

A educação infantil frente às questões étnico-raciais

The Early Childhood Education in the face of ethnic and racial issues

Luciana Soares da Silva*

RESUMO

A obrigatoriedade da temática afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica determinada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 iniciou uma discussão acerca das ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas etapas da educação básica. Nesse contexto, a Educação Infantil apresenta-se de modo peculiar, visto que suas ações são pautadas nas interações e na aliança entre o “cuidar” e o “educar”. Por essa razão, este artigo tem como objetivo discutir a Educação Infantil em meio à inserção da temática étnico-racial na escola. Para isso, fundamentamos nosso estudo em pesquisas sobre raça, racismo e etnia, bem como nos documentos legais que subsidiaram as ações no âmbito escolar, e problematizamos a experiência vivenciada como docente em uma escola de Educação Infantil. De acordo com a reflexão, é preciso que haja uma ação conjunta nas escolas, a fim de garantir uma educação para as relações étnico-raciais que supere o racismo e as desigualdades geradas por ele.

Palavras-chave: educação infantil; relações étnico-raciais; currículo.

ABSTRACT

The inclusion of Afro-Brazilian and indigenous themes as mandatory in the curriculum of elementary education, enforced by Laws 10,639/2003 and 11,645/2008, has generated a heated debate in Brazil. Early childhood education is a crucial stage for such themes given the intertwining pedagogical practices of “taking care” and “teaching”. Within this context, this article aims to analyze early childhood education in light of the inclusion of ethnic-racial issue in schooling practices. This study relies and engages with the current

* Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: luciana.silva@ded.ufla.br.

studies on race, racism and ethnicity, as well as on the mandatory policies that support this new approach on school. We develop an experience report in an early childhood education public school. Our findings make a call for joint efforts to ensure the inclusion of ethnic-racial relations as strategic theme to overcome racism and the negative outcomes it produces in the school context.

Keywords: early childhood education; ethnic-racial relations; curriculum.

RESUMEN

La obligación de las cuestiones africanas y afro-brasileñas y indígenas en el plan de estudios de la educación básica, a partir de las leyes 10.639 / 2003 y 11.645 / 2008, comenzó una discusión acerca de las acciones pedagógicas que se desarrollarán en la educación básica. En este contexto, la educación de la primera infancia se presenta de una manera particular, ya que sus acciones son guiadas por las interacciones entre la “atención” y “enseñanza”. Por esta razón, este artículo tiene como objetivo discutir la educación de la primera infancia por medio de la integración de la cuestión étnico-racial en la escuela. Basamos nuestro estudio en investigaciones sobre raza, étnia y racismo, así como en los documentos legales que apoyan las políticas de educación y problematizamos la experiencia vivida como docente en una escuela de educación infantil. De acuerdo con la reflexión, planteamos que es necesaria una acción conjunta en las escuelas con el fin de asegurar la educación de las relaciones étnico-raciales y el enfrentamiento del racismo y de las desigualdades generadas por el mismo.

Palabras clave: educación infantil; las relaciones étnico-raciales; plan de estudios.

Introdução

A discussão acerca da temática étnico-racial no Brasil sempre se demonstrou uma problemática difícil de ser abordada nos diversos âmbitos de estudo. Sob a perspectiva do mito da democracia racial, questões como raça, racismo e preconceito foram deixadas à margem, sobretudo na escola, onde esses assuntos sequer eram abordados. Nesse mesmo sentido, houve um silenciamento sobre aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, de modo a reproduzir representações estereotipadas dos negros e dos índios.

Uma vez que a escola é um dos espaços principais de formação dos sujeitos, ela se tornou o principal alvo do Movimento Negro, que almejava a inclusão da temática afro-brasileira no currículo escolar. Depois de anos de luta, em 2003, foi publicada a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que incluiu, no currículo oficial da rede de ensino, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, a obriga-

toriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A Lei 10.639 foi alterada em 2008 pela Lei 11.645 (BRASIL, 2008), quando se tornou também obrigatória a abordagem da “História e Cultura Indígena”. Diante dessa mudança na legislação, surgiu a recomendação de uma educação voltada para o respeito às diferenças, o que promoveu, em âmbito federal, estadual e municipal, a elaboração de materiais em prol de uma educação para a diversidade em todos os níveis da educação básica, inclusive na Educação Infantil.

