

EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS NEGRAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: contribuições dos estudos étnico-raciais

Joana Célia dos Passos¹
passos.jc@gmail.com

Este texto² resulta de reflexões tecidas na mesa “Educação e Infância: contribuições das Ciências Humanas e Sociais”, apresentada no I Seminário Internacional de Educação Infantil (I SIEI), organizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN / UFSC) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEDIN / UDESC), entre os dias 14 e 16 de maio de 2012, em Florianópolis. Nele são tratadas questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, a partir de contribuições de estudos sobre as relações raciais no Brasil.

Para início de conversa:

A finalidade do texto é apresentar algumas reflexões acerca da educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil a partir de contribuições de estudos sobre as relações raciais no Brasil. Essa discussão se faz necessária na medida em que a Educação Infantil se constitui na primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, considerando as dimensões física, afetiva, intelectual, linguística e social.

É importante explicitar que partimos da concepção de “raça” como construção histórica, social, política e cultural, produzida nas relações sociais e de poder. Portanto, não estamos falando da existência biológica de raças, mas da existência de práticas sociais racializadas e racistas. Práticas essas constitutivas de muitas de nossas experiências cotidianas corriqueiras, quer sejamos negros ou brancos, e que se manifestam em toda a sociedade brasileira e, por isso, no sistema de ensino, da Educação Infantil à pós-graduação.

Em nosso entendimento, o racismo estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e incide perversamente sobre a população negra, determinando suas condições de existência por gerações. Ele - o racismo - se expressa de duas formas interligadas: a *individual*, quando os atos discriminatórios são contra outros indivíduos e a *institucional*, quando as práticas discriminatórias são fomentadas pelo Estado ou com seu apoio. No caso

¹ . Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e atualmente cursa Pós-doutorado em Sociologia Política na UFSC. É pesquisadora no Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Inclusão no Ensino Superior e na pesquisa - Núcleo de Santa Catarina (INCTi-SC), com sede na UFSC. Integra a organização catarinense do movimento negro - Núcleo de Estudo Negros (NEN), onde atua como Coordenadora do Programa de Educação e também como pesquisadora.

² . Parte desse texto está publicada sob o título: “A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil”. In: MOMM, C. M.; VAZ, A. F. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

deste último, Cashmore (2000, p. 470) explica que “o racismo institucional é camuflado uma vez que suas causas específicas não são detectáveis, embora seus efeitos e resultados sejam bastante visíveis”.

Deste modo, constituindo-se como um elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das instituições na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para 50,7% da população brasileira. Dados indicam que 56% das crianças negras são pobres, contrastando com 32,9% de crianças brancas que se encontram nas mesmas condições; das 530 mil crianças fora da escola, 330 mil são negras³. Com isso, afirmamos que raça, classe e gênero são categorias que compõem a trama histórica das desigualdades na sociedade brasileira e, que, portanto, não vemos incompatibilidade entre a luta anti-racista e anti-sexista e a construção da hegemonia.

Henriques (2001, p. 26) contribui com nosso entendimento ao informar no resultado da pesquisa “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”, que:

[...] a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações.

Munanga (2000, p. 235-236) reafirma essa posição quando analisa o preconceito racial no sistema educacional brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do alunado negro e conclui que:

Apesar da generalidade da exclusão de todos os alunos pobres, independente de sexo, cor, religião, idade, etc., os resultados de todas as pesquisas sérias realizadas no país mostram que, mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas dos sistemas da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva o pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços. O que logicamente leva a crer que a pobreza e a classe social não constituem as únicas explicações do insucesso escolar do aluno negro e a buscar outras fontes de explicação.

³ IBGE/PNAD, 2009.

Discriminação racial e estruturação das desigualdades

Dora Bertúlio (2001; 2002), destaca a vinculação entre as teorias racistas e o ordenamento da “nova sociedade” que se tentava implantar em fins do século XIX, sobretudo por meio da legislação vigente à época.

O Estado brasileiro se preparava, então, para atender as transformações que a consolidação do capitalismo internacional exigia dos Estados de economia dependente. A organização socioeconômica relativamente à realidade da existência de uma população negra que fatalmente iria se misturar nos espaços e no direito da sociedade branca - elite ou não - impõe aos poderes do Estado estabelecer, no seu braço regulador e ordenador social, qual seja, do direito, as diretrizes para a manutenção e desenvolvimento da nova nação que surgia a fim de adequá-la aos parâmetros já definidos racialmente, qual seja uma nação branca. (BERTÚLIO, 2002, p. 284).

