



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PAULO FREIRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

SILVIA DE SOUSA ARAÚJO OLIVEIRA

ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL:
perspectivas legais e práticas escolares

TEIXEIRA DE FREITAS-BAHIA
2019

SILVIA DE SOUSA ARAÚJO OLIVEIRA

**ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL:
perspectivas legais e práticas escolares**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do Sul da Bahia, como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER – da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.

Área de concentração: Ensino e Relações Étnico-Raciais

Orientador: Prof. Dr. Gilson Brandão Oliveira Junior

Co-orientadora: Prof^a. Dra Lúcia de Fátima Oliveira de Jesus

**TEIXEIRA DE FREITAS-BAHIA
2019**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir mais esta conquista.

Aos meus familiares, pelo apoio neste momento. A todos, meu muito obrigada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gilson que acompanhou a minha trajetória e foi um grande incentivador para que eu chegasse até aqui.

À minha co-orientadora, Prof.^a Dra. Lúcia de Jesus, pela atenção, compreensão, paciência e competência ao me auxiliar nesta jornada.

Aos colegas do PPGER, que dividiram comigo esta e muitas outras experiências proporcionadas durante a nossa formação.

Aos professores do PPGER, que contribuíram para o meu crescimento pessoal, acreditaram e incentivaram nesta caminhada.

À Universidade Federal do Sul da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino das Relações Étnico-Raciais, por levarem a cabo esta iniciativa que beneficia tantos educadores assim como eu.

Aos educadores das escolas pesquisadas, por partilharem suas experiências, dúvidas e angústias no que se refere ao ensino das relações étnico-raciais.

Às crianças, por me mostrarem que um mundo mais justo e igualitário é necessário e possível.

À minha família, principalmente meus filhos, que viveram comigo todas as dores e as glórias da realização deste sonho e outros que hão de vir, me apoiando e sabendo compreender a minha ausência.

À minha mãe, grande incentivadora deste e de muitos outros trabalhos: minha maior referência de luta e perseverança.

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 (Longo caminho para liberdade, 1995).

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil, conhecendo os fatores que limitam ou possibilitam o processo de implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, compreendendo a Educação Infantil como uma primeira etapa da Educação Básica, momento em que as identidades e os valores, na perspectiva do respeito às diversidades e do fortalecimento da identidade étnico-racial, podem ser incorporados. Assim, o trabalho busca compreender aspectos do ensino das relações étnico-raciais contemplados pelos Projetos Políticos Pedagógicos e nas práticas pedagógicas cotidianas das escolas pesquisadas, consoante as referidas leis e as suas diretrizes, na perspectiva de autores que se debruçam sobre questões relacionadas a invisibilidade do negro, a branquidade normativa, a representação de populações negras, aos silenciamentos quanto à contribuição negra na história do Brasil, a presença de estereótipos nas abordagens a respeito do continente africano. Como campo de pesquisa, selecionamos duas escolas municipais, a saber: a primeira, Centro Municipal de Educação Infantil pertencente à rede pública de ensino de Teixeira de Freitas-BA, e a segunda, uma escola de Educação Infantil que faz parte da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo-SP. Embora apresente alguns dados sociográficos, fazendo uso de dados percentuais, a maior parte da abordagem é de inspiração etnográfica, na perspectiva comparada, com o uso de instrumentos como observação direta, análises de documentos (projetos, sequências didáticas, rotinas e planejamentos de ensino) e entrevistas com questionários semiestruturados. Além dos dados levantados, estabeleceu-se um diálogo entre as duas instituições por meio de cartas pedagógicas, refletindo sobre a realidade do ensino de cada uma delas. Por conclusões são apontadas alternativas pedagógicas para o ensino das relações étnico-raciais nas duas escolas pesquisadas, assim como a importância da socialização das práticas escolares por meio de intercâmbios culturais como forma de socializar as experiências de cada uma das escolas e, assim, contribuir para o alcance de uma educação emancipatória e promotora da igualdade racial.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Identidade na Educação Infantil. Relações étnico-raciais. Implementação da Lei n.º 10.639/03.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the teaching of ethnic-racial relations in early childhood education, knowing the factors that limit or renable the process of implementation of laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08. Understanding Early Childhood Education as a first stage of Basic Education, a time when identities and values, from the perspective of respect for diversity and the strengthening of ethnic-racial identity, can be incorporated. Thus the works e eksto understand aspects of the teaching of ethnic-racial relations contemplate edby the Pedagogical Political Projects and in the daily pedagogical practices of the researched schools, according to the selaws and their guidelines, from the perspective of authors who deal with issues related to the invisibility of blacks, normative whiteness, the representation of black populations, the silences regarding the black contribution to the history of Brazil, the presence of stereotypes in approaches to the African continent. As a research field, we selected two municipal schools, one being the Municipal Center for Early Childhood Education, which belongs to the public school system in Teixeira de Freitas-BA and the other, a Early Childhood Education School, which is part of the city's municipal school system from São Paulo-SP. Although it presents some sociographic data, using percentages, most of the approach is based on qualitative research, with ethnographic inspiration, in the comparative perspective. Using instruments such as direct observation, document analysis (projects, teaching sequences, routines, teaching plans) and interviews with semi-structured questionnaires. In addition to the data collected, a dialogue was established between the two institutions through pedagogical letters, reflecting on the reality of the teaching of each one. Conclusions point out pedagogical alternatives for teaching ethnic-racial relations in the two schools surveyed, as well as the importance of socializing school practices through cultural exchanges as a way to socialize the experiences of each school and thus contribute to reach an emancipatory education that promotes racial equality.

Keywords: Pedagogical practices. Identity in early childhood education. Ethnic-Racial relations. Implementation of Law 10.639/2003.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição crianças/turmas/salas – CMEI Estrela da Manhã.....	66
Tabela 2 – Distribuição crianças/turmas/salas – EMEI Nelson Mandela	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Autodeclaração dos docentes acerca da raça/etnia – CMEI Estrela da Manhã.....	90
Gráfico 2 – Autodeclaração dos docentes acerca da raça/etnia – EMEI Nelson Mandela.....	90
Gráfico 3 – Formação inicial sobre a educação das relações étnico-raciais.....	91
Gráfico 4 – Participação de algum curso oferecido pela rede municipal a respeito da temática.....	92
Gráfico 5 – Sobre o preconceito racial na Educação Infantil	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos culturais no interior do CMEI Estrela da Manhã.....	66
Figura 2 – Espaço físico interior do CMEI Estrela da Manhã.....	68
Figura 3 – Espaço exterior da EMEI Nelson Mandela.....	69
Figura 4 – Espaço interior da EMEI Nelson Mandela.....	70
Figura 5 – Decoração do Espaço interior da EMEI Nelson Mandela	71
Figura 6 – Elementos culturais no interior da EMEI Nelson Mandela	72
Figura 7 – Instrumentos alusivos à diversidade racial – do CMEI Estrela da Manhã.....	78
Figura 8 – Brinquedos alusivos à diversidade racial – do CMEI Estrela da Manhã	79
Figura 9 – Objetos de manifestação da cultura africana – EMEI Nelson Mandela.....	81
Figura 10 – Brinquedoteca: elementos de fortalecimento da identidade étnico-racial.....	82
Figura 11 – Roupas, materiais, tecidos, outros.....	82
Figura 12 – Biblioteca Kiriku.....	83
Figura 13 – Bonecos da família Abayomi e bonecas Abayomi	104

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	11
1 DO ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dispositivos legais e constituição de identidades.....	20
2 O PERCURSO TEÓRICO/ METODOLÓGICO E A COLETA DE DADOS	33
3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: contextos das relações e a promoção da igualdade racial nas escolas investigadas	44
3.1 O cotidiano das escolas	44
3.2 O PPP do CMEI Estrela da Manhã	53
3.3 O PPP da EMEI Nelson Mandela	58
3.4 Espaço organizacional do CMEI Estrela da Manhã	66
3.5 Espaço organizacional da EMEI Nelson Mandela	69
3.6 Organização do tempo nas escolas investigadas	73
3.7 Disponibilidade de recursos e materiais didático-pedagógicos	76
3.8 Conhecendo os professores das escolas pesquisadas	88
4 AS CARTAS PEDAGÓGICAS: um diálogo acerca do ensino das relações étnico-raciais entre as escolas pesquisadas	102
4.1 As crianças: discutindo as relações	103
4.2 Conversas de professoras: os desafios de educar para as relações étnico-raciais.....	109
4.3 Gestores: a promoção de igualdade racial como prática educativa	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	133
APÊNDICE A	133
APÊNDICE B	134
APÊNDICE C	135
APÊNDICE D	136
APÊNDICE E	137
ANEXOS	139
ANEXO A Projetos e sequências de trabalhos para o 1º semestre de 2018 – do CMEI Estrela da Manhã	139
ANEXO B Distribuição das atividades pedagógicas do CMEI Estrela da Manhã (Inf. IV e V).....	140
ANEXO C Distribuição das atividades pedagógicas da EMEI Nelson Mandela.....	141

PALAVRAS INICIAIS

O trabalho apresentado consiste num registro detalhado das práticas desenvolvidas em situações reais do cotidiano de duas instituições públicas de Educação Infantil construído com base nas vivências e percepções colhidas nesses universos. Visa apresentar uma análise reflexiva sobre os desafios enfrentados e as demandas emergentes dos contextos da Educação Infantil para colocar em prática e tornar reais as garantias e as resoluções previstas na Lei n.º 10.639/08¹ em suas Diretrizes para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e Promoção da Igualdade Racial, discutindo crítica e analiticamente os caminhos para sua implementação e efetivação. O seu principal objetivo é refletir sobre o ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil, conhecendo os fatores internos da ação educativa que limitam ou possibilitam o processo de implementação da referida lei nas escolas estudadas. A partir desses questionamentos e reflexões, o trabalho busca elaborar, conjuntamente com os sujeitos, apontamentos que subsidiem e/ou fortaleçam a efetivação das diretrizes legais sobre o tema das relações raciais nas instituições de ensino investigadas.

O interesse pela temática surgiu no decorrer da trajetória acadêmica e profissional da autora deste estudo que, ao ingressar no curso de Licenciatura em História, no ano de 2007, ensejou os primeiros contatos com as reflexões mais densas sobre a História da África e a cultura africana e afro-brasileira, bem como sobre a legislação que tornou obrigatório o seu ensino na Educação Básica. Desde então, elegeu este debate como importante desafio a fim de contribuir com o diálogo sobre essas temáticas no ambiente escolar, assumindo nossas responsabilidades como educadores na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esta intervenção-cidadã ocorre também pela adoção de algumas práticas pedagógicas na área de sua atuação profissional e das suas relações interpessoais, onde procura recriar interações em favor da formação social e intelectual dos indivíduos para a reflexão e consciência de si e dos outros, suscitando a compreensão de que esses estão inseridos em uma sociedade formada historicamente pelas consequências de uma colonização impulsionada pela escravidão.

O olhar lançado sobre a Educação Infantil pública deve-se à crença no potencial transformador que essa modalidade tem, mas também pelo fato de a autora fazer parte da rede municipal de ensino nas funções de docência e coordenação pedagógica há mais de vinte anos. Essas funções permitiram que fosse observada, ao longo dos anos, uma situação muito

¹ Alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm, Acesso em: 22 nov. 2018.

comum à maioria das escolas: que os temas aqui analisados são tratados de maneira pontual e superficial, cumprindo apenas o calendário de comemorações em datas específicas (19 de abril – Dia do Índio e 20 de novembro – Dia da Consciência Negra) com foco em alguns poucos aspectos culturais, que, muitas vezes, produzem imagens distorcidas, estereotipadas e folclorizadas das culturas afro-brasileiras e indígenas. Observa-se ainda que, de um modo geral, grande parte das ações desenvolvidas se restringe às atuações isoladas de alguns (e poucos) profissionais, averiguando que, em sua maioria, se tratam de projetos descontínuos, realizados aleatoriamente, necessitando serem compreendidos no bojo do complexo campo das relações raciais (GOMES, 2011).

Compreendendo a relevância do ensino das histórias e das culturas africanas, afrodescendentes e indígenas como importantes elementos na formação de uma imagem positiva na construção das identidades dos sujeitos, e atuando como professora nesse contexto, a autora optou pela área da Educação Infantil ao perceber indícios de que, a despeito do que muitos professores pensam, as crianças estão sujeitas a situações de discriminação por causa do seu pertencimento racial e das diferenças étnicas. Negá-las ou silenciar-se diante deste fato pode reforçar a manutenção de preconceitos e do racismo.

Em 2018, um caso chamou a atenção na escola onde a autora atua como professora de Educação Infantil. Durante uma aula, uma criança de apenas cinco anos afirmou: “*tia, eu não sou negra, minha mãe falou que eu sou branquinha*”. A convicção com que a criança negava seu pertencimento étnico trouxe à recordação a própria experiência da autora, mulher negra em processo de (des)conhecimento/reconhecimento e afirmação de identidade desde a infância. Trata-se de um processo que se dá de forma lenta e dolorosa, num ir e vir entre a afirmação e a negação. Faz-se necessário que sejam apresentadas novas perspectivas e valores, além de instrumentos que reconheçam as situações de exposição das crianças ao racismo e ao preconceito.

A aprovação da Lei n.º 10.639/03 representou a possibilidade de uma inovação no ensino no que se refere à valorização da composição étnica do país, estabelecendo uma perspectiva contra-hegemônica para a educação a fim de que os aspectos sociais e históricos, bem como as expressões culturais e artísticas dos diferentes grupos étnicos pudessem ser reconhecidos como fundamentais para o processo de desenvolvimento humano e para o exercício pleno da cidadania. É importante ressaltar que a aprovação da Lei n.º 11.645 de 2008² complementa a Lei n.º 10.639/03, inserindo os conteúdos indígenas aos de História e

² Alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e incluiu no currículo oficial da rede de ensino a

Cultura Africana e Afro-Brasileira, com a intenção de garantir que os temas transversais apresentados transponham os limites do debate racial e incluam as questões étnicas que permeiam a construção das identidades.

As discussões que envolvem temas como raça e etnia no Brasil ainda são muito complexas, gerando polêmicas sobre o processo de implementação da legislação nos sistemas de ensino, as iniciativas para viabilizar a efetivação das leis e as mudanças necessárias no interior das escolas, a partir das exigências instituídas pelas diretrizes nelas contidas. Isso ocorre porque ainda existem nos sistemas educacionais diferentes práticas e concepções sobre a questão étnico-racial que, por vezes, fragilizam as perspectivas e as ações antirracistas nas escolas, fatores que inviabilizam o combate aos preconceitos e às desigualdades tão enraizados em nossa sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais³ para o Ensino das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) foram implantadas no Brasil pelo Ministério da Educação mas o alcance dessas medidas nos municípios menores ainda precisa ser objeto de pesquisa, sobretudo no que se refere à sua efetivação a partir de observações sobre as práticas pedagógicas nessas localidades.

A escolha pelo Centro Municipal de Educação Infantil situado na periferia da cidade de Teixeira de Freitas, no Extremo Sul do Estado da Bahia, se deu pelo fato desta escola atender crianças em sua maioria negras. Vislumbrou-se a possibilidade de dialogar com essas crianças visando compreender como tem sido feito o processo de inserção desses sujeitos na cultura escolar, bem como quais as oportunidades e as leituras de mundo que estão sendo oferecidas e internalizadas. Na tentativa de promover autonomia e interação entre as crianças que formam a sua comunidade, o Centro Municipal de Educação Infantil de Teixeira de Freitas, CMEI Estrela da Manhã, aproximou-se da experiência de outra instituição escolar de Educação Infantil situada no Estado de São Paulo. Com isso, a Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo, a EMEI Nelson Mandela, foi inserida a nossa pesquisa, pois desde a primeira conversa com a coordenadora do Centro Municipal de Educação Infantil de Teixeira de Freitas a respeito da temática das relações raciais verificamos várias referências ao trabalho desenvolvido na escola paulista no que tange à implementação da Lei n.º 10.639/03. Isto nos levou à possibilidade de um intercâmbio cultural entre as duas escolas e o estabelecimento de um diálogo entre elas.

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 22 mar. 2019.

³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1769-mesaeducacao-etnicoracial&Itemid=30192. Acesso em: 22 nov. 2018.

Assim, a escolha da Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo aconteceu inicialmente por meio de uma investigação prévia, por se tratar de uma referência na educação pública, com projetos premiados no combate ao racismo, pela inclusão e pela promoção da igualdade racial na Educação Infantil. Localizada no bairro do Limão, Zona Norte de São Paulo, essa escola tem construído bases de uma nova forma de enxergar a educação por meio de espaços afetivos e efetivos de participação da comunidade. Segundo a diretora da escola, “*com o processo de implementação da Lei n.º 10.639/03, desde 2011, a escola assumiu definitivamente uma nova personalidade: a de combate ao racismo e a qualquer tipo de preconceito desde a primeira infância*” (Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo em entrevista gravada pela pesquisadora. Diário de campo, 24/05/2019). O trato com o Ensino das Relações Étnico-Raciais no contexto da Educação Infantil traz uma série de fatores que incidem nas práticas educativas, limitando ou possibilitando a implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 de maneira efetiva. Com o objetivo de conhecer mais profundamente tais fatores, esta pesquisa teve como foco o acompanhamento das ações pedagógicas e das práticas voltadas para a promoção da igualdade étnico-racial no contexto da ação educativa das referidas instituições. Cumprindo a finalidade de responder tal demanda, algumas questões orientadoras foram levantadas em relação às práticas educativas da Educação Infantil:

a) Quais ideias/percepções/concepções vigoram entre os professores e demais profissionais da Educação Infantil sobre o racismo e o preconceito entre as crianças pequenas?

b) A formação acadêmica e profissional do professor foi suficiente para instrumentalizá-lo no trato das questões voltadas à promoção da igualdade racial e para o ensino da História da África, dos afrodescendentes e indígenas na Educação Infantil?

c) As rotinas, os projetos, as sequências didáticas ou planejamentos de ensino incluem, de maneira intencional e frequente, as questões da formação para a igualdade racial e respeito à diversidade?

d) A organização dos espaços, dos ambientes e dos materiais pedagógicos são agentes colaboradores para a construção de uma autoimagem positiva da criança negra e indígena para o fortalecimento da identidade étnica e a para a valorização da diversidade racial?

e) Nas relações estabelecidas, o afeto e o cuidado são distribuídos igualmente a todos tanto pelos adultos quanto pelas crianças?

f) Quais os valores difundidos e/ou incorporados por meio da ação educativa das instituições em questão?

Essas e outras questões serviram de premissas para a inserção no campo de pesquisa e análise de resultados que originaram o estudo ora apresentado. Além disso, a proximidade da autora da pesquisa com o universo da Educação Infantil permitiu a compreensão de fatores que incidem diretamente nas práticas educativas, limitam ou (im)possibilitam a implementação das referidas leis nas ações diárias do contexto escolar. Ou seja, trata-se da realização de “uma análise que extrapola a própria prática e também se projeta na política” (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006, p. 09).