O presente artigo propõe-se a discutir a Educação Infantil em meio à inserção da temática étnico-racial na escola. Para isso, abordamos, primeiramente, os conceitos de raça, etnia e racismo; em seguida, problematizamos a experiência vivenciada como docente em uma escola municipal de Educação Infantil, situada na periferia da cidade de São Paulo; e, por fim, discutimos as especificidades da Educação Infantil frente às questões étnico-raciais à luz dos documentos oficiais de orientações curriculares.

Relações étnico-raciais

Munanga e Gomes (2006) abordam o termo *raça* como um conceito usado para justificar a dominação de alguns grupos sobre outros, com a alegação de serem raças inferiores biologicamente. Desse modo, socialmente as pessoas são categorizadas com base em certas características. Os estudos científicos encarregaram-se de comprovar que inexistem raças do ponto de vista biológico; a história e as relações sociais, porém, instituíram *raça* como um conceito construído socialmente que determina divisões e desigualdades.

Guimarães (2005) discute que o conceito só faz sentido no âmbito ideológico, não correspondendo a nenhuma realidade natural. Moore (2007), por sua vez, afirma que o conceito de raça, especialmente no Brasil, está relacionado às características fenotípicas, ou seja, a peculiaridades físicas como cor da pele, cabelo, traços físicos etc. O racismo constitui-se pela discriminação baseada nos pressupostos de raça. *Raça* e *racismo*, portanto, estão veiculados às relações estabelecidas entre os que são considerados de uma ou outra raça no âmbito de uma categorização, em que uma se sobrepõe a outra social e ideologicamente: “O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente.” (MUNANGA, 2006, p. 54).

No Brasil, Gomes (2005) chama atenção para o fato de que o uso do termo *raça* está intimamente relacionado aos ranços da história escravista do país e às imagens construídas sobre o que é “ser negro” e “ser branco”. Para a autora, a discussão em torno do conceito raça acontece pela

Os estudos científicos encarregaram-se de comprovar que inexistem raças do ponto de vista biológico; a história e as relações sociais, porém, instituíram *raça* como um conceito construído socialmente que determina divisões e desigualdades

O uso do termo *raça* está intimamente relacionado aos ranços da história escravista do país e às imagens construídas sobre o que é “ser negro” e “ser branco”

existência do racismo em nossa sociedade e dá-se na dimensão social e política do termo, conforme ele tem sido usado pelo Movimento Negro e por alguns pesquisadores. Além disso, afirma que o uso de *raça* ocorre

porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p.45).

O racismo em relação aos negros, mesmo após a extinção de leis explicitamente racistas, estruturou-se na sociedade brasileira dificultando a inserção dessa população em setores mais elevados da sociedade. Conforme Andrews (1998), o Brasil apresenta uma desigualdade racial marcante que difere de outros países como a África do Sul, posto que, pelo menos no século XX, não impera a segregação racial por força da lei. Entretanto, há a forma mais cruel de racismo, a informal e dependente da vontade do indivíduo. Para o autor, quando a discriminação é prescrita na lei, ela é mais rigorosa e inflexível, o que faz com que a população reaja frente às injustiças explícitas de segregação, a fim de substituí-las por leis de igualdade racial. Desse modo, afirma:

A discriminação deixada ao capricho do indivíduo opera de uma maneira inconsciente e imprevisível, e nem sempre é identificável como tal. Isso pode conduzir a uma incerteza considerável sobre se existe inclusive discriminação, particularmente quando outros fatores oferecem explicações convincentes para a existência de desigualdade racial em uma dada sociedade (ANDREWS, 1998, p. 23).

Entretanto, há a forma mais cruel de racismo, a informal e dependente da vontade do indivíduo

No Brasil, com o fim do regime de escravidão, motivado por interesses sociais e, de maneira especial, econômicos; com a diferenciação a outros regimes oficialmente separatórios, como os dos Estados Unidos e da África do Sul; e com a ideia de mestiçagem entre o branco europeu, o negro africano e o índio brasileiro, principiou-se o pensamento de democracia racial na cultura brasileira. O mito de democracia racial, isto é, de uma convivência pacífica e igualitária entre todos independentemente de sua origem, constituiu uma forte ideologia que mascara o preconceito racial, principalmente contra negros, além dos indígenas e de outras etnias. Munanga (2006), a respeito dessa questão, afirma:

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-

-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são “expropriadas”, “dominadas” e “convertidas” em símbolos nacionais pelas elites dirigentes (MUNANGA, 2006, p. 89).