Para a pesquisadora, o processo de ordenamento jurídico dos espaços a serem permitidos aos negros na sociedade brasileira se inicia com a chamada Lei de Terras (Lei nº 601, de 1850). A terra passava a ser um bem patrimonial, cuja aquisição se consolidava através de compra e venda o que impossibilitava aos negros livres o acesso às mesmas, pelo simples motivo de que tinham passado anos formando pecúlio para comprar sua liberdade. Segundo, Theodoro (2008) a promulgação desse ato legislativo, ao definir a compra como única forma de aquisição de terra, impediu a emergência de um sistema econômico que absorvesse a mão-de-obra livre, pois ao dificultar o acesso à terra, fez com que o trabalhador livre não tivesse outra alternativa senão permanecer nas fazendas, submetido à grande propriedade e afastado do processo de participação nos setores dinâmicos da economia.

Bertúlio (2002) apresenta os vários mecanismos legislativos em que o Estado brasileiro propiciou a apreensão do indivíduo negro na sociedade, a partir de sua inferioridade e desumanidade frente ao grupo branco. Entre eles estão: as Posturas Municipais, as regras de comportamento do município que organizavam as cidades, tratando sobre o trabalho e os espaços de locomoção e permanência permitidos aos negros.

É proibido ao negociante de molhados consentir em seus negócios pretos e cativos - sem que estejam comprando. O negociante sofrerá multa [...]. São proibidas as cantorias de pretos, se não pagarem aos chefes de tais divertimentos o imposto de \$10, se em tais reuniões consentir a política. Ninguém poderá conservar em sua casa, por mais de três dias, liberto algum sem que dê parte à polícia para obrigá-lo a tomar uma ocupação. (GEBARA, 1986, apud BERTÚLIO, 2001, p. 14).

A pesquisadora procura evidenciar que as normas não estabeleciam distinção entre os livres e os escravos, uma vez que utilizavam termos como preto, liberto, cativo, escravo, alimentando a segregação sobre o indivíduo com base na raça e não na sua condição de escravo; e, ainda, retirando do imaginário social de negros e brancos a ideia jurídica de liberdade para os negros. Essas ideias e valores produzidos e reproduzidos na sociedade brasileira não concediam aos negros o enquadramento que lhe concedesse o direito à cidadania.

Ainda mais, identifica os mecanismos legais e de procedimentos construídos para a interdição do acesso dos negros à escola, o que se constituiu ponto determinante nas desigualdades educacionais entre negros e brancos, como por exemplo, a Lei do Ventre Livre, editada em 1.871, que estabeleceu:

Art. 1º. Os filhos da mulher escrava, que nascerem no Império, desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os filhos da mulher escrava ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos.

Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos.

No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. (Lei nº 2040, de 28/09/1871, apud BERTÚLIO, 2001, p. 11).

A liberdade restringia-se à criança ser entregue aos oito anos para uma instituição do Governo ou continuar escravo até os 21 anos, certamente como opção do senhor da escrava mãe. Essa lei transformou-se em significativo instrumento de orientação ideológica para a estruturação do racismo brasileiro.

[...] trabalhos comprovam terem sido essas Instituições, que recebiam os filhos de escravas 'livres', fontes das atuais casas de correção para crianças e adolescentes delinquentes - FEBEM. [...] O Governo encaminhava aquelas crianças para um regime de prisão e trabalho forçado, como, aliás, era o destino de escravos que fossem irregularmente transacionados por seus senhores ou os chamados escravos perdidos em que, após divulgação de terem sido encontrados, não eram reclamados pelos seus respectivos donos. O destino destes indivíduos, como os ingênuos, ou crianças libertadas era a Instituição correcional do Estado. (BERTÚLIO, 2001, p. 12)

Para Nogueira (2004) a Lei de Locação de Serviços foi mais um dispositivo jurídico que normatizou as desigualdades, pois proibia aos libertos acessarem o mercado de trabalho, produzindo efeitos sociais devastadores no início da República, combinado, posteriormente, com a nova estratégia das elites: por um lado, a ideologia do branqueamento; por outro, a intensificação da imigração dos trabalhadores do continente europeu, como alternativa de mão-de-obra, em detrimento da força de trabalho nacional. Tais elementos indiciam como o Estado brasileiro desenvolveu ações fortemente discriminatórias do ponto de vista racial, impedindo o acesso da maioria da população negra aos bens, recursos e serviços produzidos por ela mesma.