Aspirando um maior conhecimento sobre as práticas educativas desenvolvidas do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), do Extremo Sul da Bahia, e da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), da Zona Norte de São Paulo, optou-se por uma abordagem do tipo etnográfica e investigativa das práticas promotoras de igualdade racial. De acordo com as explanações de Carmem Lúcia Mattos (2011), como abordagem de investigação científica, a etnografia promove diversas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, particularmente no que tange aos estudos voltados às desigualdades socioculturais, os processos de exclusão e as situações sociointeracionais. “Primeiro, preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas” (MATTOS, 2011, p. 50).

Quando aplicada à ação educativa, a perspectiva etnográfica possibilita o contato direto do pesquisador com o contexto real de sua investigação, o que lhe permite uma leitura aprofundada das relações estabelecidas no cotidiano das escolas, bem como das representações expressas pelos sujeitos envolvidos nas situações de ensino-aprendizagem. A observação sistemática do cotidiano escolar foi realizada no primeiro semestre de 2019 e ressaltou a receptividade dos profissionais das escolas investigadas, e essa atitude facilitou amplamente o contato com as realidades estudadas. Para o levantamento de dados foi feito o uso de métodos diversificados, tais como:

- Observação dos espaços físicos, da rotina de funcionamento, das relações entre os sujeitos, dos recursos e dos materiais didático-pedagógicos;
- Análise documental (projetos, sequências didáticas, rotinas e planejamentos de ensino);
- Entrevistas e questionários semiestruturados realizados com os grupos de educadores.

A visita à escola de São Paulo foi planejada por meio de contato telefônico e trocas de e-mail com a sua direção e coordenação, quando foram apresentados os objetivos da pesquisa aos quais elas se mostraram bastante receptivas. A viagem ocorreu no mês de maio de 2019, com duração de uma semana e meia; nesse período, houve intensa imersão na rotina da escola e a aplicação de todos os procedimentos metodológicos necessários para a coleta de dados.

Observações intensivas e sistemáticas foram realizadas nas duas instituições, fazendo uso de roteiros previamente elaborados para orientar o olhar sobre as diversas situações, além de caderno de anotações, fotografias, vídeos e gravações no registro das informações para análise posterior. Procurou-se focar, mediante os registros, as relações estabelecidas entre crianças-crianças-adultos suas falas, as atividades desenvolvidas, as reações das professoras e das crianças, os depoimentos dos profissionais, tendo sempre o cuidado de separar as descrições das situações, das impressões particulares do observador-participante sobre as mesmas. A interpretação dos dados levantados possibilitou refletir sobre a realidade no trato da questão racial na Educação Infantil em suas diversas dimensões, conhecendo os entendimentos dos sujeitos envolvidos e as suas representações a respeito da questão étnico-racial, percebendo como se desenvolvem as ações e os condicionantes dessas dentro das diversas realidades dadas pelas condições geográficas, físicas, sociais e econômicas das diferentes instituições. Os desafios que perpassam as práticas promotoras de igualdade racial puderam ser aprimoradamente desvelados a partir do olhar cuidadoso e da escuta atenta. Assim, o presente estudo cumpriu a premissa da etnografia das práticas educacionais, que é “fazer o outro existir com sentido de verdade, é construir-se e construir o outro como seres que tem significado social e cultural, nesse mundo onde somos atores e autores enquanto sujeitos de investigação” (PEREIRA; LIMA, 2010, p. 12).

O trabalho desenvolvido dentre as instituições possibilitou um intercâmbio cultural sobre práticas educativas através da troca de cartas pedagógicas, onde os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem puderam dialogar e debater sobre os meios de promoção da educação das relações étnico-raciais no cotidiano de ambas as escolas. A perspectiva comparada deste intercâmbio cultural mostrou a diversidade e os desafios do ensino das relações raciais nas escolas pesquisadas. Essa experiência possibilitou que pesquisadores, gestores, professores, estudantes e demais sujeitos da educação pudessem refletir sobre suas concepções, ações, conceitos e preconceitos na busca por outras práticas educativas que promovam, de fato, a igualdade racial.

Autores da área destacam que apesar do esforço da comunidade acadêmica para promover intercâmbios, as propostas de estudos na perspectiva comparada ainda são poucas.

O interesse pelo exercício da comparação ocorre mais entre contextos internacionais, sendo poucos os estudos comparativos de situações educacionais ou escolas no interior de um sistema de educação de um mesmo país, principalmente quando esse tem dimensões continentais como é o caso do Brasil. Entretanto, há que se ter cuidado, pois a valorização de grupos étnicos ou culturas particulares pode tanto acenar para o respeito à diversidade, como acentuar os riscos da intolerância e da violência. Nesse contexto, a comparação se eleva como uma tarefa urgente na reordenação das forças políticas, econômicas e educativas, mas também sócio e intraculturais (VIDAL, 2001).

Desde o fim do século XIX, com a reforma dos sistemas educativos e a formulação de políticas públicas específicas que a Educação Comparada surgiu como disciplina no Brasil, nos anos 30, na Escola de Professores do Instituto de Educação, Rio de Janeiro, durante a reforma da instrução pública carioca promovida por Anísio Teixeira (SILVEIRA, 2013). De disciplina obrigatória em todos os cursos de Pedagogia em nível superior desde 1939, ela passou à optativa com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e, na década de 1970, praticamente desapareceu dos programas (SILVEIRA, 2013).

A perspectiva comparada foi incorporada ao estudo buscando uma leitura das práticas promotoras de igualdade étnico-racial e dos diálogos possíveis entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, construindo conhecimentos estratégicos para o combate ao preconceito e à discriminação racial nas relações pedagógicas e educacionais. Com isso, visa fortalecer as ações voltadas para a valorização da diversidade e a promoção da igualdade e formação da identidade étnica, sem deixar de considerar, no entanto, que o tratamento da temática e a implementação da lei, extrapolando o contexto escolar e o cenário educacional e vinculado também aos contextos políticos, econômicos e culturais.

O trabalho foi organizado com o objetivo de apresentar o percurso teórico-metodológico e as informações resultantes da realização deste estudo. Nele são apresentados os argumentos que justificam a escolha do tema, do público e do campo de pesquisa, a definição das suas questões orientadoras, dos objetivos e dos métodos empregados no levantamento de dados, objetivando mostrar a trajetória da autora nesta construção, os caminhos por ela percorridos e as razões das escolhas do tema e da leitura crítico-analítica depreendida. Inicialmente, é realizada uma análise sobre o ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil e quais são as diretrizes legais previstas para que se promova a inclusão dos estudos africanos, afro-brasileiros e indígenas, firmando um compromisso da Educação Infantil com a diversidade cultural, o fortalecimento da identidade étnica e a promoção da igualdade racial para assim dirimir os sentidos imaginários, as representações sociais oblíquas, bem como os discursos e as práticas

racistas na educação escolar. Introduce-se uma abordagem sobre o espaço escolar como ambiente de constituição de subjetividades e identidades, individuais e coletivas, tratando as relações interpessoais estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto de modo que a exigência legal possibilite o reconhecimento e a valorização das identidades, bem como promova a igualdade entre os povos que compõem a multiplicidade do povo no Brasil. Segue-se com as demais abordagens, em que os percursos da pesquisa são traçados, explanando sobre os recursos metodológicos utilizados e as correlações com o universo onde a pesquisa se efetivou.

Parte-se então para uma abordagem analítica do enfrentamento do racismo nas escolas investigadas para tentar compreender, desde a forma que a criança se identifica com sua ascendência cultural ao se relacionar com os demais, a maneira com que o educador media as relações étnico-raciais, bem como a sua preparação quando defrontada com embates racistas nos intramuros escolar, até um estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas envolvidas. Em continuidade das análises, observa-se como se dá o contexto para a valorização da diversidade mediante a análise empírica da sua organização, tais como: os espaços, a organização do tempo e os recursos didático-pedagógicos disponíveis.

Aponta-se para a formação dos professores e suas percepções, informações e (des)conhecimentos acerca da temática aludida no estudo. Essa etapa é realizada mediante entrevistas feitas com os educadores nas escolas pesquisadas, onde suscitamos os seguintes questionamentos: os entraves para a implementação efetiva das leis sobre o ensino das relações étnico-raciais, a formação inicial e continuada, o desconhecimento sobre a diáspora africana, o enfrentamento do racismo vigente, os currículos, os contextos escolares, os incentivos financeiros do governo, o mito da democracia social, dentre outros.

Por fim, é apresentado o intercâmbio cultural realizado entre as duas instituições pesquisadas, que por intermédio das cartas pedagógicas se estabelece um diálogo entre os diferentes sujeitos da pesquisa, destacando os modos e as formas como as relações raciais são elaboradas, reproduzidas ou ressignificadas nos espaços escolares. Assim, contribui-se para o desenvolvimento do pensamento teórico-reflexivo referente às questões étnico-raciais, além de desenvolver materiais didático-pedagógicos que possam contribuir para o processo de formação de professores da Educação Básica.

Nas considerações finais, contempla-se um resumo crítico-analítico de todo o estudo, retomando os objetivos traçados/almejados pela pesquisa, além de referendar os vieses deste debate tão acirrado quando se trata de preconceito e de relações étnico-raciais, bem como algumas ponderações sobre as instituições dos diferentes lugares do Brasil, como têm se

organizado para fazer com que a legislação antirracista e as diretrizes asseguradas pela Constituição sejam proficientemente efetivadas.

1 DO ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: dispositivos legais e constituição de identidades

O Brasil é considerado um país racista, desigual e excludente, conforme assegura o estudioso Carlos Antônio Costa Ribeiro (2009) em seu estudo sobre a desigualdade de oportunidades no país. A promoção das políticas voltadas para o enfrentamento da discriminação racial iniciou-se no país a partir dos anos 80, tendo como marco os anos entre 1988 e 2003, quando foram criadas secretarias, conselhos, coordenadorias, entre outros organismos voltados para a discussão de políticas públicas acerca da questão racial.

No contexto histórico dos dispositivos legais, entende-se que o governo brasileiro não promulgou legislações como as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 por benevolência, haja vista que as referidas leis são conquistas das lutas e pressões de diferentes movimentos políticos e sociais⁴ e, portanto, foi uma resposta às demandas levantadas pelas populações negras e indígenas no sentido de promover políticas de ações afirmativas e de reparação, reconhecimento e valorização de suas histórias, culturas e identidades.

Grupos empenhados em promover uma sociedade comprometida com as diversas perspectivas que nos formam, especialmente com a visão de mundo própria da cosmo-percepção africana. Valorização e reconhecimento da diversidade cultural permeada de valores éticos e estéticos oriundos de encontros entre culturas indígenas, africanas e europeias que perpassam toda a constituição sociocultural do nosso país (MACHADO; OLIVEIRA, 2019, p. 51).

Após um longo processo de lutas, negociações, discussões e pressões travadas pelos movimentos negro e indígena, além de entidades não-governamentais e pesquisadores, a temática da diversidade racial passou a ocupar um lugar importante na política nacional. A título de contextualização, vale lembrar a criação em 1966 da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), com o intuito de soerguer um novo mundo após-guerra, sublinhando a urgência em negar os preceitos racistas que alimentaram as correntes ideológicas do Nazismo. Nesse período, o Brasil passou a ser signatário de vários tratados e Convenções Internacionais voltados para a eliminação da discriminação racial: Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1968), a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a eliminação

⁴ Importante leitura complementar sobre essa atuação dos Movimentos Sociais Negros no Brasil encontra-se na obra organizada por Alberti e Pereira (2007) constituindo um arauto dos depoimentos de lideranças reconhecidas do Movimento que evidenciam a trajetória de organização e luta do movimento em torno de questões sociais pertinentes a década supracitada.

de todas as formas de discriminação racial (1968) e a Convenção III da OIT sobre a discriminação no emprego e na profissão. Os documentos citados são Tratados de Direitos Humanos, instrumentos globais de proteção dos direitos, a partir dos quais se consolidou um sistema normativo internacional como aparato especial de proteção às pessoas, cujo principal objetivo era a eliminação da discriminação racial em todas as suas formas, combatendo doutrinas e práticas racistas.

Nessa direção, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, Lei Federal Suprema do Brasil, que em resposta aos movimentos internos de luta pelos direitos sociais, e também a partir das pressões exercidas pelos movimentos internacionais de combate ao racismo demarcaram-se os referenciais contra todo o tipo de discriminação, preconizando a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem comum. Ela apresenta em seu texto a educação como um direito⁵ de todos (art. 205), reforça os princípios de igualdade e padrões de qualidade para todos⁶ (art. 206) e postula a necessidade da valorização da diversidade cultural⁷ (art. 210): “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 210).

A Constituição Federal de 1988 (CF 1988) aponta, em seu texto, a preocupação com a inclusão dos estudos africanos e da diversidade na educação quando em seu art. 242⁸ §1º previu como conteúdo obrigatório em todos os níveis de ensino, das “contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988), embora não tenha se preocupado em detalhar ou definir currículos escolares. Nilma Lino Gomes (2012) corrobora que foi mediante a repercussão paulatina para a aprovação dessa legislação que os avanços foram impulsionados na requerida efetivação dos direitos sociais educacionais e no reconhecimento da premência de superar os sentidos imaginários, as representações sociais oblíquas, bem como os discursos e as práticas racistas na educação escolar. Isso obrigou o plano estatal a construir uma política educacional que promovesse a diversidade contrapondo-se então ao racismo e seus sustentáculos consequenciais, e previsse mudanças no âmbito da política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas

⁵ Texto disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp
Acesso em: 19 nov. 2017.

⁶ Texto disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_206_.asp
Acesso em: 19 nov. 2017.

⁷ Texto disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp
Acesso em: 19 nov. 2017.

⁸ Texto disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_242_.asp
Acesso em: 19 nov. 2017.

relações sociais na escola. Esse processo culminou na promulgação da Lei n.º 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde são redefinidos papéis e responsabilidades dos Sistemas de Ensino e os conteúdos curriculares, conferindo maior autonomia pedagógica às escolas.

Em consonância com os princípios de igualdade e respeito à diversidade, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) – documento pedagógico nacional que incorporou a temática étnico-racial como tema transversal, evidenciando diferenças culturais e raciais, integrando-as ao currículo ainda que continuassem a existir diversas lacunas em relação ao trato do ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica. Antonella Maria Tassinari e Isabel Gobbi (2009) entendem que os PCN's são direcionados no sentido de orientar os educadores para propiciar a reiteração necessária no Ensino Fundamental da inclusão dos saberes indígenas de forma transversal e que contemplem as diversas disciplinas do currículo escolar porquanto esse é o caminho para a valorização das contribuições dos povos africanos e indígenas para a pluralidade sociocultural brasileira.

A discussão sobre a adoção de políticas de ações afirmativas se deu de uma forma mais consistente a partir da participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada no ano de 2001, em Durban, África do Sul. A partir dessa ocasião os debates públicos se tornaram mais evidentes no âmbito nacional. Estabeleceu-se, assim, o Comitê Nacional paritário que passou a monitorar e exigir que medidas reparatórias fossem implementadas. Na conferência de Durban também foi discutida a urgência em se incluir a história da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes no currículo escolar, e, nesse movimento de críticas e reivindicações, a política educacional igualitária ganhou contornos mais amplos diante das alterações impressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96) que, em 2003, sofreu a sua primeira alteração prescrita pela Lei n.º 10.639, acrescentando-lhe os seguintes artigos: 26-A, tornando obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino e o 79-B, instituindo o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Em 2008, o art. 26-A sofreu nova alteração pautada pela Lei n.º 11.645, passando a incluir o estudo da história afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008, art. 26-A, LDBEN 9.394/96).

Textualmente, a legislação é bastante sucinta quando se refere ao estudo da história e da cultura dos negros e indígenas, mas documentos orientadores foram divulgados com a

intenção de apontar caminhos para a implementação da lei nas ações educativas, em todas as etapas da Educação Básica. Assim, com vistas a regulamentar o tratamento da temática nas ações dos sistemas de ensino, em 2004 foi emitido o Parecer do Conselho Nacional de Educação contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. O Parecer

propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, CNE/CP 003/2004, p. 10).

O documento que embasa o texto da lei traz as orientações para o tratamento da temática racial nas escolas é apresentado em forma de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, onde são expressos como princípios da lei: “a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e as ações educativas de combate ao racismo e a discriminação” (DCNERER, 2004, p. 02). Os referenciais são apresentados como alternativa de aplicabilidade da lei, alertando que é fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas, demandando, inclusive, a sua inserção na Educação Infantil e Superior.

Estudiosos como o autor Edson Silva (2012) que versa sobre os questionamentos ligados ao ato de lecionar a cultura, o *modus vivendi* e toda riqueza e soberania dos povos indígenas – principalmente por eles serem os primeiros autóctones e verdadeiros donos da Terra *Brasilis* – quando uma imensurável parcela dos docentes da Educação Básica é leiga no que tange à população indígena do nosso país. Da visão do estudioso emerge a indagação:

Como superar a visão comumente exótica sobre os povos indígenas em sala de aula, para substituí-la por uma abordagem crítica? Essas e outras questões permeadas de desinformações, equívocos, ignorância generalizada e, portanto, preconceitos contra ‘os índios’ são grandes desafios para o ensino da história indígena e para as reflexões sobre esse tema (SILVA, 2012, p. 214, grifo do autor).

No que diz respeito às crianças negras, ainda indubitavelmente marginalizadas, nota-se que há um longo caminho a ser trilhado pelos intramuros do ambiente educacional para que haja acolhimento propício das mesmas. Nas pesquisas empíricas efetivadas por Eliane

Cavalleiro (2006) depara-se com um cenário em que a escola, contraditoriamente ao léxico “acolhedor”, retumba como um ambiente hostil e inóspito para os estudantes afrodescendentes. Segundo a autora,

um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros e brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2006, p. 145).

O que se observa é que apesar da legislação vigente e de todas as orientações curriculares, o cotidiano escolar continua permeado por práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias que resultam na fragilização da identidade da criança negra. Cavalleiro (2005) destaca que, na maioria das vezes, os sujeitos descendentes dessas culturas são representados de forma pejorativa nos diferentes espaços escolares, privilegiando a representação positiva de pessoas brancas em detrimento delas. Isso mostra o quanto ainda estamos aquém da implementação da legislação voltada à promoção de uma consciência política e histórica da diversidade, ao fortalecimento das identidades étnicas e do combate ao racismo e das diferentes formas de discriminação.

A inclusão do ensino da História da África e Educação das Relações Étnico-Raciais preconizada pelas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 surgiu a partir da necessidade de considerar/transformar as realidades de desigualdade e a trajetória de exclusão vivenciadas pelos afro-brasileiros e indígenas ao longo da História do Brasil, bem como o processo de exclusão histórica da infância negra e indígena. É oportuno frisar que a Unesco e o próprio MEC disponibilizam materiais sobre as temáticas indígena e negra dentre outros inúmeros materiais especializados, a exemplo da coleção Educação para Todos elaborada sob a direção da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional. Além disso, diversas iniciativas foram tomadas a fim de promover a (re)aprendizagem sobre a igualdade racial, a exemplo da criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) entre outras ações que indicavam a importância que o tema da diversidade étnico-racial assumiu na área de política social, principalmente durante o Governo Lula. No entanto, o que se coloca em questão é saber se as iniciativas governamentais têm se constituído como molas propulsoras proficientes num contexto em que não há uma construção uníssona desses processos nas instituições educacionais.

