naturais na sociedade, sem que sejam relativizadas numa perspectiva histórica" (MOTTA, 2010, p. 49).

Ressaltou que os conceitos de diferença e diversidade não são sinônimos, mas termos distintos e complexos que se entrelaçam. Para a autora, "as diferenças devem ser analisadas como produto da história, da ideologia e das relações de poder, em que a ideia de reconhecimento e complementaridade afasta a anulação de conceitos, de princípios, e do próprio consenso" (MOTTA, 2010, p. 56). Identificou que, a despeito de o discurso e as políticas de Educação infantil falarem do respeito às diversidades e diferenças, o que efetivamente se presenciou foi a homogeneidade, vez que o que era tido como diferente assustava e acabava rotulado como indevido. Defendendo que a diferença e a diversidade devem ser reconhecidas e valorizadas no espaço educativo, destaca que ambas podem ser utilizadas como recurso pedagógico, desde que a proposta político-pedagógica contemple as discussões sobre convivência, interação, diferença e diversidade, dentre outros.

Abramowicz, Lecovitz e Rodrigues (2009, p. 2-3) sinalizam, ainda, para a importância de valorizar e positivar as diferenças. As diferenças foram, por muito tempo, negadas dentro da escola, em uma busca por igualdade não de direitos, mas de homogeneização dos sujeitos, de um tipo ideal de criança.

> [...] Quando a professora de crianças pequenas solicita, utiliza e ensina determinados modos de ser e de agir, ela está aliada a uma determinada concepção de povo, de raça [...] A professora subjetivada nessa sociedade que produz incessantemente modos de ser e de agir acaba internalizando, como sendo algo próprio ou natural, hábitos, valores e cuidados que se aliam a uma forma específica de produção do povo. É no interior desta lógica que a professora cuida e educa as crianças [...] tomando supostamente procedimentos idênticos de ação com crianças diferentes, pois atuam e trabalham na perspectiva dessa construção que idealizam, de uma ideia de igualdade e de povo e colaboram na sua produção e, ao mesmo tempo, são construídas no interior dessa mesma ideia.

Apontamos a necessidade de novas metodologias na Educação Infantil, de propostas

pedagógicas que contemplem espaços e tempos, bem como a organização de materiais que expressem e produzam culturas infantis, que são múltiplas e diversas. Temos por ideal a formulação de políticas e a concretização de práticas de Educação Infantil que superem as desigualdades raciais e etárias.

Sinalizamos a urgência por possibilidades de experiências da infância que considerem o igual respeito ao diverso, que questionem a hierarquia das culturas europeias e reconstruam uma história a partir daqueles cujas vozes foram silenciadas.

No próximo capítulo, apresentaremos tais movimentos encontrados nas pesquisas acadêmicas produzidas no período de 2003 a 2013. Estabelecemos como marco o ano de 2003, ano no qual foi promulgada a Lei nº 10.639/03, uma política curricular que visou ao reconhecimento da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros na constituição da história brasileira.

2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE INFÂNCIA E RAÇA (2003-2013)

Nosso desafio neste capítulo é reunir dados da produção discente, da pós-graduação no Brasil, em teses e dissertações sobre as relações étnico-raciais e infância. Consideramos que as diversas produções científicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação[19] sintetizam a produção de conhecimento da área no Brasil.

Fixamos o recorte temporal 2003-2013. A escolha por esse período deve-se ao fato de, em 2003, ter sido sancionada a Lei nº 10.639[20], que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB nº 9.394/06, com a inclusão dos artigos 26a[21] e 79b[22]. Embora, a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o ensino de cultura e história africana e afro-brasileira, em todas as instituições de ensino, não faça referência à Educação Infantil, explicitando a obrigatoriedade apenas aos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, tal Lei foi, sem dúvida, um marco significativo das conquistas daqueles que anseiam por uma educação antirracista. O Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou o Parecer 03/2004 e, posteriormente, a Resolução 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Historia e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER, o que enfatizou a obrigatoriedade da inclusão das discussões étnico-raciais nos currículos da Educação básica.

O objetivo deste levantamento foi compreender como tem sido pesquisada a temática das relações étnico-raciais e a infância, em especial, na Educação Infantil. Buscamos conhecer as áreas em expansão e/ou lacunas existentes. Para nós, esse levantamento, que demarca o

---

[19] Apesar de a produção acadêmica na área da Educação dialogar com outras áreas do conhecimento, como Sociologia, História, Antropologia, Psicologia, Letras, limitamo-nos aos trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação em Educação.

[20] Alterada pela Lei nº 11.645, de 2008, Lei nº 11.645/08, que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena.

[21] Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[22] "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’."

lugar de nossa pesquisa, é parte de um recorte temático e pode contribuir com a investigação bibliográfica de futuros pesquisadores.

De março a setembro de 2014, consultamos a base de dados de teses e dissertações disponíveis na Internet, nos portais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Domínio Público e no Google.

As buscas foram realizadas com os seguintes descritores: raça, racismo, discriminação (racial), preconceito (racial), relação(ões) étnico-racial(is)[23], etnia, negro(a); negritude(a); branco(a); preto(a); multicultural, multiculturalismo, diversidade, afro-brasileiro(a); afrodescendente, Educação Infantil; pré-escola; creche; infância, criança. O quantitativo de descritores denota a variedade de expressões utilizadas referentes ao tema. Apesar do seu grande número, o resultado do levantamento de teses e dissertações encontradas foi baixo. Em virtude disso, não nos restringimos aos títulos, realizando as buscas também nos resumos.

Outro critério de seleção foi a faixa etária de 0 a 6 anos, critério que restringiu mais ainda as pesquisas encontradas, pois muitas relacionadas à criança, à infância e à Educação Infantil traziam também dados relativos a outras faixas etárias. Nosso intuito foi mapear teses e dissertações da última década, nos portais pesquisados, porém, tivemos dificuldade de encontrar as produções anteriores a 2011.

Procedemos às seguintes etapas de levantamento bibliográfico:

- Recorte do universo a ser investigado
- Escolha dos descritores
- Pesquisas nos Portais Capes, IBICT, BDTD, Domínio Público e Google
- Quadro síntese das dissertações e teses por título, autor, orientador, instituição, palavras-chave, ano e metodologia[24] (Anexo A).
- Gravação das teses e dissertações divulgadas na internet[25].
- Leitura crítica dos dados do quadro síntese que culminou no agrupamento das teses e dissertações em seis subtemas: **1**- Práticas racistas na Educação Infantil; **2**-Práticas para uma Educação antirracista; **3**- Políticas educacionais e racismo; **4**- Trajetórias de

[23] Consultamos também com a grafia etnicorracial.

[24] Para o quadro síntese, baseamo-nos inicialmente no resumo das dissertações. Entretanto, percebemos que a metodologia das pesquisas nem sempre estava mencionada. Por isso, procedemos à leitura (em alguns casos) do capítulo direcionado à metodologia para constituição do quadro síntese que originou a 5ª etapa.

[25] Em geral, o procedimento foi de busca à biblioteca virtual da instituição de ensino do autor.

professoras negras; **5-** Formação docente e racismo; **6-** Pesquisa *com* crianças sob a ótica da raça.

2.1 Mapeamento das pesquisas

Ao final do período de busca, nos portais, foram encontradas 3 teses e 23 dissertações de mestrado. As pesquisas encontradas estão identificadas na lista abaixo:

Tabela 1. Lista de pesquisas sobre infância e relações raciais no período de 2003-2013.

Teses de Doutorado	
1	DIAS, Lucimar Rosa. *No fio do horizonte: educadores da primeira infância e o combate ao racismo*. 2007. 321p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
2	MONTEIRO, Nelma Gomes. *Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento do racismo na Educação infantil*. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
3	TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação infantil.* 2011. 221p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011**.**
Dissertações Defendidas	
1	OLIVEIRA, Fabiana de. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial.* 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
2	SANTOS, Arethusa. *Identidade Negra e Brincadeira de Faz de Conta: entremeios.* 2005. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2005.
3	OLIVEIRA, Waldete T. Farias. *Trajetórias de mulheres negras na Educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho.* 2006. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
4	SILVA, Cristiane Irinea**.** *O acesso das crianças negras à Educação Infantil: um estudo de caso em Florianópolis.* 2007. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,

	2007.
5	CABRAL, Marcelle Arruda. *Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas*. 2007. 118p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
6	ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. *Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas anti-racistas*. 2008. 114p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
7	SANTOS, Marta Alencar dos. *Educação da primeira infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais*. 2008. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
8	SARAIVA, Camila Fernanda. *Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André*. 2009. 353p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
9	SOUZA, Yvone Costa de. *Atravessando a Linha Vermelha: Programa "Nova Baixada" de Educação infantil – discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente*. 2009.121p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
10	OLIVEIRA, Arlete dos Santos. *Mulheres negras e educadoras: de amas-de-leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo*. 2009. 258p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
11	SOUZA, Fernanda Morais de. *Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças*. 2009. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
12	DERMAZO, Marisa Adriane Dulcini. *Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos- SP*, 2009. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
13	TELES, Carolina de Paula. *Representações sociais sobre as crianças negras na Educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora*. 2010. 171. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, SP, 2010.
14	MOTTA, Silva Lacouth. *Diversidade e diferença: um estudo na creche Fiocruz*, 2010. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,

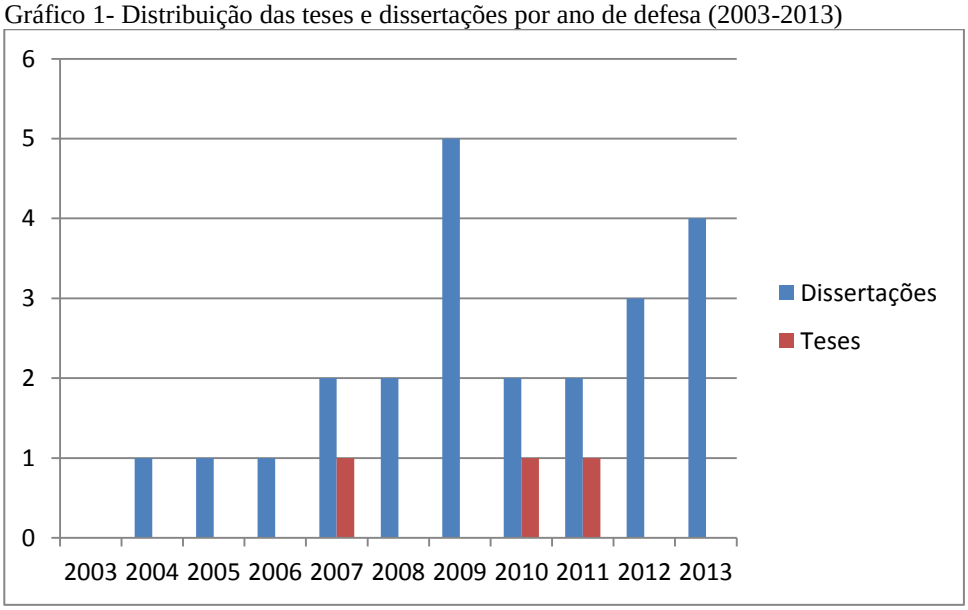
	Universidade Estadual do Rio de Janeiro, RJ, 2010.
15	QUEIROZ, Cláudia Alexandre. *"De uma chuva de manga ao funk de Lelê": imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari*, 2011. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.
16	*OLIVEIRA*, Verediane Cintia de Souza. *Educação das relações étnico*-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para Educação Infantil, 2011. 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2011.
17	SOUZA, Ellen de Lima. *Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil*, 2012. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
18	*OLIVEIRA, Sandra Maria de. A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam.* 2012. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
19	NUNES, Mighian Danae Ferreira. *Histórias de Ébano: professoras negras de Educação infantil da cidade de São Paulo.* 2012. 308p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
20	CARVALHO, Thaís Regina de. *Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de Educação infantil de Florianópolis*. 2013. 267p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
21	BISCHOFF, Daniela Lemmertz. *Minha cor e a cor do outro: qual é a cor dessa mistura?2013.115p.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Paraná, 2013.
22	COSTA, Regiane de Assunção. *A criança negra:* as representações sociais de professores de Educação infantil, 2013. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.
23	GAUDIO, Eduarda Sousa. *Relações sociais na Educação Infantil*: *dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero*. 242p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

2.2 Um olhar preliminar sobre os dados

A partir das teses e dissertações encontradas, prosseguimos o tratamento de dados e obtivemos informações sobre a distribuição das produções acadêmicas, por ano de defesa, Universidade à qual se vinculam, região em que se localizam e tema investigado.

Essa produção ficou distribuída da seguinte forma:

Gráfico 1- Distribuição das teses e dissertações por ano de defesa (2003-2013)



No período investigado, houve um acréscimo no número de dissertações, em comparação aos anos iniciais (2003-2006). Destacamos os anos de 2009 e 2013 com o maior número de dissertações defendidas na área da infância e raça. É possível perceber que não há um movimento crescente constante na produção acadêmica (dissertações) na temática estudada. A produção nos anos de 2010 e 2011 esteve no mesmo patamar das de 2007 e 2008, havendo um crescimento em 2012 e 2013, apesar de decrescente, se comparado ao ano de 2009, com a maior produção acadêmica no período investigado.

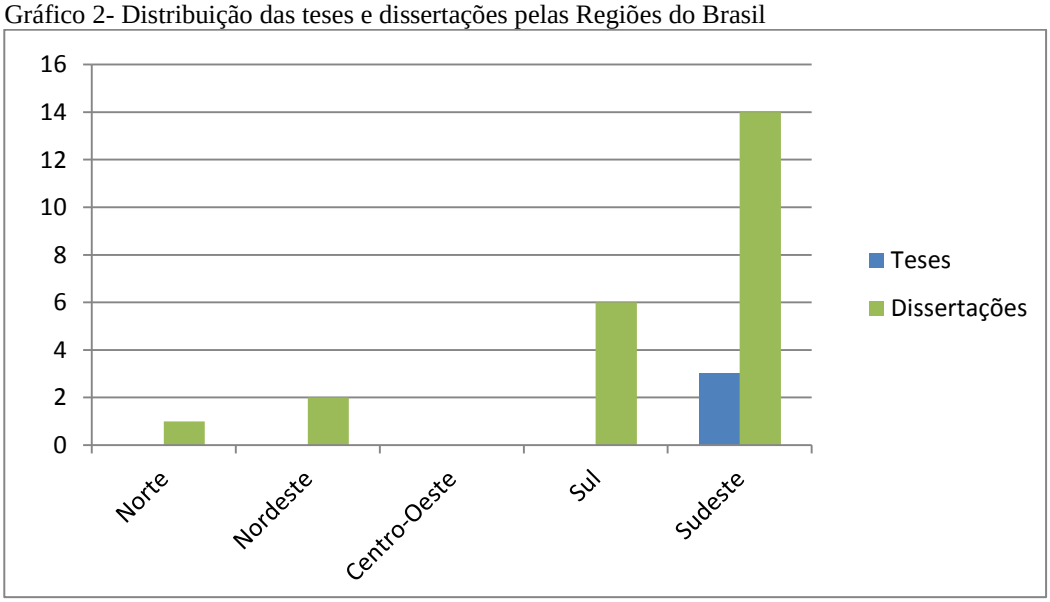
Percebemos que, embora a área da infância tenha ganhado visibilidade nos últimos anos, a temática da etnia/raça não a acompanhou. Outro dado de análise é que poucas pesquisas têm foco na relação infância & raça. Encontramos, no levantamento inicial, mais dissertações voltadas ao Ensino Fundamental. Dentre as que tratam da Educação Infantil, assim como Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p.4), constatamos: “há um número

reduzido de pesquisas no Brasil que analisaram a questão racial na creche (com crianças de 0 a 3 anos)".

Com relação às teses, chama atenção o reduzido número das que vinculam infância e raça. Na última década, encontramos apenas três, defendidas em 2007, 2010 e 2011, apenas uma a cada ano. Entendemos que o desenvolvimento das pesquisas com foco na raça e Educação Infantil ainda seja um movimento tímido na Educação, o que contradiz a relevância da temática e dos conflitos associados ao tema, vivenciados nas instituições educacionais.

Continuamos a investigação verificando em quais regiões se concentravam as pesquisas.

Gráfico 2- Distribuição das teses e dissertações pelas Regiões do Brasil

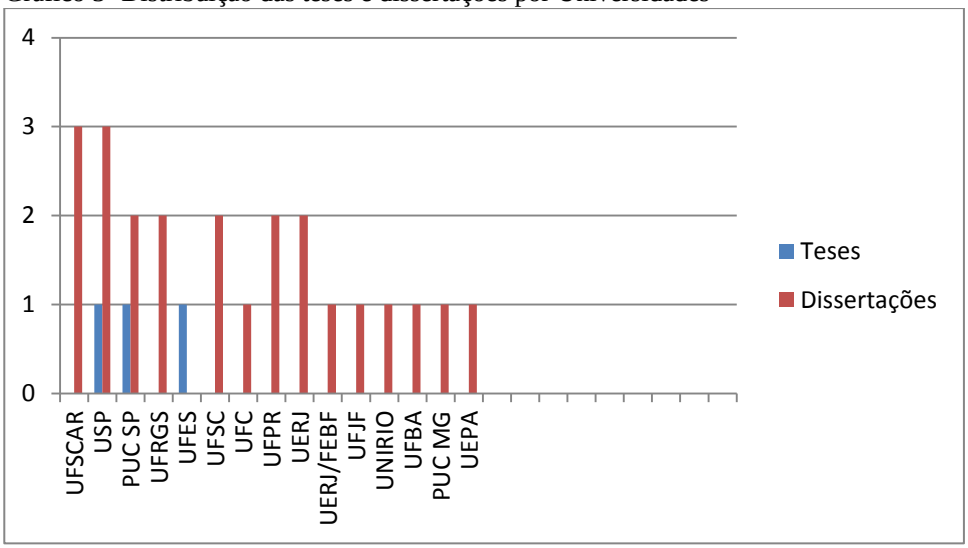


As teses analisadas foram todas produzidas em Universidades vinculadas à região Sudeste. Não localizamos nas produções acadêmicas das regiões Norte, Nordeste, Sul e Centro-Oeste teses produzidas no mesmo período. A maior concentração das dissertações esteve também na região Sudeste, em que foram defendidas 60,8%, seguida da região Sul 26%, Nordeste 8, 7% e região Norte de 4, 3%. Não encontramos nenhuma produção de dissertação ou tese na região Centro-Oeste. A análise nos aponta que a concentração das produções sobre infância-raça está nas regiões Sudeste e Sul, o que alerta para a necessidade de Grupos de Pesquisa nas demais regiões do Brasil investirem no tema.

Com relação às Universidades onde as pesquisas foram produzidas, registramos a Universidade de São Paulo (USP), com quatro (três dissertações e uma tese defendidas), seguida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com três dissertações

defendidas. Os demais trabalhos estão distribuídos em treze Universidades, com uma ou duas pesquisas cada. A dispersão das produções em quinze Universidades brasileiras pode configurar um movimento positivo de inclusão da temática racial nas reflexões de grupos de pesquisa que discutem Infância e Educação Infantil. Contudo, os dados também indicam a necessidade de grupos de referência na produção acadêmica da pós-graduação em Educação no Brasil voltarem-se aos estudos relacionados à relação Educação Infantil e raça.

Gráfico 3- Distribuição das teses e dissertações por Universidades



No que concerne à orientação, as pesquisas ficam distribuídas entre vários orientadores. A maioria deles orientou apenas uma dissertação ou tese. Somente quatro professores[26] aparecem com duas pesquisas sob sua orientação.

Destaca-se, ainda, que todas as pesquisas mencionadas nesse levantamento, tanto teses, quanto dissertações, foram produzidas por pesquisadoras do sexo feminino. Cerisara (2002) aponta a tendência de mais mulheres do que homens atuando na Educação Infantil, o que pode ser a razão desse prevalecimento se confirmar na pesquisa.

[26] Eloisa Acires Rocha (UFSC); Leni Vieira Dornelles (UFRGS); Paulo Vinicius Baptista Silva (UFPR) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCAR).

2.3 Infância e raça nas pesquisas acadêmicas – Cruzando temas

Prosseguimos nosso percurso com o objetivo mais complexo para o tratamento dos dados, ou seja, espelhar um panorama geral das teses e dissertações no Brasil sobre infância e raça da última década (2003-2013). Realizamos leitura e análise individual de cada tese e dissertação, buscando sintetizar aspectos específicos apresentados em cada pesquisa. Essa leitura cuidadosa requereu um árduo esforço. Nossa opção pela leitura das pesquisas na íntegra e não somente de seus resumos reflete o que Ferreira (2002, p.265) intitulou "Estado da Arte". A autora indaga:

> Podemos considerar possível tecer um discurso que analise, interrogue, explique convenientemente cada conjunto de trabalhos produzidos em uma determinada área do conhecimento, a partir apenas de resumos, ignorando a leitura das pesquisas, na íntegra?

Em nosso caso, avaliamos que a leitura dos resumos não seria suficiente, pois não nos daria a ideia do todo. Fora o fato de que a leitura das pesquisas na íntegra ampliou, consideravelmente, nossos conhecimentos sobre a temática.

Ferreira (2002, p. 265) reflete que, para a organização da produção de uma certa área do conhecimento, o pesquisador tem dois momentos bastante distintos.

> Um, primeiro, que é aquele em que ele interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. Nesse caso, há um certo conforto para o pesquisador, pois ele lidará com os dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa [...] Um segundo momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas "quando", "onde" e "quem" produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a "o quê" e "o como" dos trabalhos.

Aliados ao primeiro momento desse levantamento, nesta segunda etapa, de interpretação e reinterpretação, buscamos organizar as leituras e as reflexões das pesquisas realizando agrupamentos. Foi possível identificar seis subtemas nos quais foram agrupados os conjuntos das pesquisas. São eles: **1**- Práticas racistas na Educação Infantil (OLIVEIRA, F. 2004, TELLES, 2010, OLIVEIRA, S. 2012, COSTA, 2013); **2**- Práticas para uma Educação

antirracista (SANTOS, A. 2005, CABRAL, 2007, ROCHA, 2008, MONTEIRO, 2010, QUEIROZ, 2011); **3-** Políticas educacionais e racismo (SILVA, C. 2007, SANTOS, M. 2008, OLIVEIRA, V. 2011, CARVALHO, 2013); **4-** Trajetórias de professoras negras (OLIVEIRA, W. 2006, OLIVEIRA, A. 2009, NUNES, 2012); **5-** Formação docente e racismo (DIAS, 2007, SARAIVA, 2009, SOUZA, Y. 2009, DERMARZO, 2009, MOTTA, 2010, SOUZA, E. 2012); **6**- Pesquisa *com* crianças sob a ótica da raça (SOUZA, F. 2009, TRINIDAD, 2011, BISCHOFF, 2013, GAUDIO, 2013).

Tendo em vista a subjetividade de qualquer categorização, algumas limitações foram identificadas ao realizarmos os agrupamentos das pesquisas. Seguimos Dayreall et. al (2009, p.58) quando diz:

> É importante ressaltar a dificuldade em realizar tais agrupamentos na medida em que grande parte dos trabalhos poderia estar incluída em mais de um subtema. Mesmo buscando nos orientar através dos objetivos explicitados pelo autor, temos clareza do caráter arbitrário de tal classificação.

De forma geral, a maioria das dissertações e teses analisadas teve por objeto identificar a falta de articulação entre as políticas públicas educacionais e a frágil formação dos profissionais envolvidos, como causa da ausência de concretização de um projeto de educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil. A diversidade de subtemas registrados no levantamento exprime as possibilidades de investigação extremamente diversas e instigantes. Percebemos nas pesquisas uma tendência de aproximação com o campo da Sociologia da Infância. Muitas retratam as crianças como sujeitos: social, histórico e cultural, portanto, como atores ativos na sociedade.

Faremos uma descrição analítica das pesquisas agrupadas dentro dos distintos subtemas.

2.3.1 Práticas Racistas na Educação Infantil

Encontramos quatro dissertações referentes a esse subtema. Elas têm por objeto comum a análise dos significados de práticas racistas para crianças - sujeitos em desenvolvimento. Nessas pesquisas aparecem reflexões em torno dos significados e sentidos

das instituições infantis, tais como: creches e pré-escolas, seu cotidiano, práticas e as possíveis funções que cumprem na manutenção do preconceito, discriminação e racismo.

Fabiana Oliveira (2004), realizando pesquisa de mestrado em uma creche municipal de São Carlos (SP), analisou as práticas educativas com ênfase na criança negra. Verificou as maneiras pelas quais essas práticas produziam e revelavam a questão racial. A pesquisadora classificou como desigual o tratamento oferecido às crianças negras pelas pajens, que, na creche pesquisada, eram as responsáveis pelas crianças. Analisou situações que demonstravam um determinado "carinho", que a pesquisadora chamou de "paparicação" em relação a determinadas crianças, sendo que as negras estavam a maior parte do tempo excluídas dessas práticas. "As crianças negras recebiam um carinho diferenciado, com uma menor paparicação" (OLIVEIRA, 2004, p.98). Fora a recusa ao contato físico, a pesquisadora também evidenciou, nas práticas educativas, elogios pelo bom comportamento e pela beleza física que diferenciavam crianças brancas e negras, fortalecendo os estereótipos presentes na relação pajem-criança negra. Essa pesquisa foi de extrema importância por focalizar a creche, campo temático das pesquisas raciais pouco estudadas. A autora comenta que as pesquisas estudam, quase sempre, processos de exclusão de crianças negras no âmbito da Educação, a partir do Ensino Fundamental. As relacionadas à Educação Infantil são raras e recentes. Mesmo assim, circunscrevem-se à pré-escola e ao pré-escolar. São raríssimas as que focalizam a creche e as crianças de 0 a 3 anos.

A pesquisa de Oliveira, F. (2004) ressalta a necessidade da discussão da temática racial na Educação Infantil, tendo em vista as práticas racistas que circundam essa etapa de ensino.

Nessa mesma direção, a dissertação de Sandra Oliveira (2012) analisou como a organização das rotinas contribuía para a incorporação ou a superação de atitudes racistas entre crianças de 3 a 5 anos, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Oliveira, S. (2012) refletiu como crianças constroem conceitos como raça e identidade. Percebeu que era comum às crianças negras, através de brincadeiras e diálogos, o desejo de pertencer ao grupo branco. Considerou que, desde muito cedo, elas constroem categorias raciais com valores e crenças que ressaltam um ideal de branqueamento presente em nossa sociedade, produzindo uma imagem negativa em relação ao negro. A pesquisadora relata diversos momentos de conflitos, algumas manifestações discriminatórias entre as crianças, principalmente através de apelidos. Observou que a maior parte das agressões verbais era feita pelos meninos e dirigida às meninas que, em muitas disputas, preferiam se afastar por não conseguirem enfrentar os agressores fisicamente. Outro fator era que as

meninas negras recebiam mais apelidos discriminatórios, geralmente ligados a aspectos estéticos.

Ressalta que muitas situações de discriminação que aconteciam entre as crianças não eram presenciadas pelas educadoras e, quando eram, elas não oportunizavam para discutir o racismo e ensinar as crianças a valorizar e a respeitar os colegas da turma. “Em relação ao trabalho com a diversidade, ao pertencimento étnico-racial ou ao trabalho com a imagem do negro, só foi possível observar alguns desenhos do *Saci* feitos na semana do folclore e os desenhos da história da *Bonequinha Preta.*” (OLIVEIRA, S., 2012, p. 118). Poucas eram as intervenções, “relevante é o dado de que alguns alunos persistiam nestas ações inúmeras vezes, e mesmo assim seus atos não tinham visibilidade e não mobilizaram a escola no sentido de realizar algum trabalho com esta temática.” (OLIVEIRA, S., 2012, p.120).

Outra pesquisa, de Carolina Telles (2010), teve por objetivo apreender e interpretar as representações sociais de crianças negras na perspectiva de uma professora de Educação Infantil, bem como analisar como isso se reflete em sua prática pedagógica. A pesquisa etnográfica foi desenvolvida em uma escola municipal de Educação Infantil (Emei), na cidade de São Paulo com uma turma de crianças de cinco anos. Ao focalizar a análise da prática pedagógica da professora, observou que a professora pesquisada não se calava diante de falas preconceituosas. Menciona uma ocorrência que dá a possibilidade de interpretar que a professora não estava alheia à fala das crianças: “a professora Mara chamou Ana e Carla para conversar. Mara falou que não poderiam chamar as pessoas de feias, disse que isso sim era feio. Perguntou se gostariam que alguém as chamasse de feias, e elas responderam que não. Sendo assim, não poderiam falar isso” (TELLES, 2010, p. 125). Considerou que a professora tinha atitudes e práticas consideradas de mudança no trato com as diferenças, o que fez com que “as crianças da turma de Mara tiveram a possibilidade se não de aprender por meio de atividades intencionais, a conviver de modo positivo com as diferenças; tiveram a possibilidade de ouvir e de conviver com uma professora que estava em movimento de mudança” (TELLES, 2010, p.128).

Contudo, a pesquisadora ressalta que a professora só se manifestava após a ocorrência de alguma discriminação racial, mesmo assim sem falas e atitudes que se configurassem como ações de promoção da igualdade racial. Ressalta que “as professoras não podem pressupor que, enquanto não ouvem e não veem comentários e comportamentos racistas e discriminatórios, as crianças não tenham adotado essas atitudes” (TELLES, 2010, p. 126). Reforça que é direito da criança uma educação das relações étnico-raciais. Para a autora, as atividades propostas pela professora, referentes à temática racial eram pontuais, não se

caracterizando como parte integrante de um planejamento mais amplo. Telles (2010, p. 138) destaca que, mesmo com mudanças na prática pedagógica da professora pesquisada, as contradições e as permanências evidenciadas se sobressaem, “posto que [...] em outros momentos demonstrava não saber lidar com os conflitos de outro modo senão repetindo o discurso de que as pessoas não são iguais e temos que respeitá-las assim mesmo [...]”.

Ainda no subitem Práticas racistas na Educação Infantil, encontramos Costa (2013) que objetivou conhecer as representações sociais dos professores de Educação Infantil em relação à criança negra e sua socialização, a partir da prática pedagógica e das interferências dessas representações na socialização da criança no espaço educacional. Percebeu que as representações sociais das professoras baseavam-se no mito da democracia racial, que concebe a inexistência do racismo na sociedade brasileira. Identificou que as representações em relação à criança negra encontram-se ancoradas em cinco categorias temáticas: (1) Representações dos professores sobre a criança negra no espaço escolar; (2) Representações dos professores sobre a socialização da criança negra na escola; (3) Ações de discriminação e preconceito racial na prática pedagógica na escola; (4) A contribuição do professor, por meio da prática pedagógica, para a superação dos preconceitos e discriminações raciais no espaço escolar; (5) Formação dos professores e as relações étnico-raciais na escola.

A pesquisadora relata como professoras legitimavam a branquidade reproduzindo as ações e as escolhas baseadas nos padrões de beleza legitimados em nossa sociedade. As professoras consideravam o cabelo das crianças negras esteticamente como feio e sujo, ocasionando o isolamento e rejeição dessas crianças por parte das demais da turma na unidade investigada. As professoras reforçavam em suas práticas pedagógicas a desvalorização do cabelo negro, no momento em que enfatizam o quanto era trabalhoso o cuidado com o cabelo da criança negra. Essa desvalorização acabava por legitimar um padrão de beleza do branco, inferiorizando, no interior da escola, a cultura negra, que tem no cabelo a expressão de sua beleza (COSTA, 2013).

A pesquisadora descreve uma situação em que as professoras ensaiavam as crianças para uma apresentação com a música “A linda rosa juvenil”. Ao organizarem as crianças conforme os personagens presentes na letra da música, selecionavam crianças brancas para representarem a “Rosa” e o “Rei”, para a “Bruxa” era enfatizado que a escolha deveria ser por uma criança que tivesse cabelo crespo e volumoso. Durante o ensaio para a apresentação, as demais crianças ficavam puxando e rindo do cabelo da menina que representava a bruxa, dizendo que seu cabelo parecia mesmo ao de uma “bruxa”. A pesquisadora destaca, por meio desse relato, que não existe nada de inocente naquilo que as crianças aprendem sobre a

questão racial. Considera que é responsabilidade da escola desmistificar as representações sociais na ação pedagógica desenvolvida e não reforçá-las. Aponta o caminho da formação de professores como necessária para a erradicação de ações de discriminação e preconceito racial na prática, tendo em vista que as professoras pesquisadas informaram lacunas nos seus processos de formação, seja na inicial, seja na continuada.

As pesquisas de Oliveira, F. (2004), Telles (2010), Oliveira, S. (2012) e Costa (2013) demonstraram que as ações educativas para a diversidade étnico-racial ainda não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil. Pelo contrário, atitudes racistas dos adultos continuam presentes em práticas cotidianas que reforçam estereótipos, incutindo preconceitos, atitudes, valores ou comportamentos discriminatórios. As pesquisas desse subtema apontam a necessidade de formação específica sobre a temática étnico-racial. Uma formação que forneça informações de como o racismo e seus desdobramentos estão presentes em práticas escolares e não escolares, comprometendo-se com uma educação antirracista. Para isso, os professores precisam dar-se conta de que também reproduzem o racismo, ponto necessário para construção de uma Educação em que todos os grupos sejam contemplados e respeitados em suas diferenças.

2.3.2 Práticas para uma Educação antirracista

As pesquisas apontam caminhos que possibilitam a afirmação da identidade da criança negra em que elas se reconheçam positivamente enquanto negras**.** Pesquisas anteriores, como a de (1998) e Oliveira, F. (2004), trouxeram à baila a existência de discriminação, preconceito e racismo no cotidiano educativo da Educação Infantil. As dissertações de Rocha (2008), Santos, A. (2005) e Cabral (2007), Queiroz (2011) e a tese de Monteiro (2010) apontam resultados alcançados com a educação das relações étnico-raciais. A relevância que esse subtema tem na produção acadêmica sobre infância e raça é a possibilidade de apresentar práticas valorizantes da criança negra, pautadas no respeito à diversidade e sua importância na construção da identidade de crianças, sejam elas negras ou brancas.

Para Cavalleiro (2001, p.157), uma educação antirracista atua na eliminação do preconceito e da discriminação, presentes no cotidiano escolar.

> [...] prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilite a convivência positiva entre todos. Toda a qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação.

A dissertação de Rocha (2008) problematiza de que forma o que se aprende na Educação Infantil ajuda no autoconhecimento, no movimento em prol da libertação das amarras ideológicas etnocêntricas ou leva à acomodação e à conformação com o que está instituído. Busca compreender como as crianças reagem ao se depararem com práticas que valorizam o negro. Inicialmente, realizou entrevista com a professora da turma, que expôs *"Em dezoito anos de trabalho na Educação pública, já passei por várias escolas, sendo a maior parte na Educação Infantil; nunca presenciei práticas de preconceito entre as crianças"* (ROCHA, 2008, p.67). Essa frase chamou a atenção da pesquisadora sobre a visão que muitos profissionais da Educação Infantil têm sobre a ausência de preconceito racial entre as crianças pequenas. Essa tendência, além de mascarar o racismo, impossibilita a discussão, pois, se as educadoras não enxergam a problemática racial, não vão se mobilizar para produzir discussões, reflexões com as crianças sobre o tema.

A pesquisa foi realizada com uma turma de Educação infantil de 4 e 5 anos. Foram desenvolvidas vivências com a proposta de aflorar manifestações que envolvessem a questão da valorização da raça negra. Durante as vivências, as crianças realizavam relaxamento corporal, narração de histórias, leitura de livros infantis com crianças negras. O filme: "O Kiriku e a Feiticeira" foi exibido, assim como foram realizadas atividades artísticas com argila, canetas hidrográficas e materiais concretos; desenhos; produção de texto; passeio... Em uma das vivências, a pesquisadora desenvolveu uma categoria denominada por ela de identidade em que solicitava às crianças que falassem um pouco do fenótipo de seus pais. O objetivo era levar as crianças a compreenderem o porquê da própria cor de pele, tipo de cabelo, tonalidade de olhos. A pesquisadora relata que não houve qualquer tipo de expressão que evidenciasse negação da ancestralidade ou das próprias características físicas. Uma criança verbalizou "*Agora eu sei por que a minha pele é dessa cor. Eu puxei meu pai"* (ROCHA, 2008, p.82). Para a autora, as práticas antirracistas são capazes de levar o educando negro a construir identidade positiva, mesmo dentro de uma cultura de branqueamento. Por isso, a formação do professor é um ponto fundamental na educação das relações étnico-raciais. Ressaltou, ainda, que as práticas antirracistas, que se deram inicialmente em uma turma de Educação Infantil, repercutiram na dinâmica de toda a escola, despertando o interesse das outras turmas pela proposta realizada.

