

Artigos

Nanci Helena Rebouças Franco¹
Fernando Ilídio da Silva Ferreira²

Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da educação para as relações étnico-raciais na educação infantil (E.I.), a partir de dados coletados em Salvador (Brasil) fazendo um contraponto com uma experiência de pesquisa em Braga (Portugal). Do ponto de vista teórico-metodológico baseia-se numa abordagem qualitativa de cunho exploratório, com a utilização da pesquisa bibliográfica e documental, bem como incidentes críticos. Os resultados mostram que existe uma fala das crianças sobre as relações raciais, o silêncio dos adultos no espaço da família e da escola. Diante disso, a educação na/para a diversidade se coloca como um desafio/possibilidade de prática pedagógica promotora da igualdade na E.I, na perspectiva da compreensão das crianças enquanto sujeitos históricos, sociais, culturais e portadores de direitos e da participação das mesmas na construção de uma sociedade mais humana e com mais equidade.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Relações Étnico-Raciais.

Research and education for ethnic-racial relations in children education: a fight against the silence noise

Abstract: This article aims to analyse the importance of education for ethnic-racial relations in early childhood education, based on data collected in Salvador (Brazil) and does a counterpoint with a research experience in Braga (Portugal). From a theoretical and methodological point of view, it is based on a qualitative exploratory approach, with the use of bibliographical and documentary research and critical incidents. The results show that there is a talk of children about race relations, the silence of adults in the space of family and school. In this context, education in diversity poses as a challenge / possibility of pedagogical practice promoting equality in Early Childhood Education, in the perspective of understanding children as historical, social, cultural and rights-bearing subjects and participants on the construction of a society more humane and more equitable.

Keywords: Education. Early Child Education. Ethnic-Racial Relations.

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: nanci.franco@hotmail.com

²Doutor em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho. Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho – PT. E-mail: filidio@gmail.com



Introdução

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

A pesquisa que está na origem deste artigo foi realizada no âmbito de um projeto de pós-doutoramento no Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho), em Portugal, com a duração de 12 meses (janeiro de 2016 a janeiro de 2017) beneficiando da integração no Centro de Investigação em Estudo da Criança (CIEC/UMinho) e do contato direto com escolas e outras instituições socioeducativas da Educação Infantil. O desenvolvimento do projeto, que incidiu sobre questões étnico-raciais, foi permeável à imprevisibilidade, à subjetividade, à comparação mais marcada pelo inconsciente do que pela intencionalidade, entre realidades tão diferentes como são as do Brasil e de Portugal. Sabendo-se que a realização de um estudo comparativo sistemático se tornaria uma missão quase impossível, a pesquisadora recolheu os dados ora de acordo com o plano previamente definido, ora de forma cada vez mais consciente da necessidade de se deixar interpelar pelas diversas situações emergentes no cotidiano, com as suas experiências e inquietações, quer em termos pessoais e profissionais, quer em termos de cidadania. Por isso, optou-se por utilizar, especialmente, a técnica do “incidente crítico” na realização do trabalho de campo.

Num trabalho desta natureza, as vivências, experiências e inquietações da pesquisadora impregnaram, incontornavelmente, o processo de pesquisa. As suas inquietações sobre as relações étnico-raciais na educação infantil surgiram a partir das vivências como mãe/pesquisadora ao observar o cotidiano das escolas e especialmente o que ocorre na educação infantil no trato das questões raciais - a (in)visibilidade do patrimônio cultural negro e indígena, a fala das crianças, bem como o silêncio dos professores diante os conflitos étnico-raciais que ocorrem nessa etapa da educação básica. A experiência como professora e pesquisadora fortaleceu a ideia de investigar a referida temática a partir dos relatos de estudantes/professores em formação e dos estudantes/professores em serviço – dos cursos de licenciatura, e em especial do curso de Pedagogia – que trazem à tona uma realidade evidenciada na literatura produzida sobre as relações raciais na educação infantil, mas que causam estranheza para a maioria dos estudantes ao perceberem que racismo, preconceito e discriminação racial estão presentes também na educação infantil. Isso se explicita no cotidiano da sala de aula a partir da relação estabelecida entre professor-criança, entre as próprias crianças, entre as crianças e os outros sujeitos que fazem parte da escola – na roda de conversa, na contação de histórias, no momento da escolha dos papéis nos eventos, nas “brincadeiras”, nos apelidos, nos desenhos produzidos, nos cartazes nas paredes da escola, entre outros. Esses estudantes/professores também falam sobre as dificuldades em trabalhar com as questões étnico-raciais nessa etapa da educação

básica, uma vez que a própria Universidade não vem cumprindo plenamente o seu papel na formação inicial e continuada dos mesmos, como aponta a Resolução n. 1 (BRASIL, 2004, art. 1):

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. **(grifo nosso).**

A decisão de aprofundar a discussão sobre as relações étnico-raciais na educação infantil concebida aqui como "primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 2013), parte da assunção clara de que essa etapa é extremamente significativa na vida do indivíduo, bem como da compreensão da necessidade de "educar para as relações étnico-raciais" desde bem cedo, quando já aparecem alguns sinais de que as crianças reproduzem relações vivenciadas socialmente e que começam a hierarquizar pertencimento racial, de classe, de gênero.

O artigo apresenta, num primeiro momento, uma descrição e fundamentação do objeto de estudo e da metodologia de pesquisa. Posteriormente, aborda-se a questão dos movimentos sociais e a sua relação com as lutas pela educação infantil, com destaque para o Movimento Negro. Seguidamente, referem-se algumas pesquisas que tratam sobre relações étnico-raciais na E.I e sua articulação com as políticas públicas implementadas a partir do Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 26) no Brasil. Na parte empírica, são apresentadas falas de crianças, falas/silêncios de adultos com o objetivo de analisar dados coletados/produzidos na pesquisa de campo realizada em Salvador (Brasil) em 2015, fazendo um contraponto com dados coletados em Braga (Portugal) em 2016, o que vem sinalizar uma tensão sobre as questões étnico-raciais nos dois espaços, apesar das especificidades de cada um deles.