Partindo do viés das relações raciais no Brasil, vários estudiosos analisaram a importância histórica dos dispositivos legais que implicaram o ensino das relações étnico-raciais, apontando o ineditismo desse instrumento no continente das Américas. Para Carlos Moore, a importância da questão é exposta da seguinte maneira:

se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras. A implementação dessa Lei pioneira abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil, como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderar as relações étnico-raciais nele travadas. Desse modo, poder-se-ia enxergar a Nação brasileira por meio da experiência da população que conforma hoje a metade do País, e não somente, como até então vinha acontecendo, por meio da experiência da população brasileira de origem europeia (MOORE, 2007, p. 27).

No que se refere à Educação Infantil, as leis das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's) também fazem referência à diversidade na Educação Infantil ao estabelecer que “a identidade étnica, assim como a língua materna, é elemento de constituição da criança” (BRASIL, 1998, p.23), sendo suscitado o debate sobre a diversidade étnico-racial desde a Educação Infantil. Gomes (2007) infere que a prática da inserção se dá mediante o ensino das relações étnico-raciais imbuídas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, podendo, assim, fomentar aprendizagens de comportamentos alijados das recorrentes atitudes preconceituosas e de discriminação ainda contumazes no seio educacional. Não podemos deixar de considerar que, sendo a primeira etapa da Educação Básica, se trata de uma fase fundamental na construção da identidade das crianças, na qual a repressão e a invisibilidade dos valores históricos e culturais da população afro-brasileira, bem como a interiorização de suas contribuições e de sua influência através de preconceitos e estereótipos, muitas vezes, conduzem essas pessoas a desenvolverem comportamentos de autorrejeição, baixa autoestima e negação dos seus valores culturais, estéticos e sociais.

Aportado no pensamento de Flávia Carolina da Silva (2016) pôde-se vislumbrar um fator excludente no que tange às pesquisas das relações étnico-raciais, de que os estudos iniciados a partir da década de 1970 visibilizaram as desigualdades raciais entre negros e brancos no Brasil. Essa condicionante insuflou os movimentos sociais contra o desnivelamento social consequente de causas raciais; entretantes, a problemática não é algo limítrofe ao universo do adulto – como é visto em inúmeros estudos e pesquisas mundiais referentes ao tema – haja vista que isto impõe a colocação em segundo plano da recorrência do racismo sobre a questão etária. E, dessa forma, as abordagens sobre a criança foram deixadas aquém de grande parte dos apontamentos científicos. Baseando-se na percepção de

que os conceitos de infância e de raça são construções subjetivas e sociais, bem como a formação da identidade dos indivíduos se dá como um ato de constante fluidez, um dos objetivos deste estudo é verificar, analiticamente, as possibilidades de interações encontradas pela criança dentro da instituição de Educação Infantil, compreendendo esse espaço como o primeiro lugar de socialização externo ao âmbito familiar, sendo, portanto, o facilitador da construção de sua identidade étnico-racial.

Gomes (2005) elucida que qualquer processo identitário de gênero, geração, religião ou étnico-racial é desencadeado pela abertura contida nas relações dialógicas coletivas durante toda caminhada existencial do ser humano pensante, sendo então que “nenhuma identidade é construída no isolamento” (GOMES, 2005, p. 42). Assim sendo, a identidade do indivíduo sofre influência direta da sociedade e da cultura a qual ele pertence, como exposto por Adalberto da Silva Santos:

A identidade é entendida como um conjunto de repertórios de ação, de língua e de cultura que permite a uma pessoa reconhecer sua vinculação a certo grupo social e identificar-se com ele. Isso não depende somente do nascimento ou das escolhas realizadas pelos sujeitos, pois no campo político das relações de poder, os grupos podem fornecer uma identidade aos indivíduos (SANTOS, 2008, p. 02).

Partindo do pressuposto de que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, trata-se de um marco iniciatório que conduz as crianças ao estabelecimento dos seus primeiros contatos – sob a forma institucionalizada – que propiciam a internalização de valores, opiniões e atitudes diante de questões sociais mais amplas, inclusive face às situações de conflitos que permeiam as relações étnico-raciais. Logo, é no advento da Educação Infantil que se produz o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Nesse processo inicial, acredita-se ser fundamental assimilar não apenas as maneiras com que se dão as leituras de mundo – posteriormente internalizadas pelas crianças –, mas, principalmente, sua concepção sobre o seu lugar nesse mundo e o do grupo social a que pertence. Assim sendo, compreende-se identidade como o resultado das relações sociais estabelecidas com o outro, a partir das quais ela vai sendo produzida e modificada num processo de construção social ocorrido dentro do seu ambiente espacial, temporal e sociocultural, bem como a partir de ideais ou modelos definidos pela sociedade. De acordo com Stuart Hall (2003, p. 13), toda identidade é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que

nos rodeiam”. A identidade é, portanto, o resultado mais explícito e importante do processo de constituição do sujeito. Podemos inferir que se trata de uma consciência que o sujeito tem de si mesmo e que, no entanto, se espelha nas expectativas que são lançadas pelo outro. A partir desse entendimento, compreende-se que desde bem pequena a criança se encontra inserida em contextos repletos de referências e significados por meio dos quais ela vai constituindo a sua identidade. As interações e as relações que estabelecem com o outro, quer seja de aceitação, quer seja de negação das suas características identitárias, também influenciarão de forma positiva ou negativa a construção da identidade étnica e as relações que serão estabelecidas, tanto das crianças com si próprias ou como se constroem a partir delas como pela interlocução com as demais. Assim, pode-se atestar que “identificar-se é conviver, interagir e também pode ser separar-se do outro, diferenciar-se, constituir-se em suas singularidades” (BENTO, 2011, p. 107).

É no espaço da Educação Infantil que se propiciam terrenos férteis para que as crianças construam sua identidade mediante as frequentes interações com outras crianças e adultos ali inseridos. Dentro dessa óptica de reconhecimento, a estudiosa Maria Aparecida Bento aduz que:

Identidade na educação infantil é construída pelo corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros” nos primeiros anos de vida, com frequência são mãe, o pai, a professora, ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos, desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua autoimagem seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que o adulto está, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre as diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a crianças (BENTO, 2011, p. 112, grifos da autora).

Tal preceito é a base para o entendimento da recepção das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 que propõem trazer um cenário do ensino de História com uma série de temáticas sensíveis e controversas pautada por assíduos movimentos sociais organizados que lutaram para que houvesse a mitigação do racismo, reivindicando a cada ser menosprezado o direito inalienável e intransferível da equidade na relação com suas histórias e memórias. Assim, entende-se que somente dessa forma será compreendida como um imperativo moral que ultrapasse os limites do conhecimento científico e do conhecimento escolar, uma vez que “as aplicações e implicações dessas Leis possivelmente serão suscetíveis de muitos estudos e

debates por um largo período de tempo, justapondo variadas posições” (MEINERZ, 2017, p. 63).

O que ainda é visível nos espaços educacionais infantis é a renitente incidência da reprodução de práticas discriminatórias que afetam tanto crianças afrodescendentes quanto indígenas. Dessa forma, cabe fomentar uma profunda reflexão sobre as possibilidades de diálogos, de interações e de construção de identidade nas práticas educativas da Educação Infantil, sendo fundamental entender como as relações estabelecidas nesta fase inicial da vida escolar podem contribuir para a manutenção do preconceito, do racismo e das relações de desigualdade que sempre permearam as experiências vividas dentro e fora da escola. Compreender essas relações é um passo inicial para a construção de um projeto voltado a uma educação antirracista, multiétnica e promotora de igualdade entre os sujeitos. Acerca das discussões abrangidas, Cavalleiro assevera que:

ainda há muita resistência às temáticas, invisibilidade de atitudes preconceituosas, “silenciamento” e perpetuação de práticas e concepções racistas e discriminatórias. O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e discriminação no interior da escola (CAVALLEIRO, 2006, p. 98, grifo da autora).

O cotidiano escolar é permeado por ações racistas, preconceituosas e discriminatórias que resultam na fragilização da identidade das crianças não brancas, principalmente das crianças negras. Na maioria das vezes, esses sujeitos são representados de forma pejorativa, privilegiando a representação positiva de pessoas brancas em detrimento das negras (CAVALLEIRO, 2006).

Em consonância com a autora, o que acontece nas escolas é uma relação dialógica, excludente e antagônica: de um lado crianças negras e indígenas menosprezadas e excluídas por causa da cor de sua pele e por suas características físicas e, do outro, crianças brancas blindadas e supervalorizadas pelo eurocentrismo predominante no âmbito escolar. Os efeitos dessas práticas refletem tanto nas crianças brancas que passam a assumir a ideia de hierarquia e superioridade racial quanto nas negras, que, sem possibilidades de estabelecer diálogos sobre as questões que lhe afligem, acabam por calar-se e negar o seu pertencimento racial (CAVALLEIRO, 2006).

No caso da criança negra é preciso considerar o processo histórico de dominação e subjugação a que o povo negro foi submetido desde o Período Colonial, as formas com que suas diferenças culturais foram desprezadas, desrespeitadas e marginalizadas na história

oficial, contribuindo para a construção e manutenção dos estereótipos que inferiorizam os negros e a sua cultura, os quais ainda hoje são veiculados pela mídia, reforçados nas escolas e até mesmo pelas famílias; todos esses fatores resultam numa baixa autoestima e não aceitação das suas características fenotípicas e, ao assumir a imagem negativa e inferiorizada, o indivíduo tende a não se estimar e tomar sobre si a vivência imaginária de uma vida imputada pela sociedade da branquitude. Desse modo, adequar-se ao que lhe disseram ser aceitável, comunga os valores, as crenças e os padrões alheios tidos como bons e perfeitos para toda a sociedade, mas que não são verdadeiramente os seus. Trata-se de um processo de alienação de si e dos seus valores. Como Franz Fanon identificou que esse é o contexto apresentado para o negro, “quanto mais [ele] rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2008, p. 34).

Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva aludem, com muita propriedade, a questão do papel do educador e os entraves intrínsecos que ele carrega em si sobre o negro e o índio:

Vale ressaltar, que os educadores que se encontram no exercício de sua profissão sentem dificuldades perante certas situações de preconceito, isso se deve ao processo de assimilação de uma ideologia superior, imposta no âmbito escolar, já que quando eram educados, foram ensinados a perceber a vida do negro a partir da sua vinda ao Brasil para argamassar a economia de seus senhores mediante um trabalho duro e árduo (GONÇALVES; SILVA, 2012, p. 01).

Trata-se de uma experiência sistemática que retroprojeta nas crianças a imagem do branco europeu como a única referência positiva (SILVA, 2008). Assim, a escola reproduz as representações negativas do afrodescendente e do índio, e as positivas do branco, alimentando o racismo, o preconceito e a ideia de inferioridade e superioridade raciais. Tais experiências são reflexos das relações estabelecidas na sociedade que reproduzem práticas discriminatórias.

Contudo, as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil também podem representar possibilidades de construção de uma relação positiva da criança com o próprio corpo, com o outro e com o grupo étnico ao qual pertence, uma educação voltada para o respeito e a valorização de todos os tipos físicos presentes nas escolas, quer seja branco, negro, indígena ou asiático.

Logo, se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades aprenderá a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprenderem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a serem valorizados os dois

grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável (SILVA JUNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 22).

Para tanto, é fundamental que seja reconhecida como espaço privilegiado, gerador de valores e concepções que orientarão as subjetividades dos sujeitos e a constituição das suas identidades e, além disso, que os profissionais atuantes nessa etapa compreendam a complexidade que envolve esse processo de constituição da identidade da criança, lidando de maneira sensível e positiva frente à diversidade em que constrói, reconstrói, afirma para evitar eco no genocídio e consolidar identidades em contextos favoráveis à negação da ancestralidade e das matrizes culturais historicamente subalternizadas.

O ensino das relações étnico-raciais requer uma mudança de práticas e representações, visando construir saberes e desconstruir estereótipos em relação aos negros e indígenas, colocando em evidência a herança cultural desses povos que influenciaram as maneiras de sentir, pensar e agir, bem como contribuíram para a constituição da nossa identidade cultural. Propõe uma escola onde cada aluno se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para a humanidade se consubstanciem não como uma lista de conteúdos, mas como meios que conduzam ao conhecimento, compreensão e respeito dentro de uma sociedade mais justa e solidária. As prescrições expressas na legislação e nos documentos orientadores só farão sentido se resultarem em práticas efetivas, voltadas para a promoção da igualdade, partindo do reconhecimento das diferenças e da valorização da diversidade, das características fenotípicas de todos os grupos étnicos, contribuindo para a construção da identidade das crianças, independentemente do seu pertencimento racial.

Como lidar com a questão racial na escola? Como lutar contra o racismo velado nos estabelecimentos escolares? E como propor práticas pedagógicas para acabar com os padrões de discurso dominante no espaço escolar? Nilma Lino Gomes alinha algumas indagações e questões ainda conturbadas e incidentes dentro do espaço escolar:

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos de formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes em conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano [...] se constitui [...] de diferenças, identidades, emoções, representações, valores [...] (GOMES, 2005, p. 154).

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos da Educação Básica trata-se de importante conquista da luta do povo negro e indígena com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores.

Com essa medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos sobre sua identidade e seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não se restringe a esses estratos da população. Ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que estes devem educar-se como cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, sendo capazes de construir uma nação verdadeiramente democrática.

Para Carla Beatriz Meinerz (2017), a escola como espaço público e social certamente abriga constantes conflitos ante o enfrentamento das práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas. A diferenciação étnico-racial é tão imperiosa no processo histórico brasileiro que somente pela atuação de movimentos de afirmação identitária se deu a necessidade de reparação histórica mediante as leis e os recentes avanços alcançados.

Por isso, o tema da educação das relações étnico-raciais é fundamental. Se pensarmos que os preconceitos se materializam através de atos discriminatórios e que são aprendidos nos processos de socialização, onde a escola tem papel fundamental, devemos tratar com vigor essas temáticas na educação formal (MEINERZ, 2017, p. 67).

Apesar dos distanciamentos entre o prescrito e o vivido, a prescrição normativa possibilitou o início de mudanças significativas no legado de discriminação, exclusão e silenciamento vivenciados por pessoas negras e indígenas. Ou ao menos serviu para ampliar a percepção histórico-cultural dos povos negros e indígenas, tanto no âmbito da Educação Básica quanto nos meios acadêmicos, apresentando inquietações e questionamentos sobre como e o quê ensinar a respeito da história e da cultura desses povos. Isso não é qualquer coisa, e tem um peso histórico considerável. Principalmente para grupos tão discriminados e marginalizados, inclusive pela própria educação pautada por anos nos padrões europeus e de uma sociedade etnocêntrica, capitalista e racista.

É importante considerar que a existência do texto legal só se constituirá como verdadeiro direito para todos, à medida que as instituições de ensino construam práticas concretas e inclusivas que não discriminem nem permitam discriminar qualquer grupo social, principalmente aqueles já marcados pelo processo histórico de exclusão e discriminação (GOMES, 2001). Implementar uma legislação tão importante para a valorização da diversidade e promoção da igualdade racial na ação educativa é um processo bastante complexo, considerando que a prática educativa é permeada por fatores locais e valores

personais, expectativas muitas vezes contraditórias, e até mesmo de resistência. Assim sendo, para compreender os impactos, as dificuldades, os avanços e os limites tanto em termos opinativos sobre o desenvolvimento da política antirracista na educação mediante a implementação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/08 quanto pelos parâmetros dados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, é imprescindível realizar análise das práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas, além de ouvir os principais sujeitos desse processo: docentes e discentes.

Por isso é fundamental que os debates, as lutas e as pressões não cessem das pautas dos movimentos sociais por uma política antirracista que inclua, de fato, todos os sujeitos, independentemente do pertencimento racial de maneira que a legislação voltada para o ensino das relações étnico-raciais não seja apenas mais uma “letra morta” no conjunto jurídico brasileiro (SANTOS, 2008). Isso se torna imprescindível na atual conjuntura brasileira: um governo que não se interessa pela promoção das ações afirmativas e que, ao contrário, retira os direitos tão arduamente conquistados. Em síntese, consideramos que as conquistas alcançadas até o momento precisam ser resguardadas, sendo necessário um esforço constante de todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e um compromisso político com essa luta não apenas por direitos, mas por relações sociais mais justas para todos.

2 A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA: o percurso teórico/metodológico

Esta investigação foi realizada prioritariamente a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como principais fontes os dados coletados a partir da observação da pesquisadora no ambiente institucional e dos sujeitos da pesquisa. O contato estreito da pesquisadora com as situações e os fenômenos investigados se dá a partir do modo como os sujeitos agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, uma vez que os seus comportamentos são influenciados pelo contexto, “assim, as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo” (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 13). São várias as formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir com o intuito de conhecer e refletir sobre uma dada realidade. Busca-se conhecer, na ação educativa, os fatores que limitam e/ou possibilitam a construção de práticas pedagógicas promotoras de igualdade racial na Educação Infantil, refletindo sobre o processo de implementação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, em escolas públicas brasileiras.

Considerando-se a complexidade dos objetivos traçados para este estudo, optou-se por uma abordagem etnográfica a partir de um prisma comparativo, pela possibilidade de essa metodologia oferecer, ao mesmo tempo, conhecimento de causa e reflexão acurada sobre as realidades examinadas. Segundo Maria Paz Sandín Esteban (2010), os métodos etnográficos vêm sendo aplicados na educação com a finalidade de compreender os fenômenos educacionais a partir “de dentro”, estruturando a pesquisa por perto, em busca de desvelar determinados aspectos daquilo que parece familiar.

A etnografia educacional contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais e possibilita às pessoas responsáveis pela política educacional e aos profissionais da educação um conhecimento real e profundo dos mesmos, orientando a introdução de reformas e inovações, assim como a tomada de decisões (ESTEBAN, 2010, p. 163).

Conforme as autoras Menga Lüdke e Marli André (2015), durante muito tempo as técnicas etnográficas foram utilizadas prioritariamente por antropólogos e sociólogos, mas, desde o início da década de 1970, os pesquisadores da área de educação começaram a utilizar essas técnicas, alcançando respostas cada vez mais satisfatórias para os problemas investigados. É importante ressaltar que existe uma diferença entre a abordagem etnográfica feita a partir do enfoque dos etnógrafos daquela aplicada pelos pesquisadores da educação. De acordo com as aferições de outro livro de uma das autoras supracitadas, “o que se tem feito na

maioria das vezes é uma adaptação da etnografia à área da educação, um estudo ‘do tipo etnográfico’ e não uma etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Entretanto, as autoras afirmam que a pesquisa educacional para ser definida como etnográfica precisa apresentar algumas características:

uso de técnicas (observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos); pesquisador como instrumento principal na coleta e análise de dados; ênfase no processo e não apenas nos resultados; preocupação com os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações; trabalho de campo, com contato direto e prolongado com pessoas, locais e situações; uso da descrição e da indução e um plano de trabalho aberto e flexível. As autoras destacam ainda, que alguns requisitos da etnografia não precisam ser cumpridos pelos pesquisadores da área da educação, como é o caso da permanência prolongada no campo de pesquisa e o uso de amplas categorias sociais de análise dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 12-14).