Queiroz (2011) desenvolveu uma pesquisa intervenção, articulando brincadeiras, teatro e vídeos com leituras das histórias africanas e afro-brasileiras. Tal investigação teve como pressuposto a tensão no espaço educativo entre invisibilidade e visibilidade de imagens de heróis negros e heroínas afro-brasileiras. Percebeu que, embora a maioria das crianças que frequentavam a escola pesquisada fossem negras e mestiças, as representações do humano eram, preferencialmente, eurocêntrico-brancas. A pesquisadora questionou o que é representado no cotidiano das escolas. Exemplificou com um episódio ocorrido em uma das aulas quando uma criança diz "*Tia, tia, você é muito linda, você é a Branca de Neve"*. A autora reflete que a palavra "branca" de Neve, paradoxalmente dita para uma mulher negra, projetou uma ideia de branqueamento. Afirma que o episódio denuncia a urgência de trabalhar as questões identitárias e a representação de heróis e heroínas negros/as no cotidiano das escolas. Reflete sobre a hierarquização de identidades e seus efeitos diante de um contexto que valoriza imagens eurocêntricas/americanizadas. Mostra o quanto o cotidiano escolar é um campo de disputas por representação e inesgotáveis significações. Ressalta que a pesquisa de intervenção desenvolvida provocou um movimento na escola de afirmação da identidade negra, que resultou na disposição da direção de modificar as imagens das paredes, pondo nos corredores e na porta da biblioteca figuras que aludem à representação de sujeitos afro-brasileiros/as. A autora compreende que as ações não devem acontecer isoladamente a cargo de uma atitude sensibilizada de um professor/a ou outro/a.

Em Santos, A. (2005), diferentemente das pesquisas[27] que denunciavam a existência de práticas racistas no ambiente educativo, vemos como ocorre o processo de construção da identidade negra da criança, a partir da brincadeira de faz-de-conta. A investigação apontou práticas pedagógicas que vão contra o preconceito e rompem com a postura racista encontrada em outras instituições de ensino. A autora observou as crianças nas brincadeiras livres, narrou situações que eram tidas como corriqueiras e irrelevantes, mas que se configuravam em pistas de internalização e movimentos de legitimação de espaços, posições e dizeres no jogo de forças das relações sociais. A pesquisadora deu destaque à construção da identidade de Dandara, uma criança negra, que mantinha uma forma silenciosa de interagir. Um episódio que lhe chamou atenção foi em um momento em que Dandara realizava uma brincadeira de dançar: "Dandara buscava participar da dança, realizando os movimentos da coreografia, porém não conseguia entrar no círculo e/ou na fila, as crianças mantinham um grupo fechado, não abriam espaço para ela" (SANTOS, A., 2005, p.46). A pesquisadora analisa que o

[27] Sobretudo, as pesquisas do subtema "Práticas Racistas na Educação Infantil".

comportamento silencioso de Dandara não fora uma escolha unilateral, não partira unicamente da vontade da menina: “Após algumas tentativas feitas por Dandara para participar da dança Sabrina zanga com ela [inaudível], gesticulando de forma a indicar que seu comportamento estava atrapalhando os movimentos [...] Dandara desiste de dançar e senta-se na cadeira [...] ”. Santos, A. desloca, então, a ideia de um comportamento silencioso de Dandara para ao de um comportamento silenciado, pois, mesmo com várias tentativas de participação, o grupo a rejeita: “Passados alguns segundos, Dandara levanta [...] mas parece dançar sozinha, os quatros dançarinos mantêm-se numa posição que a desconsidera[...] não olham para ela, dançam com os corpos voltados entre si, não se voltam para ela” (SANTOS, A., 2005, p. 47).

Com o decorrer da pesquisa, Santos, A. pôde presenciar um processo de modificação no comportamento de Dandara, percebendo que tal mudança estava diretamente relacionada à intervenção da escola, no processo de reorganização dos momentos de brincadeira livre, através da brincadeira de faz-de-conta. A intervenção realizada pela escola foi a de proporcionar literatura com personagens negros e brancos; danças afro-brasileiras; capoeira e reorganização de um espaço para a brincadeira livre com brinquedos que retratavam a diversidade da população brasileira. Dandara passou a se comportar de um modo mais ativo nas brincadeiras (assumindo o papel de mãe, de amiga, sugerindo ideias, concordando com umas e discordando de outras), tendo também passado a brincar com uma boneca negra, que até então era evitada por ela.

Na dissertação de Cabral (2007), encontramos similitudes à de Santos, A. (2005). Cabral (2007) nomeia de Maiara uma criança afrodescendente de 5 anos, que lhe chamou atenção pela tristeza constante no olhar, angústia, medo, choro e por seu isolamento no grupo. Maiara estava invisibilizada nas relações da turma, sendo a única criança cujo nome não fora mencionado por nenhum colega, seja de forma positiva ou negativa no sociograma realizado pela pesquisadora. Foi por meio de brincadeira livre que o isolamento inicialmente de Maiara se modificou. A menina construiu uma progressiva integração com a turma e “vivenciou, em um contexto mais amplo, um movimento de afirmação dentro do grupo e progressiva visibilidade” (CABRAL, 2007, p.104). Maiara exercitou a afirmação de desejos e a possibilidade de assumir e resguardar espaços. “As brincadeiras livres caracterizaram-se num contexto mais convidativo à participação promovendo interação com os colegas e um comportamento mais autônomo e com maior iniciativa” (CABRAL, 2007, p. 57).

Cabral (2007) avaliou que as práticas lúdicas livres podem ser um caminho para os educadores interessados em uma educação antirracista, pois possibilitam que as

representações identitárias sejam elaboradas e reelaboradas de forma positiva, especialmente nas vivências com as bonecas negras. Destacou que práticas lúdicas dirigidas, especialmente as contações de histórias, também, demonstraram um potencial educativo, porquanto ecoaram nas expressões positivas das crianças sobre as representações das personagens negras.

Monteiro (2010) desenvolveu uma tese em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, no Espírito Santo. Teve como objeto de estudo o racismo e a afirmação das diferenças étnico-raciais como processo de enunciação de outras/novas práticas pedagógicas. Analisou, através de encontros com as professoras participantes da pesquisa, as atitudes e as práticas discriminatórias que circulavam na instituição. Refletiu acerca de como os diálogos produziram movimentos de ruptura nos *saberes- fazeres* das educadoras, que tiveram possibilidade de transgredir o currículo prescrito, inventando outras/novas possibilidades de negociações. Foi por meio de problematizações que as educadoras desenvolveram posturas pedagógicas mais críticas e propositivas com indícios de superação da cultura da naturalização, da homogeneização e da estigmação. Como resultado desse novo posicionamento, a Emei realizou oficinas e seminários com enfoque na diversidade racial-cultural.

As pesquisas desse subtema “Práticas para uma educação antirracista” demostraram como as atividades lúdicas possibilitam a alternância de papéis e lugares nas relações de poder. Ao brincarem com bonecos negros e brancos, ao terem acesso a uma literatura diversificada e terem profissionais comprometidos com uma educação das relações étnico-raciais, a escola amplia as possibilidades de construção e de ressignificação de uma identidade positiva da criança negra. Há décadas a representação sobre as populações negras tinha um cunho depreciativo, repercutindo negativamente na formação das crianças desde pequenas. Por meio de práticas antirracistas com as crianças no cotidiano da Educação Infantil, elas constroem identidades positivas e reconstroem representações sobre as populações negras.

2.3.3 Políticas educacionais e racismo

> Houve um considerável processo histórico até a sociedade valorizar a infância, mas os elementos que a tornam peculiar não foram

> distribuídos de forma igualitária a todas as crianças ao longo dos séculos, nem em nosso país nem no mundo.
>
> *VASCONCELLOS, T., 2005, p. 43*

Este subtema reúne quatro dissertações. Silva, C. (2007) e Santos, M. (2008) pesquisaram o acesso das crianças negras na Educação Infantil: Silva, C. (2007) em Florianópolis e Santos, M. (2008) em Salvador. Investigaram por que não se efetivaram, na sociedade brasileira, as políticas públicas inauguradas com a Constituição e, em particular, com a LDB/96, que se comprometem com o direito de todas as crianças à Educação Infantil. A dissertação de Oliveira, V. (2011) analisa as relações raciais na literatura infantil, a partir do PNBE 2008 e Carvalho (2013) analisa as políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC. Duas pesquisas desse subitem utilizam como aporte teórico Ball e a abordagem do Ciclo de Políticas, refletindo sobre as nuances entre a formulação das políticas e sua implementação no contexto da prática.

A pesquisa realizada por Silva, C. (2007) objetivou investigar o processo de acesso das crianças negras na Educação Infantil na rede municipal de Florianópolis, analisando em que medida as crianças negras sofriam exclusão nesse processo de seleção. Descreveu que o acesso a essa etapa ainda era restrito, já que a demanda era superior ao número de vagas oferecidas às crianças, o que contraria o direito à Educação assegurado a todas as crianças pela Constituição/88, pelo ECA/90 e pela LDB/96. Apontou que, "mesmo em Florianópolis, onde o atendimento atinge um percentual de 44,4%, ainda se pode lamentar o fato de mais da metade (cerca de 55,6%) das crianças do município na faixa etária de 0 a 6 anos não contar com o concurso de um serviço tão essencial" (SILVA C., 2007, p. 51).

Silva C. (2007) verificou, por meio de um estudo de caso, como a relação raça/pobreza se apresentava de forma velada nas exigências criteriosas que permitiam e/ou não a inscrição das crianças pobres à Educação Infantil: "As famílias, na maioria de negros, muitas vezes não conseguem comprovar renda[...]outras não podem apresentar comprovante de residência[...] Em situações de pobreza e miséria, não têm a matrícula de seus filhos efetivada."(SILVA C., 2007, p.50) A autora ressaltou que o sistema educacional brasileiro vem perpetuando um processo de exclusão da população negra em situação de pobreza, no acesso à Educação e na sua permanência nas instituições.

Outro ponto que Silva, C. abordou, também debatido por Gaudio, (2013) e Souza, F. (2009), diz respeito à identificação racial das crianças. A pesquisadora observou, durante o

processo de matrícula, constrangimento e hesitação envolvendo a declaração da cor/raça das crianças, tanto por parte das funcionárias que preenchiam as fichas de matrícula quanto dos pais que demonstravam dificuldades em classificar seus filhos na variável raça/cor: "percebe-se que ainda teremos um tempo para que a população brasileira se identifique e se declare racialmente" (SILVA, C., 2007, p.71).

A pesquisadora denunciou a discriminação das crianças e a persistente exclusão social a que estavam submetidas: "No processo de inscrição para seleção evidenciaram-se principalmente a compreensão da Educação Infantil com um favor e não como um *direito* da criança" (SILVA, C., 2007, p. 77). Para a autora, faz-se imperativa a implantação de políticas que promovam a inclusão e garantam o direito das crianças à Educação Infantil, sobretudo das crianças negras, que são as mais excluídas nesse processo.

Santos, M. (2008) também partilha desses preceitos. A autora investigou a Educação da primeira infância negra em Salvador, a partir da constituição de políticas públicas de Educação Infantil (EI) no período de 1996 a 2006[28]. Procurou perceber se as políticas se constituíam ou não como instrumentos de promoção de equidade, orientadas pelo princípio da diversidade racial. Utilizou a abordagem teórico-analítica do Ciclo de Políticas, cujas características estão centradas na análise crítica dos macro e micro contextos.

A pesquisa revelou que a política de Educação Infantil em Salvador, expressa nos documentos analisados, está voltada para uma criança universal, não considerando aspectos de identidade racial. Os dados mostram, ainda, que as crianças negras de zero a seis anos não têm as mesmas oportunidades das crianças brancas de acesso à Educação Infantil pública. O acesso da população negra à Educação Infantil é muito pequeno. Os dados revelam a ausência do Estado na implementação de políticas voltadas para a garantia do acesso dessas crianças à escola. A pesquisadora sinalizou que as crianças negras na faixa etária de zero a seis anos são as que estão em maior situação de vulnerabilidade com o modelo de política educacional para a infância na cidade de Salvador, representando 74,4% das crianças fora da escola nessa faixa etária.

Argumentou que a ausência da dimensão racial nos discursos dos gestores e documentos analisados só reforça a postura geral da sociedade brasileira, para a qual essa dimensão não existe ou não é fator de negação de direito. Essa visão tem sido alimentada pelo mito da democracia racial. Considerou que o aspecto que impede o poder público

[28] A pesquisa considerou os dez anos de institucionalização da Educação Infantil, tendo como marco inicial a LDB/96 e final o ano de conquista do Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

soteropolitano de implementar uma política de Educação Infantil nos campos político-administrativo e histórico-racial - é o mesmo racismo institucional presente na sociedade brasileira. Esse racismo revela que a prática política (a implementação dos documentos de políticas públicas) está impregnada de posicionamentos ideológicos, inclusive negando a existência do racismo como um dos filtros de acesso da criança pequena negra à Educação Infantil. A pesquisa apontou a necessidade de enfrentar o descaso com políticas mais coadunadas com a população dessa cidade, que, em sua grande maioria, é negra.

Outra pesquisa que integra o subtema é a de Oliveira, V. (2011) que buscou refletir sobre a representação das relações raciais na literatura infantil. Analisou as estratégias ideológicas presentes, no acervo de 2008, do Programa Nacional Biblioteca da Escola[29] (PNBE) destinada à Educação Infantil. A pesquisa consistiu na observação e análise de estratégias ideológicas contidas no texto e nas imagens de vinte obras de literatura infanto-juvenil enviadas para as escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no ano de 2008. Foi nesse ano que, pela primeira vez, o Programa Nacional Biblioteca da Escola dirigiu-se a essa etapa do ensino. Nessa direção, a pesquisa analisou como estavam configuradas as relações raciais nos acervos distribuídos pelo PNBE para a etapa de Educação Infantil no contexto das políticas de igualdade racial: "A análise de amostra de livros distribuídos para essa etapa focará a relação entre brancos(as) e negros(as), verificando possíveis formas de hierarquização racial e/ou a valorização de negros(as)" (OLIVEIRA, V., 2011, p.8). A perspectiva era de observar as relações de poder estabelecidas entre os personagens, tendo em vista que "pesquisas anteriores a esta identificaram a constante presença do racismo, do preconceito e da forma estereotipada com que os negros são descritos em obras de literatura infantil distribuídas pelo programa" (OLIVEIRA, V., 2011, p.98).

Os resultados apontam que foram encontrados 95 personagens brancos e 14 negros; nas ilustrações, 167 brancos e 44 negros; na capa, 10 brancos e 3 negros. Nos livros que compuseram a análise houve a prevalência de personagens brancos, em sua grande maioria bem colocados no discurso e nas imagens. A pesquisadora refletiu que a forma de tratamento designada aos brancos na literatura reforçava os discursos racistas no sentido de *naturalização* da condição do branco, reforçando a ideia de que poderiam ser considerados como padrão de humanidade ou representantes da espécie. Além de serem maioria, os personagens brancos

[29] Criado em 1997, nos anos 2000 o PNBE teve um incremento significativo: tendo distribuído cerca de 160 milhões de livros entre 2001 e 2009. Sendo uma política pública do governo, gerida pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), o PNBE afirma como objetivo proporcionar a professores e alunos acesso aos bens culturais por meio da distribuição gratuita de livros de Literatura. (OLIVEIRA, V., 2011, p.7)

também apareciam com características mais bem desenvolvidas e valorizadas. A autora buscou, ainda, perceber as ausências e os silêncios a respeito de determinadas características dos personagens.

Para a pesquisadora, os livros analisados apontaram mudanças e permanências. Tem-se a participação de personagens negros ilustrados positivamente em relação ao ambiente em que se encontram, porém, com uma participação muito limitada, em comparação ao aparecimento de personagens brancas. Percebeu que alguns personagens negros continuaram recebendo características estereotipadas, enquanto que personagens brancos eram apresentados visualmente com características positivas. A constante participação de brancos na literatura contempla a ideologia das classes hegemônicas, no sentido de estabelecer o branco como norma social e pressupondo, inclusive, que os leitores sejam também brancos. Os livros mostram personagens brancos com composição familiar, recebendo nome e sendo inseridos em um contexto social melhor.

Oliveira, V. (2011) alertou para a necessidade de um quantitativo maior de livros infantis que contemplem a diversidade étnico-racial, que tenham cuidado ao retratar as crianças negras e brancas, respeitando diferenças, não valorizando uma em detrimento da outra. Livros que mostrem a beleza negra, valorizando cabelo e imagem da criança negra, e que esta apareça em relação de igualdade com as crianças brancas.

Outro trabalho que analisou as políticas de promoção da igualdade racial, na rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC, foi o de Carvalho (2013). A autora partiu da seguinte indagação: Quais os limites, dificuldades e contradições nas formas de interpretação, de implantação e tradução das políticas de promoção da igualdade racial na rede de Educação infantil de Florianópolis/SC? Carvalho (2013), assim como Santos, M.(2008), partiu de uma metodologia de abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Ball, procurou perceber como a garantia da promoção da igualdade racial que se apresenta de maneira regulamentada por políticas públicas, acontecia na Educação Infantil. Compreendeu que a transposição das normas para a execução das políticas nunca é direta, pois é mediada por diversos atores sociais, por interesses múltiplos e muitas vezes divergentes.

A política de promoção da igualdade racial foi iniciada na rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC, após a distribuição de um calendário que só continha crianças brancas, o que gerou denúncias, debates e a criação de uma “Comissão Propositiva de Políticas Afirmativas para a questão da Diversidade Étnico Racial”. As ações políticas no município foram: oferta de formação continuada, aquisição de obras literárias, compra de bonecos/as negros/as e creme para cabelos crespos. Carvalho (2013) destacou a importância

da atuação do movimento negro local na execução das ações políticas, principalmente na formação continuada. O município de Florianópolis possui população majoritariamente branca (85%). Em sua história e até o presente, tem fortes traços de políticas de branqueamento, sendo indicado por acadêmicos/as e ativistas em especial o "branqueamento psicológico". A minoria negra, como forma de resistência, tem organizações dinâmicas, movimento social negro organizado e bastante atuante, com ações tanto no plano local quanto nacional e um foco importante em proposições de mudanças na Educação. A atuação de tais movimentos teve expressão na aprovação de leis estaduais e municipais focadas principalmente nas políticas curriculares. Com a pesquisa, Carvalho (2013) apresentou possibilidades de políticas e ações desenvolvidas na primeira etapa da Educação básica, refletindo o quão fundamental é a articulação entre as políticas de promoção da igualdade racial com as políticas dos sistemas de ensino em unidades de Educação Infantil.

Nesse subitem percebemos que as pesquisas reforçam a necessidade de formulação e execução de políticas educacionais para a infância que visem a uma política coadunada a um projeto de sociedade igualitária, garantindo a todas as crianças o direito de acesso à Educação Infantil de qualidade e a literatura com representações da população negra.

2.3.4 Trajetórias de professoras negras

Esse subtema reúne três pesquisas de dissertação com enfoque nas trajetórias de mulheres negras que atuam na Educação Infantil. Utilizam como metodologia as histórias de vida e discutem o quanto a trajetória profissional dessas mulheres negras contribuiu para a (re)construção das suas identidades pessoal e profissional. Um dado interessante aqui apontado é o número significativo de mulheres negras que trabalham na Educação Infantil, consideravelmente maior do que em outros níveis de ensino.

Segundo Oliveira, A. (2009, p.9), a presença de mulheres negras na creche, a princípio, ocorreu pela pouca exigência de escolarização para assumir tal função. "Assim, o fato de algumas mulheres serem mães, gostarem de crianças e comprovarem o cuidado tido com elas nas casas de suas patroas, facilitou o ingresso das mulheres nas creches." Por outro lado, Nunes (2012) percebe nessa relação uma expressão do racismo na sociedade, vez que as mulheres negras são as que têm menos tempo de estudo, menos acesso e oportunidades de desenvolvê-lo. Para a autora, as mulheres negras professoras têm negociado sua existência no

mundo a partir das estratégias possíveis de sobrevivência em um mundo racista. Reflete que é "preciso também apontar o enegrecimento de carreiras específicas dentro do magistério, como é caso do cargo de professora de Educação Infantil" (NUNES, 2012, p. 251). A existência de mulheres negras em espaços como a escola é motivo de celebração pelas conquistas desse grupo, pois representa emancipação. Ressalta que, ao apresentar as mulheres negras na Educação Infantil, não deseja contribuir para a diminuição desse grupo nesse nível de ensino, hajam vista as práticas discriminatórias existentes nas esferas institucionais brasileiras. Objetiva, antes, demonstrar tanto a importância da Educação Infantil, como a importância do reconhecimento das mulheres que ali trabalham.

As pesquisas de Oliveira, W. (2006) e Oliveira, A. (2009) apresentam um panorama histórico da criação das creches municipais de São Paulo, que ajudam a melhor compreender a transformação da ocupação de mulheres que trabalhavam nas creches em professoras nos Centros de Educação Infantil (CEIs). A pesquisa de Oliveira, W. (2006) ressalta que o ingresso à creche, para o conjunto de educadoras pesquisadas, representou mobilidade social ascendente em relação às suas famílias de origem. Havia tensões na creche em ser educadora ou ser professora, visto que estar em um ou outro cargo remetia a relações de poder e prestígios considerados como distintos na sociedade.

As relações humanas estabelecidas no Brasil e a trajetória profissional das mulheres negras têm sido marcadas pelos subempregos, dado o histórico que antecede a abolição, de desigualdade de oportunidades para as populações negras: "as ocupações mais modestas, que pagam menos, visivelmente, vêm sendo exercidas, sobretudo, pelos negros (as)" (OLIVEIRA, A. 2009, p.29). As pesquisas desse subitem trazem à discussão que atuar na Educação Infantil possibilitou para as mulheres negras continuidade nos estudos e significou novas perspectivas de trabalho.

Nunes (2012) reforça a necessidade de, ao falar sobre a categoria mulher, entender como a raça altera completamente o modo de percepção da história desse grupo. A pesquisadora pensa gênero como uma categoria relacional analítica, pois as histórias das mulheres negras e as histórias das mulheres brancas não foram as mesmas. Reconhece que as teorias feministas não conseguiram dar conta de falar sobre todas as mulheres – em específico da história das mulheres negras. Reivindica a importância de localizarmos os estudos a partir da ótica da história desse grupo, de mulheres negras, utilizando-se das especificidades analíticas do termo gênero, quando necessário for, para explicar determinadas afirmações. Nunes (2012) chamou de "contra-memória" a pesquisa com professoras negras, a partir de

histórias de vida e formação docente. Apresenta as memórias das professoras negras como um dos muitos lugares esquecidos da história oficial.

Nunes (2012), a partir dos relatos de vida das mulheres pesquisadas, em comunhão com outras pesquisas apresentadas, constata a respeito da escolarização das mulheres negras e suas famílias que, na maioria das vezes, as mulheres que conseguiram formar-se tiveram a colaboração de familiares ou amigos que não puderam formar-se por motivos que também guardam relações com o racismo ou o sexismo. As mães, avós, tias ou irmãs são o sustentáculo daquela mulher, que representa a luta de várias gerações de uma mesma família. As mulheres negras que conseguiram formar-se não estiveram sozinhas nessa caminhada, pois estiveram acompanhadas pelo desejo de muitas outras que vieram antes dela ou que com ela conviviam. Os ritos que envolvem as passagens de colação de grau, formatura, festas constituem-se na celebração de um momento de vitória de todo um grupo familiar, que está empenhado para, não raro, apenas um membro obter o diploma de Ensino Superior.

As pesquisas do subtema “Trajetórias de mulheres negras na Educação Infantil” nos apresentam mulheres negras com atitudes de resistência, que permaneceram na escola, mesmo com o tratamento diferenciado a elas empregado, encontraram soluções distintas para concluírem cada etapa do processo de formação. Em geral, os incentivos e os estímulos que recebem vieram da família, principalmente da mãe e não da escola, o que afirma a ambiguidade da Educação formal que, deveria possibilitar a luta contra o racismo, contudo torna-se mais um espaço discriminatório.

2.3.5 Formação docente e racismo

Este subtema, que é o que mais se aproxima de nossa pesquisa, que investiga as enunciações produzidas pelos sujeitos participantes do Ciclo de Palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero, reúne cinco dissertações e uma tese que versam sobre a formação de professores. Aponta que os professores não percebem a Educação Infantil como espaço em que se convive com tensões e conflitos raciais. Outra constatação é da falta de formação dos professores para atuarem junto ao público infantil, tema inexistente na formação acadêmica da grande maioria dos docentes, o que marca a importância de um processo de formação contínua na temática da infância e da raça. Nesse sentido, a pesquisa de Souza,Y (2009) problematiza a formação dos educadores infantis em

relação às questões étnico-raciais e culturais. A de Saraiva (2009) explora a formação continuada; Motta (2010) analisa o contexto em que diversidade e diferença se apresentam na proposta político-pedagógica de uma creche institucional, investigando a concepção dos professores de Educação Infantil sobre o tema. Dermarzo (2009) assevera que a educação das relações étnico-raciais passa, primeiramente, pela aprendizagem dos próprios educadores, reconhecendo e se libertando de preconceitos e visões de mundo euro-centradas. Souza, E. (2012) analisa as percepções de infância de crianças negras reveladas pelas professoras de Educação Infantil a partir de suas experiências de formação. A tese de Dias (2007) objetiva compreender os modos pelos quais educadoras da infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada de professores, cujo enfoque era o combate ao racismo, desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul e pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP. Os trabalhos ressaltam que, após 2003, com a aprovação da Lei nº 10.639, a oferta de cursos de formação continuada de professores/as com temas referentes às relações étnico-raciais, para diferentes níveis de ensino em todo o território nacional se tornou cada vez mais recorrente.

Saraiva (2009) comparou duas experiências de formação continuada de professores da Educação básica no município de Santo André entre 2005 e 2006. Analisou em que medida os professores de Educação Infantil foram orientados e sensibilizados na perspectiva das relações étnico-raciais. Nessa pesquisa, as formações analisadas seguiram quatro princípios: sensibilização, gestão compartilhada, não folclorização da temática e realização no horário de trabalho. Avaliou que as formações surtiram efeitos positivos, negativos e contraditórios. Destacamos os efeitos positivos elencados por ela:

> - As semelhanças entre os povos indígenas e ciganos, possibilitando a ampliação da discussão acerca da temática;
> - A valorização das práticas pedagógicas na forma de apresentação dos trabalhos e projetos sobre a temática das relações étnico-raciais;
> - A garantia da implantação da Lei Federal n. 10.639/03 no Plano Municipal de Educação e, posteriormente, nos Planos Políticos Pedagógicos das escolas;
> - Um olhar mais apurado das escolas referente a seus funcionários e à comunidade, na busca por parcerias no trabalho referente a esta questão;
> - A avaliação mais cuidadosa para a escolha dos livros didáticos a serem adotados (SARAIVA, 2009, p.134 e 135).

O resultado da análise mostrou que as formações contribuíram para aproximar as questões étnico-raciais da escola, porém de forma momentânea. Para a autora, o trabalho com a questão das relações étnico-raciais não pode ser mais uma opção metodológica ou pedagógica do professor, ficando a critério do professor a educação das relações étnico-

raciais. Outro fator problematizado por Saraiva (2009, p. 30) é a falta de sistematização de ações e projetos, já que, após as formações, há uma "ebulição momentânea", que não se reflete em um trabalho contínuo. É necessário pensar na especificidade da Educação Infantil, com "a articulação entre o cuidar e o educar, a afetividade e a interação entre todos os envolvidos no processo educacional". Para a pesquisadora, as formações continuadas investigadas pouco contribuíram para a mudança na prática pedagógica das professoras entrevistadas.

Souza, Y. (2009) analisou em que medida e por que formas e maneiras os docentes do "Programa Nova Baixada[30] - Educação Infantil" trabalham com as questões étnicas e culturais na sua prática pedagógica com as crianças das creches implantadas pelo Programa. As professoras relataram que as crianças pequenas não lhes foram apresentadas na Formação de Magistério, assim como no Curso de Pedagogia. Declararam que foi a partir das experiências, práticas e cursos adicionais que aprenderam sobre a pré-escola. A pesquisa discutiu as dificuldades que os professores encontraram sobre as questões raciais no trabalho com as crianças advindas, sobretudo, da formação precária recebida. Segundo a pesquisadora, o meio acadêmico se volta, predominantemente, para os aspectos desenvolvimentistas da formação infantil, deixando, para segundo plano, a discussão sobre a diversidade cultural, étnica e racial. A autora ressaltou que, durante as entrevistas com as professoras, verificou a ausência da discussão sobre a questão étnico-racial. Para a pesquisadora, ao mesmo tempo em que as professoras reconhecem a importância da temática racial e a necessidade da formação continuada voltada para a Educação Infantil, apresentam contradições, ao declararem que não existe preconceito entre crianças pequenas.

Motta (2010) investigou os conceitos de diversidade e diferença trabalhados por professores de Educação Infantil no cenário de uma creche federal institucional. Utilizou como opção metodológica a análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição comparado com situações cotidianas. Realizou encontros em grupos com três professoras das turmas de Jardim. Destacou que os termos diversidade e diferença são pontuados como preponderantes na operacionalização da proposta pedagógica, mas não são claramente conceituados, e nem embasados teoricamente, sendo vistos pelas professoras, muitas vezes, como sinônimos e ligados a fatores biológicos. Identificou também que o tema diversidade e diferença esteve pouco presente no processo de formação acadêmica. Seus resultados apontaram que, nos diálogos com as professoras, a diferença e a diversidade não são vistas

[30] O "Programa Nova Baixada" (PNB) entrou em vigor em 1995, a partir de convênios firmados entre as prefeituras e o governo estadual do Rio de Janeiro.

como excludentes. Isso não quer dizer que elas não existam, mas que não parecem ser tão fundamentais ao ponto de serem discutidas nas micro-relações do cotidiano. Ressaltou que os conceitos de diferença e diversidade não são sinônimos, mas termos distintos e complexos que se entrelaçam. Para a autora, as diferenças foram por muito tempo, negadas dentro da escola, em uma busca por igualdade não de direitos, mas de homogeneização dos sujeitos em um tipo ideal de criança.

Motta (2010) questionou, na análise das práticas cotidianas, as questões: Por que encobrimos e/ou velamos as diferenças?; Por que se medem as discussões sobre as diferenças, buscando minimizá-las ou mesmo não as reconhecendo como tal? Para a autora, a ação pedagógica impulsionada pelas diferenças não atribui um caráter benevolente com o que é diverso, de tolerância simplesmente. Declara que, à medida que as relações entre teoria e prática foram construídas nos encontros das professoras, as preocupações com o desenvolvimento de atividades cotidianas relacionadas à temática apareceram, assim como o interesse e envolvimento com o tema.

Demarzo, M. (2009) identificou o que aprendem professoras de Educação Infantil ao buscarem promover, em seus trabalhos cotidianos, a educação para as relações étnico-raciais. Realizou entrevistas com quatro professoras da rede municipal de Educação Infantil que desenvolveram trabalhos bem sucedidos em educação das relações étnico-raciais, durante o ano de 2006. As experiências das professoras mostraram que o processo de educar-se ocorre em diferentes espaços, anteriores e externos à escola e isso influencia na forma como educam em sala de aula.

Os resultados apontam que havia um temor relacionado à criança, na forma como elas receberiam a discussão em sala de aula, um medo de não constrangê-las. Avalia que, em alguns momentos, havia uma tentativa de abonar a responsabilidade da escola com a reprodução de situações discriminatórias, depositando a culpa nos pais das crianças. A pesquisa destacou que um dos temas mais polêmicos no debate educacional das relações étnico-raciais é a forma como a discriminação é percebida pelos professores, pois perpassa justamente pela crença da existência ou não do racismo. Uma professora relata: *"a criança nessa fase escolar e nessa idade para mim está mais que comprovado que não possuem preconceito algum"* (DEMARZO, M., 2009, p. 95). Os professores se perguntavam se existia preconceito nessa idade. O estudo mostrou posições distintas frente à existência ou não do racismo.

Os resultados apontaram que a sensibilidade e o olhar mais atento de professoras fazem com que se posicionem contra a discriminação. As professoras foram aos poucos

percebendo a discriminação entre as crianças e passaram a trabalhar a Educação das relações étnico-raciais. A sensibilidade do olhar da professora para as relações entre as crianças é fundamental. O olhar que percebe as relações étnico-raciais injustas somente pode assim o fazer, se estiver aberto para isso.

A pesquisadora faz uma reflexão sobre o pertencimento étnico-racial das professoras, entendendo-o como peça chave para a compreensão de como elas significavam o mundo. Nesse processo, as visões dos diferentes grupos étnico-raciais foram postas em tensão. Os resultados apontam que o pertencimento étnico-racial informa a maneira como se posicionam e se entendem diante das relações, pois, para boa parte das professoras brancas, a vivência das relações étnico-raciais se dá de maneira invisibilizada e por vezes confortável, na medida em que não tiveram essa discussão durante suas formações profissionais e pertencem a um grupo social onde essa questão não é tratada. O fato de não serem negras e não vivenciarem experiências de serem discriminadas por seu pertencimento étnico-racial encobriu uma realidade que, para elas, inexistia. Já para as professoras negras, o pertencimento étnico-racial é uma marca nas experiências de vida desde a infância de forma negativa, sendo um elemento fundamental na formação de identidade. A pesquisadora refletiu que, mesmo não tendo feito parte de alguma questão específica durante as entrevistas com as participantes, o pertencimento étnico-racial apareceu de maneira evidente entre as professoras negras. Para as docentes negras, esse fator está tão presente em sua formação enquanto pessoas, que, em suas falas, em todas as dimensões do educar-se nas relações étnico-raciais, a forma como se identificam e são identificadas racialmente delineia os caminhos que traçam na vida (DERMARZO, 2009).

A pesquisadora concluiu que, para construir pedagogias antirracistas, é necessário que os/as professores/as não só tenham conhecimentos técnicos sobre as questões que cercam as relações étnico-raciais no Brasil, mas que se sintam tocados/as, enxerguem-se nessas relações e se sintam afetados/as por elas. Para se enxergarem nas relações étnico-raciais, precisam ter clareza a que grupo étnico-racial pertencem. Nessa pesquisa, professoras assumiram que o trabalho com a educação das relações étnico-racial deve fazer parte do dia a dia escolar, não se resumindo a atividades fragmentadas em datas comemorativas, como os dias 13 de maio e 20 de novembro.

Souza, E. (2012) pesquisou quais as percepções de infância de crianças negras que professoras de Educação Infantil revelam a partir de suas experiências de formação. A pesquisa apontou que a sensibilização das professoras de Educação Infantil se inicia com as crianças negras ao longo das experiências profissionais, antecedendo os cursos de formação.

As crianças negras são quem conduzem as professoras a buscarem conhecimentos sobre a população negra.

A tese de Dias (2007) teve como principal objetivo compreender os modos pelos quais educadoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada, cujo enfoque era o combate ao racismo e a maneira pela qual transformaram, a partir daí, as suas práticas pedagógicas. Para a realização da pesquisa, foram analisadas iniciativas desenvolvidas por duas Secretarias de Educação, uma em Mato Grosso do Sul e a outra em Campinas-SP. A pesquisadora avaliou que, em Mato Grosso do Sul, o poder público não investiu o suficiente para colaborar para que todas as educadoras efetivassem um trabalho de qualidade e contínuo, pois não houve compra de materiais nem nenhum outro tipo de iniciativa de formação. Em contrapartida, em Campinas, várias iniciativas de formação foram empreendidas, além de compra de material didático. As diferenças entre os dados das prefeituras produziram resultados bastante diferenciados nas práticas pedagógicas das educadoras. As educadoras pesquisadas consideraram que, após as atividades formativas, é que conseguiram desenvolver práticas eficazes no combate ao racismo.

2.3.6 Pesquisa *com* crianças sob a ótica da raça

As ideias centrais presentes nas pesquisas com crianças e não sobre elas se configuram como uma metodologia que percebe a infância enquanto construção social, em contraposição à ideia de criança homogeneizada. Permite conhecer especificidades, manifestações sociais e culturais, bem como possibilita dar visibilidade e “voz às crianças”.