O “racismo à brasileira”, silencioso e perverso, marca a educação, tornando invisíveis as marcas históricas da segregação racial. Por muito tempo, na escola, a única menção dada aos negros era na abordagem da escravidão, excluindo aspectos culturais e históricos que contribuíram tanto para a cultura brasileira quanto para as divisões sociais provenientes do preconceito racial.

No que diz respeito ao conceito de *etnia*, Munanga (2003) afirma que seu conteúdo é sociocultural, histórico e psicológico, ao passo que raça é morfobiológico. Etnia é definida no âmbito cultural, de modo a caracterizar um grupo étnico como uma comunidade humana determinada por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas. Desse modo, num mesmo conjunto racial, “branco”, “negro” ou “amarelo”, pode haver diversas etnias. O autor, assim, afirma:

Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram sozinhas nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas etc. que são ou foram etnias nações. (MUNANGA, 2003, n.p.).

Em perspectiva semelhante, Cashmore (2000), acerca de etnia, afirma:

O termo deriva do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e refere-se a povo ou nação. Em sua forma contemporânea, “étnico” ainda mantém o seu significado básico no sentido em que descreve um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (CASHMORE, 2000, p. 196).

Munanga (2003), contudo, alerta que o uso do termo *etnia* não contempla os conflitos gerados no contexto sócio-histórico em função da classificação dos indivíduos em raças. Os indivíduos podem ser oriundos do mesmo grupo étnico, mas sofrer discriminações dentro de seu próprio grupo racial. De acordo com Gomes (2005), a opção pela manutenção do termo *raça* pelo Movimento Negro e por alguns

O “racismo à brasileira”, silencioso e perverso, marca a educação, tornando invisíveis as marcas históricas da segregação racial

Os indivíduos podem ser oriundos do mesmo grupo étnico, mas sofrer discriminações dentro de seu próprio grupo racial

intelectuais ocorre por causa da necessidade de marcar o pertencimento racial do brasileiro e evidenciar a importância de se discutir e combater o racismo. O termo *etnia* não dá conta da compreensão intelectual do racismo nem da eliminação de sua existência no Brasil. A escolha, por outros pesquisadores, da expressão *étnico-racial* indica a consideração da multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros.

Assim, a expressão *étnico-racial* vem sendo usada por alguns estudiosos (SILVA, 2007; GOMES, 2012) e em documentos curriculares oficiais (BRASIL, 2004; 2006a), para se referir a grupos negros e indígenas de maneira articulada, na dimensão cultural e racial. A própria legislação educacional pauta-se na perspectiva de promover as discussões de relações étnico-raciais. Tal articulação é muito importante para que o trabalho nas escolas considere a constituição do Brasil baseada no entrelaçamento das diversas culturas, porém essa abordagem não pode se furtrar de tratar dos conflitos que permearam a história brasileira. A formação cultural não veio de uma convivência pacífica, mas da sobreposição da cultura eurocêntrica em relação às culturas indígenas e às africanas.

Problematizando a experiência

A fim de problematizar as relações étnico-raciais na educação básica, apresento aqui minha experiência docente em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, localizada no extremo leste, na periferia da cidade de São Paulo, no segundo semestre de 2013, com uma turma composta por 28 crianças, entre quatro e cinco anos. De acordo com a autodeclaração do registro de matrícula, seis crianças eram brancas (21,5%) e 22 eram pardas (78,5%). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera parte da população negra aqueles que se autodeclararam pretos ou pardos (OSÓRIO, 2003), o que nos leva a afirmar que a turma era predominantemente negra. Cabe ressaltar que as discussões são arroladas na experiência docente, isto é, nas atividades pedagógicas realizadas conforme o Plano de Ensino e Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, no período em que eu lecionava para essa etapa da educação básica.

No trabalho com as crianças, houve ênfase à questão negra em detrimento a outros grupos étnicos, como os indígenas, tendo em vista a grande concentração da população negra na região onde a escola se localiza. Conforme dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), em 2000, eram quinze os distritos da capital com mais de 40% da população negra, sendo sete deles localizados na Zona Leste: Cidade Tiradentes, Guaianases, Itaim Paulista, Jardim Helena, Lajeado, Vila Curuçá e Vila Jacuí; e oito na zona sul: Capão Redondo, Cidade Ademar, Grajaú, Jardim Ângela, Jardim São Luís, Marsilac,

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera parte da população negra aqueles que se autodeclararam pretos ou pardos (OSÓRIO, 2003), o que nos leva a afirmar que a turma era predominantemente negra