A partir da Constituição de 1824, que declarava a todos os cidadãos o direito à instrução primária gratuita (Art. 179, 32), foi crescente a necessidade de instruir e civilizar o povo. Isso coloca a aprendizagem da leitura, da escrita e das contas, bem como a frequência à escola como um aspecto de suma importância para a edificação de uma nova sociedade. Três fatores vão influenciar essa necessidade do letramento na sociedade imperial brasileira: o discurso da missão civilizadora da escola por parte das elites governantes, as precárias condições das escolas públicas e o alto índice de analfabetismo (VEIGA, 2008), que, em 1872, chegava a 84% da população.

Mas, a quem se destinava essa escola?

A titularidade da cidadania, definida constitucionalmente, era restrita aos livres e aos libertos e valia tanto para a educação das crianças quanto para jovens e adultos. Essa compreensão seria reproduzida nos dispositivos jurídicos imperiais, tais como na Lei número 1, de 14 de janeiro de 1837, onde as escolas e os cursos noturnos vetavam o acesso de escravos, como se pode perceber na regulamentação: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (FONSECA, 2002, p. 12).

A exclusão dos escravos e portadores de doenças contagiosas do acesso à educação, na análise de Fonseca (2002), pode ser entendida sob dois aspectos: pelo perigo que a instrução, entendida aqui como acesso à leitura e escrita, poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino, já que estes transformariam essas instituições em centros de proliferação de moléstias que poderiam “contaminar” o espaço social. Nessa leitura, o contato com os escravizados poderia, também, “contaminar” as crianças com uma cultura primitiva

que remontava à África. O que estava em jogo com essas proibições era que os escravos poderiam influenciar com seu comportamento a convivência com os brancos e estes, por conseguinte, poderiam assimilá-los.

Além do ordenamento jurídico de inserção dos negros na sociedade, há que se destacar a incorporação das múltiplas formas em que “raça” passa a moldar o espaço público e dá continuidade a diferentes formas de interdição para este segmento.

Na contemporaneidade, estudos atuais que analisam as condições estruturais e pedagógicas das escolas públicas, constatam que dentre estas, aquelas situadas nas periferias urbanas apresentam piores condições, com estrutura pedagógica e material deficiente, reproduzindo a máxima: escola pobre para pobres e pretos.

Importante pesquisa realizada por Rosemberg (1987) identificou na década de 1980, que os alunos negros estavam em piores escolas: a jornada era mais curta, a rotatividade dos professores mais frequente e o prédio escolar era deficiente. Tais elementos autorizam afirmar a continuidade de uma lógica da oferta da educação institucionalizada na qual, seja pela interdição ou pela exclusão no processo de instrução/escolarização, os negros são o grupo social mais vulnerável.

Os estudos referidos acima informam que a exclusão dos negros das instituições educacionais vem se desenvolvendo ao longo da história da educação brasileira. Essa realidade foi sendo construída durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre no século XIX, e ganhando proporções gigantescas de desigualdades educacionais e sociais no século XX.

Dávila (2006, p. 36) em sua pesquisa sobre a política social e racial implementada no Brasil, no período de 1917 a 1945, evidencia que as instituições educacionais foram sendo criadas sob influência do pensamento racial, que guiava as políticas públicas da época. Intelectuais, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação, liberando o Brasil do que eles imaginavam ser a degeneração de sua população. A intenção era “transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele”⁴.

Utilizando-se de uma retórica científica, técnica, meritocrática e médica, os intelectuais da época e os gestores públicos influenciaram as políticas educacionais com base em ideias racistas. Para o autor,

⁴ Dávila, 2006, p. 13.

O sistema de educação pública foi uma das principais áreas de ação social para aqueles que mais ativamente estudavam a importância da raça na sociedade brasileira e mais se empenhavam na busca de uma nação social e culturalmente branca. Como a educação é uma área de políticas públicas, revela as formas pelas quais os pensadores raciais colocaram suas ideias e hipóteses em prática. (DÁVILA, 2006, p. 36).

Do currículo à seleção de alunos, distribuição e promoção, testes e medidas, seleção de professores, programas de saúde e higiene, essas políticas, como consequência, “não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiarem sua justiça inerente”⁵.