O objeto e a metodologia de pesquisa

Constituir as relações étnico-raciais como objeto de estudo é particularmente relevante num contexto em que o problema da discriminação tende a ser negado por discursos que proclamam a sociedade inclusiva, a diversidade, entre outros, desvalorizando a abordagem da questão étnico-racial na pesquisa científica, e em que, simultaneamente, o racismo e diversas formas de discriminação se tornaram mais mascaradas e dissimuladas, tornando mais difícil, mas mais necessária e pertinente, a apreensão destes fenômenos através de um tipo de pesquisa científica social e politicamente comprometida. Neste sentido, o objetivo deste artigo é analisar e discutir as relações étnico-raciais na educação infantil (E.I.), na dupla perspectiva da pesquisa e da educação das crianças. Assume-se, deste modo, a dimensão eminentemente política de ambas as práticas sociais – educação e pesquisa – concebendo-as como parte ativa de um campo de lutas históricas e contemporâneas pela educação, particularmente pela EI, travado

essencialmente no plano dos direitos de cidadania. Embora estes devessem ser garantidos, defendidos e promovidos pelo Estado, enquanto estado de direito democrático, na realidade isso tem vindo a tornar-se cada vez menos certo, sendo os movimentos sociais que mais têm assumido essa luta, frequentemente integrada noutras lutas por justiça social, como é o caso do Movimento Negro.

Parte-se frequentemente do pressuposto de que “educar para as relações étnico-raciais” contribui para relações mais harmônicas entre crianças diferentes – no caso específico crianças negras e brancas. Os negros porque terão acesso ao seu património histórico e cultural - que via de regra é apagado do discurso da escola - o que contribui para uma autoestima positiva e identidade étnico-racial fortalecida, trazendo reflexos para o seu processo de construção de conhecimento, bem como para melhoria da relação estabelecida com os outros atores que fazem parte do espaço da escola – professores, colegas, funcionários, além da comunidade no entorno da escola. Os brancos, porque vão poder usufruir dos conhecimentos produzidos por outros grupos étnicos, o que estimula o respeito a diferentes culturas, a convivência pacífica e amplia o seu olhar sobre a realidade.

Em termos metodológicos, a pesquisa insere-se numa abordagem qualitativa de cunho exploratório, com a utilização da pesquisa bibliográfica e documental, bem como da técnica dos “incidentes críticos”. O nome atribuído a esta técnica remonta a meados do século XX, quando Flanagan (1954, p. 166) apresenta a seguinte definição:

Por incidente entende-se toda atividade humana observável, suficientemente completa, para que por meio dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação. Para ser crítico um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da ação apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da ação sejam evidentes.

Desde então, esta técnica de pesquisa, como muitas outras, tem sofrido alterações de ordem epistemológica, teórica, conceptual e prática (BUTTERFIELD et. al. 2005). A própria expressão “incidente crítico” foi sendo questionada por sugerir algo dramático, o que levou alguns autores a usar, preferencialmente, noções como “incidentes significantes” e “incidentes reveladores” ou “momentos reveladores” (TRIGGER; FORSEY; MEURK, 2012). Como explica Tripp (1994), os incidentes críticos não são dramáticos nem óbvios; eles são, na sua maioria, relatos diretos de eventos muito comuns que ocorrem na prática social ou profissional, no dia-a-dia. A distinção operada por Tripp (1994) é elucidativa: incidentes estão sempre a ocorrer, mas os incidentes críticos são produzidos pelo modo como vemos uma situação; um incidente crítico é, portanto, uma interpretação do significado de um evento. À primeira vista esses incidentes parecem ser “típicos” e não “críticos”, mas são críticos quando submetidos à análise, ou seja, para ser crítico teve de demonstrar possuir um significado mais geral e indicar algo mais importante num contexto mais amplo. Isto significa que os incidentes críticos não são simplesmente observados, eles são criados e interpretados à luz do significado que atribuímos ao significado do incidente (TRIPP, 1994).

Alguns autores, como os acima referidos, sugerem o uso do termo “revelador” em vez de “crítico”, na medida em que um incidente mostra acontecimentos que são críticos em virtude de serem significativos para uma determinada investigação. Segundo Fernandez (2010, p. 249) a Antropologia começa com

"incidentes reveladores", os quais estão impregnados nas relações humanas e "preenches de significado". Os "momentos reveladores" derivam essencialmente do campo social e material da experiência do pesquisador, enfatizando a distinção de "campo" na pesquisa científica. Os momentos reveladores envolvem uma mistura de distância e intimidade no trabalho de campo, por exemplo, quando o pesquisador entra numa sala de aula, quando interage com as crianças no recreio, na rua, na comunidade; quando conversa com professores, familiares das crianças e adultos em geral; quando deambula pela escola, pela cidade, pelo bairro, entre outros espaços, observando e escutando o campo e os sujeitos que o habitam.

Embora o uso desta técnica seja controverso, várias perspectivas contemporâneas continuam a demonstrar o valor de acontecimentos imprevisíveis e às vezes surpreendentes na realização do trabalho de campo. Alguns autores argumentam que esses "momentos reveladores" são experiências que podem ser até mais produtivas do que um determinado conjunto estruturado de dados (TSING, 1993; SHWEDER, 1997; WEST, 2005; LANDÉN, 2011). Neste sentido, o compromisso com a ideia de "trabalho de campo" é valioso para permitir que tais situações e acontecimentos ocorram de maneira que não poderiam ter sido planejadas com precisão. Tais eventos são potencialmente fecundos na pesquisa, não podendo ser provocados por meio de entrevistas ou conversas formais. Aspectos como a subjetividade, as emoções e os sentimentos do pesquisador são intrínsecos ao uso desta técnica no trabalho de campo (DAVIES; SPENCER, 2010; HUME; MULCOCK, 2004). A própria vida emocional do pesquisador pode ser reveladora, quando confrontado com experiências que podem ser dolorosas, por exemplo, situações e acontecimentos de violência, discriminação, injustiça (FORSEY, 2010), tanto mais que esta técnica de pesquisa envolve não apenas a produção de conhecimento do campo como também a reflexão pós-trabalho de campo (FAUBION; MARCUS, 2009).