A análise etnográfica aplicada à ação educativa possibilita o contato direto do pesquisador com o contexto real de investigação o que proporciona uma leitura aprofundada das relações estabelecidas no cotidiano das escolas, bem como das representações expressas pelos sujeitos envolvidos nas situações de ensino-aprendizagem. A respeito disso, André afirma que:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia (sic) da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 41).

No que diz respeito à perspectiva comparativa de pesquisa, a investigação de questões relativas ao Ensino das Relações Étnico-Raciais no espaço da Educação Infantil permitirá o contraste de detalhes e fatores que incidem diretamente nas práticas educativas e limitam ou possibilitam a implementação da Lei n.º 10.639/03 nas duas escolas investigadas, o que possibilitará uma visão que extrapola a própria prática de cada uma (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2006). Nesse sentido, conjuntamente ao estudo etnográfico, utilizou-se da perspectiva analítico-comparativa para considerar semelhanças e diferenças entre diversos tipos de grupos, sociedades ou povos, verificando particularidades e similaridades, além de explicar divergências de grupos no presente e no passado. O método comparativo permite uma explicação multifacetada dos fenômenos, possibilitando uma análise mais aprofundada dos dados obtidos nos diferentes campos de pesquisa, deduzindo desses contrastes os

elementos abstratos e gerais observáveis. Antônio Carlos Gil (2008) alude que o método comparativo é um procedimento que investiga indivíduos, classes, fenômenos ou fatos com vistas a ressaltar as diferenças e as similaridades entre eles. “Sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo de grandes agrupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo” (GIL, 2008, p. 16-17). Alicerça-se no estudo das semelhanças e diferenças, fazendo comparações analíticas: explicam as similitudes e as divergências mediante um rigoroso controle metodológico, e os seus resultados possibilitam certo grau de generalização. Os estudos comparados vêm progressivamente assumindo a centralidade no campo das Ciências da Educação, afirmando-se como área interdisciplinar que se funda na atividade analítico-comparativa e, por isso mesmo, dependente da conceituação e do emprego de uma teoria da comparação, configurando-se, a um só tempo, em prática científica e social (MARTINEZ; SOUZA, 2011).

No tocante à investigação das práticas educativas, Marli André (1995) adverte que para se apreender o dinamismo próprio da vida escolar é preciso estudá-la a partir de três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. A dimensão institucional é aquela que está relacionada às formas de organização do trabalho pedagógico, das estruturas de poder e de decisão, da participação dos agentes e recursos humanos e materiais. Já a dimensão pedagógica é aquela em que estão envolvidas as situações de ensino, ou seja, é onde se encontram professor-aluno-conhecimento. Finalmente, a dimensão sociopolítica/cultural seria aquela que envolve os aspectos relativos às forças políticas e sociais, além das concepções e dos valores da sociedade. Dessa maneira, as dimensões descritas foram provisoriamente consideradas no planejamento das pesquisas etnográficas efetuadas, uma vez que o mesmo deve ser aberto e flexível, e que essas ações, ainda que planejadas, são constantemente (re)definidas à medida que ocorre a coleta dos dados, subdividindo as etapas do trabalho de campo.

Para observar de que forma o Ensino das Relações Étnico-Raciais e a Promoção da Igualdade Racial na Educação Infantil são incrementados nos dois espaços escolares aqui delimitados, utilizou-se o método comparativo para colher informações das problemáticas suscitadas, analisando as informações obtidas e comparando-as. Nesse sentido, o primeiro passo consistiu em caracterizar o campo escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, que elegeu o âmbito da Educação Infantil, explicitando o seu papel na construção identitária, e as funções do educador e da escola no processo do ensino das relações étnico-raciais. Em sequência, procurou-se congrega ao estudo análises críticas de proposições normativas, como a alteração da LDB n.º 9.394/96 pela Lei n.º 10.639/2003 – que visa amparar as demandas da

população negra por afirmação de direitos, no que se refere à educação –, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Resolução 01/04 e Parecer 03/2004 – publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, que asseguram ao educando

a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 02).

Como já explicitada na introdução deste trabalho, a escolha do CMEI Estrela da Manhã teve como critério o fato desta ser uma instituição que atende majoritariamente um público de crianças negras, assim como goza de uma proposta de trabalho desenvolvida para o ensino das relações étnico-raciais. Outro fator importante concerne à estrutura física apropriada para fins pedagógicos deste centro municipal, já que a maior parte das instituições de Educação Infantil municipal funciona em prédios alugados (que, na maioria das vezes, são casas adaptadas para funcionamento de escolas) com infraestrutura bastante precária. O primeiro passo foi consultar a viabilidade de execução desta pesquisa junto à direção e coordenação da escola.

O Centro Municipal de Educação Infantil elencado se localiza na periferia, em um dos bairros mais populosos de Teixeira de Freitas-BA. Fundada em 2010, a escola atende a um total de 173 crianças de 0 a 06 anos de idade, distribuídas em 11 turmas. Dentre elas, 97 crianças de 0 a 03 anos de idade na creche em sete turmas; e 76 crianças de 04 e 05 anos na pré-escola, em quatro turmas. Como a escola atende a duas modalidades da Educação Infantil, mais tarde optou-se pela investigação/intervenção das atividades da pré-escola, dado o encaminhamento que o trabalho tomou ao compará-la com a realidade da escola paulista, que atende exclusivamente a essa modalidade (pré-escola), embora a maior parte dos levantamentos tenha sido feita levando-se em consideração a realidade dessa instituição como um todo.

As crianças da creche são atendidas em período integral, desde às 07h30 da manhã, quando são acolhidas no espaço, até às 17h, quando são entregues às famílias. Para atender essas crianças a instituição conta com um quadro de pessoal composto por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, uma secretária escolar, dois vigias, três cozinheiras, três auxiliares de serviços gerais, dez professoras, dez auxiliares de sala e duas ajudantes de

ensino (para crianças com necessidades especiais). O principal foco de trabalho foi o desenvolvimento da autonomia das crianças e uma maior interação com a comunidade na qual elas estão inseridas, as quais vêm conseguindo resultados positivos em relação à parceria escola-comunidade numa região marcada pela violência. A Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo, EMEI Nelson Mandela, foi incorporada à pesquisa a partir da conversa com a coordenadora da escola teixeirense sobre a formação daquele grupo de professores acerca da temática em voga. Ao verificar o material utilizado na formação, observa-se a existência de diversas referências ao trabalho desenvolvido na escola paulista com a implementação da Lei n.º 10.639/03. Buscou-se então maiores informações sobre a instituição e, posteriormente, os dados obtidos confirmaram que a EMEI Nelson Mandela localizada no bairro do Limão, Zona Norte de São Paulo, é uma referência para a educação pública nesse âmbito de investigação. A escola já ganhou uma série de prêmios por suas iniciativas pedagógicas, entre eles o 6º prêmio “Educar para a Igualdade” – Categoria Escola, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) pelo projeto Azizi Abayomi – um príncipe africano.

De posse de algumas informações acerca das práticas desenvolvidas na EMEI Nelson Mandela, ela foi incluída à pesquisa com o objetivo de promover um intercâmbio entre as duas instituições, estabelecendo diálogos sobre os desafios e as possibilidades de se trabalhar a partir das diretrizes nacionais para o ensino das relações étnico-raciais, quer seja nos grandes centros, quer seja no interior dos estados. Os primeiros contatos foram realizados em 2018 com a diretora, quando os objetivos do projeto de pesquisa foram apresentados e feita a consulta sobre a possibilidade de realizar o trabalho de campo naquela instituição. A referida escola atende um total 206 crianças, de 04 a 06 anos, matriculadas na pré-escola. As crianças estão distribuídas em sete turmas, compostas por idades mistas. Essas crianças são atendidas em período integral, das 8h às 16h. Para isso, a instituição conta com um quadro de profissionais composto por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, um porteiro, duas secretárias escolares e 15 professoras, sendo que uma delas atua em readaptação de função, ficando disponível para o apoio pedagógico.

Na estruturação do atendimento do ensino, em ambas as instituições as professoras trabalham com apenas uma turma em um mesmo turno. Essa situação estabelece um contato diário, intensifica a relação de proximidade e o envolvimento com as crianças, possibilitando situações nas quais as docentes podem acompanhar mais de perto o seu desenvolvimento pedagógico com maiores possibilidades, inclusive, de questionar a sua própria prática profissional e as formas como lidam com as relações entre crianças-crianças-adultos.

A proposta de pesquisa foi apresentada aos profissionais das duas escolas, os quais se mostraram bastante acolhedores. No CMEI Estrela da Manhã, a apresentação da pesquisa ocorreu nos horários do intervalo (recreio) e nos encontros de formação, e na EMEI Nelson Mandela durante a reunião pedagógica. Na ocasião da apresentação do projeto, na escola de Teixeira de Freitas foi solicitado o compromisso da socialização dos resultados da pesquisa ao final do processo, e a equipe da escola de São Paulo manifestou interesse em conhecer o produto construído a partir da pesquisa. Os autores Bogdan e Biklen (1994) corroboram com a necessidade de ir ao encontro daquilo que se quer conhecer, já que “o trabalho de campo refere-se a estar dentro do mundo do sujeito” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113). Adentrar o mundo dos sujeitos da pesquisa requer uma aproximação cuidadosa e gradual, até que os mesmos fiquem à vontade, sintam-se seguros e encorajados a falarem das suas práticas e experiências.

A entrada no CMEI Estrela da Manhã aconteceu de forma gradativa. Nos primeiros dias, as visitas à escola tinham por objetivo conversar com as coordenadoras dos turnos matutino e vespertino, com vistas a fazer um levantamento prévio do funcionamento da instituição: número de alunos(as), número de turmas, os projetos desenvolvidos, além de informações sobre a rotina de funcionamento da instituição. A inserção no campo na escola teixeirense durou dois semestres letivos: o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre do ano de 2019. A presença nas salas de aula ocorreu a partir de março 2019, sendo que, de abril a julho, as visitas foram mais frequentes, no mínimo, duas vezes por semana em cada turno, acontecendo às segundas e quintas-feiras.

Na EMEI Nelson Mandela a inserção aconteceu apenas em maio de 2019, por isso ela foi feita de uma forma bastante condensada. Em linhas gerais, houve no primeiro dia a recepção por parte da diretora da instituição, a apresentação à vice-diretora e à coordenadora, solicitando que todas as informações necessárias fossem transmitidas. Nesse dia também se realizou um *tour* no intuito de conhecer a estrutura física e o funcionamento da instituição. Posteriormente, ocorreu uma conversa sobre o funcionamento pedagógico da instituição: número de alunos, número de turmas, projetos desenvolvidos na escola, rotina de funcionamento da instituição. Na sequência, as seguintes atividades foram realizadas: a observação das aulas e das atividades realizadas no pátio, as entrevistas com as professoras, a diretora e a coordenadora, além da observação dos espaços e dos recursos didático-pedagógicos. Os roteiros elaborados para esses momentos foram fundamentais para orientar toda a coleta de dados, devido ao curto tempo de observação. Vale destacar o acolhimento e o

total apoio recebidos nas duas escolas, o que facilitou bastante o trabalho de campo e a maior aproximação com os fatos pertinentes ao interesse da investigação.

A observação participante foi uma das estratégias mais importantes no processo de coleta de dados. As autoras Vanderléia Pereira e Maria da Glória Lima (2010) destacam que a observação participante não é passiva nem inerte, pois nela o observador pode interagir ativamente com as atividades do grupo observado. A partir da observação, o pesquisador poderá conhecer de perto o acontecimento dos fatos e confrontar a realidade com a descrição das ações observadas. Nesse mesmo sentido, Otávio Cruz Neto destaca a importância da observação na coleta de dados de uma pesquisa qualitativa:

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (CRUZ NETO, 1994, p. 59).

À medida que as observações aconteciam eram feitos registros descritivos e reflexivos num caderno de anotações que serviu como diário de campo. Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch (2011, p. 69) definem o diário de campo como as “anotações feitas pelo pesquisador (em fichas, caderno, gravador, *laptop* etc.) no momento em que os eventos estão acontecendo ou logo a seguir”. Trata-se de notas de campo que Bogdan e Biklen conceituam como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Como já sinalizado, as observações foram feitas pautadas em roteiros de observação – conforme os Apêndices A, B e C – que foram utilizados para conduzir a escuta e o olhar, todavia, sem desconsiderar os métodos etnográficos e as observações realizadas espontaneamente, sem roteiros pré-estabelecidos. Durante as observações, de posse dos roteiros para cada situação, foram feitas breves anotações sobre os tipos de atividades desenvolvidas, entretanto, a maioria delas era realizada nos intervalos, na sala dos professores, ou mesmo após o encontro, a fim de que a percepção analítica da atividade observada não se perdesse ao ater-se demasiadamente ao seu registro. Outra estratégia utilizada foi efetuar a gravação de um relato das situações observadas tão logo fosse possível, registrando, instantânea e detalhadamente, o máximo de memórias produzidas.

As observações tiveram como foco os aspectos relativos à organização do espaço físico da escola; as interações entre crianças-crianças-adultos em diferentes momentos da rotina escolar (entrada, saída, recreio, reuniões, aulas etc.); as práticas pedagógicas

desenvolvidas pelos professores (adaptações curriculares, conteúdos abordados e intervenções realizadas); as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de enriquecer a coleta de dados, realizou-se uma análise documental do Projeto Político Pedagógico, do Regimento da escola, dos Projetos Pedagógicos, dos Planejamentos de Ensino, dentre outros documentos organizadores das práticas pedagógicas das instituições em questão. A análise documental iniciou-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo sob o olhar dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Essa constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 2015).

Para Lüdke e André (2015), a análise documental é entendida como uma série de operações que visam estudar minuciosamente a realidade pesquisada, atentando-se para a verificação de um ou vários documentos na busca de identificar a legitimidade das suas informações; desvelar as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais pode vir a relacionar-se e ater-se sempre às questões de interesse. Este exame é constituído pela escolha e recolha dos documentos eleitos e posterior análise, seguidos dos procedimentos metodológicos subsequentes: a caracterização de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica.

Visando conhecer melhor tais documentos, logo nos primeiros contatos com as diretoras das escolas foram solicitadas cópias desse conjunto documental, que prontamente foi disponibilizado para consulta. Examinou-se preliminarmente a documentação e os agentes construtores, que guiaram a escolha por quais documentos seriam mais adequados para se efetivar o exame do problema proposto, partindo de hipóteses provisórias. Para Lüdke e André (2015), o problema central na análise de documentos deve ser a contextualização das relações entre o conteúdo explícito, o significado implícito e o contexto de funções.

Uwe Flick (2009) alude que o ponto de partida para a análise documental é a compreensão interpretativa do texto, possibilitando a realização de inferências válidas para a pesquisa, sendo o seu principal objetivo, de modo geral, abranger e compreender casos específicos por meio da reconstrução do caso.

No que tange à perspectiva metodológica adotada – como já exposta, de cunho etnográfico – utiliza-se a análise documental numa triangulação com a entrevista e a observação participante. Os referidos documentos foram analisados com base em algumas

questões orientadoras, de acordo com o Apêndice D, com vistas a conhecer sua adequação à proposta política de inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na ação educativa das escolas em questão, verificando se (e como) tais documentos incluem a formação para o respeito à diversidade e promoção da igualdade racial.

Outro procedimento utilizado para o levantamento de dados foi o questionário. Este deve obedecer a algumas regras básicas, sendo a principal delas deter uma lógica interna na representação exata dos objetivos e na estrutura de aplicação, tabulação e interpretação dos dados obtidos. Sua conceituação é um conjunto de questões elaboradas com o intuito de gerar os dados necessários para verificar se os objetivos de um projeto foram atingidos, tarefa que não é fácil e necessita dedicação de tempo e esforço de planejamento. É, portanto, um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, com ou sem a presença do entrevistador. Em relação ao conteúdo das perguntas, pode-se tentar verificar fatos, crenças quanto a fatos, crenças quanto a sentimentos, descobertas de padrões de ação e de comportamentos do presente ou do passado. Também é necessário que o pesquisador faça algumas reflexões, por exemplo: a pergunta é realmente necessária? Qual a sua utilidade?

Com o intuito de facilitar o retorno dos questionários respondidos, foi disponibilizado um *link* do *Google Docs* que direcionava ao questionário (Apêndice E) a ser encaminhado pelas coordenadoras aos grupos de professoras em reunião pedagógica. Houve, a princípio, um número pequeno de questionários devolvidos, daí a necessidade de procurar as professoras nos intervalos das aulas ou durante o recreio, explicando a necessidade daqueles dados para o bom andamento da pesquisa. De um total de vinte e cinco docentes, vinte responderam ao questionário.

A entrevista semiestruturada também foi um procedimento importante para o desenvolvimento desta pesquisa. A entrevista se constitui como estratégia adotada para obter informações contidas nas falas dos diferentes atores sociais. Assim sendo, a entrevista aplicada pretendeu conhecer e analisar os fatores que possibilitam ou limitam a construção de práticas promotoras de igualdade racial nas instituições de Educação Infantil a partir das percepções dos educadores. Maria Cecília Minayo (1996) defende a entrevista como um instrumento que permite a aproximação dos fatos ocorridos na realidade da teoria sobre o assunto analisado a partir da combinação entre ambos.

Para elaboração da entrevista, observamos os seguintes requisitos: a) a coleta de dados no ambiente em que os fatos acontecem; b) o pesquisador como instrumento principal para a realização da pesquisa; c) o processo como tão importante quanto os resultados. Assim como

a utilização de um roteiro previamente elaborado, ao modo de entrevista semiestruturada com questionário semiaberto e um número de questões de acordo com as análises que se pretende realizar, preservando alguma liberdade aos entrevistados, ao focalizar o trabalho pedagógico e as atitudes relativas às questões étnico-raciais no ambiente escolar. A escolha dos profissionais a serem entrevistados se deu a partir da inserção dos mesmos no campo das relações raciais no interior das instituições.

Assim, foi realizado um total de dez entrevistas nas duas escolas pesquisadas, sendo entrevistadas individualmente, uma diretora, uma coordenadora e três professoras de cada instituição. As professoras foram escolhidas por sua atuação direta nas práticas pedagógicas promotoras de igualdade racial, assim como as diretoras e as coordenadoras, com o objetivo de conhecer as ações desenvolvidas pela gestão e coordenação pedagógica da escola. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento prévio das pessoas entrevistadas e duração que variou entre 18min e 1h18, num clima agradável e descontraído, que foram transcritas integralmente, considerando a importância deste contato mais direto com o conteúdo gravado para a posterior análise dos dados.