Tabela de distribuição percentual da população por sexo e raça/cor – Distritos do município de São Paulo 2000¹

| Distritos | População Total | Total | | Homens | | Mulheres | | N e g r a (2) | | |
|------------------------|-----------------|-----------|--------|-----------|-----------|----------|-----------|---------------|-----------|--------|
| | | Total (1) | Branca | Negra (2) | Total (1) | Branca | Negra (2) | | Total (1) | Branca |
| Município de São Paulo | 10.435.540 | 100,0 | 67,0 | 30,0 | 100,0 | 66,3 | 31,5 | 100,0 | 68,7 | 29,2 |
| Cidade Tiradentes | 190.652 | 100,0 | 49,4 | 49,8 | 100,0 | 48,3 | 51,4 | 100,0 | 51,0 | 48,8 |
| Guaianases | 98.539 | 100,0 | 51,8 | 47,3 | 100,0 | 50,9 | 48,7 | 100,0 | 53,2 | 46,5 |
| Itaim Paulista | 212.727 | 100,0 | 50,2 | 48,5 | 100,0 | 49,1 | 50,1 | 100,0 | 51,7 | 47,4 |

Fonte: IBGE. Censo Demográfico de 2000; Fundação Seade.

(1) Inclui a população amarela, indígena e sem declaração de raça/cor.

(2) Inclui a população parda e preta.

Fonte: Seade, 2005b.

¹ A tabela original é composta de todos os distritos do município de São Paulo. No entanto, dada à necessidade de caracterizar a região em que o projeto foi realizado, foram selecionados apenas três distritos do extremo leste.

Parelheiros e Pedreira (Seade, 2005a, p. 6). Cabe ressaltar que, entre os distritos citados, três deles (Cidade Tiradentes, Guaianases e Itaim Paulista), localizados no extremo leste da capital, possuíam quase 50% de população negra:

Por essa razão, o projeto *Diversidade e Identidade* teve como objetivos inserir no contexto infantil a discussão em torno das diferenças; propiciar situações de percepção de si e do outro no cotidiano; e promover o respeito à diversidade. Ao longo do semestre, foram realizadas as seguintes atividades: visualização de si e do outro no espelho; atividades corporais de conhecimento do próprio corpo, cabelo, traços do rosto, cor da pele; rodas de conversa acerca das características de cada um, diferenças e semelhanças; elaboração de cartazes; confecção de bonecos com as próprias características e dos colegas.



Confecção de bonecos e mural.

Embora o PPP da escola, em consonância com os referenciais e diretrizes curriculares (BRASIL, 1998a; 1998b; 2010), preveja o respeito às diferenças e o processo de socialização das crianças, não havia nele uma ação específica voltada para as relações étnico-raciais; tampouco havia uma discussão sistemática das docentes em torno dessa temática. Desse modo, o projeto *Diversidade e Identidade* foi uma iniciativa individual minha como professora da turma. Não houve nenhuma resistência da gestão da escola, nem da coordenação pedagógica quanto à realização do projeto, mas também não ocorreu nenhuma tentativa de envolvimento das demais professoras no trabalho.

O projeto foi motivado pela necessidade de abordar a temática étnico-racial com as crianças, as quais, em diversos momentos durante minha atuação nessa escola, demonstraram, no dia a dia, reproduções de estereótipos e preconceitos, sobretudo em relação à população negra. Numa dada situação, anterior à realização do projeto, ao realizarem uma atividade de recorte e colagem, na qual deveriam selecionar pessoas com características diferentes, a maioria das crianças optou por brancas e loiras. Apesar de serem disponibilizadas revistas diversas, inclusive as de caráter afirmativo em relação à questão racial, como a *Raça Brasil*¹ e a *Afirmativa Plural*², que têm como principal objetivo dar visibilidade à população negra e, por isso, todas as fotos das publicações são de pessoas negras, as crianças selecionaram homens e mulheres brancos. Ao serem questionadas sobre o motivo da escolha, a resposta foi: “Elas são mais bonitas”. Quando apresentada uma foto de uma mulher negra em uma das revistas e questionado o porquê de não a escolherem, a resposta de uma das crianças foi: “O cabelo dela é feio e duro”.

Diante desse comentário, a fim de mediar a situação, foi pedido às crianças que pensassem que as pessoas apresentam características diferentes e que cada uma poderia ser bonita conforme suas peculiaridades. Foi pedido que se olhassem e dissessem o que era semelhante e diferente entre elas. As crianças reconheceram que eram diferentes e que cada uma poderia ser bonita “do seu jeito”. Todavia, essa reação, provavelmente, foi influenciada por minha fala inicial, pois as crianças tendem a concordar com a professora e demonstrar, pelo menos a princípio, a aceitação de sua opinião. Por essa razão, decidi por uma intervenção mais sistemática, visto que apenas uma ação pontual não poderia promover a aceitação e a valorização das diferenças.