No presente artigo o material empírico é composto sobretudo por falas espontâneas de crianças pequenas, professores e pais, nas cidades em questão, durante os anos de 2015/2016, considerados incidentes críticos e reveladores para a pesquisa. A análise dos dados é apresentada mais adiante na seção 4 do artigo, sendo construída a partir das falas-conversas das crianças, pais e professores e materializa uma discussão sobre a necessidade de uma "Educação para as Relações Étnico-Raciais". A educação na/para a diversidade se coloca como um desafio/possibilidade de prática pedagógica promotora da igualdade na E.I, na perspectiva da compreensão das crianças enquanto sujeitos históricos, sociais, culturais e portadores de direitos e participantes na construção de uma sociedade mais humana e com mais equidade.

Os movimentos sociais nas lutas pela educação infantil

Como noutros campos sociais, a educação é atravessada por relações de poder e, como tal, é um campo de lutas, nas quais participam múltiplos atores: políticos, acadêmicos, profissionais, midiáticos, empresariais, entre outros. No que tange especificamente às lutas pela Educação Infantil, a literatura teórica e os trabalhos de pesquisa empírica são ainda escassos, além de se concentrarem muitos dos existentes mais na análise da evolução da produção normativa (Leis, Diretrizes, Base Comum Curricular)

do que na análise histórica e sociológica das lutas políticas, sociais e profissionais. No campo educativo, essas lutas são travadas em várias esferas – das políticas educativas, dos direitos sociais, da formação docente, das pedagogias – demandando por isso um foco da pesquisa mais dirigido para os movimentos sociais que visam defender e promover direitos fundamentais na Educação Infantil, no respeito pelos direitos humanos das crianças, que estão consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Esta convenção foi adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, tendo sido o documento oficializado no ano seguinte como lei internacional, embora esteja ainda hoje longe da sua concretização, designadamente no que diz respeito à proteção das crianças de qualquer forma de discriminação, como expressa a CDC (1989, art. 2):

- 1 – Os Estados Partes respeitarão os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança sujeita à sua jurisdição, sem distinção alguma, independentemente de sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiências físicas, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.
- 2 – Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar a proteção da criança contra toda forma de discriminação ou castigo por causa da condição, das atividades, das opiniões manifestadas ou das crenças de seus pais, representantes legais ou familiares.

Sobre as relações entre educação infantil e movimentos sociais, uma obra coletiva recente, com o título *Infância e Movimentos Sociais* (GEPEDISC, 2015), aborda o direito à educação infantil, à infância e à creche como instituição como resultado de conquistas, lutas, embates e movimentos. Inserido nos ativos movimentos sociais da década de 1970, após a Ditadura Militar e no contexto da redemocratização do país, o Movimento de Lutas por Creches é disso exemplo. Como argumenta Faria (2006, p. 6), a creche é um “patrimônio do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos de 1970”.

Sobre a contribuição dos movimentos sociais para o embasamento da construção dos direitos da educação brasileira, o trabalho de Gava e Sánchez (2015) destaca especificamente as conquistas obtidas no campo da educação infantil. Adotando uma perspectiva histórica, os autores mostram bem como o percurso da educação infantil no Brasil, como qualquer processo social, sempre esteve relacionado às mudanças políticas, econômicas e culturais que ocorreram no País, assim como com as concepções sobre o que é infância e sobre quem é a criança, de acordo com cada época. A Revolução Industrial é um marco devido às mudanças por ela trazidas, como a incorporação das mulheres ao mercado de trabalho assalariado e a necessidade de o governo intervir na educação das crianças pequenas, mais por necessidade das mães e do sistema produtivo do que propriamente para atender às necessidades das crianças. Além disso, a discriminação era gritante, pois para os filhos das classes médias e altas eram criados os espaços tidos como jardins de infância e para os filhos dos trabalhadores havia as creches e as pré-escolas. Segundo os autores, os primeiros e mais expressivos movimentos, lutas e reivindicações pelo atendimento à infância no Brasil, através das creches e pré-escolas, ganharam corpo no final da década de 1970, no período de efervescência das lutas, movimentos e projetos para o País, no contexto da resistência e enfrentamento ao regime militar. Foi criado em 1979 o Movimento de Lutas por Creches; na década de 1980 merecem destaque o Movimento de Defesa da Escola Pública e o Fórum Nacional Permanente de

Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e nos anos 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente, os Conselhos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares. Ainda nesta década, assumem grande relevância a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9394/96) que, pela primeira vez, considera a educação infantil, definindo-a como a “primeira etapa da educação básica”, abrangendo as crianças de 0 a 6 anos de idade, e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, em 1999, criado a partir da mobilização dos participantes de Fóruns de Educação Infantil das cidades de Belo Horizonte, Caxambu, Rio de Janeiro e São Paulo.

Canavieira e Palmen (2015, p. 35) apontam a existência de protagonistas no movimento das lutas pelos direitos das crianças pequenas.

No que tange às lutas pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade à educação, foram sindicalistas, pesquisadoras e/ou professoras ligadas a instituições de pesquisa, universidades e os movimentos sociais que levaram à frente as bandeiras de luta, levantadas por mulheres trabalhadoras, operárias ou não.

Dentre os diversos movimentos sociais engajados na luta por direitos, destaca-se aqui o papel do Movimento Negro, responsável por muitas das conquistas que a população negra tem no campo educacional.

A luta do Movimento Negro, ao longo do século XX, pela construção da educação das relações étnico-raciais pode ser tomada como um exemplo de reivindicações para romper o silêncio das instituições educativas e dos/as docentes em relação aos preconceitos contra determinados grupos étnico-raciais. Esta luta trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações epistemológicas frente ao colonialismo que assola a transmissão do saber dentro das instituições educativas” (SANTIAGO, 2015, p. 89)

Dentre as últimas medidas governamentais mais significativas conquistadas pelo movimento negro, destaca-se a Lei no 10.639/2003, que altera a LDB 9394/96 e institucionaliza a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino públicos e privados brasileiros.