A grande vantagem da pesquisa com entrevistas semiestruturadas é a sua versatilidade, haja vista que ao mesmo tempo em que o pesquisador pode colher os resultados mais aprofundados sobre as opiniões dos entrevistados, também pode direcionar as perguntas de forma que a pesquisa não defina em simples divagações. As entrevistas semiestruturadas podem ser usadas para verificar a opinião das pessoas acerca de determinado assunto ou servir de base para pesquisas mais direcionadas e estruturadas. Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos, cujos aportes são teorias e hipóteses que se imbricam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes, e o foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Em complemento a essas explicações, o autor aduz que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Após a coleta de dados, o pesquisador se encontra diante do desafio de organizar todas as informações e materiais acumulados para realizar posterior análise, apresentando os seus “achados”. É preciso destacar que a análise e a interpretação dos dados devem partir do estudo teórico realizado, relacionando os dados coletados e a revisão bibliográfica. Os conteúdos da pesquisa documental e do referencial bibliográfico foram organizados em núcleos temáticos que originaram categorias de análise a partir das quais foi possível avaliar

as informações coletadas e discuti-las à medida que as reflexões foram surgindo. Com base na descrição dos contextos das práticas pedagógicas investigadas foi possível conhecer parte significativa da atuação dessas instituições no que tange à promoção da igualdade nas relações étnico-raciais – objeto da pesquisa – em suas mais diversas dimensões, refletindo sobre as relações vivenciadas no cotidiano escolar.

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: contextos das relações e a promoção da igualdade racial nas escolas investigadas

A análise de dados é compreendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que visa assegurar a objetividade e a sistematização das informações coletadas durante a pesquisa. Trata-se de “estudar e analisar o material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, de aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair aspectos mais relevantes” (BARROS; LEHFELDL, 2000, p. 70). De acordo com Aidil de Jesus Barros e Neide Aparecida Lehfedl, tal análise tem como suporte instrumental qualquer tipo de mensagem e formas de expressão dos sujeitos sociais, resultando em um conhecimento não linear. Assim, essa metodologia de análise e de interpretação permitiu compreender criticamente o conteúdo das falas dos sujeitos, o seu sentido e os significados explícitos ou implícitos.

Para a efetivação da análise de conteúdo, foram seguidos os seguintes passos:

- a) Organização e análise das notas de campo, fotografias, vídeos e demais materiais coletados;
- b) Tabulação, interpretação e análise dos dados do questionário aplicado ao grupo de professores;
- c) Transcrição das entrevistas;
- d) Leitura flutuante do material transcrito para mapeamento dos temas, expressões ou palavras emergentes;
- e) Leitura das cartas para listagem dos conteúdos emergentes dos discursos dos remetentes.
- f) Estabelecimento de relações entre o conteúdo teórico abordado e os “achados” da pesquisa/intercâmbio para a definição das categorias de análise;
- f) Análise do material de acordo com as categorias definidas.

3.1 O cotidiano das escolas

A observação participante foi também uma estratégia utilizada para compreender as interações estabelecidas nas instituições de ensino, alvos dessa pesquisa, cujo objetivo é analisar como ocorrem as relações entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e como eles se posicionam em relação à diversidade e às situações de racismo e discriminação. Arleandra Amaral (2013, p. 32) salienta que “o espaço destinado à educação infantil tem o

compromisso de primar por garantir que as crianças que o frequentam vivam suas infâncias, considerando suas especificidades”.

Nos contextos das observações, contempla-se o olhar sobre o comportamento das crianças em momentos diversos, por exemplo, durante os intervalos de recreio e as atividades realizadas nas salas, no pátio e no parque. A princípio, o objetivo dessas análises era compreender as relações estabelecidas entre crianças-crianças-adultos, assim como esses sujeitos envolvidos lidavam com a questão étnico-racial. Interpretou-se que, de um modo geral, tanto no CMEI Estrela da Manhã quanto na EMEI Nelson Mandela o nível de interação entre os sujeitos era muito bom. Para orientar as observações sobre tais interações, algumas questões foram elaboradas – expendidas abaixo – e fundamentadas teoricamente para sustentar o presente estudo.

a) As crianças percebem a diferença racial?

Nas situações observadas foi possível perceber o quanto as relações interpessoais são permeadas por conflitos no que se refere ao pertencimento racial, e como as crianças estão atentas à diferença racial, principalmente, a partir de marcadores como cor da pele e textura dos cabelos. Numa atividade realizada na EMEI Nelson Mandela, a professora trouxe para a sala a família Abayomi, que são bonecos feitos de pano, do tamanho das crianças e representam a família do príncipe africano Azizi Abayomi. O objetivo dela era que as crianças narrassem para a pesquisadora a história da chegada do príncipe na escola, e como ele constituiu a sua família. No final da aula, em conversa com a pesquisadora, as crianças explanaram sobre a raça e as cores da família interétnica, já que Azizi, príncipe negro, se casou com Sophia, uma moça branca com quem teve dois filhos, um branco e um negro. Quando perguntadas sobre os bonecos que mais gostaram, a cor apareceu como um critério para as crianças:

Na outra escola que eu estudava, eu tinha uma amiga que se chamava Dandara, ela era morena, mas mesmo sendo dessa cor eu adorava ela (criança branca, 05 anos, referindo-se à cor do boneco negro). Eu não gostava da cor morena, eu tinha medo deles (criança branca, 04 anos, referindo-se aos bonecos negros). Eu gosto mais da cor branca, porque é mais bonita, a pele é mais boazinha, olha o meu braço! (criança branca, 05 anos). Eu gosto de todas as cores (criança negra, 05 anos) (Falas das crianças gravadas durante a observação. Diário de campo, 22/05/2019).

O vídeo “*Dolltest: o efeito do racismo em crianças*”⁹ revela o quanto as crianças, desde a tenra idade, leem e apreendem os valores e as expectativas dos meios sociais onde estão inseridas, incluindo o racismo estrutural presente em nosso cotidiano. O vídeo também mostra como, precocemente, as crianças internalizam os valores de beleza, bondade e maldade, a partir da cor da pele das pessoas, valores que são incisivamente introjetados pelas crianças negras, provocando sofrimento psíquico. A compreensão daquilo que não é explícito perpassa a vivência e os entendimentos cotidianos, a exemplo, a percepção de que as crianças de pele mais clara costumam ter vantagens em relação as de pele mais escura e, apesar de não saber o porquê, as crianças negras ocupam lugares desprestigiados – como o fundo da sala, ou ao serem preteridas na escolha para a realização de atividades conjuntas como dançar em uma festa e, principalmente, para ocupar posições alegóricas de poder, tais como noiva(o), príncipe, princesa, rei, rainha etc., entre outros vários possíveis exemplos.

b) Demonstram preferência por alguma cor de pele? As crianças negras se mostram confortáveis com as suas características físicas?

Sobre a preferência por alguma cor de pele e o sentimento das crianças negras a respeito das suas características físicas, algumas se mostraram desconfortáveis com o seu próprio fenótipo e verbalizaram o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Isso ficou evidente na ocasião das observações realizadas no CMEI Estrela da Manhã, durante uma atividade de “cantinhos diversificados” (diferentes cantos temáticos são organizados para que as crianças possam escolher com quais brinquedos/objetos e, até mesmo, com quais colegas desejam interagir). No caso relatado a seguir, o canto escolhido para observação foi o “cantinho da beleza”, organizado com bonecas negras e brancas (principalmente aquelas “estilo *Barbie*”), além de objetos para cuidados com os cabelos e acessórios (em sua maior parte, mais adequados para cabelos lisos).

Ao observar a preferência ou mesmo certa disputa pelas bonecas brancas, a pesquisadora começou a conversar sobre ser branco e ser negro, a cor e as características de cada pessoa, chamando à atenção para as falas de algumas crianças negras:

⁹O “Teste da boneca” é um experimento psicológico realizado nos anos 40 nos EUA para testar o grau de marginalização sentido por crianças afro-americanas e causado por preconceito, discriminação e segregação racial. Nesse vídeo, uma produção Fanpage.it, Vídeo de Luca Iavarone e Raffaello Durso foi recriado o teste com crianças italianas dado o aumento considerável, nos últimos anos, do fenômeno das migrações na Europa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CdoqqmNB9JE>. Acesso em: 09 ago. 2019.

Tia, minha mãe falou que quando eu tiver 10 anos meu cabelo vai ficar lisinho. É lindo o cabelo lisinho (criança negra, 06 anos). Olha a minha cor! Eu não sou negro. Sou moreno claro, se não tomar sol fico branquinho (criança negra, 05 anos). Eu não gosto de preto porque é escuro. O branco é mais clarinho (criança negra, 04 anos) (Falas das crianças gravadas durante a observação. Diário de campo, 14/03/2019).

As falas e o descontentamento com as características físicas das crianças negras não ocorreram com as brancas, o que revela que elas já reconhecem o fenótipo que mais agrada e é socialmente valorizado. Em grande parte das vezes, crianças brancas e negras são conduzidas a aprender que “ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem” (BENTO, 2011, p. 111).

Consoante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana encontra-se atravancado o processo de ensino-aprendizagem na Educação, uma grande problemática a ser enfrentada pelos educadores é a discriminação/racismo que os negros desenvolveram sobre si mesmos. Quando analisada sob a ótica da ideologia do branqueamento tal assertiva é entendida como parte de um pressuposto básico: a divulgação da ideia e do sentimento de que as pessoas brancas são intrinsecamente mais humanas, inteligentes e superiores em diversos outros aspectos. Diante disso, elas supostamente teriam o poder de comandar e determinar o que é bom para os demais.

Sem atentar para essas questões, muitas vezes os educadores reforçam o sentimento de superioridade e inferioridade entre as crianças segundo o pertencimento racial: “*Olha esse cabelo! Tem coisa mais linda gente?*” (Fala de uma professora no CMEI Estrela da Manhã, referindo-se a uma criança branca e cabelos loiros, em conversa gravada pela pesquisadora. Diário de campo, 12/03/2019). Observa-se na fala da professora o enaltecimento das características físicas de uma aluna branca. Desse modo, as demais crianças vão recebendo informações que irão contribuir para a aceitação ou negação das suas características físicas e, conseqüentemente, a constituição das identidades vai sendo influenciada de forma positiva ou negativa. Atesta-se, portanto, que ainda existe uma hierarquia racial baseada no padrão branco em detrimento dos não brancos. Isso pode oferecer parâmetros desfavoráveis à construção e valorização de identidade valorizada das crianças negras, assim como, de modo nocivo, ensinar equivocadamente à criança branca que ela compõe um grupo superior (BENTO, 2011).

Nesse sentido, educar para a igualdade racial significa oportunizar que as crianças negras e as indígenas tenham possibilidades de constituir suas identidades, conhecendo e

ouvindo, por parte dos educadores, referências positivas que considerem suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, bem como as singularidades de cada uma delas, acolhendo as suas culturas, corporeidades, estéticas. Enfim, valorizando a sua presença no mundo (para a construção de um mundo plural).

c) Ocorrem situações de conflitos entre as crianças por causa do pertencimento racial?

Pensar sobre o processo de constituição das identidades nas crianças durante a fase infantil remete-nos a algumas situações de conflito observadas em sua vivência por causa do pertencimento racial. Durante uma atividade de sala realizada no CMEI Estrela da Manhã, uma criança negra com tranças nos cabelos foi até a professora e disse que a colega chamou o seu cabelo de “sujo”. Em outra ocasião, um menino se queixou à professora que o colega lhe chamou de “negrinho”. Evidencia-se, de acordo com os estudos de Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva (2012), que há no espaço escolar constante incidência de casos de discriminação racial e, na maioria das ocorrências, os educadores tendem a camuflar essa prática dizendo *“o que é isso meu filho? Respeite o seu colega, ele é igual a você!”*.

Ao discutir saberes ao educador da primeira infância, Nilma Lino Gomes (2007) destaca a importância desses profissionais como “protagonistas da educação infantil” e ressalta a necessidade de eles apropriarem-se do profundo conhecimento do mundo infantil, das questões culturais relacionadas aos povos que formam o Brasil e da visão crítica social e cultural de sua realidade.

Nas duas situações expostas acima, o posicionamento das professoras retratou determinado despreparo para lidar com a situação: na primeira, uma delas chama a criança agressora e diz que *“se o cabelo estiver sujo é problema dela”*. Na outra situação, a outra professora diz: *“o que é que tem ser negro? Veja, eu também sou”*. Trata-se de uma prática que lesa a autoestima do aluno, uma vez que o professor deveria conversar com os alunos para “mostrar que fenotipicamente eles são sim diferentes, mas que o seu colega atingido preconceituosamente, tem uma História, uma identidade deixada por seus descendentes que o engrandecem enquanto seres humanos que somos” (GONÇALVES; SILVA, 2012, p. 01).

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos/as alunos/as possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar de a lógica da razão ser importante nos processos formativos e

informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (MUNANGA, 2008, p. 14-15).

Como Kabengele Munanga sugere na citação acima, a reparação profícua e incisiva contempla transcender os limites da razão e descobrir uma forma de tocar no imaginário e nas representações, uma vez que esses se encontram no imaginário coletivo. Segundo o estudioso, é necessário haver equilíbrio entre a razão e a afetividade, haja visto que não há receitas, fórmulas mágicas ou científicas de teor antirracistas que direcionem o educador no sentido de prever e dirimir todas as ações e reações, mas há a irrefutável possibilidade de estimular a sua própria imaginação criativa na busca de caminhos apropriados para lidar com o preconceito e a discriminação. Inclusive, enfrentar os preconceitos que eles mesmos podem trazer dentro de si.

d) Como os profissionais intervêm diante das situações em que são manifestados racismo e preconceito?

Num relato de uma professora da EMEI Nelson Mandela, ela rememorou uma ocasião em que uma criança negra queixou que nenhuma outra queria fazer o trabalho com ela, alegando ser “fedorenta” e, segundo a educadora, encaixou-a num grupo e conversou com a turma toda, dizendo que estavam sendo racistas e usou um tempo da aula para tratar sobre o assunto, dizendo que, além de ser crime, racismo é uma coisa muito feia e machuca as pessoas. A situação mostra como a criança negra, muitas vezes, não encontra acolhimento dentre os colegas nas situações de formação de grupos e acaba por se isolar. Assim é importante prestar atenção ao afeto distribuído às crianças, observando, principalmente, se todas elas recebem carinho, elogios e atenção por parte dos educadores e das demais crianças, independentemente do pertencimento racial. A afetividade é um elemento fundamental para a construção de uma autoestima positiva e o fortalecimento da identidade. Outra forma de cuidado e atenção é a preocupação em escutar e compreender a situação de vida, os diferentes jeitos de participar e as diversas formas de comunicação e de aprendizado de todas as crianças. A escola precisa desenvolver atividades que estimulem maior interação, relações de amizade e de solidariedade entre todas as crianças de uma maneira saudável e respeitosa.

Um aspecto importante de pontuar é que as crianças precisam ser orientadas a não se omitirem diante de situações discriminatórias, nas quais são vítimas e não culpadas, como muitas vezes são levadas a acreditar. Inclusive, uma estratégia interessante seria criar na

escola procedimentos de escuta, registro e encaminhamento de denúncias a respeito de discriminações sofridas pelas crianças, profissionais de educação e familiares. Urge também que outras perspectivas socialmente equivocadas e aceitas, tais como o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento, sejam abertas e diretamente combatidas. Isso porque o racismo estruturante constituinte da formação histórica e social brasileira está arraigado no imaginário social e recai sobre todos os indivíduos, quer seja negro, quer seja branco ou de quaisquer outros grupos étnico-raciais.

Em entrevista às professoras, quando perguntadas sobre o modo como lidavam em situações de conflito motivado por pertencimento racial, elas responderam:

O trabalho que é feito antes, de valorização já ajuda a prevenir: elogiar as crianças achá-las bonitas, enaltecer. Se ainda assim acontecer alguma situação de discriminação, preconceito, racismo, eu converso sobre o respeito às diferenças, valorizo a criança que foi agredida para levantar a autoestima dela, converso com a criança que agrediu, ampliando o campo de visão sobre outras belezas e depois trazendo rodas de conversa, filmes em que possam refletir sobre outras culturas (Professora do CMEI Estrela da Manhã em entrevista gravada pela pesquisadora. Diário de campo, 25/04/2019).

Diante das situações de discriminação você tem que virar pra criança que agrediu e dizer: olha, você não está tratando o seu colega com respeito! Questioná-lo sobre o porquê de estar se referindo ao colega dessa forma. Nunca pelo lado moral, mas para que reflita que aquele comportamento é inaceitável. Depois ver momentos, propostas e situações para trazer à tona a situação que gerou conflito (Professora da EMEI Nelson Mandela em entrevista gravada pela pesquisadora. Diário de campo, 24/05/2019).

Quando nas suas interações com o outro, as crianças se envolvem em situações de conflito por causa do pertencimento étnico-racial, a ação do educador é fundamental e, justamente por isso, a repreensão de quem agrediu deverá ser imediata, sendo preciso estar atento em acolher a criança agredida, ouvi-la com atenção, respeito e carinho para que a mesma se sinta apoiada e fortalecida diante das situações de discriminação. Por fim, a situação que gerou o conflito precisa ser problematizada e utilizada como exemplo para que as demais crianças reflitam sobre as causas da discriminação e o que leva as pessoas a agirem de maneira racista. “*Não se trata só de colocar pra pedir desculpas, é provocar mudanças no comportamento, a desculpa serve muito mais pra quem agrediu do que pra quem sofreu a agressão*” (Professora da EMEI Nelson Mandela em entrevista gravada pela pesquisadora. Diário de campo, 24/05/2019).

Gonçalves e Silva (2012) aduzem que os educadores no pleno exercício da profissão são marcados por dificuldades quando defrontados em certas situações de preconceito,

justamente devido ao processo de assimilação de uma ideologia superior e imperativa no ambiente escolar; eles, quando educados, aprenderam a versão eurocêntrica da história, segundo a qual a “vinda” dos africanos ao Brasil deu-se com o intuito de sustentar a economia de seus senhores mediante trabalho duro e árduo. É proficiente desfazer toda a mentalidade racista e discriminatória secular, reestruturando as relações sociais, rompendo com a alienação dos processos pedagógicos que, por vezes, se engessam nas palavras e nos raciocínios tolhidos e rasos, que não mensuram toda a amplitude das experiências de inferiorização vivenciadas pelos negros, nem tampouco as baixas classificações atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. Grandes passos já foram dados e se faz sentir nos discursos dos educadores: *“a nossa indignação momentânea não pode sobrepor um trabalho que precisa ser mais elaborado. Significa tratar o racismo pela via do respeito”* (Professora do CMEI Estrela da Manhã em entrevista gravada pela pesquisadora. Diário de campo, 24/05/2019).

É prioritário considerar a criança como um ser dotado de humanidade para não incorrer no risco de querer manipulá-la, despertando sua criticidade uma característica tão necessária, já que leva à conquista da consciência e à libertação da condição de oprimido, sem que corra o risco de assumir o outro lado da moeda: o papel de opressor.