Nesse subitem, Souza, F (2009) problematizou os bonecos e bonecas que historicamente fazem parte do brincar infantil. Buscou “dar voz às crianças”, possibilitando que elas trouxessem suas impressões sobre os brinquedos, expressando o seu pensar e seu conhecimento sobre o mundo. A pesquisa problematizou as marcas de normalização referentes aos formatos dos corpos, gênero e raça das bonecas com as quais as crianças negras e brancas brincavam. A pesquisadora segue Amado (apud SOUZA, F. 2009, p.53) que afirma que “bonecos e bonecas revestem-se de ricos significados culturais (religioso, mítico, histórico) para lá da dimensão lúdica, a mais conhecida”. Os/as bonecos/as representam marcas sociais que estão imersas em relações de poder, podendo fazer referência a que

bonecas/os não representam apenas um corpo e, sim, um "ideal de se ter um corpo". "Ser um sujeito ideal" historicamente constituído pelo seu grupo social, pela sua época, pela sua cultura. Durante a pesquisa, a autora procurou traçar caminhos que cruzassem as histórias das infâncias e das bonecas com os modos de ser sujeito infantil.

A pesquisadora apresentou às crianças bonecas/os com corpos – negros, de óculos, gordo, cabelo liso, crespo, carapinha etc. Para transportar todos esses "corpos bonecas/os", para perto das crianças, confeccionou uma "Mala Mágica das Bonecas e Bonecos". Realizou 5 encontros com as crianças da turma pesquisada, que tinham 5 e 6 anos de idade, propondo, em cada encontro, uma atividade diferente envolvendo bonecas e bonecos e imagens fotográficas. Analisou que os conceitos mais utilizados pelas crianças para classificar e falar sobre as/os bonecas/os foram os de beleza e feiúra. Os resultados apontam que as crianças desde muito pequenas dão indícios, percebem-se subjetivadas, analisam que quem possui determinado tipo de cabelo é "bonito" e "correto". Tudo que escapa do "padrão" é considerado fora da "norma" e feio.

A pesquisa concluiu que as falas das crianças enunciaram discursos socialmente constituídos sobre o indivíduo negro, cujo espaço na sociedade circunscreve-se aos conceitos de não belo, marginal e secundário. O brincar com bonecas de um só 'tipo' não produz infâncias para a diversidade. A autora finalizou dizendo que espera "que possamos entrar em uma loja de brinquedos e em salas de aula infantis e encontrar bonecos e bonecas com formas corporais tão variadas quanto as formas das crianças que com eles brincam" (SOUZA, F., 2009, p. 66).

Em outra pesquisa *com* crianças Gáudio, E. (2013) discutiu que o cotidiano da Educação Infantil é permeado de relações que envolvem as categorias étnico-raciais, especialmente no que diz respeito às tensões entre corpo e infância. A pesquisadora descreveu conflitos significativos para a construção das identidades infantis, pois as crianças, desde cedo, percebem os elementos que envolvem a corporeidade, reforçando, de modo próprio, muitos dos estereótipos e preconceitos existentes no contexto social que vivenciam.

Diálogos de crianças apresentam a concepção, que valoriza a magreza e brancura ("*- Ui prô, a Tuani é gorda!/ - E o que tem em ser gorda?/ - Gorda é feio!/ - Mas você não gosta dela por isso?/ - Ela é gorda e preta!/ - E você não gosta?/ - Não!")* (GÁUDIO, 2013, p. 157). Ao responder que gosta de uma criança loira e magra, a resposta dada pela criança remete à ideologia do branqueamento que deixa marcas em nosso país. Elas permanecem nos discursos e nas práticas sociais até os dias de hoje. A negatividade acerca dos corpos do sujeito negro ("*- Eu gosto assim ó: de loira, magra, bem bonita assim!*") (GÁUDIO, 2013, p.

157) evidencia, para a pesquisadora, que a produção de um corpo magro e branco como ideal tem início na infância. A pesquisa evidenciou também questões de gênero durante as observações e apresentou situações em que as crianças verbalizavam concepções preconceituosas aos/às seus/suas próprios/as colegas e professoras, além de selecionar amigos/as para suas brincadeiras conforme um padrão de beleza definido.

A pesquisa de Trinidad (2011), realizada em uma escola de Educação Infantil na cidade de São Paulo, teve por objetivo verificar como as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial e quais são os critérios por elas utilizados. Os resultados demonstraram que crianças de pouca idade conhecem e empregam as categorias étnico-raciais. As crianças foram observadas em momentos de brincadeiras e interações. Segundo a autora, diferentemente do resultado de outras pesquisas, os atributos negros não constituíram obstáculos para a interação, visto que as crianças não selecionavam seus pares tendo como base a cor da pele. Contudo, ao perguntar as crianças sobre sua identificação étnico-racial, percebia que elas desejavam ter características brancas. Ressaltou que crianças em idade pré-escolar já fazem uso de várias categorias utilizadas pelo IBGE. Verificou que, nessa faixa etária, elas reconhecem crianças brancas ou negras e fazem identificações étnico-raciais.

A pesquisa de Bischoff (2013), que concebeu as crianças como parceiras de pesquisa, investigou como aconteciam as relações entre crianças brancas e negras em uma turma de Educação Infantil, principalmente, a partir do que é apresentado acerca de personagens brancos e negros presentes na literatura infantil. Os resultados apontam ser possível perceber que as crianças, embora pequenas, já apresentam hipóteses sobre a inserção social das pessoas negras e que, através da televisão, alguns estereótipos podem ser evidenciados nos discursos infantis. Analisando como as crianças se relacionam com as diferenças, como elas enxergam a si mesmas e como enxergam o outro, percebeu que as crianças se relacionam a partir daquilo que vivenciam em seu cotidiano, através dos programas de televisão a que assistem, das pessoas com que têm contato em seu dia a dia, dos livros de história que são lidos para elas, dos bonecos com os quais brincam. Elas também influenciam as relações entre seus pares, com as pessoas com as quais têm convívio, “produzindo modos de pensar de sua professora, que corre atrás de mais teorias que possam dar conta do que elas estão produzindo em seus dia a dia na sala de aula” (BISCHOFF, 2013, p.103).

2.4 Contribuições das pesquisas: desafios e perspectivas

Como fora anteriormente mencionado, as pesquisas que serviram de base para nossas análises foram produzidas entre 2003 e 2013. A data inicial coincide com a promulgação da Lei nº 10.639/03 que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ―História e Cultura Afro-Brasileira. Entendemos que mudanças e alterações, ao longo dessa década, estiveram ressaltadas na produção acadêmica.

A Lei nº 10.639/03, apesar dos problemas encontrados na sua implementação, configurou-se como um marco, um símbolo de conquista do movimento negro, que visou corrigir uma distorção, a negação da história dos africanos na constituição da sociedade brasileira. Com a Lei, pretendeu-se que as vozes que não eram ouvidas passassem a ser através da alteração dos currículos da Educação do ensino básico.

A partir da Lei nº 10.639, da aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Parecer 03/2004 e da Resolução 01/2004, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), vimos florescerem os debates sobre a questão étnico-racial, que estavam sendo desconsiderados. Essas políticas institucionalizaram a necessidade da discussão do racismo, preconceitos e discriminações que acontecem no seio das instituições escolares. Os anos do levantamento estiveram marcados pela criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro. A SEPPIR tem por finalidade a formulação, a coordenação e a articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial. Outro órgão criado em 2004 foi a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC). Essa Secretaria, em 2011, teve o acréscimo do eixo inclusão e passou a ser designada por Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Em linhas gerais, segundo divulgou o Ministério da Educação, em sua página na internet:

> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e Educação de jovens e adultos, Educação ambiental, Educação em direitos humanos, Educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e Educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da Educação

> inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Dentre várias políticas desenvolvidas no período pesquisado, destacamos duas produções voltadas aos educadores como possibilidades de enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. Em 2004, teve início o projeto A Cor da Cultura, cujo foco foi na produção de material didático aplicado e distribuído às escolas públicas objetivando ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a história dos afrodescendentes e a história da África. Em 2006, o Ministério da Educação, por intermédio da Secad, publica Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, resultado de grupos de trabalho constituídos por estudiosos/as, especialmente, educadores/as. Contou com cerca de 150 envolvidos/as.

> O texto de cada grupo de trabalho se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os(as) professores/as, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da Educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação (MEC, 2006, p.13).

Em julho de 2010, foi sancionada a Lei nº 12.228, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor. A Lei, dentre outras disposições, tem uma seção dedicada somente à Educação.

No Brasil, os últimos anos estiveram marcados por movimentos em prol das relações étnico-raciais. Mas, apesar da relativa variedade de materiais, leis e órgãos criados[31], as pesquisas destacam um cenário de desafio frente o combate ao racismo na Educação Infantil. Acreditamos que as pesquisas realizadas nas universidades viabilizam a ampliação da discussão da temática da educação das relações étnico-raciais na Educação infantil e colaboram com o delineamento do conceito de uma infância plural e diversa. Esse entendimento corrobora com a construção do conceito de educação das relações étnico-raciais que é entendida, de acordo com a produção do conhecimento sintetizada neste capítulo, como um projeto de sociedade a qual não está destinada exclusivamente às crianças negras, mas para todos.

---

[31] Destacamos a relevância das considerações feitas por Iolanda Oliveira em entrevista, na qual avalia as ações do Governo sobre a temática relativa à Lei nº 10.639/2003. Sugere a inclusão da Educação Infantil no artigo 26-a da LDB/96, propondo a alteração da Lei, para Educação básica. Destaca que as medidas para criação dos órgãos SEPPIR, a antiga SECAD e atual SECADI não foram tomadas para garantir de fato a execução da referida lei, para que a Lei se tornasse concreta de toda Educação brasileira, envolvendo todo sistema de Educação brasileiro, incluindo as escolas públicas e particulares. Considera que as medidas deveriam ser ousadas, avaliando que as medidas ainda são tímidas, diante da legislação que foi aprovada (GONÇALVES; MACHADO, 2013).

Os dados das pesquisas levantadas denunciam que as crianças negras seguem sofrendo ainda discriminações e preconceitos referentes ao seu pertencimento étnico-racial. Tal processo é prejudicial para todas as crianças contribuindo negativamente para a construção de suas identidades. As pesquisas abordaram discussões relacionadas às práticas pedagógicas, que não privilegiam a riqueza da diversidade cultural existente, configurando-se em práticas homogeneizantes. Algumas indicam mudanças a essa postura, entretanto se constituem normalmente em movimentos isolados de um professor sensibilizado com a temática. Foram poucas as pesquisas que sinalizaram um compromisso institucional de promover a educação das relações étnico-raciais ou que contemplassem essa proposta nos Projetos Políticos Pedagógicos. As pesquisas indicam a necessidade de estratégias e políticas públicas na Educação Infantil direcionadas para a educação das relações étnico-raciais, bem como de se efetivarem e concretizarem as que existem, entendendo que as políticas para a educação das relações étnico-raciais não dizem respeito apenas aos educadores e crianças, mas da formação social dos sujeitos, das famílias e de toda a sociedade.

A produção acadêmica estudada ressalta a necessidade de formação inicial e continuada de profissionais que atuam na Educação Infantil. Vimos, nas pesquisas, que os educadores no enfrentamento ao racismo, na tentativa de valorizar a cultura negra ou o pertencimento étnico das crianças negras, fazem-no a partir de práticas pedagógicas muitas vezes equivocadas, que tendem a reproduzir preconceitos. Para a construção de outras práticas, que não racistas, é necessário que os professores estudem e saibam o que fazer, pois ninguém pode ensinar o que não sabe.

Evidenciamos que as pesquisas com foco na formação docente para a educação das relações étnico-raciais foram as que mais se aproximaram da nossa investigação. Percebemos que a proposta da nossa dissertação diferencia-se das demais supracitadas, pois procura compreender as enunciações não somente de educadores, mas também de estudantes universitários de Pedagogia, ainda em formação inicial.

No próximo capítulo, com base na compreensão do papel da Universidade em socializar os conhecimentos produzidos, passaremos a refletir sobre o *Ciclo de Palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero,* uma proposta do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEIPE) da UERJ, de formação na temática étnico-racial e de gênero voltada a profissionais da Educação Infantil e estudantes de Pedagogia.

3 **HISTÓRICO DOS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

3.1. **O contexto da pesquisa**

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir do *Ciclo de Palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero*, realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), de 09/10/13 a 18/12/13. O ciclo foi direcionado a professores que atuavam (ou iriam atuar) em unidades de Educação Infantil. Ele foi construído a partir de reflexões teórico-práticas realizadas no Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ), que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre infância e formação de professores de creche desde 2003.

As questões que envolvem diversidade, inclusão e diferença são parte das pesquisas desenvolvidas no NEI: P&E/UERJ e tiveram início com a dissertação de Motta (2010)[32] e uma proposta de doutorado não concluída. Anterior ao Ciclo de Palestras, o NEI: P&E, desde 2009, já organizara oficinas sobre o tema, nos Centro de Estudos Coletivos, com as creches vinculadas à pesquisa[33] para diretores, agentes auxiliares de creche[34] e professores de Educação Infantil do município do RJ[35]. Os Centros de Estudos Coletivos – CEC – tinham por propósito acompanhar de perto o trabalho educacional desenvolvido nas creches municipais, além de compartilhar e divulgar as pesquisas produzidas pelo grupo, na área de Educação Infantil.

No CEC de 18 de setembro de 2013, em parceria com a doutoranda Márcia Maria e Silva, desenvolvemos a oficina "Contação de Histórias Afro-Brasileiras" que teve por foco discutir, no coletivo, a diversidade de práticas literárias produzidas e/ou adotadas no dia-a-dia

---

[32] MOTTA, S.L. DIVERSIDADE E DIFERENÇA: um Estudo em Creche. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – PROPED/UERJ. (Orientador: Vera Maria Ramos de Vasconcellos).

[33] "O Percurso de Agentes Auxiliares e Professores na Creche: da nomeação à construção de uma pedagogia para a infância carioca", financiado pela FAPERJ (E-26/110.407/2012), que dá continuidade ao projeto anterior Agente Auxiliar de Creche: Educadores da Infância Carioca **(**FAPERJ-E-26/102.961/08).

[34] Hoje intitulados Agentes de Educação Infantil.

[35] As oficinas anteriores foram coordenadas pela Profª Vera Lucia Neri da Silva.

das creches. A oficina contou com 30 participantes, número acima do esperado, o que demonstrou interesse dos profissionais da rede pelo tema.

No início da oficina, uma participante indagou sobre livros de Contos de Fada que declarou serem seus preferidos. Nossa intenção era sensibilizar as professoras para o trabalho com a literatura infantil e as relações étnico-raciais. A partir dessa indagação, propusemo-nos a refletir sobre o branqueamento dos personagens dos contos de fada e a importância de personagens negros na literatura infantil.

A oficina alertou para a complexidade das questões que nos propusemos a problematizar. Observamos, no debate, muitas considerações dispersas, evasivas, além de posicionamentos preconceituosos sobre o tema. Ao mesmo tempo, muitas professoras revelaram o desejo de aprofundar os estudos para abordar as questões étnico- raciais na Educação Infantil, uma vez que quase todas se reconheciam sem preparo para desenvolvê-lo.

Percebemos, então, ser necessário ampliar as discussões iniciadas na oficina. Decidimos pela elaboração do projeto de extensão *Ciclo de Palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero*, a partir de duas pesquisas que estavam em curso no grupo: relações étnico-raciais[36] (I – Diversidade Étnico-Racial nas Escolas) e outra sobre gênero e sexualidade[37] (II– Diálogo Escolar sobre Sexualidade e Gênero), ambas no universo da Educação Infantil.

O Ciclo de Palestras[38] teve por objetivo ampliar a discussão iniciada na oficina de setembro/13, para construir e trabalhar uma cultura de valorização da diversidade humana, voltada à formação de professores, profissionais que atuam na Educação Infantil e estudantes de Pedagogia. As atividades do Ciclo aconteceram às quartas-feiras das 16h às 18h30min, por três meses, perfazendo um total de dez encontros, totalizando 25horas[39]. Todos os encontros foram gravados em áudio digital.

O caminho metodológico adotado no Ciclo de Palestras esteve em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004). As diretrizes normatizam o artigo da LDB/96 e apresentam a necessidade de difusão da referida lei em

---

[36] Tema da dissertação de mestrado da primeira autora deste artigo, sob orientação da segunda.

[37] Tema de doutorado de José Baptista de Mello Neto (da FE/UFPB em estágio doutoral, no PROPED/UERJ, em 2013).

[38] O participante, de acordo com seu interesse, poderia optar pela participação semanal ou quinzenal (por unidade temática).

[39] Todo Ciclo de Palestras ocorreu nas dependências da UERJ, no 12º andar da Faculdade de Educação.

todas as etapas e modalidades de ensino, das quais a Educação Infantil faz parte. A partir desse documento, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, através de trocas de conhecimentos, que levem à quebra de desconfianças, projetos conjuntos, visando à construção de uma sociedade ética, justa e equânime.

No documento é dito que a educação das relações étnico-raciais pressupõe que,

> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos (BRASIL, 2004, p.15).

A proposta pedagógica do Ciclo de Palestras, no que tange às questões étnico-raciais, esteve sustentada nos conhecimentos teórico-práticos e vivenciais, adquiridos ao longo da trajetória da equipe docente e discente do NEI: P&E/UERJ. O conteúdo do Ciclo foi sendo discutido nas reuniões semanais de estudos no grupo de pesquisa/UERJ, nas quais o planejamento e a avaliação contínua do projeto iam sendo realizadas.

Foram cinco encontros quinzenais, relacionados à temática raça e etnia, com a seguinte sistematização: (a) no primeiro momento de cada encontro foi feito um diagnóstico, com uma sondagem de conteúdos e um levantamento de expectativas do corpo discente; (b) no segundo momento, foram realizadas palestras expositivas com uso de recursos audiovisuais e oficinas pedagógicas; (c) cada encontro foi encerrado com uma reflexão crítica do conteúdo proposto e discussão entre os participantes, valorizando suas próprias vivências.

Foi adotada a seguinte estrutura:

- 1º Encontro Tema: Relações étnico-raciais no Brasil (objetivos: - Analisar os diferentes aspectos da ideologia racial brasileira; - Refletir sobre como o preconceito racial se expressa atualmente, e possíveis estratégias de combate). Bibliografia*:* D'ADESKY (2001), FERREIRA (2000); GUIMARÃES (1999); PEREIRA (2006), SKIDMORE (1976).
- 2º Encontro Tema: A Educação Infantil e a Educação para as relações étnico-raciais (objetivos: - Refletir sobre atitudes e práticas que evidenciam a presença de discriminação e preconceito na pré-escola; - Refletir sobre ações que possibilitem a construção da identidade positiva da criança negra). Bibliografia: BRASIL (2006); CAVALLEIRO (2001); SOUZA (2002).
- 3º Encontro Tema: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira (objetivo: - Analisar cuidadosamente como foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana). Bibliografia: - BRASIL (2003), (2004), (199*7)*; MEC/SECAD (2006); MUNANGA (2005).
- 4º Encontro Tema: - Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008 (objetivos:- Refletir sobre a implantação da Lei nº 10.639 nos últimos 10 anos; - Conhecer

elementos da cultura africana refletindo discutindo sobre sua importância na formação da cultura brasileira). Bibliografia: BRASIL (2003), (2008); FANON (2008).

- 5º Encontro Tema: - Literatura infantil afro-brasileira (objetivo: - Fornecer subsídios teóricos e práticos aos educadores para que, através da abordagem com a literatura infantil, possam atuar pedagogicamente no combate à discriminação cultural e étnico-racial). Bibliografia: BRASIL (2005); MEMMI (1977); MUNANGA (2005).

3.1.1 Breve apresentação dos encontros

O primeiro encontro foi aberto pela coordenadora do NEI: P&E/UERJ[40], que apresentou os objetivos e propostas do Ciclo aos participantes. Em seguida, a mestranda[41] se apresentou, destacando a relevância do curso em fomentar o debate das relações étnico-raciais na Educação. Reforçou que, na prática profissional, trabalhamos com uma diversidade de sujeitos, sendo necessário valorizar a singularidade de cada um. O mesmo se deu com o aluno em estágio doutoral[42] que, em seguida, também se apresentou. Os participantes se apresentaram e expuseram suas motivações para participar do Ciclo e o que esperavam dele. Após as apresentações, a responsável pelos debates sobre raça e etnia conduziu as demais atividades do dia. O encontro seguiu com a dinâmica de exposição da temática, com apresentação de power point. Durante a exposição, poucos participantes fizeram comentários ou perguntas. Percebemos o grupo ainda tímido para colocar suas ideias. Nesse encontro estava prevista uma atividade, a partir do vídeo “O xadrez das cores”, com posterior debate. Esse debate foi bem acalorado, o que nos levou a avaliar que a utilização do vídeo possibilitara uma maior participação do grupo. Essa constatação nos impulsionou à utilização de outros vídeos, estudos de casos concretos e relatos de experiências bem sucedidas nos encontros seguintes. Notamos o interesse do grupo, através das solicitações de sugestões de atividades com crianças, de materiais didáticos e bibliografia.

No 2º encontro, com o tema Raça e Etnia, foi mantida a dinâmica de apresentação dos presentes, uma vez que nem todos haviam participado do primeiro encontro. Deu-se uma breve retomada da discussão já iniciada. Nesse momento, como os participantes haviam solicitado no encontro anterior que compartilhássemos a bibliografia e os slides apresentados,

---

[40] Profª Drª Vera M. R. de Vasconcellos

[41] Profª Erika Jennifer Honorio Pereira

[42] Profº José Baptista de Mello Neto/UFPB

o grupo teve a iniciativa de criar um e-mail coletivo para possibilitar o compartilhamento de vídeos, troca de experiências e bibliografia. Houve a apresentação do objetivo da palestra e propusemos as seguintes questões iniciais: (a) Como as crianças com as quais você trabalha/estagia/convive referem-se a si mesmas? (b) Como elas se representam? (c) Nessa faixa etária a criança já manifesta algum tipo de interiorização sobre as diferenças raciais? (d) No seu trabalho cotidiano com as crianças, você observa alguma atitude que demonstra expressão de racismo entre elas? (e) E os adultos com os quais você trabalha, há demonstração de racismo entre os adultos ou destes com as crianças? (f) Na sua creche, na sua escola, esse assunto já foi abordado alguma vez? (g) Como a creche, a escola lida com essas questões? Conforme os participantes falavam de suas vivências profissionais, pessoais, costurávamos alguns conteúdos necessários para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

O 3º encontro abordou "As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais", que orientam a divulgação, a produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnica e racial. Os participantes demonstraram desconhecimento sobre as Diretrizes. Dividimos a turma em grupo e distribuímos trechos das DCNERER para leitura e reflexão. Ao final, fizemos uma síntese das observações levantadas pelo grupo. Nesse encontro, os participantes levantaram outras temáticas para discussão (cotas, Parâmetros Curriculares Nacionais).

No 4º encontro, trabalhamos a temática história da África, procurando desconstruir estereótipos socialmente construídos sobre esse continente. Houve debates, assistimos a um vídeo, tendo os participantes registrado por escrito apontamentos sobre as relações étnico-raciais (Anexo E). Esse registro nos possibilitou uma avaliação dos participantes quanto ao ciclo de palestras. Percebemos relatos de desconstrução de ideias pré-concebidas e movimentos de desconstrução/reconstrução e apropriação de novos conhecimentos.

Para o 5º encontro, a proposta foi de construção de conhecimento para a educação das relações étnico-raciais, a partir de literaturas infanto-juvenis afro-brasileiras. Produzimos uma proposta diversificada na organização da sala, que foi arrumada sem cadeiras, com tapetes e livros. Sugerimos que registrassem suas reflexões sobre as literaturas, expressando-se através de pintura ou desenho. Foi um momento bastante agradável, o ambiente estava mais acolhedor e os participantes demonstraram curiosidade e satisfação com a literatura apresentada.

Procuramos, ao longo do Ciclo, envolver todos nas discussões, com depoimentos e toda forma de expressão da temática (atividade artística, escrita). As falas e as expressões

não-verbais configuraram-se, para nós, em análise, em dados para (re)planejamento das atividades.

3.2 Procedimentos

A metodologia de pesquisa constituiu-se em uma abordagem qualitativa e privilegiou compreender os significados atribuídos pelos sujeitos à questão racial, tendo seu contexto social como pano de fundo. Minayo (2010, p. 57) diz:

> O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Ao final do Ciclo de Palestras, analisamos as ações desenvolvidas, transcrevendo as falas e assistimos várias vezes, às vídeo-gravações. Assim, as questões de pesquisa emergiram do próprio campo. Na elaboração do Ciclo de Palestras, não pretendíamos que ele se transformasse em pesquisa. As próprias ações desenvolvidas não tinham como propósito a utilização de dados para análise da dissertação. Nem palestrante, nem participantes assumiram as funções de pesquisadora-pesquisado, naquele momento. Ao final do Ciclo, entretanto, percebemos, um considerável volume de dados que se constituía como um rico material investigativo.

> A pesquisa qualitativa enfatiza o campo, não apenas como reservatório de dados, mas também como uma fonte de novas questões. O pesquisador qualitativo não vai a campo somente para encontrar respostas para suas perguntas; mas também para descobrir questões [...] mais pertinentes e mais adequadas do que aquelas que ele se colocava no início. [...] a própria logística da abordagem qualitativa (campo de pesquisa, observação participante, entrevistas não-dirigidas, relatos de vida) obriga o pesquisador a um contato direto com o vivido e as representações das pessoas que ele pesquisa (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010, p. 148).

Na medida em que os dados da pesquisa foram sendo construídos e se transformando em indagação, vimos que tínhamos, nas enunciações dos participantes, questões relativas às relações étnico-raciais que envolviam as crianças da Educação Infantil.

Com o material obtido, avaliamos que seria possível analisar diferentes trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos envolvidos com a Educação Infantil, além de identificar

os valores e concepções que organizam as relações étnico-raciais no interior dos meios sociais, profissionais e acadêmicos desses sujeitos.

Ao construir hipóteses relativas ao processo de formação (de vida e profissional) desses sujeitos, refletimos que era possível configurar algum nível de generalização no que dizia respeito à ideologia racial brasileira expressa nos mitos, nas legitimações, nas diferentes concepções e compreensão das relações étnico-raciais enunciadas pelos participantes.

Utilizamos como instrumentos de produção de dados:

- Planejamento e Registro das atividades elaboradas durante o curso (Anexos B, C, D e E).
- Vídeo-gravações[43] dos cinco encontros.
- Atividade reflexiva (Anexo E) realizada no 4º encontro, cuja proposta era de registro e avaliação das reflexões dos participantes até aquele momento do programa. Enfatizamos os tópicos: discriminação, preconceito e racismo nas relações étnico-raciais no Brasil.
- Atividade artística (desenho, pintura) produzida no 5º encontro – Literatura Infantil afro-brasileira. Essa atividade teve como proposta expressar a percepção das relações étnico-raciais, através das literaturas disponibilizadas no encontro.

Refletimos sobre as possibilidades de organização e análise do material empírico. Nesse percurso, a vídeo-gravação foi a escolhida. Trata-se de um recurso metodológico que tem seu uso cada vez mais frequente na realização de pesquisas qualitativas. O uso desse recurso mostrou-se essencial à pesquisa. Se não houvesse gravação em vídeo ou áudio, seria difícil analisar o material empírico produzido. Foram registrados momentos e enunciações diversos e únicos, não repetíveis, que muito possivelmente se perderiam em uma observação direta.

Com o material empírico gravado, foi possível acessá-lo inúmeras vezes, auxiliando-nos na interpretação dos dados, proporcionando-nos diferentes possibilidades de visualização (retrocedendo, avançando, pausando...). Nesse processo, as expressões não verbais foram

[43] A vídeo-gravação, um dos procedimentos metodológicos adotados pelo NEI: P&E/UERJ nas atividades de formação que realiza, é sempre um rico material empírico para as investigações, que possibilita reflexões das mais diferentes ordens. Nas gravações realizadas, registra-se tudo, sem cortes, nem seleção prévia de situações. Pela impossibilidade de antever o acontecimento de um momento relevante, toda a oficina, palestra ou curso realizado são vídeo-gravados. Em todas as atividades, o NEI: P&E solicita autorização aos participantes para utilização de filmagem ou gravação de voz para fins de pesquisa científica/ educacional, com o compromisso de resguardar o sigilo de seus nomes.

analisadas com maior exatidão, quando procedíamos a assistir à gravação dos encontros e usávamos os recursos de retornar e pausar. Ressaltamos ainda que, por meio do material vídeo-gravado, foram feitas múltiplas leituras. Foi necessário, para a materialidade das análises das enunciações proferidas, o texto escrito, transcrito.

Procedemos à transcrição das falas[44] do material, priorizando registrar falas e situações em que os participantes refletiam e debatiam. Com o material transcrito, percebemos que tínhamos com as falas múltiplos significados, configurando dados suficientes para análise de nossa indagação de pesquisa.

O processo de transcrição foi realizado pela pesquisadora, que priorizou a fala dos participantes, em detrimento das suas. À medida que as falas eram transcritas, percebemos que era necessário voltar ao contexto todo, retomando, então, à transcrição das falas de todos os envolvidos no Ciclo, participantes e palestrante. A partir dessa mudança, o contexto em que se deram as falas tornou-se mais significativo, permitindo uma melhor compreensão dos acontecimentos.

No momento de transcrição, foi feito o esforço de transpor tudo o que fora falado, sem selecionar falas ou temas pré-definidos. Tudo foi transcrito para depois ser analisado. A atividade de transcrição envolve uma complexidade teórico-metodológica. Procuramos dar ao material de análise o tratamento que sugerem Ramilo & Freitas (2001, p.55):

> (…) o transcritor não deverá ser zeloso ao ponto de tentar resolver todas as lições, principalmente quando estas lhe são totalmente incompreensíveis. Por outro lado, não deverá subtrair elementos do texto, ainda que sejam geradores de confusão e dificultem a inteligibilidade. Deverá acautelar-se ao máximo no sentido de não impor sobre a transcrição quaisquer marcas pessoais, distinguindo o seu idiolecto daquilo que realmente está a ser dito.

Intentamos realizar as transcrições não como um ato de mera transposição da oralidade à escrita, mas por um viés enunciativo, cuja abordagem transcende os limites da linguística. Para Bakhtin (2006, p.126), a enunciação emerge de um processo interacional, é social, “constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta”. Nenhuma enunciação é produto da natureza individual, ela se constrói no contexto social. O outro é a condicionante na enunciação.

Os enunciados permitem a abertura para a leitura do outro, são enunciados irrepetíveis, únicos e individuais, que, para entendê-los, faz-se necessário conhecer o contexto no qual

[44] As falas transcritas aqui refletidas não serão identificadas.

foram produzidos, pois os lugares sociais de onde foram proferidos produzem sentidos próprios.

Considerando o contexto no qual as enunciações se deram, procedemos às transcrições das falas produzidas no Ciclo. Após revisá-las, foi possível realizar a organização e a seleção do material de análise. Nesse momento da pesquisa, havia muitas perguntas para as quais esperávamos encontrar respostas no material transcrito, mas estávamos conscientes de que, embora houvesse intenções claras e definidas, a pesquisa qualitativa, por ser um processo aberto, não é previsível. Poderiam surgir novas perguntas, mais relevantes que as respostas encontradas. Isso foi exatamente o que aconteceu.

3.3 De professora palestrante à pesquisadora

Ao refletir sobre a análise do material transcrito e a minha constituição enquanto pesquisadora, percebia que, por ter sido a palestrante do Ciclo em estudo, necessitava construir certo distanciamento/estranhamento do contexto pesquisado. Era preciso romper com as evidências para que outras realidades se desvelassem diante de mim. Este foi um momento não muito fácil, mas que considerei extremamente necessário. Tive o exercício constante de abandonar meu lugar de professora palestrante, para construir uma escuta de alteridade.

O tempo todo foi um desafio tornar estranho algo que a princípio me era familiar. Mas, como reflete Amorim (2004, p.26), para que algo se torne objeto de pesquisa, é necessário torná-lo estranho de início:

> Tomemos como ponto de partida para nosso trabalho a seguinte proposição: a estranheza do objeto de pesquisa afirmada enquanto a própria condição de possibilidade desse objeto. Assim, atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata de um simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão de evidência.

Embora pertencesse à mesma categoria de parte dos interlocutores (professora de Educação Infantil), a diferença existente tornou aqueles sujeitos como *outro,* um desconhecido, “um estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo” (AMORIM, 2004, p.31). Era nesse movimento em direção à alteridade que as dessemelhanças se revelavam.

Nossas diferenças, pesquisadora-pesquisados, ora nos distanciavam, ora nos aproximavam. Buscávamos compreender que “o ponto de partida é a diferença: o outro é posto como enigma” (AMORIM, 2004, p. 24). Em sua origem grega, a palavra *diferença* significa lançar-se para o desconhecido, o que ajuda a percebê-la como um entre caminho benéfico que permite a produção de conhecimentos e complementar-se com o outro.

Amorim (2004) adverte que o desejo de encontrar-se com o outro, o desejo de alteridade é passível de suspeita, pois, dependendo do modo de olhar o outro, pode suscitar o empreendimento de nada querer saber sobre o outro, o desejo de dominá-lo ou de exterminá-lo.

Enquanto pesquisadora, percebia que, ao mesmo tempo em que almejava o encontro com o outro, a impossibilidade de encontrá-lo integrava o próprio princípio da pesquisa. A alteridade não deixa nenhuma margem de previsibilidade ou de controle por parte do pesquisador.

> Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar (AMORIM, 2004, p. 28 - 29).

Durante todo o tempo da pesquisa, compartilhei à reflexão de Amorim (2004), que concebe a alteridade como constitutiva da produção de conhecimentos. Ela ressalta que a pesquisa pode ser um processo de aprendizagem para ambos, pesquisadora e participantes. Quando estes são interlocutores reais, interferem e refletem sobre as questões da pesquisa. É na interação dos sujeitos que se constrói o conhecimento.

Uma pergunta que me perseguiu nesse percurso foi: quais as fronteiras entre o meu lugar de pesquisadora e o lugar do outro, do pesquisado?

Conquanto meu ponto de vista seja alterado em contato com o outro, não há inversão de papéis, o pesquisador continua sendo pesquisador. O outro em nenhum momento se apropria do lugar de pesquisador. Há um limite entre o lugar do pesquisador e o lugar do outro.

O conceito de exotopia (em um lugar exterior) de Bakhtin (1997) possibilitou a reflexão sobre o debate da construção do sujeito pesquisador. As pessoas encontravam-se posicionadas exotopicamente umas às outras, vez que entre pesquisadora e o outro há um distanciamento que permite enxergar no outro aquilo que ele próprio não pode ver em si e

vice-versa. Ao mesmo tempo em que o pesquisador tem o privilégio de ver o outro como um todo, pode também o outro, vê-lo.

Bakhtin (1997, p.43), percebendo as fronteiras que existem entre o lugar do pesquisador e o lugar de seu outro, aborda, dentre outros assuntos, o conceito do excedente de visão: "Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo". Cada sujeito tem o seu lugar único no contexto social, por isso a visão de cada um sobre o outro é diferente.

> Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre serei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver. (BAKHTIN, 1997, p. 43)

Fui me constituindo, de forma inacabada, pesquisadora na relação com o outro, pois, se eu tinha um excedente de visão em relação ao outro, da mesma forma tinha o outro uma visão sobre mim que eu mesma não tinha. Conforme reflete Geraldi (2003, p. 19), "este *acontecimento* nos mostra a nossa incompletude e constitui o outro como o único lugar possível de uma completude impossível".

Ao assumir um posicionamento exotópico de pesquisadora, precisei, para conceber o outro, aproximar-me de como o sujeito se vê, inteirar-me do seu mundo, vivenciar o que ele vivencia, colocar-me em seu lugar, "adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia" (AMORIM, 2004, p 24), para, então, dele me afastar e retornar ao meu lugar exterior, com outro olhar.

Ao analisar as enunciações construídas no Ciclo de Palestra como dados de pesquisa, precisei construir movimentos constantes de exotopia, de encontro entre o lugar de pesquisadora e o lugar do outro, tornando-me outro sem deixar de ser eu mesma. Esse processo não se dá de forma linear e tão bem definida, pois, enquanto pesquisadora negra e ser este o tema central em discussão, envolvi-me com todos e me distanciei de todos (ou de alguns) em diversos momentos dos encontros.

Aprendi que é no lugar da tensão entre o meu olhar de pesquisadora sobre o outro, que nem sempre coincide com o olhar que o sujeito pesquisado tem de si, que buscava captar como o sujeito pesquisado se via, para, depois, assumir um lugar exterior, buscando a construção de um conhecimento novo.