O que ficou explícito é que apenas a presença do documento escrito não garante a modificação da realidade. A transformação da realidade implica a existência de ações concretas para pensar numa educação que efetivamente leve em consideração a diversidade existente no Brasil. Gomes (2009) salienta a necessidade de “[...] mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais”. Num plano mais amplo implica que é necessária:

A inserção da questão racial nas metas educacionais do país, no Plano Nacional de Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos planos estaduais e municipais, na gestão da escola e nas práticas pedagógicas e curriculares de forma mais contundente. Significa, portanto, a realização de uma mudança radical nas políticas universalistas, a ponto de qualquer iniciativa de política pública em educação no Brasil passar a incorporar explicitamente a diversidade étnico-racial. (GOMES, 2009, p. 41)

A fim de impor o cumprimento da Lei no 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, por meio da aprovação do parecer CNE 003/2004 e da Resolução 01/2004. As Diretrizes foram definidas como “política curricular fundada em

dimensões históricas, culturais, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004b, p. 10).

Como sustenta o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP 3/2004 (p. 18), ao se manifestar com vistas à execução da Lei no 10639/2003:

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que a cada um seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos”, sem que seja obrigado a negar suas raízes étnico-raciais, os grupos sociais a que pertence, tampouco “a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes sejam adversos.

Levando em consideração as especificidades da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, articulando com a pertinência racial, discute-se aqui a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais desde a Educação Infantil, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

Relações raciais na educação infantil

O Brasil possui longa tradição de estudos sobre o negro que remonta ao final do século XIX e que ganha força no século XX, sobretudo na Sociologia e Antropologia, com o objetivo de compreender a realidade da população negra brasileira. Entretanto, a discussão sobre as relações raciais e educação se torna mais significativa a partir do final da década de 70, momento em que começa a estruturação dos programas de pós-graduação em educação (QUEIROZ, 2007).

As pesquisas sobre as relações raciais na educação infantil (E.I) são ainda mais recentes e vem crescendo gradativamente o interesse por esta problemática, sobretudo a partir do final da década de 1990.

Godoy (1996), na sua dissertação de mestrado intitulada “Representação étnica construída por criança do pré-escolar à luz da teoria piagetiana”, afirma que o objetivo central da sua pesquisa foi “conhecer a diversidade social presente no ambiente social analisando especificamente o que eles dizem pensar e julgar este assunto”. A autora mostra que as crianças na faixa etária de cinco a seis anos tratam a cor da pele como uma das principais características físicas e que as crianças negras se sentem desconfortáveis quando necessitam verbalizar e/ou assumir seu pertencimento étnico-racial. Ao final ela afirma que a instituição escolar e o educador podem propiciar condições para que as crianças expressem seus sentimentos, suas ideias, conheçam as suas origens e sejam valorizadas e integradas à sociedade.

Dias (1997, 2007) apresenta estudos que enfatizam a diversidade étnico-racial e práticas promotoras da igualdade racial na Educação Infantil, formação de professores e currículo. Já Rosemberg (1999), no texto “A expansão da educação infantil e processos de exclusão”, aponta que o índice de retenção de crianças negras é maior que o das brancas desde a pré-escola; ela mostra que a predominância absoluta de crianças, com sete anos ou mais, ainda na pré-escola é de negras, chegando a 63,5%, e em relação às crianças brancas o percentual cai expressivamente para 36,5%.

Cavaleiro (2000) discute o processo de socialização das crianças negras e do repertório que elas aprendem na escola, além do tratamento diferenciado que elas recebem, o que contribui para minar a sua autoestima, dificultando o seu processo de construção de identidade étnico-racial. Oliveira (2004) analisa

as práticas educativas em uma creche da rede municipal de ensino de São Carlos (SP) e mostra o tratamento diferenciado dado a bebês brancos e negros. Fazzi (2004) aponta que as crianças entre 4 e 5 anos desenvolvem algum tipo de conceituação ou identificação racial. Damião (2007) investigou o modo como experiências são produzidas e partilhadas por um grupo de crianças afrodescendentes no Arraial do Retiro, em Salvador-BA, inclusive experiências educacionais que se configuram naquela territorialidade. Abramowicz (2012) destaca práticas educativas que possibilitem o exercício da infância, levando em consideração as suas especificidades. E poderíamos continuar citando vários autores e perspectivas que abordam criticamente a relação entre a questão racial e a educação.

Bento (2012, p. 101), fazendo uma revisão bibliográfica de estudos sobre identidade racial na educação infantil, constata que algumas afirmações se repetem, a saber: entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza; crianças pequenas são atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo o fenótipo que mais agrada e o que não é bem aceito; crianças pequenas brancas se sentem confortáveis em sua condição de brancas, frequentemente explicitam que branco é bonito e preto é feio e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo; crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, raramente reagem à colocação de que preto é feio e revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele – quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia; a criança negra parece mais atenta à diferença racial do que a branca.

Os estudos citados refletem o interesse em pesquisas que tratam sobre E.I no Brasil, resultado das mobilizações da sociedade civil pelos direitos das crianças pequenas. Além disso, corroboram a pertinência das reflexões sobre as relações étnico-raciais na E.I., levando em consideração os diversos grupos sociais em que as crianças transitam – a família, a escola, entre outros contextos.

A família é o primeiro grupo social que o indivíduo participa. É a partir da família que a criança começa a se constituir como sujeito e construir aprendizagens significativas. De acordo com Gomes (1995, p. 87):

A criança, em idade bastante precoce, inicia sua aprendizagem de hábitos, usos, costumes, valores, papéis sociais e de gênero, atitudes e, sobretudo uma modalidade de língua materna, além de desenvolver as bases da personalidade e da identidade. Tudo isso acontece no interior do grupo doméstico, e quase sempre já está bastante estabelecido antes de principiar sua vida escolar.

Sendo o grupo familiar alicerce na vida do indivíduo é nele que se tem a apreensão da condição de classe, de gênero e mesmo de pertencimento racial. Em outras palavras, é a partir do referencial de família que o ser humano começa a se construir como um ser social e a compreender o seu lugar no mundo. Nesse sentido, tudo o que vivencia depende também do “lugar” que a sua família ocupa: origem, condição de classe, religião, opções político-partidárias, pertencimento racial.

Em relação a família negra, Gomes e Gebara (2011, p. 14-15) afirmam que, “além de formar as crianças para a vida em sociedade, terá que prepará-las para condições especiais, pois a criança negra terá que enfrentar desde a mais tenra idade situações de discriminação e racismo”. O grande problema é que

sendo fruto de uma sociedade racista, a família reproduz o racismo e discriminação racial que se perpetua ao longo da história da humanidade.