Assim, Maely Curvelo, Ryanne Lima e Caetano Costa (2001, np) propõem:

Dito isto, o grande desafio para a construção de uma educação de fato antirracista é pensar pedagogias que considerem o negro em sua humanidade, capacidades, herança histórica e cultural, a fim de romper com a manipulação dos conteúdos e concepções de mundo. Ainda, precisamos desconstruir os estereótipos de inferioridade do negro e parar de incentivar os alunos a olharem para a estrutura escravista do Brasil como algo que precisa ser esquecido na busca pela igualdade racial no país.

Dentro dos contextos observados, averiguou-se que a incidência de formas, níveis e resultados dessas arregimentações ideológicas operam diferenciadamente sobre os diversos sujeitos e contabilizam distintas dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social, por isso as construções de estratégias educacionais insuflam o sistemático combate ao racismo como uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial. A construção de uma identidade e de uma autoestima positiva não depende apenas do empenho individual, mas está diretamente relacionada com as relações estabelecidas dentro e fora da escola. Mas cabe à escola um papel fundamental, principalmente a partir da valorização e do reconhecimento de grupos historicamente excluídos, onde as crianças

possam encontrar possibilidades para desenvolver de forma positiva o sentimento de pertença, e que as crianças brancas, negras ou indígenas sejam capazes de constituir suas identidades num contexto de reconhecimento e valorização das diferenças numa perspectiva igualitária. A garantia do direito à educação requer o enfrentamento das condições e situações de desigualdades e discriminações que marcam as relações pedagógicas. Significa enfrentar o racismo negado na ação educativa das instituições de ensino, quer públicas, quer privadas. É imprescindível que todos estejam atentos, o tempo todo, reeducando olhares e ouvidos para identificar as situações de discriminação no cotidiano escolar, bem como superar o discurso insistentemente repetido em muitas escolas, de que *“aqui não há racismo, aqui todos são iguais”*.

É importante ressaltar que além do racismo presente nas relações pessoais estabelecidas no interior das escolas, existe também aquele que se encontra enraizado nas práticas pedagógicas, que é o chamado racismo institucional, sendo este que se abaliza como um dos grandes obstáculos para a promoção de uma educação igualitária de fato. No caso de um compromisso político e pedagógico que vise construir um espaço para todos, é mister atentar-se sobre quais são as práticas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil voltadas à promoção da igualdade étnico-racial: qual a sustentabilidade dessas práticas no decorrer do trabalho pedagógico?

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é apontado como um instrumento fundamental e impulsionador de mudanças nas realidades das instituições escolares. Assim sendo, constitui-se como um documento que se registra as ações e os projetos relativos a uma determinada comunidade escolar, referindo-se ao ano letivo, sendo auxiliado de forma política e pedagógica por professores, coordenação escolar, alunos e familiares, onde são construídas as atividades pedagógicas que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem (VAGULA et al., 2014).

Elaborar o PPP implica planejamento de todas as atividades no âmbito escolar, execução das ações previstas, avaliação do processo e sua retomada. Isso somente é possível se instituída a prática do registro e da reflexão sobre ele. Nesse sentido, a legislação brasileira indica que o PPP é “o instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade e a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer” (BRASIL, 2004, p. 09).

O Projeto Político Pedagógico é o documento maior de uma instituição escolar e deve ser constantemente repensado, levando-se sempre em conta a realidade em que está inserido. Assim, representa o caminho democrático para fortalecer a inserção da temática das relações

étnico-raciais nas instituições. Partindo do pressuposto de que um PPP apresenta um compromisso com uma educação antirracista que valorize a diversidade e lute pela promoção da igualdade racial, esse não se resume a um instrumento meramente burocrático, e sim a um movimento que envolve reflexões, questionamentos e novas propostas elaboradas a partir da realidade da escola e da sociedade.

O PPP retrata a “cara” da escola, portanto, sua construção necessita ser coletiva, englobando opiniões e conhecimentos de todos os profissionais da educação, bem como das crianças e dos seus familiares. Assim, o seu objetivo vai muito além daqueles que estão descritos no papel, e o seu trabalho não se reduz a uma semana, um mês ou um ano, mas se trata de um processo permanente que suscita a todos os envolvidos nas práticas do ensino-aprendizagem a aprenderem mediante a reeducação das relações étnico-raciais no dia a dia. Desse modo, buscou-se compreender por meio das partes textuais que compõem os projetos das instituições investigadas os interesses, as aspirações e as expectativas da instituição em relação aos sujeitos, à educação e à sociedade. Um olhar mais atento foi lançado aos princípios e aos valores das escolas pesquisadas, às concepções de criança, às modalidades organizativas do trabalho pedagógico, à perspectiva de formação dos profissionais da educação e avaliação das ações, dentre outras, interpretando como atuam com base numa visão de ampliação cultural na valorização da diversidade e dos diferentes modos de ser, estar e representar o mundo.

3.2 O PPP do CMEI Estrela da Manhã

O Projeto Político Pedagógico da escola teixeirense é datado de 2012. Ao disponibilizar o PPP para consulta, a diretora informou que ele precisaria ser revisto e a previsão começaria no ano de 2019. O documento está dividido em onze itens, cada um deles subdividido em subitens que discorrem sobre temas variados: apresentação da instituição; apresentação do projeto; histórico da Educação Infantil no Brasil; objetivos da Educação Infantil; funções da Educação Infantil; concepção de criança e de aprendizagem; metodologia utilizada com as crianças; modalidades organizativas; avaliação da aprendizagem; avaliação do PPP; proposta curricular.

O item *Apresentação da instituição* traz uma síntese do histórico da construção da escola e os fatores condicionantes para que a mesma fosse construída num bairro periférico da cidade. O texto contém o enunciado promissor de que aquela instituição de ensino era “uma grande conquista para a comunidade do bairro, garantindo que um maior número de crianças

sejam (sic) atendidas” (Projeto Político Pedagógico do CMEI Estrela da Manhã, 2012). Tal enunciado sinaliza a preocupação da ampliação do direito e do acesso à educação.

No item *Apresentação do Projeto*, a instituição revela a preocupação de que o PPP requer envolvimento de todos, pois se trata de “um esforço conjunto de maneira que expresse as necessidades e expectativas de crianças, pais, docentes e comunidade” (Projeto Político Pedagógico do CMEI Estrela da Manhã, 2012). Esse é um dos pressupostos relativos à construção de uma escola voltada para a valorização da diversidade e a promoção da igualdade: decisões coletivas e construídas de forma cooperativa, como firmam as diretrizes vigentes na legislação.

À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos (BRASIL, 2004, p. 10).

Já no item que se refere ao *Histórico da Educação Infantil no Brasil* é feita uma retomada da Educação Infantil desde a década de 1970, ainda com caráter assistencialista, até os anos 2000, quando se amplia a discussão sobre o desenvolvimento infantil e a necessidade de ampliação da oferta. Nesse texto, destaca-se a assertiva de que “atualmente é crescente a preocupação e o interesse da sociedade de que as crianças sejam assistidas de forma adequada para que possam se desenvolver plenamente física, intelectual e emocionalmente” (Projeto Político Pedagógico do CMEI Estrela da Manhã, 2012), de maneira que o trabalho pedagógico proposto viesse a atender às necessidades de desenvolvimento integral do sujeito.

No tocante ao item *Valorização da Diversidade*, o texto se aproxima da perspectiva presumida quando cita que é imprescindível assegurar “[...] uma educação que tome como ponto de partida a realidade e os conhecimentos infantis [...]” (Projeto Político Pedagógico do CMEI Estrela da Manhã, 2012), inferindo, assim, a valorização das diferenças individuais, das condições de cada um na perspectiva da formação da identidade.

Quanto ao item *Objetivos da Educação Infantil*, encontra-se textos que abordam esse direcionamento. Três deles estão relacionados ao processo de formação identitária da criança e valorização da diversidade, sendo expendidos:

[...] Desenvolver uma autoimagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades [...];

[...] Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos, a articular interesses e pontos de vista, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitude de ajuda e cooperação [...];
[...] Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMEI ESTRELA DA MANHÃ, 2012).

Os textos fazem referência ao respeito à identidade infantil, à diversidade e à valorização de algumas manifestações culturais, embora notoriamente de aspecto vago, haja vista que não deixa explícito o compromisso com o fortalecimento da identidade étnica, valorização da diversidade e combate ao racismo. O item *Educação Infantil* traz, no seu texto, as funções correlacionadas às dimensões do cuidar, do brincar e do educar, numa perspectiva de desenvolvimento integral das crianças, contudo, sem fazer qualquer observação em relação aos princípios éticos envolvidos nessas dimensões para que as atitudes racistas e preconceituosas não encontrem espaço nas práticas a serem desenvolvidas no ambiente educacional.

No que diz respeito ao item *Concepções de Criança e de Aprendizagem*, o documento expressa que a criança é definida como “um ser social e histórico, que faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade, caracterizada por uma cultura” (Projeto Político Pedagógico do CMEI Estrela da Manhã, 2012), enquanto que a educação é definida como “um processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças e que requer uma intensa interação entre os professores e crianças e entre criança/criança”. Apesar do reconhecimento da importância das interações que são estabelecidas para o processo de desenvolvimento infantil, em nenhum houve alusão à atenção para a qualidade dessas interações e o quanto podem interferir no processo de constituição da identidade e no desenvolvimento infantil com base nas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de todas as crianças e nas suas infinitas singularidades.

Ressalta-se, no item *Metodologia* utilizada com as crianças, que a instituição preconiza que ela “deve garantir a construção de um espaço de reflexão, circulação e apropriação de conhecimentos pelas crianças, e não a transmissão de informações” (Projeto Político Pedagógico do CMEI Estrela da Manhã, 2012). No texto da Metodologia é expresso o compromisso com o planejamento coletivo das atividades e dos projetos, garantindo espaços para a participação de todos, ferramenta fundamental para que se firme o processo de valorização dos saberes e das diferentes formas de ver, pensar, ser e estar no mundo.

Nas *Modalidades Organizativas que estruturam o fazer pedagógico* foram descritas como são realizadas as atividades: as permanentes acontecem diariamente ao longo do

processo (roda de conversa, rodas de leitura, leitura compartilhada, cantinhos diversificados, faz de conta, circuitos psicomotores e oficinas de percurso); as de sistematização dos conteúdos trabalhados (atividades com nomes próprios, reflexões sobre escrita e resolução de situações-problema); as sequenciadas onde o conhecimento é construído gradativamente (sequências didáticas de artes, música, matemática e movimento) e os projetos que são situações didáticas em que professores e alunos se comprometem com um propósito e um produto final (projetos de linguagem e de natureza e sociedade) (Projeto Político Pedagógico do CMEI Estrela da Manhã, 2012).

No Anexo A, uma tabela retirada do texto presente está inserida no item Projetos e Sequências, trabalhados no 1º semestre do ano de 2018. A organização do trabalho pedagógico, dos projetos e das sequências é feita numa perspectiva individualista, influenciando diretamente na educação das relações étnico-raciais, uma vez que o trato dessa temática pode esbarrar em crenças pessoais e valores de diversas naturezas. Pode-se, numa leitura contextualizada com o que propõe as leis abordadas neste estudo, especificar que as propostas não estão organizadas para tratar os conteúdos voltados à história e às culturas africana e afro-brasileira de uma maneira intencional e sistematizada. A coordenadora da escola foi indagada sobre a abordagem de tais conteúdos, e o que se obteve como resposta foi que durante todo o mês de novembro há um espaço para trabalhos de valorização da cultura africana e afrodescendente, além da realização de alguns projetos rápidos contextualizados de acordo com as dinâmicas apresentadas no trabalho pedagógico.

Observou-se que nenhum dos projetos analisados busca aproximação dos seus objetivos específicos com aqueles previstos na Lei n.º 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Desse modo, podemos aduzir que não há suficiente inclusão sobre as culturas que deveriam ser representadas e transmitidas, demonstrando assim haver uma conduta esporádica e sem intencionalidade da temática nas modalidades organizativas da rotina, nos projetos e nas sequências didáticas trabalhadas.

Além disso, o PPP da escola teixeirense também apresenta de forma detalhada o conteúdo curricular da Educação Infantil na parte intitulada: Proposta Curricular para Orientação do Trabalho com Crianças de 0 a 06 anos com Base no RCNEI. Organização dos objetivos, conteúdos, orientações didáticas e propostas de avaliação por grupos de idade. Os campos de conhecimentos (disciplinas): Música, Artes Visuais, Movimento, Linguagem Oral e Escrita, Formação Pessoal e Social, Natureza e Sociedade e Matemática estavam descritas com as habilidades e as competências propostas e esperadas para cada idade. Dentro de todo o

conjunto de conteúdos, três deles fazem referência à valorização da diversidade: Dentro do campo de conhecimento de Música: “escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas da produção musical brasileira e de outros povos e países”, a princípio, o conteúdo pode remeter ao trabalho com a diversidade étnico-racial, no entanto as orientações didáticas ainda se encontram amarradas ao discurso do contexto histórico da criação da música, do compositor, do intérprete etc.

No campo de conhecimento *Natureza e Sociedade*, descrito como “Conhecimento dos modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e passado”, as orientações são mais abrangentes e explícitas em relação à participação das crianças em atividades que envolvem histórias, brincadeiras, jogos e canções que dizem respeito às tradições culturais de sua comunidade. Nessa mesma perspectiva, dentro do campo de *Formação Pessoal e Social* está o item “Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.”, a orientação didática é bem específica em que preleciona “propor situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou trabalho” (Projeto Político Pedagógico do CMEI Estrela da Manhã, 2012).

As orientações relativas à avaliação das crianças afirmam a importância do processo avaliativo para o acompanhamento individual e da prática cotidiana para o planejamento de estratégias que possibilitem o pleno desenvolvimento dos educandos. Nessa concepção, projeta-se que a avaliação deva acontecer de forma sistemática e contínua e, no processo avaliativo, devam ser considerados todos os aspectos do desenvolvimento das crianças: cognitivo, emocional, social etc. Nessa direção, de acordo com o referido no texto, as crianças deverão ser avaliadas mediante acompanhamento e registro do seu processo de desenvolvimento através da elaboração de pareceres descritivos. Já em relação ao item Avaliação do PPP, o texto salienta a necessidade de que seja coletiva, envolvendo todos os participantes do trabalho educativo, bem como a análise das práticas pedagógicas para tentar coletivamente propor soluções efetivas a cada problema apresentado.

A análise do Projeto Político Pedagógico da escola supracitada está em consonância com o relato da diretora que expressou que o documento se encontra defasado e precisando de ajustes. Nesse sentido, pode-se afirmar que os fundamentos da proposta de Educação das Relações Étnico-Raciais, preconizados pela legislação, alijaram-se daquilo que está descrito no decorrer das páginas do PPP da primeira escola alvo da presente pesquisa. E, nas conclusões analíticas, descobre-se que as questões emblemáticas e as propostas a serem efetivadas em consonância com as Diretrizes Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais foram tratadas – nesse espaço escolar – de forma superficial, individualizada e, no

universo geral, nota-se que ainda ocorrem determinadas manipulações e omissões de temas fundamentais para a soberania da prática promotora de igualdade racial.

Inferese que a ausência de uma manifestação expressa de entendimento aprofundado acerca da relevância da abordagem dos conteúdos sobre as culturas desconsideradas pelo eurocentrismo e no que tange o cumprimento das leis que, por vezes, recaem unicamente sobre os docentes, quando a proposta político-pedagógica, nesse caso, não delega a efetiva inclusão curricular. Diante desse fato, há a abertura para um precedente, dando margem à compreensão contraditória, enviesada e desfalcada de que festejar uma data comemorativa do calendário popular relativa às culturas africana e indígena, ou se ater a um único conteúdo sobre a temática, consiste em ferramentas proficientes para que se cumpra o que é exigido pelas leis (DIAS; SILVA, 2012).

Cabe aqui aludir que dois direcionamentos são imperativos para que se alcance aquilo que é proposto pela Lei n.º 10.639/2003, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: o primeiro se assenta na ideia de que a inserção de questões relativas à diversidade étnico-racial, especificamente quanto à história e à cultura afro-brasileira e africana como componente curricular na Educação Infantil não se enreda por um viés que se limita apenas à inovação, é significativo algo além, que luta pela mudança maciça e coletiva no bojo do contexto escolar, ali, onde está imersa toda a equipe de profissionais da educação; já o segundo direcionamento remete à prática de avançar – no contexto da educação brasileira – a inserção das questões não só da diversidade, mas também do multiculturalismo inerente às identidades e modos de “ser” tanto de homens e mulheres negros quanto os inúmeros povos indígenas que ainda se encontram inseridos em uma renitente sociedade racializada, porque é, justamente, a instituição de Educação Infantil a atual promotora de necessária justiça cultural pautada nos direitos humanos.

3.3 O PPP da EMEI Nelson Mandela

No que se refere ao PPP da escola paulista, datado de 2018, ao disponibilizar para consulta, a diretora também informou que ele se encontrava em processo de revisão. Segundo ela, o documento está sendo construído “por várias mãos” e que até o final de 2019 uma nova versão será disponibilizada. Inclusive, essa revisão conta com a participação das crianças e das famílias. O documento disponível para análise se encontra dividido em oito itens e em cada um deles aparecia os subitens discorrendo sobre os temas abordados: um bom começo;

período de acolhimento; princípios e valores; concepções para um ensino de qualidade; proposta curricular; metodologia; modalidades e documentação pedagógica.

O primeiro texto intitulado *Um bom começo* é a apresentação do projeto que discorre sobre o direito de todas as crianças ao acesso a uma educação de qualidade e afirma o papel da instituição em “fazer o melhor para aquelas crianças que estão compartilhando suas infâncias conosco” (Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2018). Confirma-se logo no primeiro texto que a escola acomoda a assertiva de que a educação deva firmar um compromisso com a liberdade, a equidade e a justiça social.

No texto que se refere ao *Período de acolhimento*, tanto as crianças quanto os funcionários encontram-se, no primeiro tópico, um elemento constitutivo do compromisso da instituição em receber as crianças, seus familiares e os funcionários, apontando algumas estratégias para que todos se sintam acolhidos o que vem a garantir um ambiente acolhedor e cooperativo propício ao estabelecimento de relações e interações entre criança-criança-adulto.

O terceiro texto trata de uma apresentação da missão, da visão e dos valores que sustentam a ação da instituição. No tópico *Missão* ecoa a frase: “reconhecer e respeitar a diversidade biológica e cultural”; no tópico *Visão* apresenta-se: “projetos transformadores, visando a formação cidadã de toda a comunidade”; e, no tópico *Valores* encontra-se expresso: “Ética nas relações interpessoais, compromisso e transparência” (Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2018).

No referido texto são destacados os princípios que orientarão a organização das propostas e do trabalho pedagógico da instituição: cuidar e educar; os tempos e espaços; protagonismo infantil; parceria escola-família; formação continuada; diversidade biológica e cultural; sustentabilidade e consumismo. Em cada um desses princípios imbrica-se o compromisso com a valorização da diversidade e a promoção da igualdade racial que aparecem em forma de vários textos. Dentro do *Cuidar e educar*, por exemplo, tem-se por expresso o objetivo: “contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança” (Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2018). No mesmo sentido, a organização dos tempos e espaços é pensada, levando-se em consideração “um trabalho pedagógico consciente, que promova ações afirmativas pela igualdade racial e o trabalho voltado ao reconhecimento das diferenças e combate a qualquer tipo de preconceito” (Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2018), compreendendo o contexto sociocultural das crianças e suas especificidades. Ainda numa perspectiva de valorização da identidade, o texto se refere ao trabalho voltado para o protagonismo infantil. De acordo com

o projeto, serão oportunizadas diversas situações de escuta atenta e a valorização das ideias infantis, constituindo-se “como atores, do momento vivido e do próprio futuro” (Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2018).