Outro momento emblemático vivenciado foi o de escrita do próprio texto de dissertação, momento em que foi possível narrar/refletir sobre o encontro da relação entre o

meu "eu" pesquisadora e os meus outros. Para isso, o conceito de *polifonia* que aborda a multiplicidade de vozes foi fundamental para poder ouvi-las no mesmo lugar[45].

A maneira pela qual o texto é escrito, na dimensão de alteridade presente na pesquisa, pode valorizar mais vozes ou, ao contrário, esquecer alguns ditos. Tenho procurado refletir sobre a presença do discurso do outro no meu texto. Preocupo-me quais vozes que se deixam ouvir no texto, em que lugares foi possível ouvi-las e quais teriam sido as vozes inaudíveis ou ausentes.

Quais sujeitos falam no texto? Um dos sujeitos é a autora, que dirige o texto ao seu interlocutor. Autora e interlocutores, ambos colaboram para a construção do texto. O texto é um lugar de sujeitos, lugar de diálogo.

O conceito de autoria para Bakhtin congrega tanto uma dimensão social, que diz respeito às vozes sociais que representa no momento da escrita, como a dimensão individual, que aponta para o caráter singular do autor, que é quem assina o texto, visto que a assinatura faz valer a singularidade do autor/pesquisador. O pesquisador ocupa um lugar único. É desse lugar que cabe ao pesquisador dar o acabamento, que ele responde, assumindo uma responsabilidade e dá a sua assinatura. Amorim (2003, p. 15) afirma que "a assinatura é o que me torna capaz de responder pelo lugar que ocupo num dado momento, num dado contexto".

A produção do texto escrito foi também um momento de um encontro integrado da autora com o outro (seus interlocutores), de encontro nos enunciados e nas interações colaborativas. A escritura de algo se dirige sempre para um leitor, um outro, sendo determinada pelo contexto e pela interação que estabelece. Como escreve Bakhtin (2006, p.106), "a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor". Ninguém nunca está sozinho, há sempre o eu e o outro para a constituição de qualquer ato. Ao escrever esse texto, estou respondendo a perguntas presumidas do meu interlocutor-meu outro.

> [...] Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p.107).

[45] A obra de Bakhtin (1981) aborda, a partir dos romances de Dostoiévski, a oposição entre discurso monológico, discurso de uma só voz e discurso dialógico ou polifônico, o discurso marcado pela multiplicidade de vozes, com um enfoque dialógico, em que o sujeito se reconhece através do outro.

Outra preocupação com a escrita da dissertação é com a estética, em não dissociar forma e conteúdo. Como dar um acabamento à pesquisa, de forma que o outro que lerá possa compreendê-lo? Quais os limites e impasses impostos à escrita de um texto 'acadêmico'?

A reflexão que Michael Bakhtin (1997) conduz sobre a alteridade é um significativo para as pesquisas nas ciências humanas, que abordam a interação do pesquisador com seu outro. Percebo que a relação de alteridade estará sempre presente nas análises dos dados, complementando minha caminhada enquanto pesquisadora e na construção do texto da dissertação. Necessito construir uma escuta na alteridade, para, após, poder traduzi-la e transmiti-la.

Nesse sentido, indago-me sobre como busquei interagir enquanto pesquisadora com os participantes do Ciclo de Palestras na releitura do material? Como procurei entendê-los? A interação é um ato realizado junto com o outro, entre o pesquisador e os interlocutores da pesquisa.

3.4 O olhar ético sobre a pesquisa

> Pensar e produzir conhecimento são atos éticos e não apenas cognitivos, uma vez que pressupõem a implicação dos sujeitos que se colocam em diálogo
>
> *PASSOS; PEREIRA, 2014, p.127*

A reflexão sobre a ética nas escolhas e responsabilidades enquanto pesquisadora tornou-se primordial, assim como o respeito pela alteridade, almejado durante a pesquisa.

> Auto-reflexão e autêntico respeito pela alteridade formam como que um território no qual a pesquisa se instala e acontece. São elementos, por isso, que sugerem ou suscitam o conceito de ética como morada ou modo de habitar o mundo e, mais particularmente, o mundo da produção do conhecimento (SCHMIDT, 2008, p.48).

Com a utilização, cada vez mais frequente, de pesquisas e métodos qualitativos nos campos sociais e nas ciências humanas, a questão da ética na pesquisa requer atenção a possíveis danos que possam ser causados aos participantes.

A Resolução CNS 196/96 do Conselho Nacional de Saúde oferece parâmetros para nortear as avaliações éticas e minimizar a possibilidade de danos aos participantes. As orientações da Resolução e os procedimentos éticos do pesquisador, que se coloca em uma posição ativa de respeito aos partícipes, pode levar ganhos qualitativos às pesquisas científicas.

Nosso trato ético com a pesquisa em questão nos obrigou a ir além de cumprir as exigências formais, utilizando procedimentos legais necessários à investigação. Definimos ética "por uma disposição para estar advertido e responder pelas consequências das nossas ações sobre os outros" (LERNER, 2008, p.235). Para nós, a relação entre ética e pesquisa não se limita à concessão de autorização pelos sujeitos participantes, resguardando-nos quanto aos usos dos resultados encontrados. Como refletem Schmidt & Toniette (2008, p.105), a interpretação de ética na pesquisa de modo exclusivamente regulador e normalizador pode resvalar para a redução da ética aos procedimentos burocráticos e legalistas.

> A relação entre ética e pesquisa está no fato de a ética estar implicada no método enquanto um processo que se constitui ao longo da pesquisa, na contínua relação do pesquisador e colaborador e/ou interlocutor, no que poderia ser denominado de *pesquisa ética*, na qual o pesquisador, de forma autônoma, é a todo o momento chamado a refletir e agir de forma ética.

Nossas questões éticas envolveram as questões do anonimato. Entendíamos que revelar a identidade dos sujeitos participantes, poderia causar algum constrangimento, mesmo porque muitos fizeram menção a práticas de ensino que aconteciam na unidade em que estudavam, a mesma da pesquisadora. Contemplamos a garantia do sigilo das informações obtidas durante a realização do Ciclo, transcrevendo as enunciações, evitando toda e qualquer identificação. Utilizamos, portanto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ramos, Junqueira e Puplakcis (2008, p.95) esclarecem a razão histórica desse instrumento:

> A obtenção do consentimento dos participantes de pesquisa tem sido foco de estudos desde a promulgação do Código de Nuremberg em 1947 — primeiro documento internacional relativo à proteção dos participantes de pesquisas. Sobretudo a partir da década de 70, com o *Relatório Belmont*, estabelece-se a cultura de informar os participantes acerca da pesquisa a ser realizada, em virtude da ênfase dada ao respeito pela autonomia dos participantes.

Assumir o respeito à dignidade do sujeito pesquisado implicava assumir o respeito também por sua autonomia, esclarecendo-lhes todo nosso percurso, objetivos da pesquisa e

como seriam analisados os dados. Procuramos utilizar, na escrita do documento, uma linguagem acessível à compreensão de todos.

Vale lembrar que, como todos os encontros do Ciclo haviam sido vídeo-gravados (como prática comum às atividades de formação do NEI: P&E/UERJ), já tínhamos as autorizações para gravação, com o esclarecimento de que as imagens, áudios e falas transcritas não seriam personalizadas e, sim, analisadas como produção do grupo.

Os encontros se deram como verdadeiros Grupos Focais. Conforme Barbour (2009), no Grupo Focal há sempre o debate de um tema, até a exaustão. Para o autor, o grupo é sempre homogêneo (uma das diferenças para nós, pois o grupo de sujeitos participantes do Ciclo era heterogêneo) e composto por minorias, oferecendo aos participantes um ambiente amistoso no qual podem dividir suas opiniões, facilitando a desinibição no relato das experiências sobre o tema.

Em nossa pesquisa foi possível compreender o envolvimento de um grupo restrito (estudantes de Pedagogia e professores de Educação infantil) com a temática das relações étnico-raciais, favorecendo, a cada encontro, o aprofundamento das questões que envolviam o tema pesquisado, no cotidiano das práticas educativas. Pudemos acompanhar as diferentes análises feitas pelos participantes em relação à temática racial e explorar, em conjunto com o grupo, como os entendimentos, ideias e opiniões sobre o tema articulavam-se, confrontavam-se e eram alteradas.

Um ponto que nos distancia da modalidade de Grupo Focal é que nela a orientação é que o número de participantes não ultrapasse a 15. No Ciclo de Palestras, o número de integrantes que passou por ele foi maior (40 participantes). Como o objetivo da pesquisa era propiciar formação na temática e favorecer o debate e a reflexão de novas ideias, o número maior de participantes somente contribuiu para o enriquecimento do debate.

Os cinco encontros do Ciclo de Palestras estiveram centrados no tema da raça, porém, a cada dia apresentávamos um objetivo específico. Foram utilizados recursos audiovisuais e questões norteadoras para os debates. Procuramos, no decorrer do Ciclo de Palestras, manter a máxima atenção à fala dos participantes, que redirecionavam a exploração do tema.

3.5 Proposta teórico-metodológica de análise

Diante da questão principal desta investigação “Que enunciações das relações étnico-raciais que envolvem as crianças na Educação Infantil, professoras e estudantes de Pedagogia (sujeitos em formação) produziram nas discussões do Ciclo?”, busquei, enquanto pesquisadora, mobilizar os diferentes espaços de interlocução e penetrar no espaço dialógico no sentido bakhtiniano.

Em Bakhtin (2006), o sentido da enunciação é totalmente determinado pelo seu contexto (há tantas significações possíveis quantos contextos). Evitamos, por isso, isolar as enunciações do contexto no qual ocorreram**.** Consideramos que as enunciações que constituem o *corpus* de análise desta dissertação foram produzidas pelos sujeitos sob condições sócio-históricas determinadas. Na busca por respostas às questões pertinentes a esta dissertação, procurei compreender nos enunciados dos textos os ditos, mas também os não ditos, os conflitos, as vozes em disputa, que constituíam cada enunciação.

Para o autor, é por meio da enunciação ou das enunciações que a interação verbal se institui, constituindo, assim, a realidade fundamental da língua. Por isso, constitui um erro separar a língua de seu conteúdo ideológico. Enquanto signo social, a palavra é determinada pelas relações sociais nas quais a enunciação se configura.

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p.125).

Dessa forma, nesta pesquisa, não são analisados os elementos puramente linguísticos (lexicais e gramaticais). A compreensão dos enunciados é sempre dialógica, para Bakhtin(1997), a natureza social da enunciação, como a própria realização de um signo social na enunciação concreta, é inteiramente determinada pelas relações sociais.

> A individualização estilística da enunciação de que falam os vosslerianos, constitui justamente este reflexo da interrelação social, em cujo contexto se constrói uma determinada enunciação. A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (BAKHTIN, 1997, p.323).

Como Bakhtin concebe o dialogismo como constitutivo da própria concepção de linguagem, parte do pressuposto de que todos os enunciados constituem-se a partir de outros enunciados. É a materialização de um discurso que dialoga com outros discursos. O lugar da enunciação sempre é preenchido por diferentes vozes. Conforme Bakhtin (1997, p.291), o locutor, aquele que enuncia, assume uma posição ativa:

> O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores —emanantes dele mesmo ou do outro — aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.

Buscamos, ao longo da pesquisa, compreender a enunciação como produto da interação de indivíduos socialmente organizados. Com isso, "qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata" (BAKHTIN, 2006, p.112). Destacamos como elementos essenciais da situação social mais imediata que irão determinar a enunciação: o locutor e seu interlocutor, ou o auditório social a quem a enunciação se dirige.

Todo enunciado possui um autor e um destinatário. Um enunciado é sempre dirigido a alguém. Há um endereçamento. Todo dizer se orienta por um já dito, que se orienta para um auditório social. O destinatário do enunciado pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo, pode ser uma coletividade diferenciada, um grupo social específico, ou ser um outro totalmente indefinido. Portanto, qualquer enunciação é socialmente dirigida.

Quando o ouvinte recebe e compreende a significação, ele adota uma atitude *responsiva ativa:* concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para executar, etc... Essa atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão. Conforme Bakhtin (1997, p. 291), a compreensão de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*; "toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor".

A compreensão responsiva, para Bakhtin, é a fase inicial e preparatória para uma resposta com que conta o locutor. O locutor, inclusive, não espera uma compreensão passiva, ele espera uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc. O ouvinte, dotado de uma compreensão passiva, não corresponde ao protagonista real da comunicação verbal, pois o *outro tem papel ativo* no processo da comunicação verbal. O

locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado termina por uma transferência da palavra ao outro.

Bakhtin nos diz que a composição e o estilo do enunciado dependerão do destinatário, de como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário. Qual a força da influência deste sobre o enunciado? As pressões sociais a que está submetido o autor irão inferir na produção do enunciado. A enunciação é uma forma de diálogo, que suscita responsividade entre os interlocutores. O estilo da enunciação depende do modo que o locutor percebe e compreende seu destinatário e do modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa, o que marca o seu caráter dialógico.

Essas relações levam em conta os lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos enunciados. Dessa forma, o fluxo discursivo desses enunciados, ao viabilizar regularidades na prática social da linguagem, cristaliza historicamente um conjunto de enunciados que serão mais apropriados a determinados lugares e relações.

Assim, em concordância com Bakhtin, compreendemos que o enunciado surge de maneira significativa em um determinado momento social e histórico e toca os milhares de fios dialógicos existentes. É uma variante da relação específica que liga enunciados completos durante o processo da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997).

No próximo capítulo, buscaremos, para além dos significados, conhecer os sentidos próprios que estão contidos nas enunciações dos participantes do Ciclo de Palestras, considerando a diversidade de vozes que habitaram cada enunciação.

4 Do *CICLO DE PALESTRAS* aos dados de *PESQUISA*

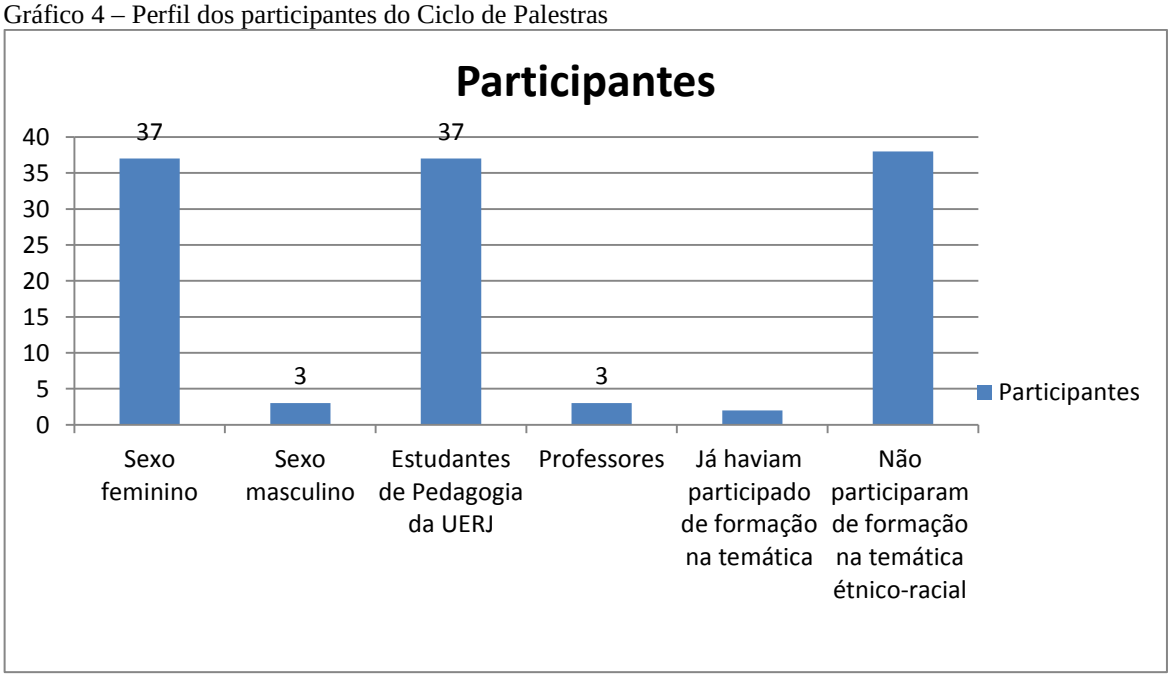
4.1 Apresentação dos sujeitos da pesquisa

Durante a caracterização do grupo, procuramos compreender os sujeitos participantes como constituídos a partir das relações. Entendemos que eles internalizam e produzem conhecimentos e papéis sociais na troca consigo mesmos e com os outros sujeitos. Cada participante em questão era, para nós, um sujeito que expressava seus sentimentos, conflitos e medos nas relações sociais estabelecidas e que se constituíam nas dimensões histórica, econômica, política e cultural.

A análise incidiu sobre as enunciações de 40 participantes do Ciclo de Palestras. Inicialmente, faremos a apresentação do perfil dos componentes do grupo, com dados da ficha de inscrição.

O gráfico 4 apresenta os participantes: 37 estudantes de Pedagogia da UERJ e 3 professoras de Educação Infantil externos à UERJ; 37 eram do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Apenas 2 participantes já haviam tido algum tipo de experiência de formação na temática em palestra, curso ou disciplina.

Gráfico 4 – Perfil dos participantes do Ciclo de Palestras



Os dados referentes à participação no Ciclo de Palestras, 92,5% participantes mulheres e 7, 5 % homens, estão de acordo com o que a literatura nos tem apontado, quanto à presença predominantemente feminina no magistério. É a realidade histórica da profissão. Gil (2013), pesquisadora do NEI:P&E, aponta que tal contexto se confirma nas creches da rede municipal do Rio de Janeiro. Segundo Cerisara (2002, p.6),

> A constatação de que esta profissão tem sido marcada por uma naturalização do feminino quando é enfatizado o predomínio de mulheres como profissionais destas instituições significa a compreensão e que a categoria gênero é uma dimensão decisiva da organização da igualdade e da desigualdade em nossa sociedade, já que "as estruturas hierárquicas repousam sobre percepções generalizadas da relação pretensamente natural entre masculino e feminino".

A feminilização do magistério é evidente, sobretudo na Educação Infantil, o que nos alerta para a forte relação entre a função da educadora e a figura materna. Flúvia Rosemberg (1997, p.23) já apontava:

> [...] cuidar e educar crianças pequenas em instituições coletivas é uma habilidade profissional que necessita ser aprendida e de condições de trabalho adequadas para se expressar. O modelo de que a educadora infantil é uma substituta materna acaba, de certa forma, justificando o poder público a não investir nessa área, historicamente, porque o poder público e o restante da sociedade investem em Educação, tanto mais quanto mais velho for o cidadão.

Outro dado recorrente na fala dos sujeitos participantes foi a ausência de práticas formativas que contemplassem a educação das relações étnico-raciais. Inicialmente, na fase de planejamento das ações do Ciclo de Palestras, pressupomos que encontraríamos professores despreparados frente às questões da diversidade étnico-racial, em função da experiência anterior com os participantes da Oficina "Contação de Histórias Afro-Brasileiras", de 18 de setembro de 2013. Tal hipótese foi confirmada no Ciclo, pois somente dois participantes já haviam tido formação na temática. Para Munanga (2005, p. 15):

> [...] essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis pelo amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma Educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconsciente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Os participantes disseram que o interesse pelo curso estivera associado à busca de conhecimento sobre o tema, já que as relações étnico-raciais fazem parte dos contextos educacionais e sociais e são pouco abordadas nos cursos de formação. Isso contribui para que

muitos professores e estudantes de Pedagogia não saibam como trabalhar tal temática, principalmente com crianças pequenas.

Nossa intenção, no Ciclo de Palestras, era propiciar formação, sobretudo aos educadores (professores e agentes auxiliares de creche do Município do Rio de Janeiro) que atuavam na Educação Infantil. Contudo, apesar da divulgação da proposta e do interesse demonstrado na Oficina do CEC (setembro/13), dos 40 participantes, somente três eram professores. Questionamos qual a razão da baixa participação de professores da rede local (nosso público alvo inicial). A temática não despertou interesse? A não participação dos educadores indicava um silenciamento frente à temática étnico-racial? Seria alguma dificuldade em decorrência do horário em que o Ciclo foi oferecido?

4.2 Reflexões sobre a dinâmica do Ciclo

A dinâmica do curso foi bem diferente do que havíamos planejado. A princípio, pensávamos que o público participante optaria por realizar o Ciclo todo. Os relatos do primeiro encontro apontavam interesse em ambas as temáticas. No decorrer do Ciclo, os participantes formaram dois grupos distintos: (1) raça e etnia ou (2) sexo e gênero. Poucos foram os participantes que realizaram o ciclo como um todo. Outra característica que nos levou a reorganizar as atividades foi que percebemos, a partir do 2º encontro, um público misto, com participantes que acompanharam todos os encontros do nosso tema, constituindo-se um grupo fixo, e outros que frequentaram algumas palestras, nem sempre em sequência. Essa diversidade de participação configurou-se como um desafio na hora das análises.

Procuramos, ao longo do Ciclo, envolver os participantes nas discussões, com depoimentos e toda forma de expressão da temática (atividade artística, escrita). As falas e as expressões não-verbais configuraram-se para nós em material de análise.

É necessário pontuar que, embora estivéssemos em um grupo focalizado em um tema (relações étnico-racial), surgiram, no decorrer dos encontros, diversas opiniões divergentes (explicitadas na análise dos dados), sendo necessária uma intervenção da pesquisadora, a fim de evitar que se estabelecessem animosidades entre os participantes.

O percurso metodológico adotado possibilitou uma maior flexibilidade na adequação dos conteúdos programados que puderam ser modificados segundo demandas e necessidades surgidas ao longo do Ciclo, sem afetar a organização e a sistematicidade da temática central.

4.3 O encontro com os dados

> Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. [...]As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade.
>
> *BAKHTIN, 1997, p. 314-318*

Na pesquisa utilizamos como dados as enunciações dos participantes do Ciclo de Palestras. Compreendemos que dados referem-se "aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149).

Para analisar as enunciações dos participantes, realizamos uma cuidadosa escuta dos vídeos dos encontros e leitura das transcrições, procurando perceber gestos, sentimentos, reações que acompanhavam as enunciações, evitando distorcer ou mal compreender as enunciações dos participantes.

Passamos à análise das transcrições, considerando o propósito: compreender as enunciações que professoras e estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ produziram nas discussões do Ciclo de Palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero realizado na UERJ.

Realizamos, inicialmente, a análise das enunciações por dia de encontro, tentando perceber os significados importantes que esses dados revelavam, de permanências ou mudanças frente às ideologias racistas. Por isso, nossa preocupação não foi analisar enunciações que quantitativamente tivessem alguma recorrência ou procurar similaridades. Em alguns momentos nos detivemos na análise de uma única palavra, dadas as significações que aquele termo ou expressão nos trazia.

Elaboramos para cada dia um quadro de análise, em que foram registradas as enunciações. Montamos o quadro de análise não desprezando nenhuma enunciação dos participantes. A seguir, exemplificamos com parte de um dos quadros elaborados.

Tabela 2: Quadro de Análise por dia de palestra

2ª Palestra: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira	
FALA	**CONTEÚDO**
Participante: — Isso tudo é alimentado ali dentro às vezes da própria família, eu acredito assim que fica muito difícil de a gente acabar, reeducar. **Erika**: Mas a escola também é muito forte e tem um papel muito importante no combate ao racismo, a escola é muito forte também.	Educação Infantil e relações étnico-raciais Família Culpabilização da família? O papel da Educação no enfrentamento ao racismo

Ao analisarmos todos os quadros separadamente, percebemos que as enunciações agrupavam-se em três eixos temáticos, independente do dia de palestra. Os eixos temáticos foram indicados a partir de palavras, frases ou conjunto de frases que continham uma significação. Os eixos identificados foram: (1) *As relações étnico-raciais no Brasil*, (2) *Práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil* e (3) *A formação de professores para a educação das relações étnico-raciais*.

Os eixos temáticos foram compostos, a partir dos significados expressos nas enunciações dos participantes. Tais enunciações trouxeram, além de aspectos ligados à Educação Infantil, aspectos da experiência de vida vinculadas ou não à Educação, mas que diziam respeito às relações étnico-raciais que estão presentes em nossa sociedade. Percebemos que os eixos temáticos, ainda que separados, são interconectados. A partir dessa definição dos eixos temáticos, identificamos os temas tratados na análise.

4.4 **Eixo Temático: As relações étnico-raciais no Brasil**

Buscamos compreender, nas enunciações dos participantes, mais do que particularismos ou considerações isoladas, as relações que operavam entre esses sujeitos e as coletividades das quais participavam. Entendemos que as questões mais gerais que delineiam o contexto e a macroestrutura em que os participantes estão inseridos também devem ser considerados. Isso porque os enunciados dos participantes sobre a formação de professores e

as práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil têm relação direta com a forma pela qual o racismo opera na sociedade brasileira.

Não é possível interpretar o racismo, o preconceito e a discriminação racial que operam na sociedade brasileira atual dissociando-os do passado histórico. Nesse sentido, trazemos a enunciação de uma participante do ciclo:

> É muito difícil você chegar e dizer, você é negro totalmente negro ou você é branco, porque nós somos a mistura das três raças. (A1)[46]

Durante o Ciclo, discutimos a problemática brasileira em interpretar a miscigenação. Debatemos, a partir dos estudos de Skidmore (1976) sobre o racismo brasileiro, que esse problema não advém de agora. No início do século XX, ao contrário da América do Norte, cujo sistema era birracial[47], no Brasil, havia uma estrutura complexa de classificação racial de natureza multirracial, composta também pelos mestiços. Os fatores que determinavam na classificação racial brasileira eram os sinais físicos visíveis como a cor da pele, a textura do cabelo.

A partir do referencial teórico de Skidmore (1976), refletimos sobre a ideologia do branqueamento. O autor sinaliza que, embora a aparência fosse determinante na classificação racial, os mestiços em ascensão social se esforçavam em procurar esconder seus antecedentes fenotípicos. A aparente riqueza ou provável status social dos mestiços influenciava na classificação, o que originou o adágio brasileiro: “dinheiro branqueia”. A esses mestiços era possível alcançar, com limitações, um desejado acesso social, que dependia da aparência, (quanto mais “negróide”, menos móvel), e do grau de “brancura” cultural (educação, maneiras, riqueza) que eram capazes de atingir.

O mais branco era avaliado como melhor, o que levava a um ideal de “branqueamento”. O europeu branco representava a imagem ideal, o padrão, a norma. Discutimos, no grupo, que há várias explicações aceitáveis para o branqueamento, tais como: a imigração branca, o fato de três milhões de europeus radicarem-se no Brasil, a partir de 1980; a baixa taxa de natalidade da população negra; os escravos eram na maioria homens, o que criou um desequilíbrio no relacionamento sexual e, consequentemente, um baixo índice

---

[46] Identificamos as enunciações que compõem o eixo temático As relações étnico-raciais no Brasil pela letra A seguida por números em ordem crescente. Assim, para primeira enunciação analisada, teremos A1. Ao trazermos outra enunciação, corresponderá a A2 e, assim, sucessivamente.

[47] “Na lógica preponderante à estrutura legal e social norte-americana, os indivíduos têm sido historicamente ou negros ou brancos” (SKIDMORE, 1992, p.49).

de natalidade. Também as miseráveis condições de vida da maior parte da população negra podem ter contribuído para diminuir a taxa de sobrevivência dos seus filhos.

Explica-se também na maneira pela qual a miscigenação ocorreu, incutindo uma forte inclinação na preferência por parceiros/as mais claros/as. Como os/as brasileiros/as achavam animador esse visível clareamento da população, a ideologia racial passou a ser reforçada. A miscigenação funcionava no sentido de promover o objetivo almejado, o gene branco, que deveria ser o mais forte (SKIDMORE, 1976). Os participantes do Ciclo identificaram a ideologia do branqueamento permeando as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. A2 reflete:

> É costume também as pessoas socialmente bem resolvidas, se julgarem brancos. (A2)

A participante **A2** percebe como a ideologia do branqueamento ainda é uma realidade na sociedade brasileira, pessoas negras desejam ser brancas.

> Voltando ao que foi dito, o racismo hoje acontece na sua maioria de forma velada. É costume também as pessoas socialmente bem resolvidas, se julgarem brancos, eles estão felizes com isso. (A2)

Refletimos, no Ciclo, que tal ideal de branqueamento tem dimensões históricas. Seguimos Skidmore (1976, p.261) que, em nota, considerou: "o grande desejo da branquidão poderia levar negros mais sensíveis ao desprezo pela própria cor. Esse foi o caso de Cruz e Souza (1861-1898)".

A partir da análise do poeta Cruz e Souza[48], compreendemos a ideologia do branqueamento. O poeta ocultava suas origens, bem como as marcas visíveis da sua negritude e se declarava ariano. O que pode ser visto no trecho "todas as portas e atalhos fechados ao caminho da vida, e, para mim, pobre artista ariano, ariano sim porque adquiri, por adoção sistemática, as qualidades altas desta grande raça..." (SOUSA, 2000, p. 822).

A2 descreve essa característica do pensamento racial brasileiro quando enuncia que as *pessoas socialmente bem resolvidas, se julgarem brancas*.

---

[48] Devemos refletir sobre o "embranquecimento" de Cruz e Sousa a partir dos referenciais de tempo da época em que viveu. Da sociedade escravocrata, dos parâmetros sociais, políticos e culturais a que estava submetido, de toda uma estrutura social que, "de fato, concedia maiores oportunidades e privilégios àqueles que mais se aproximassem, na aparência e nos modos, da imagem que a sua elite dirigente atribuía a si mesma" (SOUZA, L.A. 2012, p. 31). Talvez não fosse possível, nesse contexto, a Cruz e Souza, que recebera uma Educação eurocêntrica, ser um poeta negro "não assimilado". Talvez tenha descrito, com sua poesia, as possibilidades e as limitações de seu tempo.

No Ciclo questionamos as formas variadas pela qual a ideologia do branqueamento se expressa, como, por exemplo, através da linguagem.

Na linguagem poética, percebemos o embranquecimento de Cruz e Souza, no poema "Broquéis e sonhos brancos". Há um elogio à brancura, a flor aparece em dois versos na convencional imagem de cor branca, até o título do poema - o sonho é branco. "Sonho branco/ De linho e rosas brancas vais vestido...". Já no poema Antífona, do mesmo autor, a flor negra aparece adjetivada negativamente, diferente da flor branca
"*... Flores negras do tédio e flores vagas/ De amores vãos, tantálicos, doentios...*". A flor, segundo Chevalier; Gheerbrant (2000, p.438), é uma "fonte de inspiração para poetas e artistas", daí haver vários poemas em que aparecem flores e rosas.

Percebe-se, na literatura, uma supremacia na escolha pela flor ou rosa de cor branca, remetendo sempre a algo bom. Quando é feita a menção à flor/rosa preta, há sempre uma atribuição negativa. Tais simbolismos operam ideologicamente. Promovemos, no decorrer do ciclo, debates a esse respeito. Refletimos se a pergunta de uma criança de 5 anos feita à professora ***"Tia, existe flor preta?",*** após uma criança negra dramatizar uma flor em uma cantiga, tem relação com os simbolismos construídos na sociedade brasileira, que vinculam a cor preta a algo ruim, sem valor. Consideramos no grupo que tais simbolismos têm relação direta com estratégias ideológicas de desqualificação das populações negras.

Nas reflexões do ciclo, em conjunto, construímos conhecimentos. Percebemos que os preconceitos às populações negras aparecem na linguagem de uma forma geral, a cor preta associa-se à sujeira, ao que causa terror, medo. Qual a cor do "boi da cara preta", das cantigas populares infantis? Na piada, *por que flor preta não tem cheiro? – Por que preto não é flor que se cheire?* Observa-se o reforço em atribuir ao negro conotações e denotações negativas que o desqualifiquem. Por que "a coisa tá ficando preta" é algo difícil, ruim? E algo moralmente ruim, como a inveja, associado à brancura torna-se nobre. Quem já não ouviu uma pessoa se vangloriar dizendo: sinto uma "inveja branca"? Por que o negro, para ser "bom", tem que ter alma branca?, Como afirmam: é um "negro de alma branca". Percebemos que tais expressões podem ser usadas a fim de estabelecer e sustentar relações de dominação.

Outro tema de debates no ciclo foi a característica peculiar no Brasil de negação ao racismo. Os participantes perceberam que, apesar de negado, o racismo está presente nas relações étnico-raciais. A3 reflete:

"Apesar de a gente falar que o Brasil não é um país racista" (A3)

No decorrer do Ciclo, com base em Skidmore (1976), refletimos que, embora houvesse no Brasil certa flexibilidade pela classificação social pluralista, a sociedade multirracial brasileira ancorou-se em premissas implicitamente racistas. A ideologia do branqueamento foi reforçada quando se passou a interpretar as teorias racistas como confirmação de que a raça branca era superior e prevaleceria no processo de amalgamação. As teorias racistas apregoavam a desigualdade das raças e das sociedades humanas: raças superiores, civilizadas, e raças inferiores, atrasadas, selvagens.

A partir da década de 1930, o fundamento racista da teoria do branqueamento começou a ser negado. Com a desmistificação do "racismo científico", os cientistas começam a negar a existência do preconceito e discriminação com base na raça.

Em 1932, foi publicada a obra de Gilberto Freyre "Casa Grande e Senzala", que alimentou a visão ideológica da inexistência de uma questão racial — as oportunidades econômicas e sociais para brancos e negros seriam iguais. A interpretação de Freyre foi a principal responsável pela persistência do mito da democracia racial. No Brasil, afirmava-se que o problema racial se destinava ao estrangeiro. Nós estávamos livres desses conflitos, por não existir racismo e preconceito racial no Brasil.

A partir de 1951, as relações raciais tornam-se objeto de pesquisa em um amplo projeto patrocinado pela UNESCO sobre o negro, que contou com a participação de cientistas sociais brasileiros, norte-americanos e franceses. As pesquisas negaram a existência do paraíso racial, imaginado por Gilberto Freyre, constatando que, em nossa sociedade, as características fenotípicas serviam como indicadores para os preconceitos e a discriminação. Ferreira (2009, p.40) aponta que:

> O Brasil difere de outros lugares, como o Sul dos Estados Unidos e a África do Sul, onde a discriminação foi prescrita por lei. O fato de, nesses países, a segregação racial ter sido explícita e institucionalizada, favoreceu uma grande mobilização de pessoas contra ela [...] No Brasil, entretanto, o mito da democracia racial encobre o preconceito e torna muito mais difícil o combate efetivo da injustiça para com indivíduos e grupos étnico-raciais diversos do branco-europeu. Assim, a discriminação opera no nível dos indivíduos de maneira inconsciente e nem sempre identificável como tal.

Concluímos no grupo que, mesmo com a desconstrução da base científica do racismo, ele permanece presente na sociedade brasileira. Gomes (2005, p. 46) considera que, "lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação." Para a autora, "quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a existência do racismo, mais o racismo existente no Brasil vai se

propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros" (GOMES, 2005, p. 47). A participante **A3,** a respeito da questão, enuncia:

> Apesar de a gente falar que o Brasil não é um país racista, somos um país da mestiçagem, mas que nem sempre sabe lidar, principalmente com essa questão da miscigenação, da raça, da etnia. (A3)

A3 percebe a estratégia ideológica de negação ao racismo. No decorrer do Ciclo, vários participantes enunciaram situações cotidianas que davam provas da existência de racismo no Brasil. Assim trazemos a enunciação de **A4**:

> Se fosse um homem branco, ou uma mulher branca né?, não iriam questionar (A4)

A participante **A4** enuncia como o racismo ainda permanece impregnado no imaginário e nas ações dos brasileiros, está presente nos estereótipos do negro, considerado como aproveitador, culpado (no exemplo que cita **A4**), recebendo o negro tratamento pior e desigual. Ao branco, em contrapartida, é concedido um lugar de prestígio, favorável, longe de suspeitas. Segundo Hélio Santos (apud Gomes, 2005, p.53), "o racismo parte do pressuposto da superioridade de um grupo racial sobre outro, assim como da crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios". **A4** reflete:

> Professora, vou falar assim, só quando que a gente sentir, é que a gente entende, quando acontece com você. Na semana passada, meu esposo comprou 5 kq de carne, carne de 1ª, né, gastamos 70 e poucos reais. Quando eu fui descongelar a carne na segunda-feira [..., era 5kq de uma peça fechada, mas estava podre, eu falei: não, vamos lá no mercado[...]Mas, assim analisando, né? A gente sabe, assim, que aquela olhada que ele me deu (o atendente do supermercado), ele deduziu assim: 'ah ela é negra, ela está querendo armar, ela deve ter é deixado a carne estragar, e agora vem querer trocar'. Existe, sim, é aquela coisa assim bem de leve, mas existe sim. Se fosse um homem branco, ou uma mulher branca, né?, não iriam questionar. Mas quando eu falei os meus direitos, ele teve que trocar**. (A4)**

Não podemos dizer que nada mudou com relação ao racismo sofrido pelos negros na sociedade brasileira. Atualmente, há uma legislação que proíbe crimes de racismo, embora não se tenha conhecimento de alguma condenação com base nessa lei.