As creches e/ou escolas são espaços significativos nos quais as crianças podem e devem ter acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e onde passam a maior parte do tempo. E nesses espaços o professor, enquanto mediador das relações estabelecidas na escola, ocupa um papel fundamental.

Essas crianças chegam ao espaço da escola, que é permeado pela diversidade cultural. Apesar disso, as suas especificidades normalmente não são consideradas – a sua historicidade, o contexto no qual elas estão inseridas, o modo como organizam e constroem a vida, a sua ambiência familiar, o seu bairro, suas experiências, o seu modo de falar, de vestir, sua religião, sua condição de gênero, o seu pertencimento racial. Isso faz com que a relação entre a família e a escola seja marcada por tensões, especialmente no que diz respeito ao trato da questão racial. Nessa relação família-escola, Cunha Jr (1987, p. 2) afirma:

Em todas as situações nos parece haver uma indecisão dos pais, devido, em parte, ao fato de eles não acreditarem na existência do racismo brasileiro, ou por procurarem sistematicamente negá-lo, pois admiti-lo é admitir a condição de ser inferior. Outro motivo da indecisão relaciona-se aos resultados do protesto motivado pela injustiça sofrida. Primeiro, que a experiência mostra que tal protesto não é levado em conta por ninguém. Segundo, porque ficam por vezes com medo da criança ficar marcada e ser perseguida.

Embora as desigualdades raciais não se iniciem na escola, nela encontra um terreno fértil para se reproduzir. É na escola, enquanto locus do saber formal, que as crianças passam a maior parte do tempo – aprendendo a historiografia oficial que via de regra ressalta a figura do herói, bom, belo e branco em detrimento do patrimônio cultural de outros povos, especialmente do povo negro. A escola, ao referendar o discurso hegemônico, marginaliza um grande contingente das crianças que não se reconhecem no discurso que é instituído - um discurso que não leva em conta história de vida, raça, gênero, classe social. E a partir disso, as crianças brancas respaldadas com a omissão advinda da escola, e também da família, se sentem no direito de tratar o outro, o diferente, como inferior. E isso influencia fortemente a autoestima e conseqüentemente o processo de construção da identidade das crianças negras (e brancas), causando distorções imensas na sua formação e comprometendo as relações estabelecidas socialmente, bem como o seu processo de construção de conhecimento, haja vista os inúmeros estudos que tratam especificamente do fracasso escolar de crianças negras (SILVA, 1999; CARVALHO, 2004; REZENDE; CARVALHO, 2012).

A escola é o espaço por excelência onde o patrimônio cultural da humanidade deve ser partilhado, levando em consideração as diferentes culturas que entraram na formação da sociedade, um lugar da participação e do exercício da cidadania, rompendo com a ‘branquitude normativa’, concebida aqui como “discursos imagéticos que atuam para estabelecer o branco como padrão de humanidade” (SILVA; SOUZA, 2013) no universo escolar.

No Brasil, a Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9394/96- aparece como a grande possibilidade de promover uma educação que valoriza a diversidade ao tornar obrigatório:

o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição

do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, art. 24, §1º.)

Gomes (2009, p. 40) afirma que: “A Lei e as Diretrizes entram em confronto com o imaginário racial presente na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais”. Logo, apesar da obrigatoriedade legal e da compreensão da importância da Lei, existe uma banalização no processo de implementação da mesma. Apesar do discurso politicamente correto, a questão racial aparece apenas em datas comemorativas (13 de maio, 20 de novembro) ou são experiências pontuais de alguns professores, comprometidos com essa discussão.

No que diz respeito a educação infantil, Cavalleiro (2003, p. 72,) em sua obra “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, diz:

A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isso é bastante perceptível quando analisado o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco. Nelas é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques.

Isso é visível no horário da saída, quando os pais começam a chegar para pegar seus filhos. A menina Solange (branca) despede-se da professora com um beijo e esta retribui.

Observando o término de um dia de aula, foi possível contabilizar um número três vezes maior de crianças brancas sendo beijadas pelas professoras em comparação às crianças negras: dez crianças brancas para três negras.

Diante do exposto, percebe-se a dupla exclusão da criança negra na educação infantil, levando em consideração a realidade brasileira. A exclusão do ponto de vista de acesso, uma vez que há um reduzido número de vagas na rede pública destinada a este segmento; bem como a exclusão por conta da questão racial que fica evidente a partir do tratamento diferenciado dado às crianças negras no espaço escolar. É estranho o silêncio gerado em torno destas injustiças, mas ele é revelador do muito que há a fazer para dar voz à problemática das relações raciais nas instituições sociais e educativas, especialmente da EI, e no espaço público, em geral.

Falas de crianças, falas/silêncios de adultos

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre. (BENTO; DIAS, 2012, p. 9).

Para iniciar essa discussão faz-se necessário utilizar uma história contada por Romão no texto “O educador, a educação e a construção de auto-estima positiva no educando negro” (2001) e que ilustra muitíssimo bem o título dessa seção:

A professora de uma turma pré-escolar sugere que as crianças formem duplas e representem por meio de desenhos o/a amigo/a que está à sua frente, ou seja, aquele/a escolhido/a para trabalhar junto.

Uma das duplas é formada por duas meninas de seis anos. Uma negra e outra branca. Depois de iniciada a atividade, realizada silenciosamente pelas crianças, a professora ouve o seguinte diálogo:

Aluna negra: “Me desenha bem bonita hein...”

Aluna branca: “Pode deixar, vou te fazer bem bonitinha. Vou até te desenhlar branca”.

A professora fica em silêncio.

O que você faria diante uma situação como essa? No texto, a autora conta que diante a fala da criança, a professora ficou em silêncio, como a maior parte dos professores normalmente ficam. Afirmar isso não significa culpabilizar o professor pelo silêncio diante as questões étnico-raciais, mas refletir sobre os fatores que entram e/ou dificultam a prática pedagógica desses profissionais, tais como a ausência das discussões sobre as questões étnico-raciais na formação inicial e/ou continuada dos professores e a opção religiosa dos professores, por exemplo.