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

Os aspectos aqui abordados, ainda que brevemente, podem contribuir com a ampliação do olhar sobre as desigualdades raciais na educação brasileira, na medida em que procuramos desmistificar o legado do escravismo como única explicação para as desigualdades contemporâneas entre brancos e negros.

As questões étnico-raciais na Educação Infantil

A Constituição de 1988 reconhece a Educação Infantil como direito social de todas as crianças e dever do Estado brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam a Constituição de 1988, ao declarar que:

⁵ Ibidem, 2006, p. 22.

[...] os objetivos fundamentais da República serão efetivados no âmbito da Educação Infantil se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. Cumprir tal função significa, em primeiro lugar que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (BRASIL, 2009a, p. 05).

Contudo, passadas duas décadas da aprovação da Carta Magna, o atendimento às crianças em creches e pré-escolas ainda é desafiador, como podemos perceber na pesquisa “O acesso das crianças negras a Educação Infantil: um estudo de caso em Florianópolis” desenvolvida por Silva (2007), onde a autora nos informa que em 2006 somente 27,9% das crianças negras entre 0 e 6 anos eram atendidas em instituições de Educação Infantil no Brasil, em Santa Catarina, 38,10% e em Florianópolis 29,30%. Esses dados confirmam a negação ao direito à Educação Infantil para parcela significativa das crianças negras, ainda que esse direito seja reconhecido constitucionalmente pelo Estado brasileiro.

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

No estudo de caso realizado por Silva, os critérios prioritários definidos pelo poder público para o atendimento das crianças eram: crianças cujos pais ou responsáveis exerçam atividade remunerada, ou nos casos em que as crianças tiverem um único responsável; crianças em que um dos pais ou um dos responsáveis exerça atividade remunerada; e, por último, crianças cujos pais e/ou responsáveis não exerçam atividade remunerada, incluindo dentre estes, pensionistas, inativos, estudantes e desempregados. Com isso, o Estado desresponsabiliza-se pelas crianças filhas de desempregados, moradores de rua, sem-teto, entre outros, fragilizando ainda mais a infância brasileira e seu direito à educação.

Outros aspectos vão compondo as desigualdades no atendimento a crianças negras na Educação Infantil e influenciam fortemente suas trajetórias educacionais.

Rosemberg (1996, p. 62) considera que :

[...] a expansão desordenada, caótica e, principalmente, a permanência de trajetórias duplas, triplas ou quádruplas em educação infantil - creches públicas, creches conveniadas, pré-escolas públicas e conveniadas - geralmente abrem possibilidades ao oferecimento simultâneo de serviços com qualidade extremamente desigual. É esta desigualdade no custeio/qualidade que penaliza crianças pobres e negras de diferentes formas, inclusive esta que denominei de morte educacional anunciada.

Para Rosemberg, critérios discriminatórios têm sido utilizados na oferta de creches e pré-escolas, desde o nível formativo dos professores, condições físicas da instituição, localização dos prédios, materiais didáticos e lúdicos, até a prática educativa. Segundo a autora, “a socialização para a subalternidade de crianças pobres e negras se inicia no berçário onde se encontram, de maneira geral, as trabalhadoras de creche com nível educacional inferior e as crianças vivenciam rotinas de espera: a espera do banho, da comida, da troca de fraldas” (1996, p. 62).

Em outro estudo, Rosemberg (1999) revela que a retenção de crianças negras é de 63,5% superando a retenção de crianças brancas, 36,5% desde a pré-escola, o que explicita o desfavorecimento no atendimento quando as crianças são negras e pobres.

Pesquisa realizada por Cavalleiro (2000) evidencia situações de negligência e de discriminação racial com as crianças negras, tendo como protagonistas crianças e adultos/professoras de uma instituição de Educação Infantil. A partir de observações sistemáticas nos espaços institucionais a pesquisadora identifica a total ausência de cartazes ou livros que expressem a existência de crianças negras na sociedade brasileira.

A pesquisadora retrata, também, a desvalorização sistemática que crianças negras sofrem acerca de seu pertencimento étnico-racial no interior daquela instituição, assim como,

o silêncio das professoras como estratégia para evitar o conflito, por naturalizarem os preconceitos. Constata ainda, que as crianças pequenas negras já apresentam nessa fase, uma identidade negativa em relação ao grupo étnico-racial ao qual pertencem; por outro lado, as crianças brancas da mesma faixa etária revelam sentimentos de superioridade em relação ao seu pertencimento racial, manifestando em situações diversas preconceito e discriminação às crianças negras.