Nesse caso, ainda, verificamos que as crianças da turma, em sua maioria, eram afetadas pelo padrão de beleza eurocêntrico, no qual os traços finos, o cabelo liso e a cor de pele clara são considerados os ideais. Na Educação Infantil, é comum serem apresentadas personagens infantis (heróis e princesas) brancas, tanto nos livros e filmes apresentados quanto nos brinquedos manuseados e painéis expostos nas escolas. Tal constatação se dá em consonância a Cavalleiro (2003), que em sua pesquisa averiguou a ausência de referências negras em uma escola de Educação Infantil; fato esse também verificado na escola onde foi realizado o projeto, no período em que trabalhei com as crianças, entre os anos de 2005 e 2013.

Na Educação Infantil, é comum serem apresentadas personagens infantis (heróis e princesas) brancas, tanto nos livros e filmes apresentados quanto nos brinquedos manuseados e painéis expostos nas escolas

¹ A publicação foi lançada em 1996 e teve como principal objetivo pautar a temática racial e dar visibilidade à população negra. Disponível em: <http://racabrasil.uol.com.br/>. Acesso em: 18/02/16.

² A publicação existe desde 2005 e é ligada à Afrobras (Sociedade Afro-Brasileira de Desenvolvimento Sociocultural), organização não-governamental que tem por finalidade trabalhar pela inserção socioeconômica, cultural e educacional dos jovens negros brasileiros. Disponível em: <http://www.afrobras.org.br/revistaafirmativa.html>. Acesso em: 18/02/16.

Com base em Munanga (2005), observamos que somos o retrato de uma educação eurocêntrica³, a qual é construída durante nossa vida, de modo a fazer com que reproduzamos consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. Na escola de Educação Infantil, lócus do projeto, as crianças, em atividades escolares relativamente comuns, como recorte, colagem e desenho, já demonstravam a influência desse tipo de abordagem. As professoras dessa escola, em sua maioria, não discutem a questão, mas reproduzem nos seus diários de classe e semanários, nos murais da escola e na seleção de filmes infantis, o padrão branco, com personagens da Disney.

Embora haja um silenciamento da escola em torno das questões étnico-raciais, fazendo com que essa discussão fique à margem da maioria das práticas pedagógicas nas escolas de Educação Infantil, tal como debatido por Cavalleiro (2003), observamos que as próprias crianças apresentam conflitos raciais em suas relações cotidianas. Em certa ocasião, três meninas, duas delas negras, tiveram o seguinte diálogo em sala: uma menina negra disse à colega branca: “Eu sou negra, ela é negra e você é branca. Você não pode brincar com a gente, porque você não tem a mesma cor”. Em outra ocasião, ao insistir que as crianças desenhassem Zumbi dos Palmares com o lápis de cor preto, um menino negro, entre as 28 crianças da turma, argumentou que deveria desenhar com o lápis marrom, porque ele era marrom (cor) e era negro. Importante verificar que houve um reconhecimento dessas crianças como negras, mas elas não se veem representadas nos murais da escola, nem conseguem valorizar sua própria imagem numa atividade de recorte e colagem. A ausência de abordagem da temática não faz com que ela desapareça do cotidiano das crianças, principalmente das negras.

Na atividade do projeto, em que as crianças deveriam criar seus bonecos pensando em suas características pessoais e nas dos colegas, chamou a atenção o tratamento dado às possibilidades de compor o cabelo. Foram disponibilizados materiais que poderiam compor cabelos crespos, cacheados, lisos, pretos, castanhos ou loiros. Algumas crianças, mesmo ao pegarem os bonecos com a cor preta e marrom, correspondentes à representação negra, não quiseram fazer o cabelo crespo nem cacheado.

O cabelo, como discute Gomes (2012), expressa o conflito racial vivenciado por negros e brancos no Brasil. O fato de o cabelo do negro ser visto como “ruim” e o do branco como “bom” reflete o padrão etnocêntrico e faz dele (o cabelo) um símbolo da tensão racial. O estudo dessa autora restringe-se à faixa etária de 20 a 60 anos, porém, na vivência como docente na Educação Infantil, tal conflito é reconhecido também

³ Vale dizer que uma “educação eurocêntrica” não apenas se baseia no padrão de beleza branco europeu, mas em toda uma perspectiva do mundo pautada nesse perfil, de modo a contar a história pela visão europeia.