Destaca-se que a formação inicial e continuada são fundamentais para qualificar o trabalho docente e que isso pode ter impactos diretos no processo de implementação da Lei 10. 639/03. Nesse sentido, a Universidade tem um papel significativo, pois cabe à mesma garantir que as discussões sobre as questões étnico-raciais estejam presentes na formação inicial dos estudantes das licenciaturas, o que na prática vem ocorrendo muito lentamente; bem como na formação continuada. Para reverter esse quadro é preciso repensar o currículo dos cursos a fim de incluir disciplinas obrigatórias que tratem dessas temáticas, o que já vem ocorrendo em algumas Instituições.

Nóvoa (2007, p. 4), ao tratar da formação dos professores, nos diz: “Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas, raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”. E isso se aplica muitíssimo bem ao tratar das relações étnico-raciais, discussão ainda ausente em muitos cursos de formação de professores, ou como componente curricular optativo, mesmo levando em consideração que mais de 50% da população brasileira é constituída de negros.

De salientar, ainda, a opção religiosa de professores que “demonizam” o patrimônio cultural afro-brasileiro reduzindo-o a questão religiosa. Além disso, existe a dificuldade em entender que as religiões de matriz africana são parte integrante da história e cultura africana e afro-brasileira e como conhecimento deve ser partilhado no espaço da escola que legalmente é laica. Essa questão vem se colocando como um dos entraves no fazer pedagógico dos professores, bem como nas discussões nos espaços de formação inicial como a Universidade.

Diante o exposto, seguem as falas de crianças e falas/silêncios de adultos sobre as questões étnico-raciais em Salvador e em Braga.

Do lado de cá (Brasil) a menina de 4 anos voltava da escola e fazia questão de ir pela sombra. Quando questionada ela explicou: “Eu não quero ir pelo sol para não ficar mais pretinha. Senão os meus coleguinhas não vão gostar mais de mim”.

Do lado de lá (Portugal), numa roda de conversa um professor/pesquisador negro contou que ia andando pela rua quando uma criança com aproximadamente 3 ou 4 anos e que estava no colo da mãe falou “preto da Guiné lava a cara com café”. Estupefato ele andou mais rápido e perguntou à mãe se ela

tinha ensinado aquela cantiga à criança. A mãe rapidamente explicou que ela não tinha ensinado e que a criança deveria ter aprendido com outras pessoas.

Os dois fatos acima reforçam o que Fazzi (2004) aponta: “as crianças entre 4 e 5 anos desenvolvem algum tipo de conceituação ou identificação racial”. No primeiro caso a identificação racial está associada a negatização do seu pertencimento racial, uma vez que para ser aceita socialmente é necessário se afastar dos fenótipos de negritude, como a cor da pele, mas também o cabelo, o nariz. No segundo caso, a constatação da negritude pelo olhar do outro, no momento em que as diferenças são estabelecidas, conforme explicita Gomes (1995), e o sentimento de incredulidade ao perceber a associação feita por uma criança tão pequena entre a música e a figura do pesquisador.

É fato que as crianças se expressam ao perceber as diferenças raciais. Um bom exemplo de identificação racial aconteceu no processo de observação em uma turma de crianças de 3 e 4 anos em determinada escola em Braga, Portugal. Cheguei na turma junto com outros pesquisadores e começamos a transitar pelas diversas atividades que as crianças estavam realizando. Uma das crianças (M, 4 anos) virou para mim e disse: “Eu sou branca, a Nanci é preta” e uma segunda criança, visivelmente a única com ascendência negra, se apressou em dizer: “E eu sou mulatinha” (F, 4 anos). O interessante é que nenhuma intervenção tinha sido feita, ou seja, apenas a minha presença enquanto negra suscitou a necessidade de demarcação de pertencimento racial entre as crianças. Depois disso, elas continuaram a desenvolver as suas atividades normalmente.

Brandão (1986, p 7), afirma que “O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou”. O problema é que essas diferenças são hierarquizadas e logo concebidas como inferioridade. Transitando nos diversos grupos sociais, a criança aprende a valorar positivamente o que está relacionado com a matriz cultural branca - o branco é o bom, bonito, limpo, inteligente [...] - em detrimento das outras matrizes culturais, especificamente a africana – o negro é ruim, feio, sujo, burro [...].

Do lado de cá (Brasil) V., menina negra (5 anos) chora e diz que não vai ser a rainha do milho porque é preta, uma vez que no imaginário social as rainhas são brancas; logo uma menina negra não pode ser rainha do milho. Por outro lado (Portugal), I. (menina, 5 anos) não quis tocar em um coleguinha negro ‘para não ficar pretinha também’. É bom ressaltar que quanto mais se afasta do fenótipo negro mais a criança tem possibilidades de transito entre os coleguinhos.

Do lado de cá (Brasil) A. um menino branco (5 anos) chama o coleguinha de carvão, dando uma conotação negativa ao fenótipo cor da pele. O menino G (5 anos), negro, já foi chamado de cão, filhote de são Benedito. Do lado de lá (Portugal) Y. (5 anos) diz que o coleguinha o chamou brincando de macaco. Este garoto é português com ascendência angolana e tem dificuldade de interação com as outras crianças. As “brincadeiras” feitas entre as crianças mexem com a autoestima das crianças negras, o que as faz engrossar o número de crianças que fracassam na escola, e que são majoritariamente meninos.

Do lado de lá (Portugal), S (tia de duas crianças negras da educação infantil, responsável por uma instituição que atua com indivíduos negros) em depoimento afirma:

Nós queremos fazer um trabalho com as nossas crianças – netos, filhos, sobrinhos... – porque estamos percebendo que eles estão passando os mesmos problemas que nós passamos na escola. Elas são tratadas diferente no infantário. Mesmo tendo nascido em Portugal, temos a sensação de não pertencer. Precisamos de ajuda – materiais, ideias, palestras.

As próprias cantigas, lenga-lengas cantadas pelos adultos e conseqüentemente pelas crianças desde a mais tenra idade se encarregam de reforçar o preconceito. No Brasil, a famosa canção de ninar que embalou diversas gerações: “Boi, boi, boi da cara preta, pega essa menina que tem medo de careta”. Em Portugal, o lenga-lenga: “O preto fuma charuto, charuto já ele é, o preto fuma charuto, ao canto da chaminé”.