Por fim, conclui Cavalleiro (2000, p. 98) que “as crianças da pré-escola, além de já se darem conta das diferenças, percebem também o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos a sua volta”. Importante destacar que esse tratamento nem sempre é verbal, mas expresso nos comportamentos sociais, nas atitudes, no tom de voz, nos gestos, acolhimento e nos cuidados com as crianças.

Oliveira (2005) investigou as relações raciais em uma creche e focalizou as práticas educativas com crianças entre zero e três anos de idade. Nas situações observadas, a pesquisadora destacou aspectos que se configuram como tratamentos diferenciados, desiguais e discriminatórios. Como por exemplo, o “carinho diferenciado” ou, como se refere Cavalleiro (2002) “a distribuição desigual de afeto” das professoras às crianças negras e brancas: na hora da chegada poucas crianças negras eram acolhidas com um beijo; a recusa ao contato físico: a indisposição da professora em pegar no colo crianças negras, justificada pelo peso das crianças ou pelo suor em seus rostos negros; elogios ao bom comportamento e beleza física das crianças brancas (durante sua estada na creche, a pesquisadora não ouviu um elogio sequer à beleza das crianças negras) em contraposição aos estereótipos em relação às crianças negras.

Tanto Cavalleiro como Oliveira expõem que as relações entre professoras e crianças nas instituições de Educação Infantil são marcadas pelo racismo que estrutura as desigualdades na sociedade brasileira. Explicitam as pesquisadoras que as expectativas e representações das professoras sobre as crianças negras e suas famílias são diferentes das expectativas e representações das mesmas professoras sobre as crianças brancas. Assim, “a escola oferece aos alunos brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola” (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

O racismo manifesto nesse modo de tratar as crianças com diferentes pertencimentos étnico-raciais traz prejuízos a todas as crianças, independentemente de sua cor/raça. Para as crianças negras as consequências são perversas:

[...] auto-rejeição, rejeição ao seu outro igual, rejeição por parte do grupo; desenvolvimento de baixa estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldade de aprendizagem; recusa em ir para a escola e exclusão escolar (CAVALLEIRO, 2002, p. 52).

Já para as crianças brancas o racismo acarreta: “cristalização de um sentimento irreal de superioridade: racial, cultural, estética, intelectual, etc; perpetuação do racismo, preconceito e discriminação raciais nas outras relações estabelecidas pelos alunos” (Ibidem).

Fica evidente com isso que a educação das relações étnico-raciais exige novas aprendizagens e novas sociabilidades para um projeto coletivo de uma Educação Infantil mais democrática, justa e plural, principalmente, se compreendemos que as crianças se constituem nas interações que lhes são propostas pelos adultos e nas que elas próprias estabelecem entre si em diferentes contextos. Interações essas permeadas por seus pertencimentos: étnico-raciais, de gênero, de classe, de religiosidades, de localização geográfica, etc. São meninos e meninas constituídos por diferentes fatores socioculturais que os tornam singulares, mas também, são parte de grupos sociais que em grande medida são negligenciados e invisibilizados nas instituições educativas.

Perspectivas para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil

O enfrentamento ao racismo e às desigualdades raciais pelos movimentos negros ao longo da história brasileira foi, sem dúvida, elemento propulsor que possibilitou nos últimos anos a inserção das questões étnico-raciais na educação brasileira. Destacamos aqui, a participação ativa dos movimentos negros na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001 em Durban, na África do Sul, que influenciou sobremaneira a agenda governamental para o desencadeamento de políticas de promoção da igualdade racial no Brasil.

Os compromissos assumidos pelo Brasil naquela conferência, impulsionam em 9 de janeiro de 2003, a promulgação da Lei 10639/03, que altera os artigos 26 -A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e, também, a inclusão do dia 20 de novembro - Dia da Consciência Negra no calendário escolar⁶. No mês de março do mesmo

⁶ Leis similares foram aprovadas e implementadas, desde o final dos anos 1980, em muitos municípios brasileiros, e subsidiaram a construção do atual marco legal. Na década de 90 alguns estados e municípios

ano é criada, com status de Ministério, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)⁷.