O grupo percebe uma maior conscientização dos negros em não aceitar racismo, preconceito e estereótipo. **A4** diz "***quando eu falei os meus direitos, ele teve que trocar."***

Embora percebendo o relativo empoderamento das populações negras, não podemos dizer que tenha terminado o racismo em nossa sociedade atual, como aponta a participante **A5**:

> Eu e minha amiga estávamos no ônibus indo pra Jacarepaguá, aí entraram dois policiais, olharam pra todo mundo no ônibus, e pra um rapaz negro que estava sentado, com uniforme. Ele foi justamente nesse rapaz, revistou, a mochila dele não tinha nada. Aí a minha amiga até falou, isso é preconceito somente ele foi revistado. Quer dizer, o preconceito hoje é muito forte. **(A5)**

O grupo discutiu que, conquanto as expressões de racismo sejam frequentes, nem sempre verbalizadas. São "sutilezas", mas que imprimem ao negro, por sua origem e cor, um lugar desqualificado. Podemos perceber a existência de uma ambiguidade na enunciação de **A4**, que revela a complexidade de nossa ideologia racial. A participante relata o acontecimento de uma situação vivenciada de discriminação racial, mas ao mesmo tempo diz que o racismo "*Existe sim, é aquela coisa assim bem de leve, mas existe sim".* Percebemos, em A4, uma característica peculiar à ideologia brasileira de certa banalização do racismo, pois ela mesma enuncia que a situação vivenciada foi *algo bem de leve*. Tal banalização ou minimização do racismo pode induzir a pouca importância do tema e até mesmo a uma conformidade à situação.

Para finalizar esse eixo *Relações étnico-raciais no Brasil,* traremos uma das situações mais conflituosas vivenciadas no Ciclo de Palestras, que aconteceu no 1º encontro. Durante o filme "O Xadrez das Cores", algo curioso e inusitado aconteceu. No filme, uma personagem branca tem atitudes racistas contra uma negra, mas o faz de maneira irônica. Nos momentos em que isso acontecia no filme, os participantes do Ciclo riam achando graça dos apelidos e piadas preconceituosas referidas à personagem negra. Em geral, essa atitude de rir de piadas racistas é recorrente. As pessoas que assim o fazem dizem que é uma brincadeira inocente, mas sabemos que piadas são atos que têm uma intencionalidade. O grupo reagiu como se, por meio das piadas, tivesse licença para ser preconceituoso e racista.

Quando, ao final do vídeo, passamos para o debate, alguns se pronunciaram. **A4** enuncia uma situação de preconceito ao ter ido ao mercado trocar uma peça de carne estragada. Após a enunciação de **A4**, o participante **A6** diz:

> Mas tem a questão da defensiva, né, gente? Às vezes as pessoas ficam tanto na defensiva que acaba levando tudo pro pejorativo, não que não haja preconceito, porque há, mas tem muita gente que se autosegrega, sabe? Eu acho isso muito triste. É algo assim, por exemplo, tem pessoas que já ficam naquela defensiva, tudo que acontece. Jorge Aragão tem uma música que na letra ele fala, quem tem resolvida a sua cor, não tem que se impor, e nem se curvar, eu acho que isso é verdade,

> entendeu. Sabe por que todo mundo vai te olhar torto, vai te olhar torto porque você é pobre, porque você é gay, por qualquer coisa. **(A6)**

Várias pessoas começam a falar ao mesmo tempo, até que A4 vence a disputa das vozes interrompe a todos e diz:

> Não é uma questão, ah eu não tô na defensiva não, professora, não é uma questão, ah eu tô na defensiva. É porque é, não sei se já é natural já, se você olha para uma negra, ela está bem vestida, nossa ela é metida, então eu acho que chama mais atenção, não sei...

Em um clima um tanto tenso, **A7** também se manifesta:

> [...]Porque essas ideias que estão aí vem trazendo isso, a ponto de uma manifestação minha ser taxada como exagero, da mesma forma que eu não acho graça ao ver a patroa chamar ela de neguinha no tom pejorativo, ela não falou neguinha de maneira carinhosa, eu não achei graça, entendeu? Isso me incomoda, isso é racismo. Eu achar graça... só que eu não percebo dessa maneira: é uma brincadeira, quem acusa está sempre brincando, e o negro é sempre o acusado. Culpando o negro por ter sido escravo.

O participante **A6,** que abrira a polêmica, cala-se e outras enunciações são feitas com exemplos de vida que expressam experiências de racismo. É comum, ao falarmos em racismo, a exemplo do que fizera **A6**, mudar-se o foco da questão racial, para abordar o preconceito que sofrem outras minorias[49]. É verdade que há preconceito, estereótipos, mas a questão do negro é algo marcadamente histórico e racial, não podendo ser reduzida a uma questão social, nem ao preconceito sofrido pelas demais pessoas.

Chama nossa atenção que o participante **A6** é branco, **A4** e **A7** são negras. A partir daí, refletimos sobre o que disse **A4 "*só quando que a gente sentir, é que a gente entende, quando acontece com você.*"**

Percebemos que ser negro ou ser branco na sociedade brasileira corresponde a visões de mundo e representações do preconceito racial distintas.

[49] O conceito de minoria empregado aqui às populações negras é o de minoria política, não numérica.

4.5 Eixo Temático: Práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil

Neste eixo temático identificamos nas enunciações dois subtemas: 1- Práticas racistas na Educação Infantil e 2- Família e relações étnico-raciais. Na experiência dos participantes do Ciclo, as práticas que atualmente circulam na Educação Infantil são práticas racistas. Os participantes identificaram preconceitos, discriminações e racismos contra as crianças negras percebidos na escolha da literatura a ser trabalhada e nas formas de tratamento diferenciado entre crianças brancas e negras. Enunciaram a responsabilidade da família na produção do racismo.

Procuramos refletir sobre as enunciações à luz de teóricos que tratam das relações étnico-raciais no contexto educacional.

4.5.1 Práticas racistas na Educação Infantil

> "Mas é só aquela criança ou então aquele mais branquinho aquele que parece ser mais delicado, né?" (B1)

Uma professora relata a prática de tratamento preferencial de atenção e cuidado para as crianças brancas, enunciado por **B1**[50]. Segundo ela, as crianças brancas eram as únicas que mereciam agasalho no dia frio. Embora tal favorecimento não fosse verbalizado, configurava-se em práticas de privilégio.

> [...]E havia alguma coisa assim, eu até acredito que não fosse por maldade, mas às vezes as crianças estavam dormindo aí começava esfriar, aí tinha um professor que chegava na sala e falava assim " ah tem que cobrir fulaninha". A gente tinha 40 crianças deitadas na sala, mas aquela criança tinha que ser coberta. A gente falava assim, mas tá frio, então tem que cobrir todo mundo? Mas é só aquela criança ou então aquele mais branquinho aquele que parece ser mais delicado, né?(B1)

Esse relato coincide com o que aborda Oliveira, F. (2004) sobre o tratamento diferenciado às crianças, que a autora denominou de "paparicação": um tratamento carinhoso às crianças brancas, sendo as crianças negras excluídas dessa prática. A autora exemplifica

[50] Identificamos as enunciações que compõem o eixo temático Práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil pela letra B, seguida por números em ordem crescente. Assim, para primeira enunciação analisada, teremos B1, ao trazermos outra enunciação corresponderá a B2 e, assim, sucessivamente.

algumas situações em que tais práticas aconteciam. Na hora da chegada, as educadoras beijavam preferencialmente as crianças brancas, que, quando choravam, ganhavam colo, eram elogiadas pelo bom comportamento e pela beleza física. Diferente tratamento recebiam as crianças negras, com recusa de contato físico e comentários estereotipados.

A enunciação de **B1** procura minimizar as discriminações, preconceito e racismo que permeavam as práticas educativas a que se referia. Ela não condenou a atitude do professor da turma e diz: "***E havia alguma coisa assim. eu até acredito que não fosse por maldade"***. **B1,** embora reconheça o tratamento diferenciado às crianças negras, nega o comportamento dos educadores como racismo. Ressalta uma falta de responsabilidade ao agressor, justificada na falta de "*maldade*" naquela atitude. Recorremos a Souza, E. (2012, p.93) que diz:

> Tanto a dificuldade em afirmar como a facilidade em negar a existência do racismo funcionam como molas que impulsionam a desumanização das pessoas envolvidas. A desumanização faz com que uns estejam presentes – as pessoas brancas - e outros sempre ausentes, ou melhor, invisíveis – as pessoas negras -. A ausência e invisibilidade dos negros dirige o olhar para a criança negra para não percebê-la na sua especificidade étnico-racial, assim é constantemente negada e tem a sua infância questionada por meio da dúvida posta sobre quem é o negro/a.

B1 descreve que as crianças negras passam a não ter direitos ao uso do cobertor, situação que é naturalizada. Também quando fala que só as que parecem mais delicadas eram contempladas pelo uso do cobertor, ela mesma não inclui as crianças negras no grupo das "crianças delicadas". Embora perceba a injustiça a esse grupo, acaba por reforçar o seu não merecimento, a sua não qualificação ao uso do cobertor.

Por cobrirem somente as crianças brancas, ou conforme a participante relatara ***"aquele que parece ser mais delicado"***, questionamo-nos: Como os educadores percebem as crianças negras?; Como se estabelecem diferenciações entre crianças brancas e negras nas práticas educativas?; Quais imagens se têm da infância negra e como essas imagens influenciam em um expurgo a elas?; Como essas representações reforçam a ideia de que as crianças negras são menos delicadas, menos bonitas, menos humanas?

Preferir crianças brancas às negras para uso do agasalho presume uma desumanização dessas crianças – somente ao tirá-las a condição de humano, elas podem sentir frio. A desumanização é fazer com que um ser humano seja considerado menos que outro ser humano.

Percebemos, nessa situação de **B1,** a prevalência de uma normatização branca. Avaliavam-se as crianças negras como desviantes dos padrões de beleza, tornando-as preteridas frente às crianças brancas, recebendo menos cuidado e atenção.

Assim como Oliveira, F. (2004) constatou que as crianças negras eram rejeitadas e excluídas, costumavam estar fora das práticas de “paparicação”, Fazzi (2006, p.218) complementa: “o grande drama desse jogo é a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização”.

Por que o educador se sensibiliza com o frio ou o choro de uma criança branca e não com o frio ou choro de uma criança negra? Por que algumas crianças são consideradas mais humanas do que outras?

Encontramos, na ideologia proposta por Thompson (1995), possibilidades de interpretar a enunciação de **B1**. Thompson define ideologia como o estudo das formas simbólicas pelas quais os sentidos servem em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder. Thompson elenca cinco modos gerais de operação da ideologia (legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação, reificação e banalização). Na fragmentação, ocorre uma divisão dos grupos que torna um deles capaz de exercer dominação sobre o outro. Uma das estratégias de construção simbólica da fragmentação é o *expurgo do outro*, que "envolve a construção de um inimigo contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou a expurgá-lo" (THOMPSON, 1995, p. 87). É por meio da fragmentação que se constroem dualidades. Para um grupo, atribuem-se significados positivos, já o outro grupo ao qual se atribuem significados negativos passa a constituir-se em um inimigo a ser combatido, apartado e expurgado.

As diferenciações entre os grupos colocam de um lado o bom, humano, civilizado; do outro o que é mau, desumano, bárbaro. Assim podem ser entendidas as fragmentações entre crianças brancas e crianças negras nas práticas educativas, culminando com o expurgo das crianças negras em não humanas. As participantes do Ciclo debateram a esse respeito. **B2** enuncia:

> É sempre a princesa que é loira tem cabelos longos (B2)
>
> Então, quando se fala dessa questão dos traços étnico-raciais assim, principalmente na área de Educação Infantil, a gente vê que se trabalha com o estereótipo que é sempre a princesa que ela é loira, tem cabelos longos. Se tem um acervo que tenha livro relacionado sobre alguma questão étnico racial, mas pro professor, é muito mais fácil contar a história da Cinderela, do que trazer a história da cultura negra. (B2)

B2 enuncia que as práticas de estereotipia do negro e sua invisibilidade na literatura são ainda mais recorrentes na Educação Infantil do que nas outras etapas. Ela afirma e reforça “**principalmente na EI**”.

Nesse sentido, propusemos a reflexão sobre quais livros são oferecidos às crianças na EI na perspectiva de valorização da diversidade étnico-racial? Quais são os ideais de beleza, de caráter, de herói, transmitidos às crianças pelos livros utilizados na sala? Quais valores e saberes produzidos, criados e por elas internacionalizados? A tradição literária infantil preconiza como ideário a princesa branca, magra, com cabelos lisos e príncipes loiros, altos e magros.

Segundo o Dicionário de símbolos de Chevalier; Gheerbrant (2000, p.744): "O príncipe e a princesa são a idealização do homem e da mulher, no sentido da beleza, do amor, da juventude, do heroísmo". Sinalizamos a necessidade de o material literário oferecido às crianças na Educação Infantil propiciar identificação com heróis, príncipes e princesas negros, personagens com os quais as crianças identifiquem a negritude positivamente.

B2 percebe que as ilustrações podem ser consideradas como formas simbólicas, carregadas de ideologias que produzem e reproduzem o racismo presente na sociedade, com padrões estéticos que difundem o negro como não belo.

Presenciamos, no Ciclo de Palestras, a surpresa dos participantes na 5ª palestra, cujo tema foi literatura infantil afro-brasileira. Eles disseram que não imaginavam que existissem tantos livros com crianças negras como personagens principais, desconstruindo estereótipos tão marcados aos negros na literatura. Percebemos, pela surpresa dos participantes, que essa literatura ainda não está amplamente divulgada, pois a maior parte deles nunca tinha visto livros como aqueles.

A pesquisa de Araújo e Silva (2012, p.195) referente à produção de livros diz que "de silêncio e invisibilidade passamos a contar com relativo aumento da presença de personagens negras frente a uma branquidade imperante e a normas estéticas arianas." Em função do desconhecimento dessa literatura por parte dos participantes do Ciclo, questionamos: apesar do aumento na produção de livros, eles têm chegado às instituições de Educação? Compõem o seu acervo literário? Estão disponibilizados aos educadores e às crianças? Estão amplamente divulgados e acessíveis nas livrarias?

Lembramos que, desde 2004, o Parecer 03/CNE fundamenta que os programas desenvolvidos na área educacional incorporem as prescrições legais sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e sobre a educação das relações étnico-raciais, definido na:

> Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e

> supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) (BRASIL, 2004, p.15).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, após a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, elaborou um guia intitulado "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais", que traz propostas de ações pedagógicas para a Educação Infantil e as diferentes modalidades de ensino. Nesse guia, vemos orientação quanto à importância da diversidade de livros nessa etapa.

> 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, 2006, p. 37).

O desafio que se mostra atual, para além da continuidade à produção de livros com imagens positivas das populações negras, é que esses livros ganhem visibilidade e espaço nas creches e pré-escolas. Não é de hoje que reconhecemos a influência da literatura na formação da consciência de mundo das crianças. A literatura infantil, em particular, pode ser compreendida como agente de formação, logo, pode ser um elemento reprodutor ou transformador da realidade.

Na pesquisa realizada por Oliveira, V. (2011), *Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para Educação Infantil*, a autora aborda o discurso presente nos livros de literatura infantil e sua implicação nas relações de poder por parte daqueles que produzem os livros: "As formas simbólicas usadas em livros de literatura infantil possuem [...] um caráter ideológico transmitido sutilmente, difundindo discursos hierarquizados que ditam regras e impõem comportamentos considerados por muitos como normais ou padrões [...]" (OLIVEIRA, V., 2011, p.17).

A participante **B2** denuncia que o trabalho com livros na Educação Infantil ocorre sempre com personagens brancos: *"[...] a gente vê que se trabalha com o estereótipo que é <u>sempre</u> a princesa que ela é loira, tem cabelos longos".*

Em nossos debates durante o Ciclo, refletimos que a ausência ou o reduzido número de crianças negras na literatura configura-se como uma tentativa de estabelecer a raça branca enquanto norma, como padrão aceito pela sociedade, como maioria que se sobressai

numericamente, mesmo isso não sendo verdade, em um país como o Brasil que é a segunda maior população de negros no mundo.

Desconfiamos que haja uma estratégia ideológica em não utilizar literatura com personagens negros, ou em dar-lhes pouca representatividade no livro, em mostrá-los como minoria, por isso desviantes do padrão/norma branco. As crianças - negras e brancas -, ao perceberem que não há representação das crianças negras nos livros, ambas passam a considerar a criança negra como diferente. O diferente passa a ser entendido, em oposição ao padrão, ou seja, à norma branca.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) orientam que as práticas pedagógicas da Educação Infantil promovam experiências às crianças com diversificadas literaturas. Observamos uma preocupação por parte dos profissionais que atuam nessa etapa em propiciar livros às crianças. Ressaltamos que tal preocupação esteja alinhada também à reflexão de uma educação para as relações étnico-raciais.

Tendo em vista tal relevância das práticas literárias na Educação Infantil, a enunciação de **B2** levou o grupo a refletir se atualmente ainda há a prevalência dos professores escolherem os contos de fada tradicionais (princesas loiras) ou se trazem outros referenciais, como príncipes e princesas negras, ou outros elementos da cultura negra.

B**2** observa que é mais fácil para o professor trazer a literatura com a princesa loira do que uma literatura que tenha elementos da cultura negra. Questionamo-nos por que é mais fácil? Por que ele tem acesso a esses livros e não tem a outros? Por que ele não vê a necessidade de desconstruir esses estereótipos? Como nas creches e pré-escolas são feitas a escolha dos livros e por quem? Há preocupação em contemplar a valorização da dimensão étnico-racial e a eliminação de estereótipos? Há alguma orientação aos professores, diretores na escolha dos livros que contemple a relação étnico-racial? As crianças são ouvidas na escolha dos livros?

Em muitas realidades vivenciadas pelas crianças, é o professor o principal agente de fomento à leitura. Se o acervo literário do professor não é composto com livros que trazem personagens negros ou temáticas relativas às africanidades, como os educadores terão conhecimento das literaturas afro-brasileiras? Estas foram questões discutidas no nosso grupo e que muito revelam sobre quem é esse formador de leitores. Durante o Ciclo, ocorreram muitos debates sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil e sua relação ou não com o racismo. **B3** avalia:

> "Quando tinha algum evento no qual fosse apenas uma criança para representar a creche [...], sempre eram as crianças mais branquinhas" (B3)

A participante **B3** enuncia como as práticas educativas configuravam-se em processos discriminatórios ao reproduzirem as ideologias de branqueamento e estereótipos em relação às crianças negras, que não eram selecionadas para 'representar a creche'.

> Trabalhei cinco anos em uma prefeitura, agora estou de licença, e estou trabalhando em outra, e nessa prefeitura que eu trabalhava anteriormente, também trabalhava numa creche e quando tinha algum evento no qual fosse apenas uma criança para representar a creche, ou iam levar duas crianças para representar a creche, sempre eram as crianças mais branquinhas. E às vezes eu perguntava, eu era meio "pessoa não grata", às vezes eu perguntava: mas por quê? Por que foi fulano? Por que foram essas duas crianças? "é que nós fizemos um sorteio interno" aí às vezes, eu falava assim: então é um sorteio só com esses dois nomes, né? Sempre são só essas duas crianças, sempre que tem alguma coisa pra destacar, pra representar, pra fazer o portfólio, então são sempre essas crianças. (**B3)**

A situação narrada acima acontece em muitas práticas educativas em creches e pré-escolas que, por se basearem em um padrão estético branco, excluem as crianças negras de representar a escola em evento maior, ou até mesmo quando há peças com príncipes, princesas, heróis, anjos.

Por que não vemos crianças negras nesses papéis? Por que raramente vemos uma criança negra como personagem principal? Por que determinados papéis não "caem" bem em crianças negras e ficam bem em crianças de pele e olhos claros e cabelos lisos que são as preferencialmente escolhidas para representá-los? Quais as representações que os professores têm do negro, da criança negra?

O relato de **B3** demonstra a existência de uma subordinação a uma estética branca, revela, por outro lado, a estereotipia do negro como feio, folclórico, sem valor. Discutimos no Ciclo que, nas práticas educativas, os lugares dados às populações negras aparecem em momentos bem específicos, como no dia 13 de maio ou no folclore.

Na literatura, nas mídias em geral, os personagens clássicos são representados com características físicas europeias. São representações e imagens que ficam impregnadas na memória e que, por vezes, impedem o questionamento dessas representações. O que é pior: passa-se a aceitá-las e reproduzi-las no ambiente educativo das creches e pré-escolas, sem se fazer uma reflexão sobre elas.

A participante, ao questionar as práticas racistas de branqueamento que aconteciam na creche em que trabalhava, era considerada ***"pessoa não grata".*** Observamos, na enunciação de ***B3*** e também nas pesquisas levantadas no capítulo II, que o movimento de combate ao

racismo tem se constituído em ações isoladas. **B3** relata que os gestores e demais educadores da instituição em que trabalhava não percebiam que reproduziam práticas racistas e, ainda, recriminavam quem se posicionasse em defesa da diversidade.

Segundo Munanga (2003), há relatos de professores que foram acusados de racistas às avessas por estarem tentando valorizar a cultura negra nas salas de aula e quererem mudar o foco eurocêntrico para o afrocêntrico. No Ciclo aprofundamos a discussão que o trabalho pedagógico nas instituições infantis deve ter como princípio o reconhecimento e a valorização da diversidade por parte do educador.

Percebemos que muitos educadores já refletem e problematizam a ideologia racial de branqueamento. Vejamos **B4:**

> Eu observo muito assim as propagandas de crianças, né? Então eu tenho muito raiva da Johnson, porque só xampu e condicionador para aquelas crianças branquinhas, cabelinho liso, na banheira, espuma tomando banho e, raramente, assim, quando já está terminando, aí vem aquela criança assim que não é aquele negro, é aquele que tem o cabelinho mais lisinho[...]a gente é levado a achar tudo é natural "Ah, que propaganda linda da Johnson", mas é de revoltar. (B4)

A participante **B4** critica a pouca representatividade de crianças negras na mídia, na qual, quando aparecem, têm que estar o mais próximo de uma estética branca: *"assim, quando já está terminando, aí vem aquela criança, assim que não é aquele negro, é aquele que tem o cabelinho mais lisinho"(B4).* A participante se posiciona e avalia, *"**é de revoltar!"***

Em seguida, outra participante também pontua a discriminação racial: *"Assim, na hora dos comerciais, e até em algumas revistas, aí eles colocam dez crianças brancas e uma negra só pra dizer "não, nós não somos racistas", mas é só uma"* **(B5)**.

A participante desconstrói a existência de uma democracia racial, desvela as estratégias racistas "***aí eles colocam dez crianças brancas e uma negra só pra dizer "não, nós não somos racistas". B5*** percebe que a democracia racial não se configura.

A discussão segue, e a participante **B6** reforça a obrigatoriedade de uma lei para representatividade dos negros na mídia:

> Professora, ela falou a questão da Johnson. Algum tempo atrás, encontrar uma criança negra na TV era mesma coisa de se encontrar uma criança índia. Tem que criar uma lei pra que se tenha índio no Brasil. Só existe uma porcentagem de negro na mídia porque isso foi pressionado legalmente, foi obrigado a ter uma criança negra, então se é obrigado, coloca uma, aquela conta certinha, pra dizer que não. **(B6)**

D'Adesky (2009) interroga a realidade do acesso de grupos minoritários, em termos da

visibilidade de imagens, mas também em relação ao conteúdo dos programas de TV, às matérias da imprensa escrita. Para o autor, a mídia contraria sua função de informação, de educação e de entretenimento, pois é, sobretudo, um instrumento de desenraizamento, na medida em que desvaloriza a realidade da diversidade cultural do país.

A pergunta que nos instigou à pesquisa: "tia, existe flor preta?", mostra como as representações do negro como não belo são internalizadas nas crianças e não somente por professores. As crianças também já delineiam os lugares e os papéis sociais de pessoas negras e brancas desde suas convivências domésticas.

A reprodução de práticas de estereotipia da criança branca como bela e a criança negra como não bela são prejudiciais na construção da identidade da criança negra. Conforme fora anteriormente citado, segundo Romão (2001, p.62), "Ninguém nasce com baixa-estima. Ela é aprendida e resulta das relações sociais e históricas".

As crianças passam a internalizar as diferenciações raciais, vendo-se negras e, por isso, não belas. É o que nos trouxe a enunciação de **B7**, quando descreve um episódio em que a professora se refere à criança como negra, identidade não aceita pela criança.

> Minha mãe era professora e eu lembro que uma vez eu fui na escola, e um aluno pequeno de seis anos, que era negro, falou "eu não sou negro". Ele não queria brincar com os outros amiguinhos negros. Aí minha mãe chegou e falou "e você é de que cor?, você não acha que você é negro?" Ele falou "eu não sou negro, eu sou marrom, eu sou bombom chocolate".**(B7)**

Desde os estudos de Cavalleiro (1998), sabemos que a criança negra encontra dificuldades em se identificar como tal, internalizando o ideal de branqueamento. Para a autora, "a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros permitem que as crianças negras neguem sua identidade racial e busquem cada vez mais aproximar-se das características que as aproximam do branco" (CAVALLEIRO, 1998, p.25). Cavalleiro insistiu que o conhecimento a respeito do grupo negro fica comprometido, pois "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 outras –, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios" (CAVALLEIRO, 1998, p.98).

O grupo não conseguiu chegar a uma conclusão, na situação enunciada por **B7,** se a professora reprovara ou não a atitude da criança. Entretanto, discutimos ter sido comum entre os educadores certa culpabilização da criança por sua recusa à identidade racial negra. Preocupamo-nos se os educadores entendem a recusa racial da criança, inserindo tal recusa a

um contexto de ideologia racial. Insistimos que a criança, seja ela branca ou negra, faz parte de uma sociedade racista. Uma questão permaneceu em aberto: será que a dimensão histórica e social tem sido considerada no trato com as questões étnico-raciais?

Outra questão que permaneceu no grupo foi - como uma criança negra expressaria uma identidade positiva em ser negra, se as práticas que circundam a Educação Infantil são homogeneizantes? Priorizam-se na literatura personagens brancos, tratam de maneira desigual as crianças preterindo-as à criança negra?

Na colocação de **B7,** percebemos uma visão adultocêntrica da criança. **B7** não compreende a criança como sujeito social, histórico e cultural, ao contrário, esperava que a própria criança ressignificasse as ideologias racistas sozinha, sem, contudo, terem -lhe sido oferecidas possibilidades educativas de reeducação étnico-racial. Outro tema debatido no Ciclo foi a partir de qual idade as crianças percebem ideologias racistas presentes na sociedade. **B8** enuncia:

> Eu percebi preconceito em crianças de sete anos. Eles já deixam de lado alguns colegas, né? (B8)

A participante **B8** enuncia que as crianças já identificam e fazem diferenciações raciais baseadas em preconceito, desde muito cedo. Nessa enunciação percebemos uma permanência da caracterização de preconceito apenas em crianças maiores. Como menciona uma idade, sete anos, discutimos no grupo as representações de preconceito em crianças menores.

Souza, Y. (2009), ao pesquisar esse tema, destacou que as educadoras infantis, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da temática racial e de formação continuada, apresentam contradições quanto à existência de preconceito. Naquela pesquisa algumas professoras relataram que percebiam o preconceito em crianças a partir de 3 anos, entre as crianças de 0 a 3 a questão não aparecia. Outras professoras negaram a existência de preconceito na Educação Infantil.

A participante **B8** enunciou a percepção de manifestações de preconceito em crianças a partir de sete anos. Entretanto, as pesquisas que subsidiaram esta dissertação apresentam crianças de pouca idade já demonstrando desejo de ser brancas, terem cabelos lisos. Crianças negras com baixa estima, negando sua condição racial.

Citamos como exemplo a pesquisa de Gáudio (2013) com situações em que as crianças verbalizavam concepções preconceituosas aos/às seus/suas próprios/as colegas e professoras, além de selecionar amigos/as para suas brincadeiras conforme um padrão de

beleza. Fazzi (2006), que também abordou o drama racial de crianças brasileiras a partir da socialização entre pares, com crianças de três a seis anos, ressaltou que, desde cedo, as crianças participam de processos de subjetivação da identidade racial negra:

> [...] nas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça [...] O grande drama desse jogo é a negatividade associada a categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização (FAZZI, 2006, p. 218).

Todavia, mesmo no nosso grupo de discussão, encontramos uma forte tendência em negar a ocorrência de racismo com crianças pequenas. Demarzo, M. (2009, p.96) propôs questões que nos fazem refletir sobre esse posicionamento encontrado entre os educadores:

> Será que não existe a discriminação na escola? Por que algumas professoras não detectam situações discriminatórias e outras as identificam? Será o próprio entendimento do que é racismo? Será que professoras não veem ou não querem ver? Será que encaram essas situações como naturais da socialização da criança? Até que ponto é uma brincadeira ou uma inferiorização?

Não há nada de inocente nas lógicas hegemônicas e eurocentradas que têm permeado as práticas educativas. A pesquisa de Souza, F. (2009) procurou traçar caminhos que cruzassem as histórias das infâncias e das bonecas com os modos de ser sujeito infantil e abordou a questão da escolha das crianças pelas bonecas Barbies como ideal de beleza e branquidade. A tão desejada pelas crianças boneca Barbie ensina que corpo bonito é o corpo de mulher branca, magra, alta, com cabelos longos loiros e olhos azuis. De acordo com a pesquisadora, as marcas inscritas nas bonecas com as quais as crianças brincavam estavam atreladas a uma ideia de "normalidade", governada por um pensamento eurocêntrico e hegemônico. Assim se manifesta sobre a boneca Barbie:

> Observo que a boneca, criada pela Mattel, traz um corpo marcado com "verdades" do século XX e XXI, educando ao longo das décadas, para um tipo de verdade sobre o corpo de mulher e como este poderia ser "ideal" e "belo". Umas das verdades que, de algum modo, os fabricantes da *Barbie* ensinam é que o corpo ideal de uma boneca (mulher) é o corpo de *Barbie*, ou seja, o corpo de mulher branca, magra, alta, que possui fartos seios, tem cabelos longos loiros e olhos azuis. "Ensinamentos" esses que podem ser localizados em diferentes expressividades tecidas pelas crianças ao longo desta pesquisa (SOUZA, F., 2009, p. 72).

Na dissertação de Queiroz, C. (2011), "*Dê uma chuva de mangue ao funk de Lelê"*, que teve como objetivo discutir o padrão de beleza historicamente hegemônico em uma escola pública municipal de Educação Infantil, na periferia do Rio de Janeiro, a denúncia da ausência

de heróis e heroínas negros e a hierarquização de identidades é escancarada. Durante a investigação, a pesquisadora se deparou com a frase “tia, tia, você é muito linda, você é a Branca de Neve”. A autora considerou que essa frase dirigida a ela, uma mulher negra, projetava uma ideia de branqueamento.

As enunciações deste eixo *Práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil* buscaram marcar aspectos da ideologia racial brasileira, expressos na forma de justificativa ao racismo, à concessão de beleza tendo em vista uma estética branca. Mas, sobretudo, as enunciações das participantes do Ciclo revelaram movimentos de resistência. Por exemplo, a forma como B2 se expressara sobre a presença de personagens preferencialmente brancas, ao recorrermos à gravação, percebemos, em sua voz, um tom de inconformismo e revolta, também identificados em B3, B4, B5 e B6.

4.5.2 Família e relações étnico-raciais

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), a Educação de crianças é dever da família e do estado. Tanto a família quanto a educação formal desempenham esse papel e são responsáveis pela formação das crianças. Por meio desses espaços de socialização, a criança vai compreendendo e vivenciando experiências sobre o mundo à sua volta.

Com relação à educação de crianças para as relações étnico-raciais, vivenciamos nos debates o desafio nas duas esferas: - escolar e familiar. Identificamos indagações que nos fizeram refletir sobre o papel da família e da escola.

“É que geralmente os pais não falam” (B9)

Como a família percebe e lida com as relações étnico-raciais? **B9** reflete que os familiares comumente não tratam das questões raciais. Para ela, isso ocorre porque os familiares acreditam que, ao conversarem com as crianças, elas podem vir a reproduzir um preconceito: “*É que geralmente os pais não falam, eles só vão falar disso caso aconteça alguma coisa, então é melhor não falar, pra que ela não saiba e faça nada de errado. Sendo que uma hora as questões vão aparecer” (**B9**).* Percebemos que o mito da democracia racial perpassa as relações familiares. Para os que acreditam não haver problemática racial no Brasil, não é necessário abordar o tema, a menos que surja algum conflito.

Embora **B9** afirme **“mas uma hora as questões vão aparecer”**, nossa leitura dessa fala é que as questões aparecem a todo tempo, as atitudes de racismo, preconceito e discriminação não são isoladas e eventuais, não aparecerão em alguma hora, elas se fazem presentes a todo momento.

Relacionamos a enunciação de **B9 “*É que geralmente os pais não falam*”**, com a pesquisa que Cavalleiro (1998, p.9) desenvolveu sobre o silenciamento da família acerca das relações étnico-raciais. A autora percebeu como a questão racial era silenciada pelos familiares.

> [...] Na escola e nas famílias, verificou-se a predominância do silêncio nas situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação étnicos, o que permite supor que a criança negra, desde a Educação Infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão. Mais grave... (...) A criança negra está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar do rejeitado, o de menor valia.

O silêncio carrega um sentido ideológico. Não falar sobre as questões raciais com os filhos significa, ainda que de forma subjetiva, incutir na criança a ideia de que o preconceito racial existe e que não há nada o que fazer, apenas conformar-se em ser discriminado. A família, ao agir dessa forma, gera na criança uma insegurança, pois, quando discriminada, a criança não se sente à vontade para compartilhar essa experiência com ninguém.

Em sua vasta experiência em pesquisa sobre o tema, Cavalleiro realizou entrevistas com professores, responsáveis e crianças para saber como ocorriam as relações étnico-raciais e as intervenções quando uma criança relatava algum episódio de discriminação. Evidenciou que eram poucas as famílias - brancas ou negras - que conversavam com os filhos sobre a temática racial e quando conversavam era no sentido de educar as crianças negras a aceitar a discriminação. No caso exemplificado abaixo, vemos como a criança aprende que há fixação de lugares, o lugar do negro (oprimido) e o lugar do branco (opressor), lugares que não permitem contestação.

> [Sua família conversa sobre o assunto, sobre o fato de você ser negro?]
> Conversa. (...) Fala assim: que eu sou negro, que eu tenho que respeitar os brancos; que eles podem me xingar, mas é só não ligar, deixar eles falarem sozinhos, porque eu sei que eu sou dessa cor, é só deixar. [E você gosta de conversar sobre isso?] Gosto (Rogério, negro, 10 anos, escola A). (CAVALLEIRO APUD BRASIL, 2005, p.86)

Na dissertação “*Aqui tem racismo!”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras,* Feitosa (2012) analisou que, além do silêncio da família,

ocorriam também a legitimação do ato discriminatório da criança branca e a falta de percepção do adulto de que a criança negra estava sendo discriminada.

> A percepção de que as atitudes racistas de algumas crianças para com seus amigos negros não configuram uma atitude maldosa contribui para a manutenção das práticas racistas, legitima atitudes preconceituosas e colabora para um racismo institucional no âmbito escolar.
> Silva (1995) aponta como a criança negra é estimulada por pais e professores a "não ligar" e a não reagir à agressão contida nos apelidos e xingamentos de cunho racial. Esta autora ainda destaca que a criança branca não é punida e sua atitude agressiva e discriminatória é implicitamente legitimada quando qualificada como "brincadeira" (FEITOSA, 2012, p. 97).