A professora M (Portugal) reforça a crença de que não há conflitos étnico-raciais na E.I “Eles são muito pequenos, brincam todos juntos. Não fazem diferença entre si” A professora A (Brasil) reforça essa fala ao afirmar que “aqui todas as crianças se tratam de forma igualitária, todo mundo é tratado bem igual mesmo), o que já foi rechaçado anteriormente. Segundo as professoras não há necessidade de trabalhar a questão étnico-racial com as suas crianças porque a escola não tem crianças negras, porque na lei todo mundo é igual. Isso se mostra um equívoco, porque a escola deve trabalhar um patrimônio cultural que é plural.

Na prática efetiva o que paira na escola é o silêncio diante dos conflitos raciais. Os professores se calam porque não tem subsídios para se posicionar e essa ausência de posicionamento faz com que a criança branca se sinta superior e a criança negra seja considerado inferior. Isso porque o silêncio funciona como a aceitação tácita do insulto, do xingamento e mesmo a aceitação velada da suposta superioridade de uns em detrimento de outros. De acordo com Franco (2000, p. 173-174)

Conhecer suas raízes dá mais segurança aos alunos negros, além de contribuir para melhorar a auto-estima [...] Reconstruir a história dos afro-brasileiros é fundamental, no sentido de apropriá-los de um legado cultural que é apagado no discurso da escola. Enfim, é dar visibilidade a esses sujeitos, expropriados do seu passado, marginalizados no seu presente e incertos quanto ao seu futuro.

O Professor J. (Brasil) afirma “Sinto a necessidade de trabalhar com a questão racial, em uma escola de maioria negra, mas, não sei por onde começar”. Acredita-se que o processo de formação inicial e continuada de professores possa fazer uma diferença significativa no trato das questões raciais na educação infantil. Uma parcela significativa de professores que estão na ativa nas redes pública e privada de ensino não tiveram na sua formação inicial disciplinas que contemplassem a história e cultura africana e afro-brasileira ou mesmo a educação para as relações raciais e nem mesmo formação continuada. Diante disso, fica o questionamento: Quais os desafios para se pensar nas relações étnico-raciais na educação infantil? O que fazer para construir práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial?

Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil

“Quem não se vê não se reconhece.
Quem não se reconhece não se identifica.
Quem não se identifica, não se ama, tem baixa auto-estima e se desinteressa por tudo o que representa a educação formal.” (OSWALDO FAUSTINO)

Educar para as relações étnico-raciais é um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e conseqüentemente na educação infantil. Para tanto, é necessário que a história seja contada a partir de várias perspectivas, dando visibilidade às diferentes culturas no universo escolar e atentando ao que apregoam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 10).

Para que isso ocorra é necessário que o trabalho em sala de aula passe por estratégias pedagógicas que, ao trabalhar a autoestima das crianças pequenas, fortaleça o seu processo de construção de identidade étnico-racial, propiciando relações sociais mais harmônicas entre os diferentes. São estratégias simples que podem ser usadas no cotidiano da escola, construídas a partir dos conhecimentos prévios e dos interesses das crianças, levando em consideração as especificidades locais e com a utilização de recursos normalmente já existentes na própria escola. Aliado a isso existe a necessidade de parceria entre a escola e a família.

As estratégias pedagógicas apontadas levam em consideração os documentos oficiais, a exemplo da Lei 10. 639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (DCNEI's, 2009), a cartilha “Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial, bem como as pesquisas existentes na área.

As estratégias normalmente utilizadas para trabalhar as relações raciais com crianças pequenas tem sido: roda de conversa, contação de histórias, utilização de vídeos/filmes, música, desenhos diversos (árvore genealógica, retrato, autorretrato), teatro, brincadeiras com bonecas, atividade de pesquisa, produção de textos coletivos, capoeira, oficina de trançado de cabelo, resgate das brincadeiras, entre outras. Essas estratégias propiciam momentos significativos de resgate da ancestralidade, da história do seu lugar - estado, cidade, bairro - e das diferentes pessoas que o construíram, do fortalecimento da identidade étnico-racial e de possíveis conflitos raciais, entre outros. E cumprem o seu papel de propiciar momentos onde as diversidades sejam contempladas no espaço da sala de aula, a fim de alcançarmos o que diz a nossa Ex-Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial:

O que se espera é que os mais jovens, que estão tendo acesso ao conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, que nenhum de nós de gerações anteriores recebeu, possam contribuir de forma mais efetiva para um Brasil democrático, pautado no respeito à diversidade. Um Brasil que acredite na igualdade racial, porque valoriza suas matrizes africanas; porque reconhece as contribuições da África e de seus descendentes para a formação do país. (LUIZA BAIROS, 2013)

(In)conclusões

Levando em consideração o objetivo proposto inicialmente, ‘analisar a importância da educação para as relações étnico-raciais na educação infantil’ (E.I.), a partir de dados coletados/produzidos a partir de pesquisa bibliográfica e documental e dos incidentes críticos observados em Salvador (Brasil) e em Braga (Portugal)’, os resultados apontam achados significativos:

As crianças percebem a diversidade racial e fazem hierarquizações a partir do pertencimento étnico-racial. Nesse sentido, o lugar/papel/tratamento da crianças depende desse pertencimento;

As crianças se expressam sobre os problemas vivenciados no espaço escolar;

Os apelidos fazem parte do cotidiano das escolas pesquisadas. Os apelidos colocam as crianças brancas numa situação de superioridade, mexem com a auto-estima das crianças negras e compromete o seu processo de construção de conhecimento;

Os professores da E.I. majoritariamente silenciam e/ou não veem a necessidade de discussão da questão étnico-racial nessa etapa da educação básica porque todos são “iguais” ou mesmo porque não existem alunos negros. E não se dão conta que problematizar essas questões independe da suposta igualdade ou mesmo da ausência de crianças negras.

Existe uma tensão na relação entre a família e a escola. É uma tensão velada mas aparece na fala dos pais que as suas crianças estão passando pelos mesmos problemas que eles vivenciaram quando eram crianças.