No tocante ao texto *Diversidade biológica e cultural*, uma seção dedicada ao trabalho de valorização da diversidade e promoção de igualdade. O texto se inicia com o questionamento “nossas crianças são capazes de cometer atos de discriminação, em função do gênero, da cor de pele, de religião, de nacionalidade?”. E, na sequência, segue discorrendo que “embora muitos duvidem, no cotidiano da Educação Infantil, várias são as situações que se desenvolvem em diferentes contextos, e que, sob a lente atenta dos adultos, se constituem alvo de intervenções, fundamentadas pela lei 10.639/03” (Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2018). Aqui, nesse ponto tácito, se observa uma referência direta à legislação, dando continuidade e se discute valores presentes na nossa sociedade e que servem para pautar as relações entre os sujeitos, inferindo que “a promoção de ações afirmativas, pela igualdade racial, o respeito às diferenças necessita de sensibilidade do professor para se constituir” (Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2018). Para isso, são propostas diversas leituras e discussões referentes à temática.

O texto do PPP (2018) que trata a questão da *Sustentabilidade e consumismo* discute o papel da Educação Infantil frente à questão ambiental visando a “construção de hábitos saudáveis através de atitudes de respeito, manutenção e conservação ambiental” e discorre sobre “utilizar a nossa herança cultural para continuar a existir”.

Passando ao texto do PPP (2018) que faz referência às concepções de um ensino de qualidade vêm a lume a primeira perspectiva da educação como uma “inclusão social em seu mais elevado sentido”; em seguida, traz a definição de criança como “sujeitos com competências e direitos”; a concepção de aprendizagem é definida como um “processo de construção e interação”; na ideia que define a escola está explícito que é “um espaço democrático de diversidade e pluralidade” e, por fim, contempla-se o ser educador como “um provocador, aberto ao que o outro traz, revendo vícios de interpretação e preconceitos”.

No que diz respeito à proposta curricular, diferentemente do projeto da Escola teixeirense, não são especificados conteúdos, todavia a utilização de alguns conhecimentos formais através dos projetos em que pretendem alcançar os objetivos esperados nas crianças a curto e a longo prazo. Parte-se do princípio de que os conteúdos são “meios para garantir a formação de cidadãos críticos e atuantes” (Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2018). Consistindo assim numa proposta de trabalho organizada com base em outras áreas do conhecimento que explicitam as intenções da escola, por exemplo: “formar

cidadãos do mundo, capazes de atitudes diante dos desafios, de terem iniciativa e criatividade para solucionar problemas e vencer dificuldades, valorizando a vida, exercitando o respeito à diversidade” (Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2018).

De acordo com o documento, todas as atividades são desencadeadas pelas figuras de afeto, subsidiando o ato de “humanizar o currículo escolar e trazer para o primeiro plano as emoções envolvidas nos diferentes espaços de convivência durante os processos de ensino-aprendizagem” (Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2018). A criação das figuras de afeto possibilita a todos conversar, trocar ideias em torno de um interesse comum, definindo caminhos a serem percorridos e projetos a serem trabalhados, de maneira que essas auxiliem a manter unidade nos projetos e possibilitam trabalhar temas, como: sexualidade, relações étnico-raciais, sustentabilidade, consumismo, relações de gênero, estereótipos, configurações familiares, entre outros.

Desse modo, a proposta curricular extrapola aquilo que é conveniente ensinar às crianças, suscitando “as provocações certas nos levam a aprender a conhecer qualquer coisa, desde que significativa, aprender a ser no coletivo, aprender a conviver com as diversidades, enfim aprender a fazer e estar no mundo vivendo de forma comprometida e responsável” (Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2018).

Quanto à metodologia apresentada como organizadora do trabalho pedagógico, o documento refere-se à Pedagogia de projetos, uma proposta que visa organizar a construção do conhecimento a partir de metas previamente definidas, de forma coletiva, contando com a participação de todos, inclusive das crianças. Dentre as modalidades organizativas foram citadas: atividades permanentes, que são aquelas que acontecem diariamente ao longo do processo (leitura compartilhada, tapete encantado, sessões simultâneas de leitura, dono da história, ambiente alfabetizador e dia da pesquisa); os projetos didáticos coletivos são as linhas de ações que definem os temas que serão abordados no ano letivo (modos de ser e viver no mundo: a minha, a sua, a nossa casa cujo foco é a sustentabilidade e combate ao consumismo e modos de conhecer e conviver no mundo: eu, eles, elas e nós, com ênfase na diversidade biológica e cultural); as sequências didáticas em que organizam as ações e as intenções pedagógicas com vistas a alcançar os objetivos mais amplos dos projetos didáticos (de acordo com as trajetórias de cada professor com o seu grupo de crianças) e os projetos permanentes que são propostas transversais desenvolvidas ao longo do ano, considerando as diversas temáticas e os diferentes espaços da escola (figuras de afeto: o mundo do príncipe Azizi Abayomi e família; cores e sabores: cozinha experimental; projeto restaurante; projeto

de leitura; projeto horta; projeto *happy hour* na escola: escola de pais; projeto diretor por um dia (Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2018).

A proposta do trabalho voltado para o tratamento coletivo das temáticas a serem abordadas ao longo do ano relaciona uma perspectiva de fortalecimento das ações, considerando a importância do trabalho coletivo em prol de um objetivo comum: aqui, inclui-se a abordagem efetiva das relações étnico-raciais. Isso demonstra o compromisso da instituição com os objetivos tratados no Projeto Político Pedagógico, e também com a sociedade, pois vale ressaltar que a cooperação é um dos valores mais importantes para o povo negro e resgatá-la também é uma forma de valorização dos diferentes modos de ser, estar e se organizar.

Por fim, a última parte do documento se refere à documentação pedagógica, constando um conjunto de documentos que faz parte da organização pedagógica da instituição, a saber: teia de conhecimentos (registra os caminhos que o projeto percorre); diário de projeto (conta a história do projeto); portfólios individuais (feitos exclusivamente pelas crianças – registra todas as experiências vividas); portfólios virtuais do grupo (registra a história/trajetória de cada grupo); ambiente educador (divulga/expõe os trabalhos e produções). Todos esses servem como instrumento de registro, bem como o acompanhamento e a avaliação das ações desenvolvidas.

Além de orientações sobre a elaboração e o uso de tais documentos na prática pedagógica, o texto orienta o processo avaliativo da instituição, baseando-se na perspectiva de que a avaliação consiste num processo de acompanhamento individual e das turmas, caminhando no sentido da busca por estratégias voltadas para o desenvolvimento de todos, pode-se concluir que o texto faz referência à valorização dos diferentes ritmos e modos de aprender a partir das diferenças individuais. Em relação à avaliação, numa visão antirracista e descolonizada, é importante não perder de vista que a primeira atitude por parte do educador deve ser a de valorizar outras formas de produção do conhecimento, além do científico e de outras formas de expressão.

Nessa direção, é seguro afirmar que há profícuos fundamentos para ensejar uma Educação das Relações Étnico-Raciais condizente com o que assegura a legislação nacional, ainda que a diretora corrobore que o projeto atravessou uma fase de reconstrução ao longo do ano, quando serão feitos ajustes para que esteja ainda mais adequado com as ações ali realizadas. A proposta de uma prática voltada para a valorização da diversidade e promoção da igualdade racial é um compromisso assumido pela instituição no decorrer das páginas, em cada um dos itens que compõem o PPP. Dessa maneira, o Projeto Político Pedagógico da EMEI

Nelson Mandela cumpre seu papel na organização e suporte às ações que devem ser desenvolvidas no cotidiano escolar. O aspecto que deixa mais evidente o seu compromisso com uma educação igualitária é o trecho que destaca: “direitos todos temos, mas a grande e libertadora brincadeira é vivê-los intensamente desde a infância” (Projeto Político Pedagógico da EMEI Nelson Mandela, 2018).

Decerto que esse deslocamento dar-se-á partindo da premissa de que é preciso impreterivelmente:

[...] ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição (BRASIL, 2004, p. 11).

Tais objetivos pretendem dirimir as desigualdades étnico-raciais e anunciam a necessidade de inclusão de novos conteúdos e de novas relações no espaço escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reforçam essa concepção:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia, por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. [...] bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (PARECER CNE 03/2004, p. 08).

Nos estudos de Bel Mayer (2008), verifica-se que a partilha desse olhar desembaçado é feita à medida que se acredita na prática educativa inclusiva da perspectiva africana no currículo que vise corrigir os “esquecimentos” históricos, erigindo, dessa forma, o legítimo espaço na educação para a inclusão do continente africano. Para que isso ocorra, é preciso operar de modo que haja igual importância para os conteúdos, as metodologias, os métodos e as técnicas. A promoção da igualdade étnico-racial na educação, assim como as demais práticas educativas que ensejem uma perspectiva transformadora, “exige um conjunto de conhecimentos, de princípios teórico-metodológicos, de procedimentos e de técnicas articulados de forma coerente” (MAYER, 2008, p. 51)¹⁰.

¹⁰ Leitura analítica de parte do Artigo – incluso no documento denominado ASHANTI – adaptado, originalmente do texto publicado em CENAFRO: **Educar para a igualdade**: combatendo o racismo na educação, Uberlândia,

Assim como o Projeto Político Pedagógico, os espaços educativos são constituídos de significados que podem transmitir valores, impor suas leis, e a arquitetura escolar é “uma forma silenciosa de ensino” (SILVA, 2016, p. 221). Parte-se da compreensão do espaço como ambiente de aprendizagem, onde os elementos que o compõem, constituem experiências significativas que expressam valores e, também, educam. Vale destacar que os espaços não são neutros, ao contrário, a arquitetura das escolas e das salas de aulas contém uma proposta de educação, um programa que possibilita aos indivíduos experiências culturais pautadas em objetivos implícitos, ou seja, na organização dos espaços de Educação Infantil são disponibilizados artefatos culturais, brinquedos, livros e imagens que transmitem ideologias e educam em direção a determinadas concepções, funcionando, assim, como importante elemento curricular.

No que se refere ao ensino das relações étnico-raciais, é importante ressaltar que os objetos presentes nos espaços de Educação Infantil apresentam muitas vezes imagens distorcidas e estereotipadas dos diferentes grupos étnicos, reforçando o preconceito e o racismo tão renitentes no contexto educacional.

Quando as paredes estão repletas de desenhos fixos pintados por adultos, com personagens infantis de origem europeia ou norte-americana, exortações religiosas de uma única religião, ou ainda letras e números com olhos, bocas e roupas etc., há uma concepção de infância explicitada. Uma visão de criança homogênea, infantilizada e branca. Não há espaço para a variedade de imagens ou para a produção da criança real que habita a instituição (SILVA JR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 20).

Em outra direção, uma organização espacial que favoreça a promoção da igualdade racial deve ser pensada levando-se em consideração as experiências infantis, além de possibilitar que as crianças expressem todo o seu potencial, as suas habilidades, as suas curiosidades e nele possam construir uma autoimagem positiva, independentemente do seu pertencimento racial. Assim, o espaço deve ser pensado de maneira que inclua a questão racial com imagens de pessoas de diversas etnias em posição de prestígio, aspectos da arte africana e indígena, reproduções de obras de artistas das várias etnias, fotos das crianças e de suas famílias, bem como as produções artísticas das crianças em lugares de destaque.

No entanto, grande parte dos espaços educacionais ainda se depara com dificuldade para atender a demanda da diversidade humana, visto que continua se equivocando ao

2008, p. 76-84. O conteúdo foi elaborado a partir do curso “Metodologias de enfrentamento do racismo e promoção da igualdade racial na educação”, ministrado para educadores da Rede Municipal de Guarulhos (MAYER, 2008, p. 55).

conservar as obsoletas concepções e práticas pautadas em tendências pedagógicas que acreditam no processo de ensino-aprendizagem homogeneizado, desconsiderando a diversidade, ou seja, as diferenças. Segundo Carvalho (2002, p. 70), “pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças”. Dessa forma, o espaço escolar incorpora e reforça símbolos e signos que se relacionam a uma perspectiva de identidade e, em sua organização, transmite determinadas mensagens para as pessoas ali presentes, destarte Fabiany Silva (2016, p. 221) expõe que “o estudo da linguagem da arquitetura escolar tem dado origem a toda uma série de invariantes que podem ser analisadas como um texto que transmite imagens de firmeza, ordem, harmonia, seguridade, beleza”.

Nessa perspectiva objetivou-se analisar com base na pesquisa de campo e a partir da observação direta da organização do espaço físico, se (e como) as instituições de ensino representam as diversas etnias. Para direcionar o olhar, partiu-se de algumas questões orientadoras:

- Nas imagens veiculadas nos murais e painéis, todas as etnias são representadas?
- Na decoração das salas e demais paredes da instituição, quais imagens predominam? Todas as crianças se sentem representadas?
- Os artefatos culturais (materiais decorativos) presentes trazem imagens dos diferentes grupos raciais?

3.4 Espaço organizacional da CMEI Estrela da Manhã

A escola possui uma estrutura física adequada ao atendimento e conquistada por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) (MEC/FNDE), um programa nacional voltado para garantir a melhoria da infraestrutura física e o bom funcionamento da rede pública de Educação Infantil, com vistas a viabilizar o acesso de crianças a creches e escolas em todo o território nacional.

Atendendo a um projeto padrão fornecido pelo FNDE/MEC, a escola conta com nove salas de atividades, onde as crianças são agrupadas por faixa etária (Tabela 1).

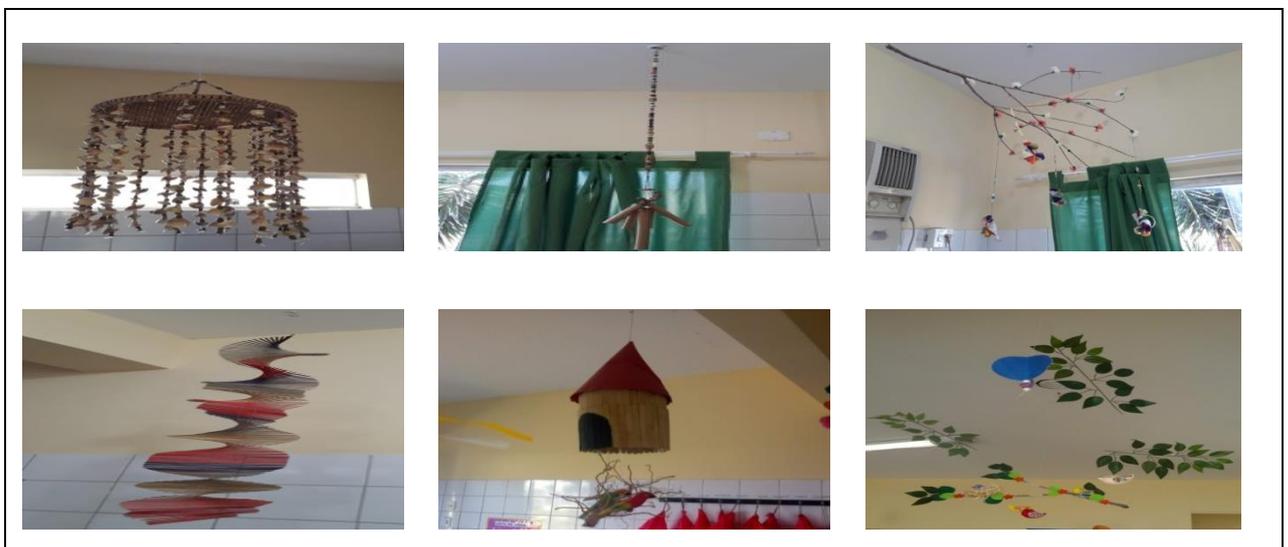
Tabela 1 – Distribuição crianças/turmas/salas – CMEI Estrela da Manhã

Sala	Turma	Quantidade de crianças	Faixa etária
01	Infantil I A	12	01 a 02 anos
02	Infantil I B	12	01 a 02 anos
03	Infantil II A	15	02 a 03 anos
04	Infantil II B	13	02 a 03 anos
05	Infantil III A	15	03 a 04 anos
06	Infantil III B	16	03 a 04 anos
07	Infantil III C	12	03 a 04 anos
08	Infantil IV A Mat.	16	04 a 05 anos
	Infantil IV B Vesp.	17	
09	Infantil V A Mat.	18	05 a 06 anos
	Infantil V B Vesp.	18	

Fonte: Elaborada por Silvia de Sousa (2019), com base nas informações fornecidas sobre espaço organizacional do CMEI Estrela da Manhã.

A organização/decoração das salas de atividades fica a critério de cada professor que ali atua, sendo a diversidade étnico-racial retratada de maneira mais pontual por aqueles que se identificam com a temática. Nessa perspectiva, ainda foi possível observar elementos das culturas indígenas e africanas e o uso de diferentes elementos da natureza na decoração de algumas salas e, na maioria delas, nota-se a preocupação com a representação de todas as etnias nas imagens utilizadas, ainda que, algumas vezes, em proporção diferenciada entre os grupos étnicos (Figura 1).

Figura 1– Elementos culturais no interior do CMEI Estrela da Manhã



Fonte: Fotografias de Silvia de Sousa (2019).

Além das salas de atividades, a instituição possui espaços de uso coletivo, tais como a sala multiuso, que é utilizada como sala de vídeo; solários adjacentes a todas as salas de atividades; pátio coberto; área de recreação descoberta – parquinho; refeitório e área externa que circunda todo o prédio escolar que, também, é utilizada para recreação.

Dos espaços coletivos, um dos que recebe atenção especial em termos de decoração é o refeitório: organizado pela direção da instituição, faz uso de artefatos culturais que representam a fauna e a flora brasileira; no pátio coberto são organizados alguns painéis, ora com as produções das crianças, ora com obras dos artistas que estão sendo estudados, bem como são colocados os painéis alusivos às datas comemorativas. Estes são organizados pela coordenadora da escola, onde é perceptível a preocupação com a representação das diversas etnias para que todas as crianças se sintam representadas.

Quanto à estrutura administrativa, a escola é constituída pela recepção; secretaria – além da documentação das crianças, também fica organizado o acervo de livros de literatura infantil – cujo acesso é exclusivo para os funcionários; almoxarifado; sala de professores; sala de direção e, por fim, a coordenação. Na leitura analítica em relação à organização dos espaços educacionais, entende-se que as experiências propostas no aludido ambiente precisam favorecer vivências nas quais as crianças sejam levadas a dar significados tanto às suas singularidades quanto, também de suma relevância, as das outras crianças com quem convivem, sem hierarquização ou concepções fixas. Na esteira desse pensamento, Lucimar Dias preleciona:

São variadas as possibilidades de ser e estar no mundo e, desde a mais tenra idade, seria possível proporcionar às crianças experiências que as levassem a pensar sobre isso e também compreender experiências relativas à diversidade étnico-racial desde a educação infantil: ser negro(a), branco(a), asiático(a) ou indígena; viver no campo ou na cidade, ser quilombola ou ribeirinha (DIAS, 2015, p. 571).