Dando prosseguimento às políticas de ações afirmativas na educação, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer N° 03/2004 CNE/CP e a Resolução N° 01/2004 CNE/CP, que regulamentam a Lei n° 10639/03, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, com a promulgação da Lei n° 11645/08, foi incluída a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nos currículos escolares. Desse modo, as Leis n° 10639/03 e n° 11645/08 se complementam e alteram a LDB de 1996, colocando o direito à educação e o direito à diversidade no mesmo patamar, como uma política afirmativa de Estado.

As ações dos sistemas de ensino, unidades escolares e professores para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história afro-brasileira e africana seguirão, conforme as Diretrizes, os seguintes princípios: a) *Consciência política e histórica da diversidade*; b) *Fortalecimento de identidades e direitos*; c) *Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*. Estes princípios orientam toda a organização do trabalho pedagógico escolar e, por conseguinte devem também orientar os cursos de formação inicial e continuada de professores.

No Art. 2° da Resolução N° 1/2004, CNE/CP, estão explicitados os objetivos em relação a diversidade étnico-racial nas instituições educacionais brasileiras. Note-se que estes não se referem exclusivamente a conteúdos escolares, o que potencializa a sua inserção na Educação Infantil, foco de nosso diálogo aqui.

Art2° (...)

§ 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de **atitudes, posturas e valores** que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos

brasileiros aprovaram e instituíram leis semelhantes. Em Santa Catarina alguns municípios por força da atuação do movimento negro aprovaram leis municipais que instituíam a inclusão do conteúdo “História Afro -brasileira” nos currículos escolares são eles: Itajaí, Lei 2.830/93; Florianópolis, Lei 4446/94; Tubarão, Lei 1.864/94, e em Criciúma Lei 3.410/97.

⁷ A SEPPIR tem como funções: “acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para a promoção da igualdade racial; articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais e, ainda, acompanhar e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil que digam respeito à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo” (BRASIL, 2003, p. 4).

direitos legais e **valorização de identidade**, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino da História e Culturas Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de **reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas** da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004b) (grifos da autora).

Os objetivos propostos reforçam a compreensão que o currículo das instituições educacionais é influenciado pelas práticas sociais existentes e que, para a busca da consolidação da democracia na sociedade brasileira, é necessário que a educação também cumpra com seu papel, estimulando a promoção do ser humano em sua integralidade, a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias dos grupos sociais.

A partir de 2004, o Ministério da Educação desenvolveu uma série de estratégias para a implementação da Lei 10639/03 e das Diretrizes, dentre elas, destacamos a criação, em parceria com instituições do poder público e organizações da sociedade civil, dos Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-racial, cujo principal papel é acompanhar o desenvolvimento das políticas para diversidade étnico-racial, propondo, discutindo, estimulando e auxiliando em sua implementação.

Para orientar a implementação da política educacional em tela, o Ministério de Educação, em sintonia com a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), pesquisadores, movimentos sociais e organizações da sociedade civil promoveu, em 2008, seminários regionais com o objetivo de construir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O referido Plano apresenta um conjunto de metas, ações e atribuições destinadas aos sistemas de ensino, conselhos de educação, instituições de ensino, universidades e fóruns de educação e diversidade étnico-racial com o intuito de subsidiar, principalmente, os sistemas e instituições educacionais no cumprimento das determinações legais.

A criação e/ou sanção dos dispositivos jurídico-normativos tensiona a lógica de funcionamento do Estado brasileiro, instigando a construção de uma nova agenda e forçando atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na educação brasileira, na medida em que as políticas universalistas não conseguem atingir a população negra.

Mas, quais as implicações da base legal anteriormente apresentada nas políticas da Educação Infantil?

A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, explicita a responsabilidade da Educação Infantil para com a educação das relações étnico-raciais e com a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, em dois momentos: Primeiro, quando se refere aos princípios éticos: “Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”.

O segundo momento, é quando o documento chama a atenção das instituições para o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica, conforme transcrevemos abaixo:

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

(...)

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

Art. 8º. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

(...)

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;

Art. 9º. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

(...)

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade. (BRASIL, 2009B) (grifos nossos) .

O Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 sobre as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, apresenta como uma das condições para a organização escolar, “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil”. Para isso, propõe algumas possibilidades, entre elas, a valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brincadeiras, imagens e narrativas que abordem de modo positivo seus pertencimentos. Afinal, as crianças quando adentram ao espaço das instituições de Educação Infantil, trazem consigo todas as dimensões e pertencimentos que a constituem: são meninos e meninas negras, brancas, empobrecidas, etc.