Em nossos debates no grupo, percebemos que a ausência de diálogo sobre as relações étnico-raciais na família é prejudicial para toda sociedade, não apenas para as crianças negras, mas também para as crianças brancas que crescem aprendendo os mesmos estereótipos e preconceitos raciais. A ausência de diálogo não resolve a problemática racial e promove a retroalimentação da discriminação racial. Muitas crianças brancas passam a reproduzir atitudes racistas contra crianças negras, revelam preferências em se relacionar com crianças brancas, estigmas aos negros e assimilação aos padrões de beleza associados à branquitude.

> Pode-se entender, então, que uma despreocupação com a questão da convivência multi-étnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a construção de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência desse questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizarem aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos à sua volta (CAVALLEIRO, 1998, p. 27).

Alguns participantes discutiram que os conflitos étnico-raciais, em alguns casos, são vivenciados nas próprias famílias, através de ofensas raciais e deboches. É comum irmãos ou parentes chamarem os cabelos das crianças de "Bombril", ou ressaltarem o quanto são negras "parece um tizil", "que nariz é esse?!", "que boca grande!", em alguns momentos até soando como uma brincadeira ingênua, mas que revela preconceitos. É comum dizer, quando alguém apresenta fenótipos negros, esse aí tem o "pé na África", em um tom pejorativo. Quer dizer, ainda que não seja o corpo todo, basta um "pé" na África, que isso já ocupa um lugar menor na sociedade.

As situações relatadas constroem crenças, que vão sendo alicerçadas desde a mais tenra idade, sobre as relações étnico-raciais, demarcando o que é positivo e o que é negativo nas identificações étnico-raciais. Ferreira (2009, p.388) chama atenção para o fato de que "a

família, muitas vezes reprodutora dos padrões sociais que pretendem garantir a ordem e o progresso, deixa de exercer um papel transformador".

A participante **B10** propõe o desenvolvimento de um tema no Ciclo de Palestras. Ela diz ***"Seria interessante à abordagem sobre o casamento e a constituição familiar"***, e questiona *"Por que será que a maioria dos negros só casa com negros? Seria para manter a linhagem em família ou por que há preconceito?(**B10)***

Os casamentos raciais e inter-raciais revelam parte da ideologia racial brasileira. No Brasil, casamentos entre pessoas brancas e negras não são comuns, dada a ideologia de branqueamento, que faz com que pessoas negras e brancas desejem se relacionar com pessoas brancas. E o contrário também, pessoas brancas tendem a não procurar pessoas negras para matrimônio. Por que "***a maioria dos negros só casa com negros?"*** Por que são rejeitados por brancos na escolha matrimonial? Esse tema abordado no grupo, dentre outros aspectos, destaca a discriminação que sofre a mulher negra em vários segmentos, inclusive no matrimônio. Concordamos com **B10** que o tema deve ser mais debatido.

A esse respeito, Gomes (2005, p.53) analisou como as pessoas se posicionam quando confrontadas ao casamento inter-racial:

> [...] muitas vezes, quando essas pessoas são interrogadas se permitiriam o casamento da filha ou do filho com uma pessoa negra, a primeira resposta é a negação; quando vêem um homem negro casado com uma mulher branca ou vice-versa logo se apressam em dizer que é um casamento por interesse quando encontram um homem negro dirigindo um carro de luxo tendem a pensar que se trata do motorista.

A dúvida que a participante teve de ser preconceito o fato de negros só casarem com pessoas da mesma raça revela a complexidade da situação racial em nosso país. Por um lado, há leis e restrições severas a quem comete racismo, por outro, cotidianamente, através de situações concretas, a cor negra configura recusa e exclusão. Isso se evidencia na forma de os brasileiros expressarem seus sentimentos, confirmando a existência do preconceito racial no Brasil.

Foi tema de discussão no Ciclo que, em nossa cultura, circula o jargão "é para clarear a família", quando alguém de uma família negra, ao procurar um parceiro(a), escolhe pessoas mais claras, criando uma expectativa que dessa união nasçam crianças "menos negras", mais claras. Isso é algo almejado e valorizado como positivo. A criança que vive nesse contexto aprende, desde muito cedo, que há um padrão racial estético, cultural eleito como mais agradável. E esse padrão é o branco. Conforme Cunha Júnior, Luiz, Salvador (1979, p. 70), "o

ideal da família é que seus filhos tenham o maior número de requisitos brancos, referindo branco como sucesso na sociedade".

Os atributos corpóreos das crianças negras tendem a ser duramente criticados e manipulados, para minimizá-los pelos familiares. As crianças percebem que sua cor de pele, formato do rosto, cabelo se constituem como diferenças diante do padrão de classificação racial estabelecido em nossa sociedade. Os estudos de Silva (2005, p. 28) apontam que "os cabelos crespos das crianças afro-descendentes são identificados como cabelo "ruim", primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo [...]".

Discutimos no grupo que, desde cedo, crianças negras aprendem que jamais chegarão ao padrão estético "excelente", tido como o padrão branco. Para chegar perto, devem se esforçar muito, fazendo relaxamentos, tranças, negando as características de sua negritude. Esses relatos estão em acordo com Cunha Júnior; Luiz; Salvador (1979, p. 70), segundo os quais "o fato de os pais estarem sempre procurando, inconsciente ou conscientemente, se embranquecer, gera na criança uma perda ou desvalorização do seu eu".

Por outro lado, quando a família não age como se nada estivesse acontecendo, reproduz o mecanismo de estereotipia do negro e idealização do padrão branco. É comum familiares presentearem as crianças com bonecas Barbies, fazerem festa de aniversários com princesas loiras. As crianças negras percebem nas famílias que os elementos de identificação favoráveis são do grupo social dominante. A criança negra, ao brincar com uma boneca branca, chama-lhe de filha. No grupo foi possível imaginar o sentimento (sofrimento) de uma criança negra em um mundo culturalmente valorizado como branco? Como é construída a identidade da criança negra?

Santos, A. (2005), na pesquisa, discutiu a *Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta: entremeios*, e objetivou compreender como ocorre o processo de construção da identidade negra de duas crianças de seis anos de idade, tendo, como contexto de análise, a brincadeira de faz-de-conta. Foi possível perceber como o fato de uma criança escolher uma boneca branca como filha retrata valores, concepções e ideologia da sociedade na qual vive.

> Esses aspectos psicológicos da brincadeira de faz-de-conta apontados por Vygotsky (1998) e pesquisados por Elkonin (1998) apontam para o fato de que Dandara, ao brincar sempre com bonecas brancas, mesmo sendo estas em número reduzido em comparação com a quantidade de bonecas negras disponibilizadas pela escola, não desejava ser mãe de uma criança negra, buscava ser mãe de uma criança branca, cuja boneca agia como pivô. No momento em que ela não encontrou a possibilidade de pegar uma boneca branca, pegou a boneca negra oferecida pela professora, mas, diante de uma oportunidade, trocou tal boneca por uma branca. Aceitou brincar de boneca com a colega Paola, mas trocou uma boneca branca de cabelos amarelos por outra também branca de cabelos pretos (SANTOS, A., 2005, p.76).

Percebemos, além do silêncio nas relações familiares, reproduções do pensamento racial brasileiro, em ideologias de branqueamento. A participante **B11** enuncia a dificuldade de uma mãe em identificar a filha negra como tal, declarando-a como morena clara.

> Eu tenho uma colega, ela é professora do município, ela conta que precisou fazer, não sei, um tipo de pesquisa que tinha que se fazer nas escolas e aí chamou os pais das crianças e aí a menina estava do lado dela. E aí ela começou a falar: Qual é a cor dela? Aí a mãe olhou para a cara da menina, olhou pra cara da professora. Aí ela olhou assim pra pele da própria menina, né... olhou assim pra pele, e falou: pode colocar ela como morena clara. Ela falou assim, a gente visualiza que é uma menina negra, só que a própria menina falou assim: Ah, mãe, eu não sou morena clara. Ela falou: não, você é morena! Porque ela falou assim pra professora, essa menina que é colega minha: Mas aonde que vocês vão colocar esses dados aí? Então, a gente percebe que, assim, existe essa reprodução [...] Pra dizer o seguinte: não se declara negra pra você não ser reprimida, discriminada, então, você diz que você é morena, marrom bombom e outras denominações que a gente sabe. Mas as pessoas elas têm essa questão, e a gente tem que tentar desconstruir para não continuar essa reprodução, porque se não modificar os pensamentos, você não vai conseguir. (B11)

A participante **B11** traz, novamente, a discussão do pertencimento étnico-racial no Brasil. Percebe que os responsáveis pelas crianças negras não as classificavam como tal e elucidam com o exemplo acima. Gaudio (2013) observou comportamento semelhante ao exposto no preenchimento da ficha de matrícula na escola. Percebeu que a declaração da raça/cor era um assunto muito complexo que se relaciona ao processo de desvalorização do negro na sociedade brasileira. Uma das auxiliares de ensino que desenvolvia a atividade de preencher a matrícula das crianças relatou que percebia que os pais deixavam de identificar seus filhos de acordo com sua própria identidade. "*Quando acontece de riscarmos ou passamos o corretivo nessa opção, significa que a família escolheu uma cor/raça "acima" do que desejava que a criança fosse. Por exemplo, primeiro ela colocou que o filho era negro, mas depois pediu para trocar para pardo"* (GÁUDIO, 2013, p. 107).

Quando **B11** diz "[...] *e perguntou pra professora, mas aonde que vocês vão colocar esses dados aí? Então, a gente percebe que existe essa reprodução [...] Pra dizer o seguinte: não se declara negra pra você não ser reprimida, discriminada, então você diz que você é morena, marrom bombom e outras denominações que a gente sabe".* **B11** avalia que a atitude da mãe em modificar a característica racial da filha não é apenas uma recusa em ser negra, mas também a ideia de que, ao se assumir negra, seria discriminada. Então diz não ser negra, para que isso não aconteça. Entretanto, esta é uma lógica que não se configura, não se é discriminado por se assumir como negro, se é discriminado por ser negro. **B11** reconhece isso quando enuncia que esse pensamento tem que ser descontruído: *"as pessoas elas têm essa*

questão, e a gente tem que tentar desconstruir para não continuar essa reprodução, porque se não modificar os pensamentos, você não vai conseguir".

A enunciação **B11** nos fez refletir, enquanto grupo, não apenas na atitude da mãe, porque, como visto em outras pesquisas, esse posicionamento é comum nas relações étnico-raciais no Brasil, mas, sobretudo, refletimos sobre a atitude da criança. A criança não aceita o título de branqueamento imposto pela família. Ela questiona, desaprova e diz "***eu não sou morena clara***". Perguntamo-nos como teria ocorrido o processo de construção de identidade negra dessa criança. Tendo em vista a consideração da mãe, por ora embranquecida na designação da cor, os elementos de afirmação identitária dessa criança negra podem ter se produzido, a partir de relações afirmativas com outros familiares? Com a escola?

Por ser filha de outra geração à da mãe, podemos considerar que vivemos uma mudança na afirmação identitária construída de forma mais positiva nas gerações mais novas? Será que estamos a vivenciar no Brasil, ainda que de forma lenta, mas que já se faz notar, um processo de reeducação das relações étnico–raciais? Será que o posicionamento da criança é reflexo das políticas de afirmação da identidade negra?

A enunciação de **B11** traz um cenário de preconceito ao negro, mas traz, sobretudo, o processo de afirmação identitária de uma criança, mesmo em um contexto de embranquecimento. Ainda em relação às famílias, outra participante enuncia:

> "Se a família tem preconceito, então a criança vai aprender aquilo" (B12)

A análise das falas das participantes ressaltou nossa atenção, quando **B12** diz:

> Eu acho que é mais pelo exemplo que tem dentro de casa, porque a criança ela se espelha muito, ela se espelha em quem ela mais convive, com os pais, com a família, então, se a família tem preconceito, então a criança vai aprender aquilo, porque pra ela aquilo que é o certo. (B12)

Em seguida, a participante **B13** acrescenta: ***"****Isso tudo é alimentado ali dentro às vezes da própria família, eu acredito assim que fica muito difícil de a gente acabar, reeducar****"****.* Intervenho nesse momento da discussão dizendo que a escola é muito forte, é uma aliada ao combate ao racismo. As participantes, através de suas enunciações, revelaram que não compreendem o espaço escolar como um lugar de desconstrução de pré-conceitos. Para elas, tal reeducação das relações étnico-raciais deveria acontecer na família. Observamos uma culpabilização e responsabilização da família pelos preconceitos raciais das crianças.

B13, ao enunciar **"***porque a criança ela se espelha muito, ela se espelha em quem ela mais convive, com os pais, com a família",* levou-nos a refletir também sobre em qual concepção de criança se baseiam estudantes de Pedagogia e professores? Todas as crianças convivem a maior parte do tempo com os pais? Temos crianças diversas, com realidades diversas, sobretudo na educação pública em que há uma heterogeneidade de crianças, não podemos considerar que todas vivem da mesma forma.

Se, como enuncia **B13**, **"*a criança [...] se espelha muito*",** não poderia ela, a criança, espelhar-se em um educador comprometido com uma educação antirracista? Se, "*é mais pelo exemplo que tem dentro de casa",* quais são os exemplos que a criança tem no ambiente educativo?

No 2º encontro passamos o filme: "O teste das bonecas". **B14,** ao comentar sobre o filme, diz:

> [...] Por exemplo, a criança tem um coleguinha que é negro, os pais não vão falar sobre isso, até porque às vezes é um menino bom, então vai tratar naturalmente, eu acredito. Mas, assim, quando aparece uma notícia sobre um assalto, que passa aqui no nosso país e nos outros, a criança, a gente pensa que não, mas ela vai ouvir na televisão, ladrão que mata, que rouba é negro, aí essas crianças que ficam no sinal pedindo dinheiro são negras, coitadas são pobrezinhos. Então a criança fica trabalhando isso na cabeça, não tem como. O pai não vai dizer assim: não, você não vai se aproximar daquela criança porque ela é negra. Mas ele vai trabalhando isso de outras formas, sem perceber [...] Aí o pai, mas eu não falo, mas ele aponta o negro, o negativo ao negro. (B14)

B14 percebe o silêncio familiar em torno das relações étnico-raciais *"os pais não vão falar sobre isso".*

Mas, ao enunciar que não falam, ***"até porque às vezes é um menino bom, então vai tratar naturalmente"***, percebemos na análise "certa tolerância" com as populações negras. Se for *"um menino bom",* ele poderá ser tratado naturalmente. Refletimos sobre o que seria "*um menino bom"*? Quais as características exigidas à criança negra para que seja considerada como "***um menino bom"***? E se não for considerado um bom menino, o que acontece? O racismo passa a ser justificável?

A lógica desse raciocínio pode ser muito perigosa, implicitamente poderá estar a ideia de culpabilização do próprio negro ao racismo sofrido, já que se trata naturalmente o negro bom, se não for bem tratado é porque não se encaixa na "regra criada". Para ser tratado bem,

tem que ser bom, tem que agir de uma forma determinada, ter que ser educado, tem que ficar "no seu galho"[51]. O negro que assim procede passa a ser tolerado.

Evidenciamos, na enunciação de **B14,** a tensão entre alguém que percebe as ideologias racistas na sociedade brasileira, fazendo uma crítica. Ao mesmo tempo, quando externa seu pensamento, acaba por expressar alguns mitos e preconceitos.

Para nós, **B14** enuncia uma compreensão de criança potente "***a criança, a gente pensa que não"***, é como se dissesse que podemos até pensar que a criança não percebe as relações étnico-raciais, mas ela percebe. Pensa-se que a criança não estabelece relações do mundo em que vive, mas ela estabelece. Pensa-se que a criança não compreende, mas ela compreende: "**a gente pensa que não"**, mas a criança é, sim, sujeito histórico-cultural e social.

B14 reflete que as ideologias raciais não precisam ser verbalizadas, "***o pai não vai dizer assim:*** *não, você não vai se aproximar daquela criança porque ela é negra. Mas ele vai trabalhando isso de outras formas, sem perceber [...] Aí o pai,* ***mas eu não falo",*** são relações vividas. A criança não está protegida dessas ideologias, ela é perpassada por elas "***então a criança fica trabalhando isso na cabeça, não tem como"***. Verifica que as representações do negro transmitidas pelas mídias (*"ela vai ouvir na televisão, ladrão que mata, que rouba é negro"*) são de desqualificado, subalterno, marginalizado, "aponta o negro, o negativo ao negro". As crianças percebem o mundo em que vivem, percebem as desigualdades *"essas crianças que ficam no sinal pedindo dinheiro são negras".*

B14 diz, mas o pai não fala, mas aponta o negativo ao negro. É só o pai que aponta? É só o pai que é responsável por uma visão estereotipada do negro?

Novamente vemos a tensão na enunciação de **B14**, ao mesmo tempo em que afirma uma criança potente, enuncia uma criança cristalizada, universal. De qual criança **B14** fala? De qual família? São todas as crianças cujos pais apontam o negativo ao negro? Há famílias que se posicionam de formas diferentes?

Em outra direção à culpabilização da família, Brito (2013, p. 85, -86) procura compreender o silêncio da família não como acomodação, mas como uma estratégia de proteção da criança dos sofrimentos que virão.

> Em 1987, Henrique Cunha Junior realizou um estudo na cidade de São Carlos, por meio de visitas a famílias negras nos bairros, que assinala a dificuldade dos pais em decisões que envolvem informar os filhos sobre as questões referentes ao preconceito, à discriminação racial e ao racismo. O autor destaca, também, a preocupação que há, nessas famílias, em proteger seus filhos do sofrimento que ela,

[51] Em crítica ao adágio "Cada macaco no seu galho", cada um no seu lugar?, E qual é o lugar de cada um? Quem determina "os galhos"?

> provavelmente, virá a ter que enfrentar ao entrar em contato com a sociedade mais ampla. Por outro lado, enfatiza que as reações dos pais frente às denúncias das crianças negras são: não acreditar nas crianças, pois pensam que tais coisas não existem na escola; duvidar que os fatos realmente ocorreram; a c r e d i t a r que constituem um meio de os filhos resolverem outros problemas, como, por exemplo, não ir à escola ou mesmo buscarem atingir um professor de quem não gostam; e não dar importância ao fato. Os pais instruem as crianças quanto a dar respostas, mas ficam inseguros, reclamam na escola, mas duvidam do resultado obtido.

Durante o período pós-abolição, os familiares tinham receio de enviarem seus filhos à escola e eles vivenciarem sofrimento. Florestan Fernandes (*apud* Pinto 1987, p.8) afirma que muitas vezes as famílias negras tinham ambições educacionais, mas preferiam abafá-las a expor os filhos aos limites existentes no contexto social pós-abolição. Convenciam os filhos a desistirem dos estudos por receio às decepções que iriam sofrer. Nesses casos, a estratégia de proteção era não frequentar a escola.

> Surya Aaronovich Pombo Barros, na dissertação *Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920),* reafirma que para os segmentos sociais negros no período pós-abolição existiram poucas oportunidades educacionais. A explicação que a autora oferece é que [...] os negros encontravam dificuldades em ingressar nestas escolas, por uma série de fatores que vão do déficit econômico da família negra à discriminação racial engendrada no interior destas escolas (SILVA; ARAÚJO apud ROMÃO, 2005, p. 72).

Apenas culpabilizar a família e não perceber o quanto a escola também promove estereótipos e discriminações pode ser muito perigoso para a construção de uma educação antirracista. A família não é a única, ou a principal responsável pela assimilação de preconceitos e discriminações pelas crianças: “à medida que a criança aumenta seu contato social fora da família, isto é, quanto mais se insere em outros círculos que não o da família, mais percebe a tensão entre negros” (BRITO, 2013, p.92 -93).

Considerar que somente a família é responsável pela disseminação do racismo significa entender que apenas na dimensão familiar esse problema deve ser resolvido. Esta pode ser uma lógica perversa que desabilita a escola de responsabilidades. Cavalleiro (apud BRASIL, 2005, p. 74,75), em pesquisa realizada, evidenciou o discurso dos educadores sobre a família, concluindo que:

> Por esse caminho, o discurso que se cria é o de que, embora esteja presente no cotidiano e seja percebido nas relações entre as crianças, o racismo seria algo forjado fora do espaço escolar, e a responsabilidade pelos conflitos nas relações entre as crianças estaria vinculada às relações familiares [...] Esse tipo de entendimento dificulta aos profissionais a identificação, nas relações estabelecidas no espaço escolar, de momentos que facilitam a propagação do desrespeito, da discriminação, bem como a percepção da manutenção de hierarquias entre os grupos presentes – dado que não se estabelece um olhar crítico a respeito das relações que lá

> acontecem e que contribuem para sinalizar às crianças uma leitura hierarquizada dos grupos raciais e de outras diferenças. Assim é que a família passa a ser vista pela escola como a transmissora de crenças racistas e ideias preconceituosas [..]

Em geral, a educação concedida na família reforça os ideais discriminatórios, seja por negar o racismo, encorajando o mito da democracia racial, seja por silenciar sobre o assunto, seja pela imposição de valores e ideais, que colocam a criança negra em uma posição estática perante as discriminações. Percebe a condição de inferioridade em que se situa o negro, porém, salientamos, existem outros movimentos por parte das famílias no sentido de formação de uma identidade positiva nas crianças negras.

> [...] Um retorno aos relatos evidencia que as famílias negras e inter-raciais, embora apresentem dificuldade e desconforto diante de um problema tão delicado, demonstram, também, atitudes de resistência e contestação como luta contra o preconceito e a discriminação racial (BRITO, 2013, p. 88).

Outro eixo de discussão tratado no grupo foi o quanto as famílias nutrem muitas expectativas com relação à escola. Por ser a instituição por excelência do saber, muitos esperam que, na escola, as crianças tenham uma vida melhor, aprendendo como reagir ao racismo. O grupo argumentou que muitos pais acreditam que não estejam habilitados para argumentar sobre a questão racial com os filhos e que "por outro lado, a família não tem um grau de conscientização que lhe permita detectar os entraves que esse modelo de Educação acarreta para a criança" (CUNHA JÚNIOR; LUIZ; SALVADOR, 1979, p.70).

O grupo ressaltou o papel da Educação Infantil alinhada a uma educação para as relações étnico-raciais, em que bebês e crianças que não tiverem a oportunidade de, em suas casas, receberem uma formação consciente do racismo e estereótipos, encontrem, nas creches e pré-escolas, locais de acolhimento à sua identidade e pertença étnico-racial. Locais onde o cabelo e a cor da pele negra não sejam sinônimos de inferioridades e que ocupem lugar da beleza. Locais de reação e resistência. Locais onde crianças negras e brancas não verão a reprodução do racismo, mas a transformação de uma sociedade democrática e pluriétnica.

Rocha (apud ROMÃO, 2005, p. 213) nos instiga pensar a família não como culpada, mas na relação família-Educação Infantil, em uma relação de parceria com as instituições que deverão aproximar-se das famílias.

> Dentro de uma perspectiva de Educação popular, humanizadora, também a família, na relação com a escola, deve ser levada a pensar e problematizar no espaço e no tempo as diferenças vivenciadas no cotidiano. Perceber as diferenças, perceber - se como diferente, não como inferior ou superior. Isso possibilita o diálogo entre

> família, educador(a), escola e mundo. Em última instância, possibilita o movimento de Reorientação Curricular.

As enunciações dos participantes do Ciclo sobre a família evidenciaram a tendência de sua culpabilização por atitudes preconceituosas com as crianças. Percebemos nas enunciações que muitos delegam à família a responsabilidade por uma educação étnico-racial. Durante o Ciclo, procuramos discutir como o espaço educativo deve propiciar uma educação antirracista. Ressaltamos que não se trata de responsabilizar família ou escola, mas atuar na erradicação ao racismo, discriminação e preconceito em parceria, escola-família, família-escola.

4.6 Eixo Temático: A formação de professores para educação das relações étnico-raciais

A Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos, constituiu uma decisão política importante e um desafio para a formação de professores. No Ciclo de Palestras refletimos sobre a Lei e as DCNERER/04. Os participantes do Ciclo mostraram conhecimento sobre a Lei, entretanto, as DCNERER eram de conhecimento de poucos. Questionamo-nos: como educadores atuarão na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais estabelecias nas DCNERER, se não têm conhecimento delas?

Como a maior parte dos participantes eram estudantes, espera-se que, em algum momento na trajetória acadêmica, eles adquiram conhecimento das Diretrizes. Entre os participantes que não eram estudantes, como garantir o acesso dos profissionais que atuam na Educação a essas políticas? Há formação continuada? Qual esforço tem sido feito nos sentido de divulgação da Lei e das Diretrizes aos educadores?

Já em 2005, Cavalleiro advertia para os prejuízos advindos de uma formação precária, no que diz respeito às relações étnico-raciais. Para a autora, os profissionais da Educação permaneciam não compreendendo em quais momentos suas atitudes diárias acabavam por cometer práticas favorecedoras de apenas parte de seus grupos de alunos e alunas.

Identificamos, nesse eixo temático, com base nas enunciações dos participantes, os seguintes temas: a formação de professores rompendo as barreiras do senso comum; o curso de Pedagogia na relação teoria-prática; o acesso e a permanência da população negra no Ensino Superior e o processo formativo a partir da Lei nº 10.639.

4.6.1 A formação de professores rompendo as barreiras do senso comum

Durante o Ciclo, nas enunciações dos participantes, percebemos ideias do senso comum, no que diz respeito à temática étnico-racial. Algumas dessas ideias já foram debatidas no eixo **Práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil**. Como compreendemos que o processo de reeducação das relações étnico-raciais exige do professor conhecimento sobre as mazelas do racismo e as ideologias étnico-raciais que circundam nossa sociedade, acreditamos ser a formação continuada um caminho necessário para a reflexão sobre tais opiniões.

Trazemos a enunciação de C1[52] que nos faz refletir sobre as ideologias raciais presentes na sociedade brasileira.

> Para existir o preconceito, é preciso apenas uma característica: a econômica (C1)

A participante enuncia em seu discurso a tendência de redução dos problemas raciais, a questão econômica. Temos visto essa dificuldade quando se trata das relações étnico-raciais, ocorrendo um desvio da temática para as questões sociais. A participante declara:

> [...] Pois, para existir o preconceito, é preciso apenas uma característica: a econômica. Não depende apenas da origem, das raízes. Portanto, estas situações de exclusão passam por uma questão de poder que é característico do capitalismo. Pois, se o movimento negro consegue manter um padrão valorizado pela "elite branca" não há racismo**. (C1)**

A discussão levantada por **C1** nos permite identificar a presença do mito da democracia racial, uma ideia socialmente difundida de que não há, no Brasil, preconceito referente à origem étnico-racial. O mito da democracia racial induz a uma tentativa de deslocamento do problema do racismo para uma suposta problemática econômica. Contudo, a enunciação de C1 já aponta a contradição dessa lógica argumentativa, ao explicitar que "*se o movimento negro consegue manter um padrão valorizado pela "elite branca" não há racismo*". Nessa frase fica explícito que não se trata de qualquer elite, mas, sim, uma "elite branca". Portanto, um modelo padrão de referência humana que precisa ser seguido. As

[52] Identificamos as enunciações que compõem o eixo temático *A formação de professores rompendo as barreiras do senso comum* pela letra C, seguida por números em ordem crescente. Assim, para primeira enunciação analisada, teremos C1, ao trazermos outra enunciação corresponderá a C2 e assim sucessivamente.

pesquisas demonstram que tal modelo não se pauta apenas em referenciais econômicos, mas, sobretudo, culturais e fenotípicos.

A questão do racismo ao negro no Brasil não ocorre somente devido a fatores econômicos, como argumenta C1. Há diferença racial no Brasil entre negros e brancos. A negação do racismo constitui adesão ao mito da democracia racial.

4.6.2 Acesso e permanência da população negra no Ensino Superior

A política de cotas foi um tema bastante recorrente nos encontros do Ciclo de Palestras, o que, para nós, tinha um significado muito particular dada a realidade da maioria dos participantes serem estudantes da UERJ, primeira universidade pública a adotar a política de cotas no Brasil. Na época e até hoje, as cotas raciais originaram diversos debates e embates com vários posicionamentos. Os debates sobre as cotas envolveram não só o Rio de Janeiro, mas todo o país, com inúmeras notícias veiculadas na mídia sobre o tema.

Entendemos que, para melhor compreender os questionamentos das participantes sobre as políticas de cota raciais, foi essencial conhecer a realidade e o contexto da universidade frequentada. Não poderíamos isolar as falas das participantes de seu contexto histórico e social.

A UERJ, em 2003, foi a instituição pioneira a implantar a política de cotas através de Lei Estadual[53] para aqueles que se declarassem negros. O espaço acadêmico, de maioria branca, passou a receber estudantes negros, de origem popular. Um novo quadro de relações institucionais foi estabelecido entre esses novos alunos, professores e funcionários. O tema da identidade étnico-racial estava ali posto, aliás, sempre esteve, mas obrigava uma redefinição do conceito de Universidade, de estudante e de identidade.

[53] Lei nº 3.708/01: "Art. 1º Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. Parágrafo único – Nesta cota mínima estão incluídos também os negros e pardos beneficiados pela Lei nº 3.524/2000. Art. 2º O Poder Executivo regulamentará a presente Lei no prazo de 30 (trinta) dias de sua publicação. Art. 3º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Atualmente, permanece a política de cotas raciais no vestibular UERJ 2015[54], para os que se autodeclaram negros e que atendam à condição de carência socioeconômica definida como renda per capita mensal bruta igual ou inferior a R$ 1.086,00. As diversas expectativas em torno desse tema permanecem, após mais de uma década da implantação da política de cotas na UERJ, e ganharam novo quórum nos debates e discussões no Ciclo de Palestras.

Durante a discussão sobre as cotas, a participante pergunta: ***"Erika, o que são essas ações afirmativas? Essas ações são consideradas uma política pública?" (C2).*** Percebemos que, como as ações afirmativas ainda geram desconhecimento, consideramos que um maior debate sobre essas ações seria necessário, até para desmistificar muitas ideologias racistas veiculadas na mídia.

O país pioneiro na adoção das políticas sociais denominadas "ações afirmativas" foram os Estados Unidos da América. Tais políticas estiveram concebidas, inicialmente, com vistas a corrigir a marginalização social e econômica do negro na sociedade americana. Posteriormente, elas foram estendidas às mulheres, a outras minorias étnicas e nacionais, aos índios e aos portadores de deficiência. Na Europa, foram denominadas discriminação positiva e ação positiva. As políticas afirmativas são um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (SANTOS, S. 2005). As ações afirmativas, de acordo com o ministro Joaquim Gomes,

> Definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física". Portanto, as ações afirmativas voltam-se para a neutralização daquilo que – de acordo com o status quo sociorracial – não se quer neutralizar (SANTOS, S., 2005, p. 8).

No Brasil, a primeira política afirmativa foi aplicada nos anos 1950. Não era denominada assim na época, mas reservava um percentual de vagas, nas multinacionais instaladas no país, de dois terços para trabalhadores brasileiros. Houve também a Lei nº 5.465/68, conhecida como Lei do Boi, que determinava que 50% de vagas das escolas de níveis médio e superior de Agricultura e Veterinária fossem concedidas a agricultores e seus filhos, proprietários ou não de terras, residentes na zona rural.

Foram muitos os questionamentos acerca das políticas afirmativas. Trazemos a enunciação de C4:

---

[54] Disponível em: http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2015/ed_2015/Manual_2fase_2015_anexo3.pdf. Acesso em: 02/02/2015

Hoje não é válido pensar a cota por questões financeiras (C4)

Em diversos momentos, os participantes enunciaram que as desigualdades eram sociais e não raciais. Procuramos, durante o Ciclo, desconstruir esses pensamentos. Durante o 3º encontro, embora não fosse a temática do dia, as participantes argumentavam que as políticas de ação afirmativa deveriam ser destinadas não aos negros, mas aos pobres, o que, segundo elas, seria mais justo. Procuramos analisar os argumentos das participantes, não de forma isolada de nossa realidade sócio-histórica, porque, para nós, as enunciações refletiam o pensamento dos brasileiros sobre as cotas, advindos do não reconhecimento da necessidade de políticas afirmativas para as populações negras. Apresentaremos as enunciações contrastantes em um mesmo bloco:

> Eu acho que o sistema de cota é bem legal, pra quando é pra questão mesmo financeira deveria ser dessa forma. Iria ajudar muitas pessoas que têm vontade de ingressar e não consegue entrar por questões financeiras também. (C3)
> Eu acho que a melhor coisa é entender a cota pela cota, porque ela não é uma reparação financeira, ela é uma reparação histórica, porque desde aquela época, a pessoa não sofre por ser pobre ou ser rica, sofria por ser ou não negro, sofria por ser negra. Então, hoje, não é válido pensar a cota por questões financeiras. (C4)
> Tem, muita gente que, por exemplo, tem muito dinheiro, é negro e entra por cota e não precisa disso. (C5)
>
> Aí tira a vaga de outra pessoa. (C6)
>
> Concordo que as cotas sejam para alunos da escola pública...(C7)

Em uma primeira discussão entre as participantes sobre as cotas, tínhamos as ideias divididas. Algumas argumentaram contra as cotas, dizendo que essas deveriam ser por questões financeiras. Outras, como a participante **C4,** argumentavam em favor das cotas raciais. Em uma análise ingênua desses dados, poderíamos concluir que, assim como é no senso comum, há pessoas a favor e outras contra as políticas de cotas. Ao relermos os dados, víamos não somente duas opiniões distintas, mas chamou-nos atenção o perfil racial de cada participante. A participante a favor das cotas **B6** era negra. As demais participantes que argumentavam contra as cotas eram brancas, não poderíamos considerar as participantes como um todo homogêneo. Foi a partir das diferenciações entre elas e de suas histórias pessoais, que nossa análise se tornou enriquecida e nos levou a refletir, com mais cuidado, sobre a presença negra na universidade brasileira. Entendemos que a polarização de argumentos e opiniões reflete parte da ideologia racial brasileira.

Os estudos de Munanga, já em 2003, demonstravam que estamos diante de uma triste realidade, que confirma as desigualdades das populações negras em nossa sociedade. Naquela

análise “o total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais” (MUNANGA, 2003, p.118). Os dados apontavam o viés elitista da universidade. Percebemos que, nos últimos anos, houve uma expansão das camadas populares no Ensino Superior, contudo, a estrutura desigual foi modificada?

A pouca entrada de negros no Ensino Superior confirma o racismo na sociedade brasileira. Estatísticas mostram que a maior parte da população negra com acesso ao sistema educacional encontra-se no Ensino Fundamental.

> Na realidade educacional brasileira, o número de negros diminui, à medida que aumenta o nível educativo: enquanto no nível básico corresponde a 53,2% do total desta população, na Educação superior essa proporção cai para 23%, e no nível de pós-graduação encontram-se, aproximadamente, 17,6% de afrodescendentes (BEZERRA; GURGEL, 2005, p. 102).

No Brasil, a Educação em nível superior ainda melhora as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho e, consequentemente, a condição socioeconômica, a partir da integração de indivíduos antes marginalizados. Seguimos discutindo o papel do Ensino Superior no combate às desigualdades sociais e à discriminação racial.

> Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, ou membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiência, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações (UNESCO, 1998, p.117).

Fúlvia Rosemberg, já em (2000, p.134), discutia que:

> A concentração maciça do alunado negro nas camadas mais pobres da população tende a identificar as dificuldades interpostas à escolaridade dos negros com os problemas enfrentados pela pobreza, não considerando a especificidade da origem racial.

A participante **C7** argumenta contra as políticas raciais e a favor das políticas de cotas para alunos oriundos da escola pública, sem avaliar que o que ocorre é que as cotas para alunos de escola pública acabam por beneficiar estudantes de classe média, oriundos de escolas, muitas vezes excelentes, como são os Colégios de Aplicação vinculados às universidades ou colégios militares.

A argumentação da participante **C5**, “*Tem, muita gente que, por exemplo, tem muito dinheiro, é negro e entra por cota e não precisa disso*”, representa uma incoerência e talvez

um desconhecimento da realidade dos negros. Não há no Brasil muitos negros com dinheiro. A discussão apontou para, se há negros ricos, ou financeiramente estáveis, como alerta a participante quanto ao risco de benefício desnecessário a esse grupo de negros. Negar a necessidade de reparação aos negros, a partir desse argumento é negar a alteração das desigualdades vivenciadas pelos negros.

Sabemos que há muitas dificuldades na implantação da política de cotas raciais nas universidades públicas, contudo reconhecemos que tais problemas têm impacto menor do que a ausência de políticas destinadas aos negros.