As crianças negras, principalmente as meninas, sofrem com a padronização. Sob o pretexto da higiene, as meninas negras passam horas “disciplinando” seus cabelos, prendendo-os, trançando-os, e os meninos negros têm os cabelos raspados ou cortados muito curtos para serem aceitos na escola

entre as crianças. As crianças negras, principalmente as meninas, sofrem com a padronização. Sob o pretexto da higiene, as meninas negras passam horas “disciplinando” seus cabelos, prendendo-os, trançando-os, e os meninos negros têm os cabelos raspados ou cortados muito curtos para serem aceitos na escola. Enquanto o cabelo liso é constantemente acariciado pelas professoras, o crespo quase nunca é tocado. Nesse cenário, a recusa das crianças em representar o cabelo crespo simboliza, já na infância, o conflito racial e a exclusão da estética negra nos padrões estabelecidos pela sociedade brasileira e reproduzidos na escola. Oliveira e Abramowicz (2010) contribuem com essa reflexão ao situar o racismo nas relações afetivas e corporais ocorridas na Educação Infantil:

O racismo presente na educação infantil aparece de forma um pouco distinta daquela encontrada no ensino fundamental. Enquanto na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator identificador do racismo no ensino fundamental, na educação infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que sabemos que o jogo é uma prática fundamental nessa faixa etária. Mas devemos considerar que essas situações também podem ser encontradas nas crianças e nos adolescentes do ensino fundamental e médio. (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, p.221).

Os conflitos verificados, nesse breve relato, demonstram a necessidade de repensar, de modo especial, a prática docente nas escolas de Educação Infantil que têm como objetivo primeiro contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. As orientações curriculares, apesar de alguns entraves na sua efetivação, contribuem para essa discussão, como vemos a seguir.

Perspectivas curriculares da educação infantil e relações étnico-raciais

A concepção de Educação Infantil discutida na atualidade é relativamente nova. Embora o atendimento às crianças, sobretudo assistencial, já estivesse em pauta desde o momento em que as mulheres inseriram-se fortemente no mercado de trabalho, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) é que o atendimento de crianças pequenas⁴ passou a ser denominado como Educação Infantil e enquadrado como etapa da educação básica. Tal mudança fez com que houvesse uma desvinculação das unidades de Educação

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), inicialmente, incluía na Educação Infantil as crianças de 0 a 6 anos, e as de 7 a 14 anos no Ensino Fundamental de oito anos. Em 2006, a LDB foi alterada pela Lei 11.274/06 (BRASIL, 2006b), de modo a estabelecer que a Educação Infantil refere-se ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos, e o Ensino Fundamental, que passou a ser de nove anos, refere-se ao atendimento das crianças de 6 a 14 anos.

Infantil da assistência social e se criasse uma nova perspectiva de atendimento. Se antes o direito à creche e à pré-escola era da mãe que trabalhava, agora é da criança o direito de receber atendimento educacional. Se antes havia uma prioridade no CUIDAR, principalmente em relação à higiene e à alimentação das crianças, agora o CUIDAR alia-se ao EDUCAR e exige reflexão pedagógica. Essas transformações não só demandaram mudança no nível conceitual, como na prática docente. Desse modo, a LDB 9394/96 delibera:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, 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 (BRASIL,1996).

Pautados no ideário da democracia racial e da miscigenação, muitos docentes sequer refletem em sua prática os conflitos já sentidos pelas crianças nas creches e pré-escolas

Nesse sentido, as discussões em torno das práticas a serem desenvolvidas com as crianças têm aumentado. Os órgãos públicos voltaram-se para a abordagem da Educação Infantil de acordo com princípios pedagógicos e começaram a propor uma reflexão sobre a criança pequena no ambiente escolar. Como apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), as escolas de Educação Infantil constituem-se como primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, de modo a configurarem-se como lugar privilegiado de convivência, de construção de identidades coletivas, de interações e de ampliação de saberes de diversas naturezas.

Apesar de os estudos terem se ampliado, ainda há questões a serem pautadas na área da pesquisa em educação e linguagem. A chamada pré-escola carrega no próprio nome uma visão de preparo para a escola, para a alfabetização. Dessa forma, são recorrentes as atividades nas escolas de Educação Infantil que almejam o treino motor para o bom desempenho no desenho das letras e dos numerais. Além de uma recorrente valorização de atividades em torno da escrita em detrimento das demais linguagens essenciais na prática pedagógica com crianças, como a corporal e a musical.