Vale lembrar que o currículo na Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que procuram articular as diferentes experiências e saberes das crianças com os conhecimentos advindos do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Essas práticas se materializam nas relações sociais entre crianças e professores nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Como podemos perceber a política curricular para a Educação Infantil, em consonância com os documentos legais que instituem a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, reafirma a responsabilidade das instituições educacionais para com a diversidade étnico-racial. Entretanto, os dispositivos legais não são suficientes para assegurar que as políticas afirmativas na educação se efetivem para as crianças negras. Há que se enfrentar as práticas racistas e o imaginário racial, ainda presentes na estrutura social brasileira e, portanto, também nas instituições de Educação Infantil; o mito da democracia racial; a ideologia do branqueamento; a negação do racismo e do preconceito e a naturalização das desigualdades raciais que impregnam as relações pessoais e institucionais.

Isso significa que é preciso considerar as instituições de Educação Infantil como resultado de uma construção social, onde, as contradições e os conflitos se manifestam através dos sujeitos (adultos e crianças) que cotidianamente nela se inter-relacionam, com suas identidades e pertencimentos diversos (étnico-raciais, de gênero, de classe, entre outros). Significa, também, que nessas instituições estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas a que determinados grupos sociais ainda estão submetidos na sociedade brasileira. Do mesmo modo, e contraditoriamente, habitam nessa

instituição as possibilidades para a superação das formas mais variadas de preconceito e desigualdades, onde as crianças podem vivenciar ambientes mais igualitários, porque nelas as diferenças não são silenciadas.

Para que se constituam em princípio ético e prática efetiva, a educação das relações étnico-raciais precisam impregnar as instituições de Educação Infantil em toda sua dinâmica, indo do discurso declarado ao fazer pedagógico das profissionais, considerando os materiais pedagógicos e brinquedos disponíveis para as crianças, o projeto político pedagógico, a formação continuada, as relações entre a instituição e os núcleos familiares, entre outros aspectos.

Na compreensão de Santomé (1998, p. 150),

[...] uma política educacional antidiscriminatória não pode reduzir-se a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas ao estudo desta problemática. Não podemos dedicar apenas um dia por ano à luta contra os preconceitos raciais e a marginalização. Um currículo democrático e respeitador de todas as culturas é aquele no qual estão presentes estas problemáticas durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos.

Isso não se dará sem tensionamento com aquelas práticas e concepções pedagógicas colonialistas, racistas e conservadoras, ainda tão presentes nas instituições de Educação Infantil e na sociedade brasileira. Neste caso, a disposição de professores e gestores em romper com valores e crenças arraigadas numa concepção colonialista que submet e as crianças negras a apreender valores e conhecimentos que não as valorizam socialmente é de fundamental importância. Essas mudanças precisam estar sendo construídas diariamente pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, na perspectiva de um projeto pedagógico comprometido com a promoção da igualdade étnico-racial e a eliminação de todas as práticas discriminatórias.

Neste sentido, podemos formular algumas questões: Em que momentos se evidenciam as relações étnico-raciais na Educação Infantil? Que tensionamentos as questões étnico-raciais trazem ao cotidiano das creches e pré-escolas? Como as professoras têm lidado com essas questões? O que as professoras sabem sobre as crianças negras? Como as crianças negras e suas famílias sentem e pensam sobre suas vidas e sobre o mundo? O que as crianças negras têm dito sobre si mesmas? Como têm sido potencializadas as positivities em relação ao ser negro na creche e na pré-escola? Que narrativas tem sido apresentadas às crianças de modo a valorizar seus pertencimentos étnico-raciais? Com que olhar são vistas as crianças nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda se discursa sobre a diversidade, mas se

planeja e organiza o currículo como se as crianças fossem homogêneas? Como se convivêssemos com um tipo único de criança? Como e quando construo situações de aprendizagem para a educação das relações étnico-raciais? Ou espero que as crianças manifestem algum aspecto pra tomar como referência?

Essas são algumas questões que nos provocam ao diálogo nos processos formativos que realizamos. Nestes, tem sido frequente as declarações de professores nos informando que não se sentem preparados para intervenções pedagógicas que tenham as relações raciais como foco. Outros professores afirmam que na “sua” creche ou pré-escola “todos são iguais”, “as crianças não percebem as diferenças”, “trato todos igualmente, sem privilegiar a cor”. Os depoimentos indicam que embora tenhamos alguns avanços na inserção da diversidade étnico-racial, ainda fica sob responsabilidade e decisão individual de alguma professora e não do coletivo da instituição.