Finalizando, acreditamos na importância de “educar para as relações raciais”, dar visibilidade a diferentes culturas no espaço da escola, trabalhar a autoestima das crianças, fortalecer o seu processo de construção de identidade étnico-racial, construir relações sociais mais harmônicas entre os diferentes, o que colabora no seu processo de construção de conhecimento. Santiago (2015, p. 101) afirma que “O papel central da educação das relações étnico-raciais é fazer visíveis as diferenças, tornando a educação infantil um espaço privilegiado de encontros de culturas, saberes, etnias e sujeitos, afirmando a pedagogia da infância enquanto um instrumento para além da lógica única do colonialismo”.

Diante disso, a educação na/para a diversidade se coloca como um desafio/possibilidade de prática pedagógica promotora da igualdade na E.I, na perspectiva da compreensão da criança enquanto sujeito histórico, social e cultural, portador de direitos e participante na construção de uma sociedade mais humana e mais justa, na qual todos tenham voz enquanto sujeitos de direitos.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a Sociologia da Infância no Brasil; alguns aportes In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org). **Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade**: aspectos jurídicos, políticos, conceituais. São Paulo: CEERT, 20012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: _____. **Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: MEC, CEERT, UFSCAR, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Carta aos profissionais de Educação Infantil. In: SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Sílvia Pereira de. **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT; Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 10 639**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01 jan. 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. **LEI Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BUTTERFIELD, L.D. et. al. Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. **Qual Res** 2005, 5(4):475-97.

CANAVIEIRA, F. O. E; PALMEN, S. H. C. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. In: GEPEDISC. **Infância e Movimentos Sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 33-49.

CARVALHO, Marília Pinto. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**. São Paulo, 2004.

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

CUNHA, Henrique. A Indecisão dos pais em face de percepção da discriminação racial na escola pela criança. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo 1987.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira Infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro-Salvador**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

DAVIES, J; SPENCER, D (Eds). **Emotions in the Field: The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience**. Stanford, CA: Stanford University Press, 2010.



DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil**. Três Escolas. Uma questão. Muitas respostas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

ELLINGER, A. D.; WATKINS, K.E. Updatingthecriticalincidenttechniqueafterforty-four years. Advances in qualitative research. In: **Academy of Human Resource Development Conference Proceedings**. ERIC DocumentReproduction Service No. ED428234. Disponível em: <<http://www.edrs.com/logon.cfm>>. Acesso em: 11 out. 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **CadernosPagu**, v. 26, p. 279-288, 2006.

FAUBION, J; MARCUS, G (Eds). **Fieldwork Is Not What It Used to Be**: Learning Anthropology's Method in a Time of Transition. Ithaca, NY and London: Cornell University Press, 2009.

FAZZI, Rita de Cássia. **O Drama Racial de Crianças Brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

FERNANDEZ, J. Epilogue: what a story we anthropologists have to tell! In: COLLINS, P.; GALLINAT A (Eds) **The Ethnographic Self as Resource**: Writing Memory and Experiences into Ethnography. New York and Oxford: Bergahn Books, 2010. p. 246–252.

FLANAGAN, John. La technique de l'incident critique. **Revue de PsychologieAppliquée**, v. 4, n. 2, p. 165-185, abr. 1954.

FORSEY, M. Ethnography as participant listening. **Ethnography**11(4), 2010, 558–572.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Negras imagens**: um estudo sobre os alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes, no bairro da Liberdade/Curuzu. 2000. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

GAVA, F. A. C.; SÁNCHEZ, DamiánSánchez. Movimentos Sociais e Educação Infantil: dos caminhos históricos às conquistas e desafios atuais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, jul./dez., pp. 51-71, 2015.

GEPEDISC. **Infâncias e Movimentos Sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, pp. 89-104.

GODOY, Eliane Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso a luz da teoria piagetiana**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Limites e Possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.) **Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich BollActionaid, 2009.

GOMES, Nilma Lino; GEBARA, Tania AretuziAmbrizi. Gênero, Família e Relações Étnico-Raciais: um estudo sobre as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas provedoras nas relações que estabelecem com a educação de seus filhos (as). **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Salvador, 2011.

HUME, L; MULCOCK, J. Introduction: awkward spaces, productive places. In: HUME, L e MULCOCK, J (Eds). **Anthropologists in the Field: Cases in Participant Observation**. New York: Columbia University Press, 2004.

LANDÉN, A. From ethnographic 'self-discovery' to processes of identification. **Qualitative Research**11(5): 536–551.2011.

NOVOA, Antonio. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa, 2007. (Conferência).

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

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. A pesquisa sobre o negro no ensino superior no norte-nordeste do Brasil. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Orgs.) **Formação do Pesquisador em Educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: EDUFAL, 2007.

REZENDE, Andreia Botelho de; CARVALHO, Marília Pinto de. Meninos Negros: Múltiplas Estratégias para lidar com o Fracasso Escolar. **Revista Luso Brasileira de Sociologia da Educação**. São Paulo, 2012.



ROMÃO, Jeruse. O Educador, a educação e a construção de auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados: São Paulo, n. 107, jul.1999.

SANTIAGO, Flávio. Culturas Infantis e Educação das Relações Étnico-Raciais: desarticulando as amarras do colonialismo. In: GEPEDISC. **Infância e Movimentos Sociais**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

SHWEDER, R. The surprise of ethnography. **Ethnos**25(2): 152–163.1997.

SILVA, Carmen A. Duarte da et. al. Meninas Bem-Comportadas, Boas Alunas; Meninos Inteligentes, Indisciplinados de. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1999.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gizele de Souza. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100004>. Acesso em: 15 mar. 2017.

TRIGGER, D; FORSEY, M.; MEURK, C. Revelatory moments in fieldwork. **Qualitative Research**12 (5) 513– 527, 2012.

TRIPP, D. Teachers' lives, critical incidents and professional practice. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 1994.

TSING, A. **In the Realm of the Diamond Queen: Marginality in an Out-of-the-Way Place**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1993.

WEST, P. Holding the story forever: the esthetics of ethnographic labour. **Anthropological Forum** 15 (3): 267–275. 2005.

Recebido em: 27/08/2017
Aprovado em: 02/12/2017