Dentro das questões esquecidas por boa parte dos profissionais na Educação Infantil, estão as étnico-raciais. Pautados no ideário da democracia racial e da miscigenação, muitos docentes sequer refletem em sua prática os conflitos já sentidos pelas crianças nas creches e pré-escolas. Todavia, nos documentos de orientações curriculares federais e, no caso do enfoque deste artigo, nas orientações curriculares municipais de São Paulo, há indicações acerca da importância de abordar essa temática desde a infância, período primordial de formação do ser humano. A partir das questões vivenciadas na Educação Infantil que apresentamos neste artigo, tomamos especial atenção para a formação da criança em relação às questões étnico-raciais. Para isso, partimos da concepção de criança proposta pelas DCNEI:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

A perspectiva da criança como sujeito histórico e de direitos implica situá-la no centro das discussões da problemática da Educação Infantil. Entendemos que a ideia de “sujeito histórico e de direitos” demanda enxergar a criança como ser formado *na e pela* historicidade, a qual transforma os indivíduos em seres com poder de ação, fruto dos conflitos sócio-históricos. A criança tem poder de voz e vez, de modo a evidenciar seu protagonismo nas relações estabelecidas nas práticas pedagógicas. Em consonância com essa premissa, entre os objetivos gerais propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), destacamos os seguintes:

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- **desenvolver uma imagem positiva de si**, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; [...]
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, **respeitando a diversidade** e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; [...]
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e **valorizando a diversidade** (BRASIL, 1998a, p. 63, grifos nossos).

A visão da criança dentro de um contexto sócio-histórico, aliada aos objetivos propostos pelo RCNEI, exige pensar numa educação que reflita e apoie a formação da criança como sujeito, constituindo sua própria identidade e das demais crianças nos processos interativos propostos pela escola.

Tendo em vista que a educação no Brasil, como dissemos inicialmente, foi constituída a partir de princípios eurocêntricos, as crianças não-brancas correm o risco (e frequentemente o são) de não serem contempladas em boa parte do seu percurso escolar e afetadas em sua formação identitária. As ideias de desenvolvimento de uma imagem de si e de respeito e valorização da diversidade, destacadas na citação, precisam ser tomadas como princípios condutores da prática docente. As crianças negras, sobretudo, precisam se sentir representadas no ambiente escolar e nas suas relações com as demais crianças e adultos. O RCNEI, no tocante à diversidade em sentido amplo, complementa:

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, **o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas**. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho (BRASIL, 1998b, p. 41, grifo nosso).

As orientações curriculares apontam para uma incorporação das questões étnico-raciais dentro do cotidiano, de modo a permear todas as práticas. A Educação Infantil traz como especificidade o fato de não seguir uma matriz curricular, composta por disciplinas que determinam o conteúdo a ser ensinado em cada área do conhecimento. Ela se caracteriza por sua essência inter e transdisciplinar, na qual os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem nas interações e não na fragmentação de um conteúdo pré-estabelecido. Assim, a abordagem das diferenças deve perpassar todas as práticas cotidianas, desde as ações de cuidado até as atividades dirigidas, assegurando a formação integral das crianças.

Sobre a participação dos adultos no processo de construção de identidade da criança, Bento (2012), com base em estudos freudianos, expõe que o nosso “eu” é resultado de muitos outros que o constituem, visto que a identidade é construída pelo corpo e na convivência com o outro. Os “outros”, na vida da criança, sobretudo nos anos iniciais, são os pais e demais adultos responsáveis pelo seu cuidado. No ingresso da criança na Educação Infantil, a professora também exerce esse papel. A consciência do próprio corpo e do corpo das demais crianças, bem como o valor atribuído a ele vão sendo construídos progressivamente, por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desses “outros”, de modo a construir sua autoimagem e seu autoconceito. Conforme a autora, o estágio em que o adulto estiver no que diz respeito à sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças influenciará o processo de desenvolvimento e consciência da criança.

A questão da identidade, no que tange as identidades afro-brasileira (negra), euro-brasileira (branca) ou ameríndia (indígena), mais do que algo pessoal e subjetivo, baseia-se na escolha política de cada sujeito social e histórico, principalmente no Brasil, país extremamente miscigenado biológica e culturalmente. Contudo, vale ressaltar:

A consciência do próprio corpo e do corpo das demais crianças, bem como o valor atribuído a ele vão sendo construídos progressivamente, por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desses “outros”, de modo a construir sua autoimagem e seu autoconceito.