É preciso destacar que, tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores, assume grande importância quando se tem como intenção 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, 2009a). Contudo, os cursos de formação inicial e continuada ainda apresentam resistências, no que se refere a abordar as relações étnico-raciais. O quadro de análise das questões educacionais tem sido hegemonicamente referenciado pela perspectiva única da luta de classes. Na medida em que as relações sociais e étnico-raciais são inequivocamente tensas no Brasil, sempre que evidenciadas suscitam descontentamentos e desconfortos, isso ocorre, exatamente porque vai se tentar negar a existência da prática do racismo, mesmo sendo reconhecido por ampla maioria dos brasileiros, como as pesquisas têm mostrado. O mito da democracia racial que sustenta a ideia de que no Brasil não há conflito étnico-racial, na medida em que a miscigenação da sociedade brasileira criou relações harmoniosas entre os diferentes, seja de raça, classe ou status social.

Quando incluídas as questões étnico-raciais nos cursos de formação inicial ou continuada, estas na maioria das vezes são tratadas como “temas” ainda periféricos, ou seja, não são centrais nas discussões sobre o cotidiano e os currículos das instituições educativas, são disciplinas na maioria das vezes optativas ou com menor carga horária; ou cursos de formação continuada tem se transformado na maioria das vezes em palestras cujo número de professores participantes, na maioria das vezes dificulta um diálogo mais reflexivo sobre as práticas pedagógicas.

Diante da realidade da Educação Infantil brevemente aqui abordada, frente às relações étnico-raciais, a formação inicial e continuada, precisa incidir sobre o tratamento pedagógico dessas questões, possibilitando reflexões sobre o reconhecimento e a aceitação das diferenças. Como nos orientam Gomes e Silva (2001, p. 30-31) o trato da diversidade “deve ser uma competência político-pedagógica” adquirida pelos professores nos processos formativos. Que “reconheça tanto as diferenças quanto as semelhanças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático”.

Referências Bibliográficas

BERTÚLIO, D.L.L. **Racismo, violência e direitos humanos: considerações sobre a discriminação de raça e gênero na sociedade brasileira**, 2001. Disponível em <http://www.lppuerj.net/olped/documentos/2296.pdf>. Acesso em 06/08/2008.

_____. Direito e relações raciais: estratégias jurídicas de combate ao racismo no Brasil, reflexões. In: DORA, D.D. (org.) **Direito e mudança social no Brasil**. Rio de Janeiro. Renovar: Fundação Ford, 2002.

BRASIL. **Política nacional de promoção da igualdade racial**. Brasília: SEPPIR, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004a.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

_____. **Resolução Nº 1/2004, CNE/CP**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009b.

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

CASHMORE, E. et. al. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. **Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola**. In: LIMA, I.C.; ROMÃO, J. **Os negros e a escola brasileira**. 2ªed. Florianópolis: Alilênde: Núcleo de Estudos Negros, 2002.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo. Editora UNESP, 2006.

FONSECA, M.V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil.** Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B.G. **O desafio da diversidade.** In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B.G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio,** 2009.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Estrutura social, mobilidade e raça.** São Paulo: Vértice Editora; Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

HENRIQUES, R. M. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em 12/03/2003.

MUNANGA, K. **O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizado do 'alunado' negro**". In: AZEVEDO, C., GENTILI, P., KRUG, A., SIMON, C. **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: Ed. UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

NOGUEIRA, J. C. **A história do trabalho e dos trabalhadores negros no Brasil,** 2005 (Mimeo.)

OLIVEIRA, F. **Relações raciais na creche.** In: OLIVEIRA, I; SILVA, P.B.; PINTO, R.P., **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas.** São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005.

PASSOS, J.C. **A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil.** In: MOMM, C. M.; VAZ, A. F. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012

ROSEMBERG, F. **Relações raciais e rendimento escolar.** **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, (63),19-23, 1987.

_____.Educação infantil: classe, raça e gênero. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, n. 96, 1996.

_____.Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, nº107, p. 7- 40. 1999.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, C. I. **O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso de Florianópolis.** (Dissertação de mestrado),UFSC, 2007.

THEODORO, M. **A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil .** In: THEODORO, M.; JACCOUD, L.; SOARES, R. O. (Orgs). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil.** Brasília: IPEA, 2008.