Os questionamentos que permearam a discussão sobre as cotas continuaram trazendo à tona as discussões sobre nosso complexo sistema racial. **C8** expõe:

> A própria cota é uma forma de discriminação, eu já ouvi frases assim, horrorosas "poxa, precisa de ajuda pra poder passar"... Eu acho que também discrimina um pouco. **(C8)**

Houve também, no grupo, argumentações que as políticas de cotas eram uma forma de discriminação. Essa discussão evocava a ideia que todos eram iguais e mereciam o mesmo tratamento na Universidade. A pesquisadora fez uma intervenção dizendo que, no caso brasileiro, as políticas afirmativas atuavam no sentido de discriminação positiva. Não poderíamos tratar com políticas iguais para todos os desiguais, sobretudo racialmente, a quem percebemos inúmeras desvantagens.

Munanga (2003), inspirado em Habermas, alerta que o modernismo político nos acostumou a tratar igualmente seres desiguais, em vez de tratá-los de modo desigual. Propiciar ofertas iguais não produz igualdade. A discriminação positiva visa reparar danos às minorias políticas, aos desiguais.

Outro argumento contrário à política de cotas presentes no grupo considera que o Ensino Fundamental é que deveria melhorar para que, assim, negros e brancos tivessem iguais condições de disputa ao processo seletivo na Universidade. Novamente recorremos à Munanga (2003, p. 115) que argumenta "mesmo que os ensinos básico e fundamental melhorassem seus níveis, os alunos negros levariam cerca de 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos, isso supondo que as escolas particulares ficassem paradas esperando as escolas públicas subissem ao seu nível de ensino."

Compreendemos que as cotas nas universidades não são políticas perfeitas, mas garantem à população negra oportunidades de acesso a um curso superior gratuito e de boa qualidade. O grupo reconheceu a necessidade que as políticas de cotas estejam alinhadas com

políticas de médio e longo prazo, como a melhoria da qualidade do ensino básico na esfera pública brasileira.

Outro argumento contrário, presente no grupo, foi que o aluno que ingressou por cotas na Universidade seria discriminado (em alguns casos ele é, apenas por ser negro); quando se ingressa na Universidade não se é cotista ou não cotista e, sim, estudante. A partir das políticas de cotas raciais, gerou-se, na Universidade, um movimento classificatório, no plano ideológico, de que os estudantes negros que ali estavam eram cotistas raciais, como afirma Silveira (2014, p.12): "Esta redefinição específica das identidades étnico-raciais dos estudantes e a indiferença da Universidade frente aos desafios que apresenta para os estudantes negros aponta para um problema ainda maior".

Mesmo no nosso grupo de discussão, em um curso sobre o tema raça e etnia, apareceu o reforço à subordinação social e racial que acompanha as populações negras, com uma marginalização dos estudantes negros, ainda minoritários na Universidade. Silveira (2014, p. 10) assim se manifesta:

> Quando o assunto "cota racial" vem à tona, no ambiente estudantil geralmente é através de comentários depreciativos ao Programa, mas direcionados aos estudantes que presume-se, tenham entrado através do mesmo, deixando esses estudantes negros em posição desconfortável entre seus colegas.

O grupo refletiu que, para além da graduação, as ações afirmativas devem estender-se também aos programas de pós-graduação: "A maioria dos pesquisadores negros ingressam no mestrado aos 35 anos, trabalham e precisam participar do sustento da família; o que é incompatível com o número e valores das bolsas" (CUNHA, 2003, p. 156). Entendemos que a política de cotas não é uma política para beneficiar somente os negros. A presença de uma maior heterogeneidade no corpo discente produz na Universidade uma postura mais solidária e dinâmica.

Outra reflexão realizada foi que a sociedade brasileira, sobretudo os negros, não deve ter vergonha da política de cotas, uma vez que ninguém perde o orgulho e a dignidade em reivindicar uma política compensatória em uma sociedade que por mais de 400 anos escravizou negros, além do fato de que todos os demais grupos já receberam as suas devidas ações afirmativas.

A indagação da participante de que a cota discrimina, não se configurou, pois, desde 1966, conforme a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de*

Discriminação Racial, adotada pela Resolução nº 2.106-A (XX) da Assembleia Geral das Nações Unidas, no artigo 1º, § 4º, preceitua que:

> Não será considerada discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem de proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos.

A participante **C9,** ao se referir às políticas de cotas raciais, como as que reservam vagas nas Universidades públicas ou nos concursos públicos[55], questionou o critério da autodeclaração de pertencimento étnico-racial.

> Por que as pessoas só acham e se declaram negras quando tem a ver com algum beneficio? (C9)

Em sequência, as participantes **C10** e **C11** envolvem-se na discussão e dizem:

> Isso é muito problemático?!(C10)
>
> Eu tenho uma colega que no concurso o colega dela não era nem branco, nem é negro, ele é moreno claro... ele assinalou negro, passou na frente do concurso e está lá, e ela é negra mesmo e não entrou. (C11)

Percebemos um tom crítico na enunciação da participante **C9**. Ela afirma que os negros se autodeclaram negros só quando serão beneficiados.

Essa questão provocou o debate sobre ser negro. Discutimos que, acima de tudo, é uma opção política e que a sociedade brasileira sabe identificar quem é ou não é negro no Brasil. Assumir-se como negro transpassa a cor da pele e os traços negróides, pois é negro no Brasil quem se autorreconhece como tal. Como analisa Munanga (2004, p. 52),

> Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo

[55] Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que oficializa a reserva aos negros de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

> doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico.

A participante insistiu que as pessoas só se declaram negras quando isso é vantajoso. O grupo discutiu que se reconhecer negro, ao fazer uso de uma política afirmativa, não é em si um problema, pois demonstra que há uma população para quem ser negro sempre significou inferioridade, uma posição menor. Com essas políticas, 'ser negro' configura uma oportunidade de acesso que, antes, muitos não teriam. É possível perceber também, na fala da participante **C9,** uma forte indignação com aqueles que não se reconhecem negros. Para nós, também é importante uma maior conscientização da população negra como tal. Entendemos que as identidades correspondem a estratégias sociais de negociação e que novos significados ao ser negro no Brasil surgiram. Reconhecemos que a política de cotas promove na Universidade esse debate em torno das negociações das identidades raciais, o qual, entretanto, deveria ser melhor aprofundado.

> O ponto a ser considerado em primeiro lugar, é que, a política de cotas raciais, ao criar um espaço legítimo e desejável de "ser negro" estabelece uma nova fronteira étnica, uma zona de negociação de identidades étnicas [...].Temos que reconhecer melhor a existência desses dois aspectos: um novo campo interétnico foi gerado a partir da Lei de cotas e tanto este campo, assim como os temas em discussão, constituem este novo campo de relações interétnicas (SILVEIRA, 2014, p.5).

Para a participante **C10,** a situação gerada pela autodeclaração é muito problemática e pode desconsiderar o problema identitário que as políticas de cotas geram. O grupo considerou problemático o racismo que, por anos, mantém os negros em situação desigual. Essas questões importantes da identidade brasileira que estavam silenciadas agora estão sendo atualizadas. Percebemos que as participantes em nenhum momento questionaram o racismo que há na sociedade brasileira, ou as poucas oportunidades que os negros têm para ingressarem na Universidade ou em concursos públicos. Apesar dos debates, uma parte do grupo assumia uma postura de dominador-opressor frente aos oprimidos e ainda os culpava, quando considera que "*querem levar vantagem*", quando se declaram negros.

Não percebemos, na maioria das enunciações analisadas, uma reflexão sobre as positividades em uma política de cotas. Ao contrário, os participantes apontaram argumentos, sugerindo que não devesse haver tais políticas. Consideramos que, embora a política de cotas apresente pontos frágeis, elas são necessárias para redução das desigualdades raciais. As discussões trazidas pelas participantes a respeito das cotas raciais, em sua maioria, foram marcadas por argumentos do senso comum que revelavam estereótipos e preconceitos às

populações negras e não uma reflexão conceitual atualizada, possível para alunos universitários.

Em 2012, Bezerra e Gurgel, ao analisarem a execução do sistema de cotas na UERJ e observarem os resultados da aprendizagem de estudantes cotistas e não cotistas durante os seus respectivos cursos, concluíram que o desempenho dos cotistas nos cursos estudados é semelhante ao dos alunos que entraram pelo sistema universal, em 2005 e 2006. "[...] Os alunos cotistas superaram as deficiências curriculares iniciais, tendo sido capazes de acompanhar o desenvolvimento das matérias ministradas em sala de aula, tão bem quanto os seus colegas que não se valeram do sistema de cotas para adentrar a Universidade" (BEZERRA e GURGEL, 2012, p.106). Os pesquisadores também concluíram que a evasão entre os cotistas é praticamente a metade daquela observada entre os não cotistas.

Concluímos que a política de cotas é mais do que um recurso que facilita o acesso à Universidade pública, ela promove a inclusão social. Os resultados da pesquisa dos autores comprovam que a Universidade não diminui sua qualidade acadêmica pelo ingresso dos cotistas.

Os impactos da política de cotas foram avaliados no nosso grupo como positivos, uma vez que contribuem para a superação da exclusão da juventude negra e pobre, promovendo a inclusão das pessoas negras, ressignificando as relações étnico-raciais na Universidade.

4.6.3 O processo formativo a partir da Lei nº 10.639/03

Todos os profissionais da Educação devem atuar na desconstrução das ideias de preconceito, discriminação e racismo presentes na sociedade. Tal atuação passa pela valorização dos elementos da cultura afro-brasileira para a construção da identidade.

Essa é uma questão que, aparentemente, só interessa aos negros, né? Mas o ambiente escolar tem uma enorme diversidade (C12).

Foram muitos os momentos em que discutimos a importância e a necessidade de se problematizarem as relações étnico-raciais com sujeitos que atuam ou atuarão na Educação de crianças, pois acreditamos ser importante que os professores reconheçam e valorizem a diversidade presente no ambiente escolar, tendo em vista a precariedade em suas formações profissionais. De acordo com o Plano Nacional de Implementação da Lei n° 10.639/2003,

> O papel da Educação Infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais os quais a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL. MEC, 2003).

Não se trata de o professor que é negro trabalhar a temática racial, tampouco os conteúdos da história e cultura africana interessam apenas aos negros, dizem respeito a todos os brasileiros, pois todos devem educar-se como cidadãos atuantes em uma sociedade multicultural. É necessário o envolvimento de todos em prol do combate ao racismo, como bem disse **C12.**

A educação das relações étnico-raciais não pode ser um movimento com ações isoladas de educadores. É preciso ultrapassar os limites de ações pontuais de combate ao racismo, para um trabalho de engajamento do grupo, uma proposta que envolva todos, com um projeto político-pedagógico construído, discutido, para a formação de pessoas, nas múltiplas dimensões que a constituem. E isso implica discutir uma perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano.

4.6.3.1 “A África, a África, sabe parece que é uma coisa muito pequenininha” (C13)

As participantes do Ciclo enunciaram dificuldades de um trabalho conforme regulamenta a Lei nº 10.639/03 devido à falta de conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira.

Tradicionalmente, o processo de ensino e aprendizado sobre a história da África foi marcado por informações pré-conceituadas. A África nos foi apresentada como terra dos macacos, dos leões, dos escravos. O ensino da África tem sido tão estigmatizado que pessoas referem-se à África como um país e não como continente. Nesse sentido, trazemos a enunciação de **C13**:

> Quando a gente assiste à palestra, assim, é um choque, porque o professor fica ensinando pro seus alunos, a África, a África, sabe, parece que é uma coisa muito pequenininha...Portugal é um pingo perto da África. Essa sensação que a África é uma coisa muito pequena e quanta cultura e quanta diversidade tem dento da própria África, né?, e ninguém sabe. (C13)

No grupo discutimos bastante que a imagem que se tem do africano é vinculada à do selvagem, muito ligado à pobreza e à miséria, contrapondo-se ao imaginário sobre os povos asiáticos e europeus, no qual figuram castelos, guerreiros, reis, rainhas.

A inclusão da História da África no currículo visa desconstruir elementos das ideologias racistas brasileiras, apresentando informações como: a África não é uma selva; a África tem história, as populações africanas não são isoladas; não foi o europeu que trouxe civilização para a África, para a diversidade de populações e culturas existentes.

A ausência de conhecimentos sobre a história africana (e indígena) torna a história brasileira parcial, sendo essa mais uma demonstração do racismo brasileiro que produz a eliminação simbólica do africano pela história.

> Erika, coincidência, que eu acredito que não, mas me despertou também, é que estava lendo um texto na semana passada, pra disciplina de Linguagem e mostrava justamente essa parte, sobre a língua dessa variedade de locais da África, mas dá-se valor a outras línguas estrangeiras, como foi abafada e deveria ser a segunda língua nacional e não é. (C14)

Temos visto, comumente, o desconhecimento sobre a história e a cultura africanas. São poucos os cursos de História que oferecem a disciplina História da África, disciplina que seria de fundamental importância para a formação dos futuros professores da disciplina. Nos demais cursos de formação de professores vivenciamos realidade semelhante.

A Lei nº 10.639 e as DCNERER reconhecem a riqueza histórica que nos legaram e transmitiram os africanos, bem como valorizam e respeitam grande parte da população descendente de africanos, elevam a autoestima e ajudam nas construções de identidades dos afrodescendentes. Mas, infelizmente, as universidades brasileiras ainda não inseriram de maneira efetiva a temática em seus currículos, o que compromete a formação de professores conscientes e preparados para abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira.

> O que eu vejo na Educação Infantil é que fica muito preso a essas questões assim, do que o que é de fora é melhor do que tem dentro. É muito mais fácil você adquirir uma cultura que vem de fora do que você valorizar, respeitar ou trazer um pouco da cultura popular, samba e brincadeiras diversas, isso é trazer identidade, trazer uma autoestima pra que as crianças aprendam e valorizem a cultura negra[...](**C15)**

A inserção da História da África nos currículos exige do governo investimento na formação dos professores. Os profissionais que trabalharão com essa temática devem estar em contato com diversas literaturas sobre o assunto, evitando a transmissão de valores estereotipados e preconceituosos.

> Tem pessoas negras que fizeram História e não são reconhecidas até hoje. André Rebouças, José do Patrocínio, quando nossas crianças tomarem ciência desses autores, eles já estão na Universidade. (C16)

Temos, do ponto de vista legal, um avanço com a Lei nº 10.639/03 e com as DCNERER. Mas reiteramos a necessidade do envolvimento das universidades com a temática étnico-racial, incorporando novas discussões teóricas e metodológicas. É preciso investimento em políticas de formação permanente de educadores, na formação inicial nas universidades e na formação continuada. Segundo Nóvoa (1995), o professor desenvolve suas ações a partir das condições efetivas que lhe são dadas. Se forem oferecidas condições de qualificação permanente, certamente as políticas terão chances de se tornarem efetivas e os resultados das macroações mais significativamente perceptíveis.

4.6.3.2 “Esse é um tema que eu não ouvi falar muito bem aqui na faculdade” (C18)

Avaliamos uma tensão no que se refere à abordagem étnico-racial na Universidade na primeira palestra do Ciclo. Os participantes apontaram, através dos enunciados, lacunas tanto na formação inicial quanto continuada dos educadores e universitários.

> Meu interesse foi pela proposta de discussão que eu acho que a gente não tem muito aqui [na Universidade], acho que é válido. (C17)
> *Eu me interessei pelo tema, porque esse é um tema que eu não ouvi falar muito bem aqui na faculdade[....].(C18)*

Desde 2004, as DCNERE reconheceram que as questões étnico-raciais eram muito pouco tratadas. O documento enfatizou a necessidade de se insistir e investir para que os professores recebessem formação a fim de evitar que questões relacionadas à diversidade étnico-racial sejam abordadas de maneira resumida, incompleta e com erros. Dez anos depois, parece que não avançamos muito.

Com exceção de dois participantes, que afirmaram já terem vivenciado cursos de formação continuada na temática étnico-racial, os demais revelaram um triste contexto de formação, que denunciava a ausência de formação continuada. Assim, a lacuna por formação segue sendo uma constante. A participante enuncia:

> Eu trabalhei durante anos com Educação Infantil, sem ter a possibilidade de cursar uma graduação [...] O que me chama atenção são essas, assim, novidades. Novos meios, novas técnicas, novos horizontes, novos focos, assim aprender mais, adquirir isso e conseguir passar isso adiante, fazer alguma diferença. Eu me formei tem 30 anos, me formei em oitenta. A maioria desses direitos não existia. A maioria não... nenhuma dessas coisas existia...(C19)

Questionamos se tem ocorrido formação continuada na temática ético-racial. Para **C19,** essa temática era nova e, durante o tempo em que atua na Educação Infantil (30 anos), não participara de nenhum momento formativo. Se considerarmos a realidade de **C19**, é apenas na formação inicial que tal temática é abordada?

Em 2009, Iolanda Oliveira já nos alertava para a atuação do profissional docente na relação professor/aluno ser o fator mais decisivo na desconstrução de uma educação racializada. Conforme a autora, uma educação para a diversidade racial brasileira não pode prescindir do respaldo legal. Sabemos que a legislação só se concretiza no espaço escolar em uma dinâmica curricular e da sala de aula que privilegie uma educação antirracista com conteúdo antirracista. Por isso, em nossos debates, procuramos refletir acerca do fato de os profissionais serem oriundos de trajetórias escolares em que tais conhecimentos lhes foram negados, tanto na formação inicial, quanto os que se encontram em exercício. Nossas conclusões foram que os profissionais docentes necessitam de ter acesso a tais conteúdos e conhecimentos de forma obrigatória em sua formação.

No caso dos estudantes da UERJ participantes do curso, houve momentos em que anunciaram não ter formação na temática étnico-racial, paradoxalmente, em outros momentos, enunciaram que tinham acesso a esses conhecimentos, citaram disciplinas que abordavam a temática, mas enfatizaram que não conseguiam transpor os conhecimentos adquiridos para a prática pedagógica.

4.6.3.3 “Não somente teorias em papel” (C20)

No Ciclo de Palestras, dentre os participantes, como fora mencionado, os estudantes eram todos graduandos de Pedagogia da UERJ e três professoras que atuavam na Educação Infantil. Nas enunciações percebemos como um dos desafios à implementação da Lei nº 10639/2003 e das DCNERE a integração entre a teoria e a prática.

> Em relação ao curso de Pedagogia, em teoria aprendemos lidar, conviver e respeitar a diversidade que encontraremos na escola futuramente quando formados. Porém, quando começamos a estagiar, não é essa a realidade que encontramos. Os professores regentes de nossas turmas, em sua maioria, parecem ter esquecido toda ética e didática que estudaram em sua graduação. As justificativas são muitas, falta de motivação, desgaste físico e mental, má remuneração, entre outros. **(C20)**

Destacamos, na enunciação de **C20,** que a Universidade tem propiciado conhecimentos relativos à diversidade, contudo, a participante relata um descompasso entre a teoria aprendida na Universidade e as práticas docentes no ambiente educativo. Considera as dificuldades do educador no exercício do seu trabalho "***falta de motivação, desgaste físico e mental, má remuneração"*** e pontua *"os professores regentes de turma, em sua maioria, parecem ter esquecido toda ética e didática que estudaram em sua graduação".*

Refletimos no grupo que essa é uma questão importante, que diz respeito à formação docente, não apenas do educador comprometido com a educação das relações étnico-raciais, mas com o processo formativo e suas tensões entre teoria e prática.

A Resolução CNE/CP n 1 de 15 de maio de 2006 prescreve:

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Temos observado um quantitativo maior de educadores infantis com curso superior em Pedagogia, como exige a LDB/96. Essa formação, segundo o que enuncia a participante, traz conhecimentos "teóricos" sobre a diversidade. Mas quando se observam as práticas, esse conhecimento não aparece.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia apontam para a construção da identidade profissional do pedagogo e ressaltam a docência.

> § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11)

Teoria e prática não se constituem em ambiguidades, mas na relação. Vemos, na enunciação de **C20,** que isso não tem ocorrido. Já em 2005, Gomes destacava ser necessário que, na Educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada

da adoção de práticas concretas. Avaliava que, nas experiências de formação, os professores deveriam vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção. Em nossos debates no grupo, reiteramos que o entendimento dos conceitos deve estar associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores.

Problematizamos em que medida os cursos de formação de professores preparam os estudantes para trabalhar a temática na prática.

> Eu não consigo entender por que, na faculdade, tem esse discurso politicamente correto, de aceitar essas diversidades e tudo mais. Sendo que eu não consigo entender por que um professor passa para um concurso público no município, ou no estado e tem que exercer sua função, ele faz inverso do que aprendeu na faculdade, não pratica o que aprendeu**. (C21)**

Discutimos a necessidade de cursos de formação que capacitem esses profissionais não somente em teorias em papel, como reflete **C22**:

> A escola seria uma grande resposta ao combate ao racismo e outras diferenças, porém, são poucas as escolas que trabalham positivamente para isso. Muitas vezes o próprio professor não sabe lidar com essas questões com seus alunos por não terem em sua formação docente a instrução correta. Por isso, mudar e promover a mudança a partir de reflexões profundas é difícil, mas não impossível. Nós, como futuros pedagogos, precisamos fazer nossa parte instruindo aos alunos a igualdade e a justiça entre todos. Pois ser diferente é normal, combater o racismo e o preconceito é um dever de cada cidadão, não somente teorias em papel, mas principalmente na prática cotidiana no dia-a-dia que faz toda a diferença. **(C22)**

É necessário que os professores adquiram os conhecimentos necessários para trabalharem na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, mas não basta somente o acesso a informações, pois, como as participantes enunciaram, o acúmulo de conhecimento não modificou a prática pedagógica dos educadores.

Outra questão que **C22** traz para o debate no grupo é a importância da escola no combate ao racismo, mas reconhece que são ainda poucas as escolas que desenvolvem trabalhos na temática étnico-racial, em alguns casos porque os professores não sabem como conduzir tal tema. Esta é uma triste realidade. Assim como **C21** enuncia, temos ouvido de outros professores, com quem trabalhamos, que não se sentem preparados para lidar com as questões raciais. Discutimos que muitos educadores não percebem situações preconceituosas e não interferem, passando a contribuir, assim, com seu silenciamento, na manutenção de uma cultura de preconceitos contra os negros. De acordo com as DCNERER, para obter sucesso, a escola e seus professores devem estar preparados, não podem improvisar. É um trabalho que não pode se “restringir às palavras e raciocínios desvinculados da experiência de exclusão e

inferiorização vivida pelos negros brasileiros, por isso é necessário mais que palavras, ou seja, é preciso o diálogo" (BRASIL, 2004, p.15). O Parecer propõe ainda que o diálogo com estudiosos, bem como com grupos do Movimento Negro, é imprescindível para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, compreendam-se concepções e ações uns dos outros, elabore-se projeto comum de combate ao racismo e a discriminações. O grupo concluiu que formar educadores comprometidos com a educação das relações étnico-raciais implica conhecimento e sensibilização.

Assim, trazemos a enunciação de **C23**, que vai contra essa proposta, demonstrando práticas autoritárias de formação:

> [...] e às vezes, a gente esbarra nessa postura tradicional mesmo na faculdade, quando se faz um texto que você diz assim, eu penso..., o professor diz: "Não, você não pensa! Baseado em quem? Quem é que pensa assim"? Para você discordar de alguém, você tem que discordar com algum conhecimento, também na Universidade, ou seja, aqui a gente olha pra trás e o professor diz o que a gente deve fazer lá atrás, mas aonde é que a gente vai chegar pra dizer o que deve ser feito aqui? Porque aqui, isso acontece da mesma forma [...] **(C22)**

Desde 2005, Gomes apontava que a discussão sobre a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas deve fazer parte do curso de formação de professores, em uma relação de diálogo, pois "uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores" (GOMES, 2005, p.147).

Discutimos o quanto os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas, e, sobretudo, por adesão a um conjunto de valores. Para o grupo, é sempre conveniente investir na pessoa do professor e dar um estatuto ao saber emergente da sua experiência pedagógica. Paradoxalmente, a profissionalização do ensino faz-se à custa desse saber experiencial. Por isso, é tão importante fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual.

A formação de professores é essencial, no nosso entendimento, para a construção de uma escola plural e democrática, com educadores que compreendam seu papel, o papel da Educação Infantil e as muitas alternativas de que se dispõe no sentido do enfrentamento.

Um educador engajado com a educação antirracista compreende a discriminação e os preconceitos embutidos na postura, linguagem e prática escolar, construídos historicamente e

assume o compromisso político com a mudança, imbuído por uma visão democrática de mundo, de sociedade, de ser humano, de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever [...]
>
> *LISPECTOR, 1998, p.11*[56]

O objetivo geral que orientou esta pesquisa foi compreender as enunciações que professoras de Educação Infantil e estudantes de Pedagogia, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, produziram nas discussões do Ciclo de Palestras: Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero, realizado nessa instituição. Para tanto, realizamos uma análise das enunciações proferidas pelos participantes, nas cinco palestras sobre raça e etnia que compunham o Ciclo. Embora este capítulo seja nomeado considerações finais, não pretendemos apresentar um final de diálogo, mas início e/ou continuação de muitos outros já a caminho ou por vir, pois, assim como Lispector, continuaremos a escrever...

O reduzido número de pesquisas que trazem à baila as relações étnico-raciais e dão destaque à formação do professor de Educação Infantil nos leva a considerar a extrema relevância da discussão sobre as relações étnico-raciais que permeiam nossa sociedade em geral e a Educação Infantil em particular. Isso nos remeteu à reflexão sobre a importância do papel dos professores de Educação Infantil no estabelecimento de práticas antirracistas e na formação de professores alinhada a um projeto de sociedade mais democrática.

Compreendemos que, para a materialidade da Lei nº 10.639/13 e das DCNERER, faz-se necessário repensar as práticas formativas no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais. Estamos em acordo com Souza, I. (2009) que compreende a formação docente como um caminho de possibilidades para garantia das políticas públicas nacionais que contemplem as histórias e culturas afro-brasileiras e da África, com educadores capazes de intervir nos processos de ensino e de pesquisa que constituem a dinâmica social no cotidiano da escola, reconhecendo a diversidade étnico-racial como riqueza, protegendo-a de situações que a desvalorizem.

---

[56] LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Nesse sentido, buscamos investigar os sentidos e significados que orientam as relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas dos participantes do Ciclo de Palestras, a maioria sujeitos em formação inicial no Curso de Pedagogia. A partir do *corpus* de enunciações desta pesquisa, elegemos três eixos temáticos, a saber: (1) As relações étnico-raciais no Brasil; (2) Práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil e (3) A formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

Percebemos como esses eixos não são fragmentados, mas ligados entre si. Como os eixos são complementares uns aos outros, em muitos momentos, mais de um eixo esteve representado em uma única enunciação. As enunciações dos participantes representaram bem as relações étnico-raciais da sociedade brasileira, evidenciaram ideologias raciais, a princípio guardadas, silenciadas. À medida que os encontros aconteciam, iam trazendo à cena as desigualdades vivenciadas, os preconceitos naturalizados sobre a população negra; a palavra, ora, silenciada começava a ganhar voz.

Durante a análise das enunciações, vimos vozes aparecerem, reivindicando o reconhecimento do racismo no Brasil, vimos também vozes conservadoras que teimavam em desviar o foco da questão racial para a econômica. Enquanto essas vozes ecoavam, percebemos muita tensão, sendo que, em muitas, não pudemos delimitar as barreiras de denúncia ao racismo ou de uma adesão completa ao mito da democracia racial. Se, em alguns momentos, tínhamos enunciados distintos, em outros, em um mesmo enunciado, percebíamos a fluidez de alguém que reconhece o racismo e tem uma atitude de combate, mas que também se une a aspectos da ideologia racial brasileira, desconsiderando que o problema de discriminação étnico-racial vivenciado seja tão grave.

"Em um mundo onde as palavras se enfeitam de silêncio" (FANON, 2008, p.189) trazer a discussão da temática racial é, sem dúvida, de extrema importância. Refletir sobre as relações étnico-raciais foi nosso objetivo para mobilizar e sensibilizar os educadores.

Objetivamos analisar, a partir da linguagem empregada pelos participantes do Ciclo, discursos que poderiam suscitar o surgimento de memórias de outros discursos orientadas a um determinado posicionamento ideológico. Conforme afirma Bakhtin (2006, p.96),

> De fato, a forma linguística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. [...] A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Procuramos identificar os sentidos das enunciações dos participantes, a partir de uma percepção contextualizada sócio-historicamente. Por ser este um processo dialógico, sabemos que outras possibilidades de leituras dessas enunciações podem surgir, as possibilidades de interpretação estão abertas e são infindas.

Segundo a proposta bakhtiniana, se considerássemos na análise os elementos puramente linguísticos, estaríamos ignorando as vozes que se manifestaram por meio dos enunciados. O autor afirma que [...] "na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais [...], quase imperceptíveis, e vozes próximas que soam concomitantemente" (BAKHTIN, 2006, p.330).

Segundo Bakhtin (1997), teoricamente o objeto pode ser inesgotável, porém, quando se torna tema de um enunciado, recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, pois, desde o início, ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor. Esta pesquisa, por ora acabada, procurou suscitar a importância da formação docente no combate ao racismo, aos preconceitos e às discriminações nas instituições de Educação Infantil.

Os encontros do Ciclo de Palestras propiciaram um movimento no grupo de discussão das relações étnico-raciais, vividas tanto pelos participantes quanto pela palestrante. Buscamos problematizar as diversas formas de diagnosticar, analisar e propor estratégias às demandas tradicionais e emergentes, oriundas de preconceitos, discriminações e racismos no espaço educativo da creche e pré-escola. No constante exercício de falar pouco e ouvir mais, procurei fazer intervenções, quando necessário, para manter o debate focalizado. Em alguns momentos, intervinha retomando o foco das discussões e/ou realizando sínteses e confirmando informações. Observamos uma crescente mobilização dos participantes para a aprendizagem. O grupo foi crescendo em interesse e na busca de outros recursos que levassem a um maior conhecimento articulado à realidade.

Avaliamos como positivo o desenvolvimento do Ciclo de Palestras, ao possibilitar um repensar sobre as formas hegemônicas que circundam as práticas pedagógicas na Educação, em geral e na infantil, em particular. Percebemos uma maior sensibilização dos participantes pela educação das relações étnico-raciais, o que consideramos como um passo importante para a construção de educadores atuantes no combate ao racismo. Podemos constatar a importância de uma proposta de formação com a temática étnico-racial na Educação Infantil,

> Nós, como futuros pedagogos, precisamos fazer nossa parte instruindo aos alunos a igualdade e a justiça entre todos. [...] Combater o racismo e o preconceito é um dever de cada cidadão, não somente teorias em papel, mas principalmente na prática cotidiana no dia-a-dia que faz toda a diferença. (Participante do Ciclo de Palestras)

Pela experiência proporcionada pelo Ciclo, não podemos generalizar e dizer que todos educadores sofrem de apatia e passividade frente às ideologias dominantes. Durante as palestras, debates e a posterior análise das enunciações demonstraram que, aos poucos, vem crescendo o número de educadores/as que desejam dar um tratamento pedagógico à questão racial. Esse movimento tem impulsionado pensar sobre a necessidade de se criarem estratégias de combate ao racismo e de valorização das populações negras na Educação, exigindo um outro posicionamento dos educadores.

Todavia, permanece ainda o desafio da elaboração de uma proposta de formação continuada para os educadores infantis, que reconhecemos ser uma lacuna de formação. A exemplo do Ciclo, direcionados inicialmente a esses profissionais da Educação Infantil, atuantes no município do Rio de Janeiro, tivemos entre eles baixíssima adesão à proposta. Não conseguimos identificar se a ausência revelava o desinteresse frente à relação étnico-racial, por isso, a não participação no Ciclo, ou a problemas nas condições de oferta (horário e dia da semana).

Além de reconhecermos a necessidade de formação continuada aos educadores na temática, reconhecemos a importância de se conhecer a realidade dos professores que trabalham na Educação Infantil, especialmente no que se refere às condições de oferta adequadas para a participação dos educadores. Questionamo-nos sobre qual seria o melhor horário para a formação desse profissional, depois do horário de trabalho, privando-o de seu horário de descanso? Durante o horário de trabalho? Outra proposta seria na modalidade de Educação à distância. Advogamos a necessidade de articulações da Universidade com as equipes gestoras dos sistemas de ensino dos municípios para formações que ocorram durante o horário de trabalho. A inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos passa por uma decisão política de investimento na formação continuada dos profissionais.

A dissertação nos apontou investigações futuras: (a) Há iniciativas da rede municipal no que se refere à formação continuada na temática étnico-racial? (b) Se acontecem, isso ocorre em momentos pontuais ou são ações efetivas? (c) Atingem todos os professores da rede? (d) Importa também refletir como tem ocorrido o trabalho de educação das relações

étnico-raciais nas instituições particulares. Os resultados são os mesmos das instituições públicas no que se refere à reprodução/combate de práticas racistas e à formação docente?

Outra questão que se tornou presente na pesquisa foi sobre a proposta de formação inicial oferecida aos estudantes de Pedagogia. Os participantes que eram estudantes enunciavam que ou não haviam tido formação na temática étnico-racial na faculdade, ou tal formação não possibilitara uma materialização dos conhecimentos para uma prática pedagógica voltada para a diversidade.

Entendemos que, como tínhamos no Ciclo estudantes de diversos períodos, o relato de que não tiveram formação pode ser entendido, como até aquele momento em que participaram do Ciclo, não tinham cursado disciplinas que contemplassem a temática étnico-racial. Espera-se que, ao longo da trajetória acadêmica, tais conhecimentos sejam disponibilizados aos estudantes, como preconizam as DCENERER. Isso nos leva a outra questão: os cursos de Pedagogia têm em sua grade curricular a inserção da temática étnico-racial, tema essencial na formação dos futuros educadores? Em disciplinas optativas ou obrigatórias?

A formação de professores é a melhor ferramenta para construir uma escola plural e democrática, com educadores que compreendam seu papel, o papel da escola e as muitas alternativas de que dispõem no sentido de enfrentar e vencer ideologias racistas. Através da formação de professores, é possível estabelecer novas visões sobre as populações negras estigmatizadas durante séculos, romper com as barreiras do senso comum no que diz respeito ao conhecimento das relações étnico-raciais, em um processo de reeducação dessas relações.

Registramos a necessidade de mais discussões e pesquisas sobre o tema na pós-graduação brasileira. Causou-nos espanto termos encontrado 23 dissertações e somente 03 teses, no período de uma década (2003-2013). O que isso significa? Que este é um tema novo, por isso 23 dissertações? Ou que nem mesmo quem investe no mestrado no tema o segue no doutorado?

Rosemberg (2012, p.18) informa que: “Assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores (as) negros (as) e brancos(as) a se envolver com o tema da Educação Infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo”. Este é outro desafio que emerge para uma educação antirracista, o aumento das pesquisas sobre infância e raça. Consideramos que o reduzido número de pesquisas que enfatizem as especificidades étnico-raciais das crianças e educadores na Educação Infantil pode colaborar para a manutenção da crença na democracia racial brasileira, reforçando que não há necessidade de um trabalho de educação das relações étnico-raciais nessa etapa.

Percebemos ainda ser necessário, para alteração da realidade de pouco comprometimento político, do profissional que atua na Educação Infantil, com a educação das relações étnico-raciais, uma maior articulação entre a Universidade e as instituições de Educação infantil. Percebemos a riqueza das pesquisas elencadas no levantamento apresentado no Capítulo II e compreendemos que a socialização aos educadores do conhecimento nelas produzido poderá contribuir com a alteração do cenário de pouco conhecimento sobre a temática racial nas instituições de Educação Infantil.

Os resultados obtidos com o Ciclo de Palestras poderão contribuir para ampliar essa discussão, principalmente no que se refere à iniciativa de trabalhar a temática em uma Universidade, com estudantes em formação, podendo-se construir outra geração de profissionais mais preparados para lidar com as questões da heterogeneidade das infâncias. Acreditamos que a proposta desenvolvida no Ciclo possa ser ampliada para atender a um maior quantitativo de educadores, por meio de formações não só voltadas aos professores de Educação Infantil, mas também para estudantes da graduação em Pedagogia.

No levantamento desta pesquisa, elencamos somente produções da área da Educação, fica-nos a pergunta se, nas demais áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia, a História, como tem sido a produção dos trabalhos voltados à infância e à raça? É possível estabelecer similaridades entre essas áreas do conhecimento? A abordagem étnico-racial na infância nas demais áreas do conhecimento é também ainda reduzida?

Relativamente às práticas pedagógicas do educador infantil, algumas questões permanecem, como: Nas creches e pré-escolas, as propostas pedagógicas consideram a diversidade cultural?