Para a população afro-brasileira, também fazem sentido as identidades pessoal e social. Nestas se funde a construção da identidade étnico-racial, posto que é mediada pela violência, pela exploração, pela expropriação, pela desterritorialização de suas terras na África e pela destituição de suas posses na cidade e no campo. É uma identidade construída na resistência e na luta pelo direito de se tornar cidadão. A identidade afro-brasileira é construída no processo histórico de exclusão social. Não é apenas a cor da pele, os traços faciais (lábios, narinas, cor e formato dos olhos), nem se o cabelo é crespo ou não que fazem o sujeito identificar-se ou ser identificado como afro-brasileiro ou, ainda, como é comumente chamado de “negro” ou “negra” (SÃO PAULO, 2008, p. 33).

A discussão na escola em torno das relações étnico-raciais deve considerar as identidades situadas nas relações sócio-históricas. Não se trata de introduzir conteúdos teóricos, mas de pautar, na Educação Infantil, as interações promovidas no cotidiano escolar, de modo a valorizar as diferenças. Isso ocorre desde a visibilidade de personagens negras nos murais e histórias que circulam na escola até o resgate da ancestralidade e da história por meio da experiência das culturas que compõem a brasileira.

Considerações finais

Diante do exposto, há três aspectos que devem ser relevados nas escolas de Educação Infantil frente a uma educação para as relações étnico-raciais. O primeiro deles diz respeito à reflexão e à atuação dos docentes como mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem. É preciso que haja, primeiro, a conscientização dos profissionais como participantes do processo de formação identitária das crianças. Isso demanda reconhecer sua própria identidade racial e os conflitos que permeiam as relações étnico-raciais.

O segundo diz respeito ao rompimento do silêncio frente às situações de conflitos étnico-raciais. Ignorá-los, como recorrentemente agem os docentes, não apaga os preconceitos, mas os torna mais cruéis às crianças que estão iniciando seu processo de formação. É preciso criar intervenções pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e rompam com a reprodução de estereótipos no ambiente escolar.

Por fim, a inserção da temática étnico-racial e o combate ao racismo devem configurar-se como política pública educacional. Não se pode deixar para a sensibilidade ou iniciativa individual dos docentes as ações de visibilidade dos diversos grupos. É preciso pautá-las como compromisso de superação do racismo e das desigualdades que ele impõe, de modo a estabelecer uma ação conjunta entre governo, gestão escolar, docentes e familiares.

É preciso que haja, primeiro, a conscientização dos profissionais como participantes do processo de formação identitária das crianças. Isso demanda reconhecer sua própria identidade racial e os conflitos que permeiam as relações étnico-raciais

Referências

ANDREWS, G. R. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)**. Trad. Magda Lopes. Bauru, SP: Edusc, 1998.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24/02/16.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23/02/16.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 24/02/16.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v.2. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 23/02/16.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. 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. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 23/02/16.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: CNE/CP3/2004, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 16/08/16.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em 16/08/16.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006b. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 29/02/16.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645**, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que por sua vez foi modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo 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 Indígena” nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados. Brasília, 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 22/02/16.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23/02/16.

CASHMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC: SECAD, 2005. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 23/08/16.

GOMES, N. L. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. **Ação Educativ: relações raciais**, 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acesso em: 29/02/16.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2005.

MOORE, C. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, 2006. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/68/05-kabengele-munanga.pdf>. Acesso em: 05/02/16.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB. Rio de Janeiro-RJ, 05/11/2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 04/02/16.

_____; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e “paparicação”. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, agosto, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18/08/16.

OSÓRIO, R. G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. **Textos para Discussão IPEA**, nº. 996. Brasília: IPEA, novembro de 2003. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf. Acesso em: 18/08/16.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio**. São Paulo: SME / DOT, 2008.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **IDR – Maior população negra do país**. São Paulo: Seade, 2005a. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/idr/download/populacao.pdf>. Acesso em: 28/02/16.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Distribuição da população, por sexo e raça/cor; distritos do município de São Paulo 2000**. São Paulo: Seade, 2005b. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/idr/dem/dem_pop_06.htm. Acesso em: 16/08/16.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, p. 489-506, 2007.

Recebido em: 01/03/2016

Aprovado em: 26/08/2016