As creches e unidades de Educação Infantil, principalmente as públicas, são espaços privilegiados de encontros de diferentes identidades. Neles, as crianças participam de interações sociais com adultos e outras crianças, constroem cultura, identificam-se como parte da realidade. Nos processos vividos pelas crianças no espaço da Educação Infantil, a forma como são tratadas, aceitas ou não contribuem para que interiorizem imagens que influenciam na construção de suas identidades.

O grupo de pesquisa, coordenado pela Profª Drª Vera M. R. de Vasconcellos, que tem como eixo a formação do educador na infância carioca, vem traçando, dentre outras, reflexões sobre as concepções de literatura, de valorização da diversidade étnico-racial que se evidenciam nas práticas pedagógicas ou na escolha da literatura a ser trabalhada com as

crianças pelo professor[57], em especial no município do Rio de Janeiro. Com a pesquisa "*O percurso de Agentes Auxiliares e Professores na Creche: da nomeação à construção de uma pedagogia para a infância carioca*[58]", da qual participamos, realizamos visitas às creches municipais do Rio de Janeiro, Ladeira dos Funcionários e Engenho da Rainha[59], no período de maio a setembro de 2013, e pudemos ver como a literatura tem se tornado mais frequente no cotidiano da EI. Entendemos que este reflete um movimento atual. Embora reconheçamos que há avanços, fica-nos a questão, para um outro momento, de conhecer um pouco mais a realidade das creches e pré-escolas municipais do Rio de Janeiro, no que diz respeito à composição do acervo de livros com temáticas afro-brasileiras e do acesso a esses livros pelas crianças e educadores.

Percebemos, a partir do Ciclo de Palestras, que, através da formação de professores, ideologias racistas que impregnam nosso imaginário e cultura podem ser alteradas, ressignificando as relações étnico-raciais em nossa sociedade. Sabemos que bebês e crianças pequenas possuem especificidades próprias e, para atendê-las, é preciso contar com profissionais devidamente formados que propiciem às crianças experiências construtivas para formação de sua identidade. Um educador engajado com a educação antirracista compreende a discriminação e os preconceitos embutidos na postura, linguagem e práticas educativas construídas historicamente e assume o compromisso político com a mudança, imbuído por uma visão democrática de mundo, de sociedade, de ser humano e de Educação.

Durante o Ciclo de Palestras, os momentos mais tensos foram provocados pelas questões das políticas afirmativas/cotas e na existência ou não de racismo no Brasil. Infelizmente nos acostumamos com a invisibilidade ou a pouca representatividade do negro nas universidades públicas. Mesmo na UERJ e no curso de Pedagogia, vemos pouca diversidade étnico-racial. Falar em cotas é falar da alteração de uma relação de dominação que estabelece lugares determinados para uns, que não podem ser frequentados por outros. Entendemos que a tensão produzida nos debates denuncia a resistência a uma mudança desse quadro tão comum. Em minha própria história como universitária, percebi o tempo todo como

---

[57] A partir de julho/2011, as creches passaram a ter o profissional que responde pelo cargo de Professor de Educação Infantil (PEI), anteriormente apenas os Agentes auxiliares de creche eram responsáveis pela formação das crianças nas creches. A chegada dos PEIs na creche contribuiu ou colaborou para o acesso à literatura africana das crianças que frequentam a creche, tendo em vista, que estes são profissionais com formação mínima exigida por lei para atuarem com as crianças? Estas são algumas das questões que têm culminado e direcionado investigações no grupo.

[58] A pesquisa teve como foco as políticas públicas, formação de professores e práticas na Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro.

[59] Estas são duas, das três creches municipais que fizeram parte da pesquisa.

tal invisibilidade se constitui. Na licenciatura em Pedagogia, minha turma continha apenas seis alunos negros. Na pós-graduação, vi esse quantitativo ainda menor. Percebi que o espaço universitário, assim como outros lugares, era inabitado ou pouco frequentado pelas populações negras. É como se a Universidade pública não fosse nosso lugar. Poucos negros têm acesso à Universidade pública de qualidade. Não foram poucas as situações que vivenciei que produziram, para além do constrangimento, pelo fato de, em alguns casos, ser a única negra (como se eu não devesse estar ali), uma maior conscientização da realidade discriminatória.

Florestan Fernandes realizou pesquisas na década de 1950 em São Paulo percebendo os problemas das pessoas negras. Embora várias décadas tenham passado, suas análises não diferem da realidade atual. Ele constatou que, diante de uma evidente branquitude normativa – é normal ser branco –, resta para as pessoas negras certo desconforto, difícil de ser formulado e percebido pelos "normais", mas profundamente sentido e (re)ssentido pelos negros.

Foi o que percebemos em um momento de maior tensão no Ciclo, que ocorreu em um debate sobre a existência do racismo no Brasil. As participantes negras denunciavam situações vivenciadas por ela que davam provas do racismo operante na atualidade, enquanto outro participante branco procurava minimizar os efeitos do racismo, enunciando que somos uma sociedade discriminatória não apenas na questão racial, sendo a problemática enfrentada pelos negros não de ordem racial, mas econômica. Contudo, tal argumentação não se sustenta, pois "a pobreza no Brasil tem cor. A pobreza no Brasil é negra" (HENRIQUES, 2002, p. 29). A proporção de pobres no Brasil revela uma importante dimensão da persistência da desigualdade racial brasileira.

As enunciações produzidas no Ciclo deram provas de como a ideologia racial que envolve o pensamento brasileiro é cheia de complexidade. Repara-se o constrangimento que as pessoas têm em referir-se a uma pessoa negra, como negra. É comum se referirem ao negro como moreno, mulato[60], marrom bombom, evitando chamá-lo de negro, como se quisessem evitar expressar-se de uma maneira preconceituosa. Na verdade, essa atitude nos faz questionar por que ser chamado de negro seria vergonhoso? O fato de não querer denominar-se ou denominar o negro dessa forma já não revela preconceito? Por que as pessoas procuram elementos de identificação em símbolos do grupo social e economicamente dominante?

[60] Não podemos desconsiderar que tal termo originalmente se referia ao filhote macho do cruzamento de cavalo com jumenta ou de jumento com égua.

Compreendemos que as ideologias racistas ainda permanecem impregnadas no pensamento de parte dos participantes. Consideramos, assim como Skidmore (1992), a necessidade de novas interpretações do racismo brasileiro, que sugere que reexaminemos a distinção bi-racial/multirracial como parte da tentativa maior de repensar o papel da raça tanto no Brasil, quanto em outros países, inclusive nos EUA. É possível perceber que algumas das inconsistências do pensamento racial brasileiro não impediram a repetição de muitas teorias racistas sobre a inferioridade do negro.

Percebemos na pesquisa como, por meio da linguagem, sobretudo oral, a oposição branco - valores positivos X preto - valores negativos se mantém, aparecendo em alguns momentos de forma disfarçada como brincadeira. A ocorrência desses fatores, entre estudantes universitários, remete-nos a refletir sobre os saberes dos professores de educação infantil acerca das relações étnico-raciais. É através da linguagem que certas tradições do pensamento racial brasileiro impõem práticas fixas, que cumprem um papel de inculcar valores e normas de dominação.

Observamos que as estratégias ideológicas raciais operam em diversas situações através de construções simbólicas, constituindo-se em palavras e imagens. São consideradas formas simbólicas as falas linguísticas, as expressões faladas ou escritas e também as imagens com ou sem palavras, que, acima de tudo, requerem um estudo sobre o contexto social no qual são produzidas, transmitidas e recebidas.

Nas representações imaginativas, o negro se refere a quê? E o branco a que remete? Uma estratégia de expressar a ideologia racial é hierarquizar o branco como superior, colocando-o como norma da sociedade e padrão estabelecido. Outra estratégia é renomear situações de forma sutil a fim de mudar o sentido e significado verdadeiro das coisas, como é o caso, por exemplo, de “inveja branca”. O silêncio é também uma estratégia ideológica, que serve para silenciar a voz do negro, da sua história, do seu passado, da sua cultura. A problemática brasileira reside na negação a essas ideologias. A negação ao racismo impede as ações de combate, aprisiona, sujeita as pessoas às condições de exploração e dominação, reforça pessoas e grupos que ocupam posições de poder, não permitindo uma mudança.

Ocorre um mascaramento das relações étnico-raciais na sociedade brasileira na qual as ideologias racistas são usadas a fim de manipular e estabelecer relações de dominação. Assim, o trabalho pedagógico pode se colocar a serviço de uma manutenção das relações de poder estabelecidas ou da mudança desse cenário.

No decorrer das palestras, os participantes da pesquisa relembraram parte de suas experiências profissionais, familiares, afetivas, buscando reviver os respectivos momentos das

referidas experiências. Observamos similaridades entre os participantes e divergências que ressaltavam individualidades. Não sabemos até que ponto a experiência do Ciclo de Palestra pode ser passível de generalização, mas, ao cruzar os eixos temáticos da pesquisa e ao comparar e confrontar as diferentes enunciações, de sujeitos presentes nas outros pesquisas estudadas, sobre a educação das relações étnico-raciais, pudemos perceber certas regularidades da ideologia do pensamento racial brasileiro, mas também movimentos de não aderência a essas ideologias. Percebemos movimentos de resistência e mudança.

Ao compartilharem as suas experiências de vida, os participantes revelaram como as relações étnico-raciais são importantes na constituição da identidade dos sujeitos. Permanecem desafios diversos para a pesquisa. Avaliamos como positiva a tensão produzida nos debates no Ciclo de Palestras, pois se geraram incômodos. Possibilitaram-se outros caminhos. Consideramos que a sensibilização e a motivação dos participantes podem nascer a partir de momentos de tensão e conflito, mobilizando os educadores e futuros educadores em um engajamento na luta antirracista.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; LECOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em educação infantil. *Pro-Posições,* Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Educação,* Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de, RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ. A.; GOMES, N. (Orgs.). *Educação e raça*: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 75-96. (Cultura Negra e Identidade, v. 10).

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Baktin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, Sônia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa*: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *O pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. 1. ed. São Paulo: Musa, 2004. 302 p.

AQUINO, L. M. L. de. Infância e diversidade nas orientações nacionais para educação infantil. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Orgs.). *Educação infantil e diferença*. Campinas: Papirus, 2013. p. 169-187.

AQUINO, L. M. M. L. L. de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 278-303.

AQUINO, Ligia Maria M. L. Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Questões curriculares para a educação infantil e PNE. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão de. (Org.). *Educação infantil e PNE*: questões e tensões para o século XXI. 1ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2012, v. 1, p. 69-82

ARAUJO, D. O. C.; SILVA, P. V. B. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In: BENTO, M. A. S. (Org.). *Educação infantil e igualdade racial e diversidade*: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. 1. ed. São Paulo: CEERT, 2012. p. 194-220.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *RBPAE,* v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. [1952-1953]. Metodologia das ciências humanas. In: _____. Estética da Criação Verbal. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 200b.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOUR, R. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENTES, R. N. de M. *Negritando*. Belém: Graphitte, 1993.

BEZERRA, T. O. C. ; GURGEL, C. R. M. A política pública de cotas nas Universidades, enquanto instrumento de inclusão social. *Pensamento & Realidade*: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração - FEA, v. 27, p. 130-145, 2012.

BISCHOFF, D. L. *Minha cor e a cor do outro:* qual é a cor dessa mistura? 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Paraná, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Trabalho de campo. Dados qualitativos. In: _____. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto, 1994. p. 147- 201.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

_____. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil,* 1988. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2014. 347 p.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

_____. *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", e dá outras providências*. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003, p. 1.

_____. Parecer CNE/CP 003/04. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Diário Oficial da União, 10 mar. 2004.

_____. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.465/08. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira e indígena".* Diário Oficial da União, 11 mar. 2008. Brasília, DF: 2008.

BRASIL. Ministério Nacional da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos*. Bioética 1996; 4(2):15-25.

BRITO, A. E. C. Lares negros, olhares negros: identidade e socialização em famílias negras e inter-raciais. *Serviço Social em Revista*, v. 15, p. 74-102, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/15305>. Acesso em 25 janeiro 2015.

CABRAL, M. A. *Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?* 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

CARVALHO, S. Os primeiros anos são pra sempre. In: BENTO, M. A. S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade*: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. 1. ed. São Paulo: CEERT, 2012, v. 1. p. 81-97.

CARVALHO, T. R. de. *Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis.* 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar:* racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____ (Org.). *Racismo e antirracismo na educação:* repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CERISARA. Ana B. *Professoras de educação infantil:* entre o feminino e o profissional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Questões da Nossa Época, v. 98).

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Tradução de Vera da Costa e Silva. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

COSTA, C. S. *Pirâmide da solidão ou pirâmide dos não casados? Cor e estado conjugal na terceira idade no Brasil.* In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS: 13., 2002, Ouro Preto, MG. *Violências, o estado e a qualidade de vida da população brasileira*: anais. Belo Horizonte: ABEP, 2002. 1 CD-ROM.

COSTA, R. de A. *A criança negra:* as representações sociais de professores de educação infantil. 2013. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

CUNHA JUNIOR, H. *A Formação de Pesquisadores Negros no Brasil - Plano 500*. Revista Eletrônica Espaço Acadêmico, Maringa, v. 27, 2003.

CUNHA JUNIOR, H.; LUIZ, M. C.; SALVADOR, M. N. *A criança (negra) e a educação*. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 31, p. 69-72, dez. 1979.

D'ADESKY, J. *Racismo e antirracismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

_____. *Pluralismo étnico e multiculturalismo:* racismo e antirracismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DAYRELL, J. et al. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (Org.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). 1 ed. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, v.1. p. 57-126.

DERMAZO, M. A. D. *Educação das relações étnico-raciais:* aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DEULAURIERS, J-P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIAS, A.; FERREIRA, L.; ZENAIDE, M. (Orgs.). *O ECA nas escolas:* construindo possibilidades de promoção dos direitos de crianças e adolescentes. João Pessoa: Ed. UFPB, 2013, v. 1. 196 p.

DIAS, L. R. *No fio do horizonte:* educadores da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, R. de C. *O drama racial de crianças brasileiras:* socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. *"Aqui tem racismo!":* um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola". 2012. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

FERREIRA, N. S. As pesquisas denominadas "Estado da arte". *Educação & Sociedade*, a. XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, R. F. *Afrodescendente: identidade em construção.* São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicol. Cienc. Prof.*, 2011, v. 31, n. 2, pp. 374-389. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932011000200013&script=sci_arttext>. Acesso em 28 janeiro 2015.

FERRERI, M. A.; MARTINS, M. C. Infância, cidadania e paradoxos: entre lutas e políticas. In: MENDONÇA FILHO, M. (Org.). *Educação, violência e polícia: direitos humanos?* Aracaju: Ed. UFS; Salvador: Ed. UFBA, 2004. p. 195-220.

FIGUEIRA, V. M. Pesquisa: preconceito racial na escola. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*, maio 1990, n. 18, p. 63-72.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: Maia e Schmidt, 1933.

GAUDIO, E. S. *Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero.* 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In _____ (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 15-27.

GIL, M. O. G. *O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro*. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GOMES, N. L. *Educação e diversidade étnico-cultural*. Brasília: Ministério da Educação, 2003. (Diversidade na educação: reflexões e experiências)

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e. *O desafio da diversidade*. In _____. (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____ . A universidade pública como direito dos(das) jovens negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, v. , p. 251-268.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. E. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, v. 15, n.6, p. 134-158, 2000.

GONÇALVES, M. A. R. ; MACHADO, E. A. *Entrevista com a professora Iolanda de Oliveira*. Revista Teias (UERJ. Online), v. 14, p. 191-196, 2013.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

HALL, S. *Da diáspora:* identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2009.

KOHAN, W. O. *Infância: entre a educação e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____ (Org.). *Lugares da infância*: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEAL, B. Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.19-30.

LERNER, R. Contribuições para o debate sobre a viabilidade de trabalhar como pesquisador em uma instituição na qual se é membro da equipe de atendimento e aspectos éticos envolvidos. In: GUERREIRO, I. C. Z.; SCHMIDT, M. L. S.; ZICKER, F. (Orgs.). *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 223-236.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MEC/SECAD. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2006.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, N. G. *Afirmar as diferenças étnico-raciais como processo de enunciação para o enfrentamento do racismo na educação infantil.* 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

MOTTA, S. L. *Diversidade e diferença:* um estudo na creche Fiocruz. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Revista Espaço Acadêmico*, a. II, n. 22, mar. 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>. Acesso em: 8 mar. 2013.

MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói: EDUFF, 2004. (Cadernos PENESB, v. 5).

_____ (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NASCIMENTO, M. L. B. P. *Sociologia da infância e educação infantil:* algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. Horizontes, EDUSF, v. 27, p. 31-36, 2011.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.

NUNES, M. D. F. *Histórias de ébano:* professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo. 2012. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, A. dos S. *Mulheres negras e educadoras:* de amas de leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo. 2009. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, F. de. *Um estudo sobre a creche:* o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, I. A educação das relações raciais nos planos nacionais da educação. In: AGUIAR, M. A. et al. (Orgs.). *Educação e diversidade*: estudos e pesquisas. Recife: J. Luiz Vasconcelos, 2009, v. 1. p. 203-212.

OLIVEIRA, S. M. de. *A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte:* o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, V. C. de S. *Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para Educação Infantil.* 2011. 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2011.

OLIVEIRA, W. T. F. *Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo:* processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PASSOS, M. C.; PEREIRA, R. M. R. Sobre encontros e amizades: a horizontalidade na pesquisa em educação. In: LEITE, M. S.; GABRIEL, C. T. (Orgs.). *Linguagem, discurso, pesquisa em educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014. p. 126-143.

PEREIRA, E. J. H. *O preconceito racial: origens e representações escolares.* Pesquisa monográfica. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *As crianças*: contexto e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 31-73. (Coleção Infans).

PINTO, R. P. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 62, p. 3-34, ago. 1987.

QUEIROZ, C. A. "*De uma chuva de manga ao funk de Lelê":* imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

RAMOS, D. L. P.; JUNQUEIRA, C. R.; PUPLAKSIS, N. V. Benefícios da avaliação ética de protocolos de pesquisa qualitativas. In: GUERREIRO, I. C. Z.; SCHMIDT, M. L. S.; ZICKER, F. (Orgs.). *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2008, v. 1. p. 193-205.

RAMILO, M. C.; FREITAS, T. Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas. *Língua portuguesa: estruturas, usos e contrastes*. Volume comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto. Porto, Pt: CLUP, 2001. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-redip-transcricao.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2013.

ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011.

ROCHA, L. J. P. *Educação infantil pré-escolar:* um espaço/tempo para práticas antirracistas. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. *Racismo e antirracismo na educação*: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil, educar e cuidar e a atuação profissional. In: _____. *Infância na ciranda da educação*. Belo Horizonte: [S. l.], 1997, n. 3. p. 21-26.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). *Diversidade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade*: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012. p. 11-46.

SANT'ANA, A. O. Histórias e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68.

SANTOS, A. *Identidade negra e brincadeira de faz de conta: entremeios.* 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

SANTOS, M. A. dos. *Educação da primeira infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais*. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, S. A. dos. Introdução. In: SALES, Augusto dos Santos. (Org.). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. 1. ed.Brasília: MEC/SECAD, 2005, v. 5, p. 13-29.

SARAIVA, C. F. *Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André*. 2009. 353 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SARMENTO, M. J. Geração e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, 2005. p. 361-378.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.). *Estudos da infância*: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 17-39.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SCHMIDT, M. L. S. Aspectos éticos nas pesquisas qualitativas. In: GUERREIRO, I. C. Z.; SCHMIDT, M. L. S.; ZICKER, F. (Orgs.). *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2008, v. 1. p. 47-52.

SCHMIDT, M. L. S.; TONIETTE, M. A. A relação pesquisador-pesquisado: algumas reflexões sobre ética na pesquisa e a pesquisa ética. In: GUERREIRO, I. C. Z.; SCHMIDT, M. L. S.; ZICKER, F. (Orgs.) *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2008, v. 1. p. 102-106.

SEYFERTH, G. *As ciências sociais no Brasil e a questão racial*. In: BIRMAN, P. (Org.). Cativeiro e liberdade. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1989.

SILVA, A. C. da. A desconstrução da descriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 13-24.

SILVA, C. I. *O acesso das crianças negras à educação infantil:* um estudo de caso em Florianópolis. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, G. da; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVEIRA, M. da S. (Re)Pensando as cotas raciais na Universidade Pública: O antropólogo diante dos desafios de uma política pública controversa. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal - RN. *Anais da 29ª reunião brasileira de Antropologia*. Brasilia - DF: Associação Brasileira de Antropologia, 2014. v. 01. p. 01-17

SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976 (Coleção Estudos Brasileiros. vol. 9).

_____. *EUA Biracial versus Brasil Multirracial: O Contraste é Ainda Válido?*, Novos Estudos CEBRAP (34), 1992.

SOUZA, A.L. S. *Ensino Médio*. In: Brasil. Orientações e Ações Para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/ SECAD, 2006, p. 77-96.

SOUZA, C. de S. *Crianças negras:* deixei meu coração embaixo da carteira! 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOUZA, E. de L. *Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil*. 2012. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, F. M. de. *Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças*. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOUSA, J. da C. e. *Obra completa*. Org. de Andrade Muricy. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

SOUZA, L.A. *A cor e a forma:* História e literatura na obra do jovem Cruz e Sousa (1861-1888). 2012. 370f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro:* as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, Y. C. de. *Atravessando a Linha Vermelha: Programa "Nova Baixada" de educação infantil – discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente.* 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

TELES, C. de P. *Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil:* mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2010.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TRINIDAD, C. T. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.* 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VASCONCELLOS, T. *Criança no lugar e lugar de criança:* territorialidades infantis no nordeste fluminense. 2005. 251 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *Infância (In)Visível.* São Paulo: Junqueira&Marin, 2007.

ANEXO A - Quadro síntese com metodologias utilizadas

QUADRO SÍNTESE (Teses)

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	ANO	METODOLOGIA
No fio do horizonte: educadores da primeira infância e o combate ao racismo	Lucimar Rosa Dias	Denice Barbara Catani	USP	Formação de Professores . Relações Raciais Educação Infantil Políticas Públicas	2007	Pesquisa qualitativa
Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento do racismo na educação infantil	Nelma Gomes Monteiro	Maria Elizabeth Barros de Barros	UFES	Racismo Diferença Diversidade Currículo Prescrito Currículo Vivido Cotidiano	2010	Pesquisa com o cotidiano
Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil	Cristina Teodoro Trinidad	Claudia L. Ferreira David	PUC SP	Identificação étnico-racial Educação infantil Crianças pré-escolares Sociologia da infância	2011	Pesquisa com crianças

QUADRO SÍNTESE (Dissertações)

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	ANO	METODOLOGIA
Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial	Fabiana de Oliveira	Anete Abramowicz	UFSCAR	Educação Infantil, Crianças negras, Práticas educativas Creches	2004	Estudo de caso descritivo de natureza qualitativa
Identidade Negra e Brincadeira de Faz de Conta: entremeios	Aretusa Santos	Léa S. Pinto Silva	UFJF	Identidade negra, Educação infantil, Brincadeira, Faz de conta, Relações raciais	2005	Pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica
Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho	Waldete Tristão Farias Oliveira	Marcos Cezar de Freitas	PUC-SP	Educação infantil, Creche, Mulheres negras, História de vida	2006	Histórias de vida
O acesso das crianças negras à Educação Infantil: um estudo de caso em Florianópolis.	Cristiane Irinéa Silva	Eloísa Acires Candal Rocha	UFSC	Crianças Negras. Educação Infantil. Acesso	2007	Estudo de Caso.

Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas	Marcelle Arruda Cabral	Fatima Vasconcellos	UFC	Práticas lúdicas, Identidade étnico-racial, Educação Infantil	2007	"Abordagem de cunho etnográfico com procedimentos de intervenção"
Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas anti-racistas	Leandra Jacinto Pereira Rocha	Maria Elena Viana Souza	UNIRIO	Práticas anti-racistas, educação infantil; sociopoética	2008	"Utilizou-se a sociopoética como método, procedimento no qual as pesquisas coletivas se fazem mediante o dispositivo do grupo inspirada pela prática freireana de círculo de cultura, entre outras."
Educação da primeira infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais.	Marta dos Santos Alencar	José Albertino C. Lordelo	UFBA	Educação Infantil, Relações Raciais, Políticas Públicas, Gestão	2008	Ciclo de Políticas
Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André	Camila Fernanda Saraiva	Maria Machado Malta Campos	PUC-SP	Formação continuada de professores Educação infantil Relações étnico-raciais	2009	Pesquisa qualitativa: documentação e análise de entrevista.
Atravessando a Linha Vermelha: Programa "Nova Baixada" de educação infantil – discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação docente	Yvone Costa de Souza	Isabel Brasil Pereira	UERJ-FEBF	Educação Infantil, Infância pequena, Racismo, Preconceito, Formação docente, diversidade étnico-racial e cultural	2009	Abordagem qualitativa; de natureza descritiva.
Mulheres negras e educadoras: de amas-de-leite a professoras. Um estudo sobre a construção de identidades de mulheres negras na cidade de São Paulo	Arlete dos Santos Oliveira	Moraes, Dislane Zerbinatti	USP	Mulheres negras, Identidade, Relações étnico-raciais,	2009	História oral
Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças	Fernanda Morais de Souza	Leni Vieira Dornelles	UFRGS	Infância, Bonecas, Bonecos, Discurso Corpo, Raça, Gênero	2009	Pesquisa de campo
Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos- SP	Marisa Adriane Dulcini Demarzo	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	UFSCAR	Relações étnico-raciais, Educação, professora, educação infantil, escola	2009	Pesquisa qualitativa e tem inspiração na corrente filosófica da femenologia de Merleau- Ponty

Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora	Carolina de Paula Teles	Prieto, Rosângela Gavioli	USP	Educação infantil prática pedagógica relações raciais teoria das representações sociais	2010	Pesquisa qualitativa na perspectiva etnográfica
Diversidade e diferença: um estudo na creche Fiocruz	Silva Lacouth Motta	Vera Maria Ramos de Vasconcellos	UERJ	Diversidade, Diferença, Educação Infantil	2010	Pesquisa qualitativa
"De uma chuva de manga ao funk de Lelê": imagens da afrodiáspora em uma escola de Acari	Cláudia Alexandre Queiros	Mailsa Carla P. Passos	UERJ	Cotidiano escolar, Processos identitários, Relações étnico-raciais	2011	Pesquisa intervenção
Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil	Verediane Cintia de Souza Oliveira	Paulo Vinicius Baptista Silva	UFPR	Literatura infantil, estratégias ideológicas, PNBE.	2011	Hermenêutica da Profundidade
Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil	Souza, Ellen de Lima	Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	UFSCAR	Educação infantil; Crianças negras; I nfância; Percepção	2012	Fenomenologia
A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam	Oliveira, Sandra Maria de.	Magali dos Reis	PUC MINAS	Preconceito; Racismo; Educação; Infância	2012	Pesquisa etnográfica
Histórias de ébano: professoras de Educação Infantil da cidade de São Paulo	Nunes, Mighian Danae Ferreira	Cyntia Pereira de Sousa	USP	Educação infantil, Mulheres negras professoras	2012	Historia de vida
Politicas de promoção da igualdade racial na rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC	Thaís Regina de Carvalho	Paulo Vinicius Baptista da Silva	UFPR	Políticas de promoção de igualdade racial. Educação infantil. Políticas educacionais. Relações étnico-raciais. Gestão Educacional	2013	Ciclo de Políticas
Minha cor e a cor do outro: Qual a cor dessa mistura?	Daniela Lemmertz Bischoff	Leni Vieira Dornelles	UFRGS	Infâncias, pesquisas com crianças, literatura infantil afro-brasileira, diferenças.	2013	Pesquisa com crianças
A criança negra: as representações sociais de professores de educação infantil	Regiane de Assunção Costa	Tânia Regina Lobato dos Santos	UEPA	Representações Sociais. Educação Infantil. Prática Pedagógica. Criança Negra.	2013	Teoria das Representações Sociais – TRS
Relações sociais na	Eduarda Souza	Heloísa Aclires	UFSC	Educação Infantil.	2013	Estudo de caso

educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero	Gádio	Candal Rocha		Relações sociais. Dimensão Étnico-racial. Dimensão Corporal. Relações de Gênero.		étnográfico

ANEXO B - Ciclo de palestras

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES
DE RAÇA, ETNIA, SEXO E GÊNERO

Período: 09/10/13 a 18/12/13
Horário: Quartas-feiras 16h às 18:30h
Carga horária: 25h
Professores: Profª. Erika Jennifer Honório Pereira (mestranda/PROPED) e Prof. José Baptista de Mello Neto (Estágio Doutoral/PROPED)

Ementa: O ciclo de palestras tem como foco discutir temas relativos à diversidade étnico-racial, sexual e de gênero, objetivando capacitar Professoras e Professores da Educação Infantil para trabalharem com as diversidades humanas, construindo, assim, uma cultura de igualdade.

Unidades Temáticas:
I – Diversidade Étnico-Racial nas Escolas
II – Diálogo Escolar sobre Sexualidade e Gênero

Opção de participação: semanal ou quinzenal (por unidade temática) Certificado integral ou parcial.
Inscrição sem custo

Cronograma:
09/10 - As relações étnico-raciais no Brasil;
16/10 – Falando de/em Sexo e Sexualidade;
23/10 - A educação infantil e a educação para as relações étnico-raciais;
30/10 - Diversidade Sexual e Currículo;
06/11 - As Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira;
13/11 - Práticas Pedagógicas e Diversidade Sexual; 27/11 - Plano Político-Pedagógico e o Enfrentamento à Discriminação na Escola;
04/12 - Literatura infantil afro-brasileira;
11/12 - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
18/12 - a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, (Ensino da história e cultura africana e afro-brasileira)

ANEXO C - O plano do curso

ENCONTRO/DATA	ATIVIDADE PREVISTA
1° Encontro: 09 /10/13	-Apresentação da proposta. -Apresentação dos participantes, com relato de suas expectativas com relação ao curso - Apresentação de power point sobre a temática: *O preconceito racial no Brasil: aspectos históricos.* - Indicação de bibliografia sobre o tema - Vídeo: O xadrez das cores. - Debate sobre a temática apresentada e o vídeo
2° Encontro: 23/10/2013	- Breve retomada a discussão do 1º encontro; - Apresentação de power point sobre a temática: *A Educação Infantil e a educação para as relações étnico-raciais* . -Vídeo: "Teste das Bonecas", Kiri Davis 2005. - Vídeo: Trechos de uma reportagem especial da rede norte-americana CNN sobre questões étnico-raciais aos olhos de crianças americanas. - Debate sobre os vídeos e a temática apresentada.
3° Encontro: 06 /11/2013	- Breve retomada a discussão do 2º encontro; -Apresentação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: concepção geral; -Em grupo: Leitura e análise do texto das Diretrizes; -Apresentação dos grupos com debate.
4º Encontro: 04/12/2014	- Breve retomada a discussão do 3º encontro; - Leitura do conto africano: "O pássaro da chuva" - Escolha dos livros com temáticas africanas de valorização da diversidade étnico-racial; - Leitura do livro: Menina Bonita do Laço de Fita. - Apresentação do livro escolhido e a arte produzida. - Reflexão e Debate sobre a temática Literatura infantil afro-brasileira.
5° Encontro: 18/12/13	- Breve retomada a discussão do 4º encontro - Apresentação de power point 10 anos de Lei 10.639. - Vídeo "O perigo da história única" Chimananda Adichie - Debate sobre o vídeo e a temática apresentada. -Avaliação do curso -Resposta ao questionário de avaliação

ANEXO D - O plano do curso

ENCONTRO/DATA	**ATIVIDADE REALIZADA**
1° Encontro: 09 /10/13	-Apresentação da proposta. -Apresentação dos participantes, com relato de suas expectativas com relação ao curso - Apresentação de power point sobre a temática: *O preconceito racial no Brasil: aspectos históricos.* - Indicação de bibliografia sobre o tema - Vídeo: O xadrez das cores. - Debate sobre a temática apresentada e o vídeo
2 ° Encontro: 23/10/2013	- Breve retomada a discussão do 1º encontro; - Apresentação de power point sobre a temática:*A Educação Infantil e a edcuação para as relações étnico-raciais* . -Vídeo: "Teste das Bonecas", Kiri Davis 2005. - Vídeo: Trechos de uma reportagem especial da rede norte-americana CNN sobre questões étnico-raciais aos olhos de crianças americanas. - Debate sobre os vídeos e a temática apresentada.
3° Encontro: 06 /11/2013	- Breve retomada a discussão do 2º encontro; -Apresentação das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: concepção geral; -Em grupo: Leitura e análise do texto das Diretrizes; -Apresentação dos grupos com debate.
4º Encontro: 27/11/2014	- Breve retomada a discussão do 2º encontro; - Apresentação das temáticas que serão abordadas no próximo encontro; - Registro de reflexão pelos participantes - Video "Vista a minha pele" - Debate sobre o vídeo e as temáticas já estudadas.
5° Encontro: 04/12/13	- Leitura do conto africano: " O pássaro da chuva" - Escolha dos livros com temáticas africanas de valorização da diversidade étnico-racial; - Leitura do livro: Menina Bonita do Laço de Fita. - Apresentação do livro escolhido e a arte produzida. - Reflexão e Debate sobre a temática Literatura infantil afro-brasileira.

ANEXO E – Atividade Reflexiva

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROPED
CICLO DE PALESTRAS
DATA: 27/ 11/ 2013
TEMA: DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES DE RAÇA, ETNIA, SEXO E GÊNERO

Levando em consideração, a discriminação, o preconceito e o racismo nas relações étnico-raciais no Brasil, registre suas reflexões.

ANEXO F - Carta aos participantes

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SUBREITORIA DE PESQUISA (SR2)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Projeto: "Tia, existe flor preta?" – Educar para as relações étnico-raciais
Pesquisador Responsável: Erika Jennifer Honorio Pereira
Orientadora: Vera Maria de Ramos Vasconcellos

Prezada (o),

Venho por meio deste termo, convidá-la(o) a participar da pesquisa, denominada "Tia, existe flor preta?" – Educar para as relações étnico-raciais, que pretende ser realizado com dados do *Ciclo de Palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero*, realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). A motivação para este estudo surgiu no momento em que procedemos à avaliação das ações desenvolvidas no Ciclo de Palestras, bem como assistimos aos encontros videogravados. Percebemos então estar diante de um considerável volume de dados, constituindo-se num rico material de pesquisa, que nos motivou a indagação a cerca das percepções dos participantes sobre as relações étnico-raciais que envolvem as crianças na educação infantil.

Desta forma, convido você a participar deste novo momento da pesquisa, onde pretendemos compreender a partir das videogravações, os sentidos trazidos pelos sujeitos participantes sobre o tema. Peço sua autorização, que deverá ser formalizada na assinatura do Termo de Livre Consentimento (em anexo), para análise das falas produzidas nos encontros, que de forma alguma serão identificadas.

Desde já agradeço sua participação esperando que a pesquisa a ser realizada contribua na difusão de conhecimentos de combate ao racismo, preconceitos e discriminações no ambiente educativo, e na sociedade de maneira geral.

Conto com o seu apoio!

Rio de Janeiro, _____de_____ de _____.

_____

Erika Jennifer Honorio Pereira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ)

ANEXO G - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SUBREITORIA DE PESQUISA (SR2)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu, _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado "Tia, existe flor preta?" – Educar para as relações étnico-raciais, cujos objetivos e justificativas são: refletir sobre a educação das relações étnico-raciais, a partir do *Ciclo de Palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero*, realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). A pesquisa almeja compreender: Que percepções das relações étnico-raciais que envolvem as crianças na educação infantil, as professoras e alunas de Pedagogia em formação produziram nas discussões do Ciclo?

Neste sentido, justifica-se à medida que se propõe a pensar uma educação infantil que opere em afirmação das identidades (contra a discriminação), rompendo com o silenciamento, o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento.

O procedimento metodológico da pesquisa será de transcrição das falas produzidas pelo grupo, nas videogravações dos encontros do Ciclo de Palestras, buscando compreender os sentidos compartilhados pelos sujeitos sobre o tema.

Estou ciente de que minha participação neste estudo é voluntária, e minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Erika Jennifer Honorio Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ, sob orientação da Dra Vera Maria de Ramos Vasconcellos, do Departamento de Estudos da Infância, Faculdade de Educação/UERJ, e com ela poderei manter contato pelo telefone 99725-2455 ou e-mail erikajen@ibest.com.br.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____de _____ de _____.

_____

Assinatura do sujeito da pesquisa