Muitas vezes a decoração desses espaços é realizada por adultos que trabalham ali, sem grande preocupação com a temática étnico-racial, de forma que a diversidade étnica é representada de forma bastante esporádica e sem muita intencionalidade. Apesar disso, na recepção da instituição (Figura 2) encontra-se um lugar especial para as fotografias das crianças em situações do cotidiano escolar, o que já é uma forma de valorização da diversidade e de fortalecimento das identidades.

Figura 2 – Espaço físico interno do CMEI Estrela da Manhã



Fonte: Fotografias de Silvia de Sousa (2019).

A escola conta ainda com alguns ambientes de serviços, como a cozinha, a despensa, a lavanderia e depósito de material de limpeza. Essas áreas são de circulação exclusiva dos adultos, não havendo qualquer preocupação em relação aos aspectos estéticos. Vale destacar que em todas as paredes que dão acesso às salas de atividades, são organizados alguns painéis com as produções das crianças, dando um lugar de destaque a elas, fator fundamental na constituição de identidades, na construção de significados e no desenvolvimento da capacidade expressiva das crianças e das suas relações com os diferentes elementos culturais e as suas diversas formas de manifestações.

Em sua pesquisa Lucimar Dias¹¹ (2015) discute que, por dever institucional, creches e pré-escolas necessitam do preparo para criar uma relação dialógica com as múltiplas possibilidades de as crianças serem e estarem inseridas no mundo, ou seja, é substancial afirmar que as instituições deveriam “ser lugares de aprendizagens lúdicas que estão construindo identidades positivadas para todos e todas” (DIAS, 2015, p. 571). No entanto, conforme pesquisas efetivadas nos diversos âmbitos educacionais, percebe-se que em parte

¹¹ Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR, pesquisadora sobre diversidade étnico-racial e práticas promotoras da Igualdade Racial na Educação Infantil, Formação de Professores(as) e Currículo e autora do livro *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um* e coautora da Coletânea *Outras Histórias... Culturas Afro-brasileiras e Indígenas* (DIAS, 2015, p. 565).

das práticas realizadas nesses espaços persiste a concepção equivocada da reprodução de processos hierarquizantes os quais, segundo a autora, vêm “colaborando pouco para o rompimento de dominações, seja ela etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística ou religiosa” (DIAS, 2015, p. 571).

3.5 Espaço Organizacional da EMEI Nelson Mandela

No que diz respeito à análise do espaço organizacional da escola paulista, desde o muro nota-se a referência ao que a escola se propõe, trazendo estampado, logo na entrada, o rosto do líder sul-africano Nelson Mandela, ícone na luta pelo fim da discriminação instaurada pelo sistema de *Apartheid*, que se tornou referência das causas humanitárias. Além disso, a decoração do muro (Figura 3) foi feita por toda a comunidade escolar após o antigo ter sido alvo de uma pichação racista, valorizando a participação dos diferentes sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, bem como firmar o compromisso de todos com uma educação antirracista.

Figura 3 – Espaço exterior da EMEI Nelson Mandela



Fonte: Fotografia de Silvia de Sousa (2019).

Cabe ressaltar, no intuito de fundamentação teórica, que a escola carece de ser vista na perspectiva de um afortunado e rico espaço de culturas e de identidades, tornando assim um local de manifestações, de expressões e de cidadania, lugar onde o corpo e a corporalidade ressurgam o seu sentido, ecoem suas vozes, seus desejos, seus mais intrínsecos sentimentos e sobejada alegria. Porquanto é clamado, irmanadamente, dentro desta filosofia o ato de insurgir de possibilidades na construção contínua e civilizatória a fim de que se possa “transportar, legitimar e recriar a fascinante herança africana” (LUZ, 2000, p. 97).

Quanto à estrutura física, o prédio é todo arborizado e conta com um número de sete salas de atividades, que acolhem as crianças de 04 a 06 anos, sem distinção etária. As turmas

são nomeadas de acordo com o projeto trabalhado ao longo do ano (Tabela 2). Em 2019, todas as turmas receberam nomes de mulheres negras brasileiras, colocando a história negra feminina no centro da atenção das crianças, além de consolidar o papel da escola em oferecer uma educação antirracista e a favor da pluralidade de protagonismos.

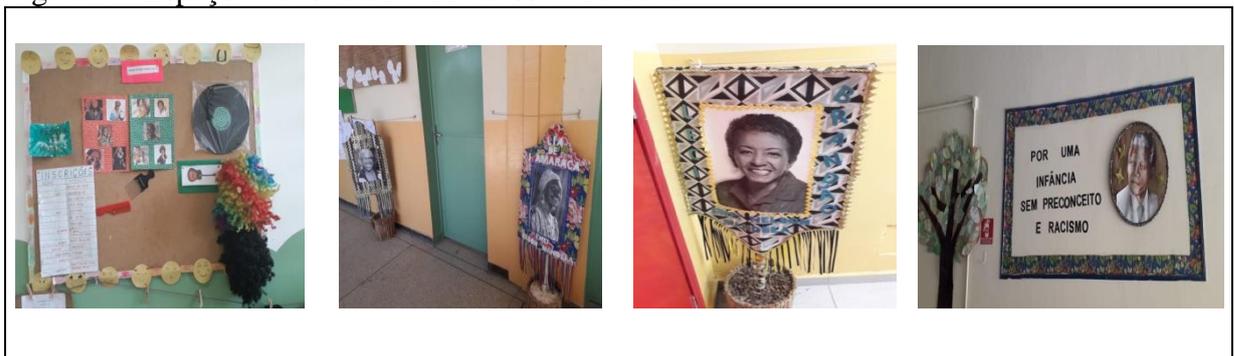
Tabela 2 – Distribuição crianças/turmas/salas – EMEI Nelson Mandela

Sala	Turma	Quantidade de crianças	Faixa etária
01	Leci Brandão	30	04 a 06 anos
02	Ivone Lara	30	04 a 06 anos
03	Dandara	30	04 a 06 anos
04	Clementina de Jesus	30	04 a 06 anos
05	Sandra de Sá	30	04 a 06 anos
06	Lia de Itamaracá	30	04 a 06 anos
07	Elza Soares	30	04 a 06 anos

Fonte: Elaborada por Sílvia de Sousa (2019).

Nas paredes das salas (Figura 4) há um lugar todo especial para a biografia da protagonista feminina homenageada, sua trajetória e o seu papel na luta antirracista e feminista. Trata-se de um local de importância para a identidade cultural do país que incentiva as crianças desde cedo a se apropriarem de narrativas possíveis de transformação social. As referidas personalidades negras femininas que marcaram a História do Brasil ganharam uma espécie de estandartes que enfeitam a entrada de cada sala de aula.

Figura 4 – Espaço interior da EMEI Nelson Mandela



Fonte: Fotografias de Sílvia de Sousa (2019).

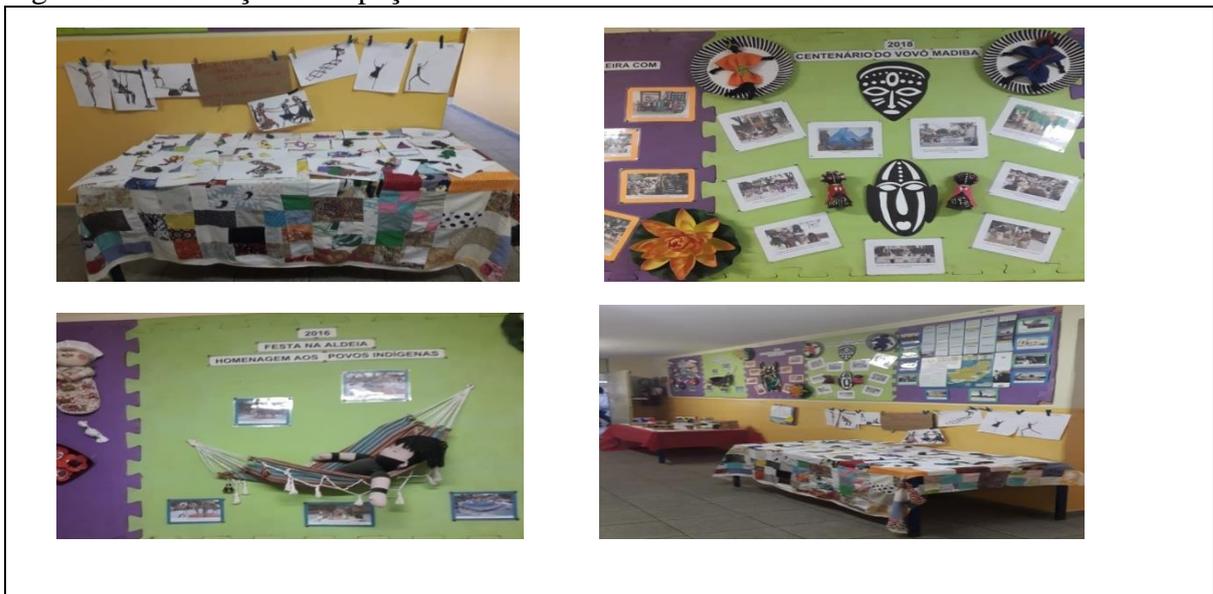
Tendo como base esse posicionamento, entende-se que a instituição assumiu um papel fundamental no processo de educar as crianças para a compreensão das relações étnico-raciais dentro da sua vivência escolar. Dessa forma, os educandos passam a se enxergar como crianças negras sem restrições, de maneira que a escola tem ofertado uma formação na qual

são oportunizadas possibilidades de construir uma relação positiva com a raça negra, de forma que possam se identificar e assumir sua identidade étnica.

Além das salas de atividades, a EMEI Nelson Mandela conta ainda com outros espaços definidos pela equipe pedagógica como territórios de aprendizagem: sala de vídeo, pátio coberto, área de recreação descoberta (parquinho), quadra, sala de leitura, brinquedoteca, refeitório, espaço para artes e área externa que circunda todo o prédio escolar, que também é utilizada para recreação, além de um redário e até mesmo uma horta comunitária.

A organização de todos esses espaços é pensada junto com as crianças, inclusive contando com intervenções artísticas produzidas por elas e pelas famílias, com toda a atenção voltada para a valorização da diversidade cultural (Figura 5).

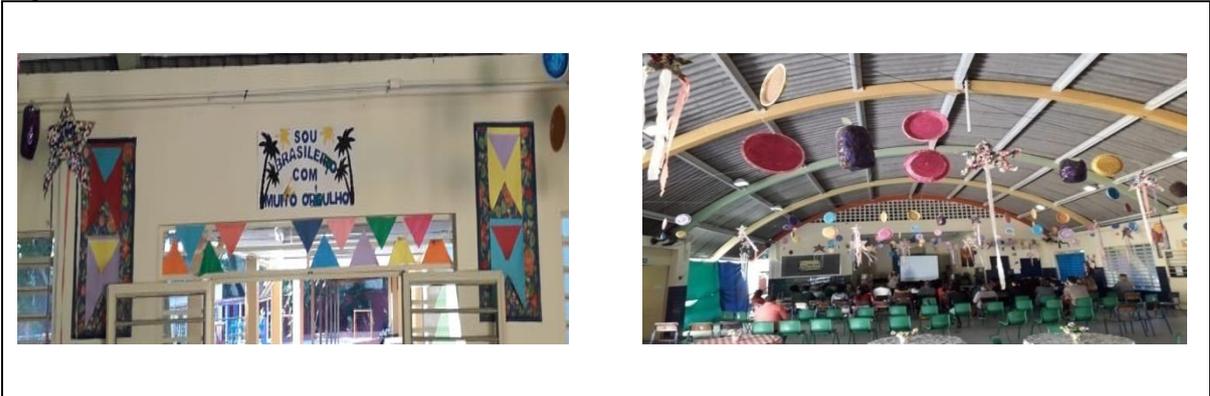
Figura 5 – Decoração do espaço interior da EMEI Nelson Mandela



Fonte: Fotografias de Silvia de Sousa (2019).

Com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa, cada ambiente possui um projeto específico de gestão e cumpre um papel dentro da proposta político-pedagógica da escola. Cozinha aberta, horta comunitária, redário para hora da leitura, e até mesmo a casa da família Abayomi no meio do pátio coberto; a escola inova ao colocar a história negra no centro das atenções, reafirmando o compromisso com a pluralidade. Isso é visível desde a entrada da instituição, onde as crianças são recebidas com a mensagem “sou brasileiro com muito orgulho”, escrita em um cartaz com papéis coloridos e artefatos culturais tropicais característicos da mata brasileira, que se estende a todas as paredes da escola (Figura 6).

Figura 6 – Elementos culturais no interior da EMEI Nelson Mandela



Fonte: Fotografias Silvia de Sousa (2019).

Na sequência analítica, destaca-se que os marcos legais podem assegurar a importância na instituição de políticas públicas que modifiquem determinadas realidades. Contudo, sem a ação pedagógica acirrada na luta contra o racismo, por si só, eles não serão suficientes para alterar práticas, especialmente no âmbito da educação. Constatando essa que redireciona o olhar para as relações raciais produzidas e reproduzidas ao longo da história brasileira e mundial, cujas representações se arraigam poderosamente nas diversas instituições sociais. Os institutos legais afirmam não vir à baila o estabelecimento de diálogos interculturais que partem de uma ótica etnocêntrica, mas sim, deslocar essa posição tão privilegiada há séculos por um determinado grupo étnico-racial sobre o outro, para a visão sobre a outra, reconhecendo os diversos segmentos dentro da perspectiva dos direitos inalienáveis (BRITO, 2011).

Comparando a organização dos espaços das duas instituições, é possível observar que eles traduzem os ideais de organização pedagógica, bem como os conteúdos culturais abordados por elas, os signos estéticos, sociais e ideológicos ali veiculados. Nesse sentido, a organização do tempo também traduz um compromisso identitário da instituição de ensino, uma vez que “os marcos temporais são algo mais que ‘uma pequena contingência que inibe ou facilita’ a atividade da escola, toda vez que condicionam representações e percepções dos espaços e também sua planificação e seus usos” (HARGREAVES, 1996, p. 107, grifo do autor).

3.6 Organização do tempo nas escolas pesquisadas

É fundamental numa instituição de Educação Infantil que a organização do tempo não perca de vista a necessidade de favorecer todas as dimensões do ensino previstas para essa etapa escolar, desde o brincar possibilitar as iniciativas infantis, os cuidados físicos, até a aprendizagem em situações orientadas. Para isso faz-se necessário intercalar e equilibrar períodos para aprendizagens intencionais – planejadas pelo professor – com períodos para mais independência nos quais as crianças construam conhecimentos nas ações de sua escolha. Sem perder de vista que, em todos os momentos, o planejamento dos profissionais precisa contemplar a valorização da diversidade étnica e a promoção da igualdade racial.

Assim sendo, a organização dos tempos escolares é indissociável da organização e da exploração dos espaços e tem papel importante na organização curricular das escolas. Dessa forma, para explorar os espaços já mencionados, a escola teixeirense distribui o seu tempo descrito em forma de rotina (Anexo B).

A organização proposta faculta uma variedade de ações e de possibilidades para a organização do trabalho pedagógico e dá conta das demandas do cuidar e do educar das crianças em espaços coletivos. Apesar de muitas vezes esses quadros fixos resultarem em práticas pedagógicas rígidas e inflexíveis que desconsideram a criança, esses exigem que se adapte aos seus tempos e espaços e não estejam abertos às suas necessidades de construções e aprendizagens. Nesse sentido, cabe ressaltar que as pesquisas de Rosa Fátima de Souza aduzem sobre a atuação do Estado, no que se refere à organização do tempo escolar:

A atuação legal do Estado sobre a prescrição do tempo cresce no decorrer do século XVIII neste continente, e intensifica-se no século XIX, acompanhando o processo de secularização da escola elementar e a configuração dos sistemas estatais de ensino. A normatização do tempo pelo Estado significou, em toda parte, colocar em ação um dispositivo de racionalização do ensino e de controle sobre a infância e os professores (SOUZA, 1999, p. 129).

Compreende-se que o tempo escolar, dentro do paradigma dos recursos interativos contextualizados e nas dimensões concernentes ao processo de ensino-aprendizagem, é marcado pela prescrição do Estado com normas de ensino e pelo controle sobre as atividades dos alunos e dos professores. A prescrição compreende a ordenação da burocracia escolar por meio da organização pedagógica e disciplinar do tempo na escola, correlacionando a prescrição do tempo por meio de calendários, rotinas, programas e projetos na escola, cujo o principal foco é as práticas escolares (SOUZA, 1999).

No processo de organização do trabalho pedagógico, a legislação abarcou sua tutela nas proposições dos estudos de Souza, discorrendo que:

a legislação foi um dos instrumentos amplamente utilizados pela burguesia liberal para reformar os sistemas de ensino e adequar a escola aos interesses dos grupos hegemônicos no poder e às necessidades da nova ordem social. Em que pesem as diferenças entre tempo formal e os usos e práticas do tempo real nas escolas, é preciso reconhecer que a lei também é uma forma discursiva e uma forma de intervenção social (SOUZA, 1999, p. 129-130).

Dentre as situações previstas na rotina proposta pelo CMEI Estrela da Manhã, um destaque todo especial para os cantos de atividades diversificadas, considerando o seu potencial para permitir interações, desenvolver a criatividade e possibilitar a construção de uma autoimagem positiva nas crianças. A distribuição dos tempos e das atividades na rotina da instituição, garantindo a presença dos cantos de atividades diversificadas (que são organização/combinção de elementos/objetos na sala e/ou no pátio, em que há variedade de materiais agrupados por áreas específicas) é uma das formas de garantir a organização de tempo mais voltada às necessidades infantis.

Essa modalidade de atividade possui um espaço diário na rotina da referida escola, com tempo previsto de 30min de duração, realizada com frequência regular, em que a organização do espaço e dos materiais oferece às crianças diversas possibilidades de escolhas (do que e com quem fazer) de movimentação autônoma pelos cantos. Além disso, a proposta dos cantos de atividades diversificadas possibilita que as crianças aprendam a escolher com autonomia, a ter as suas escolhas e decisões respeitadas, a realizar atividades em parceria com outras, valorizando a cooperação, a solidariedade e o diálogo, além de possibilitar que as crianças demonstrem suas necessidades, seus interesses, seus gostos e suas preferências. Enfim, esse tipo de proposta contribui muito para auxiliar a construção de uma autoimagem positiva independentemente do pertencimento racial.

Em relação à organização dos tempos para distribuição das atividades pedagógicas e exploração dos espaços, a EMEI Nelson Mandela apresenta um quadro chamado pela equipe pedagógica de linha do tempo (Anexo C).

Foi mediante as lutas dos movimentos sociais pela democracia do Brasil, no final da década de 1970, que emergiu a nova função social na escola em que resguarda a ideia de direito à educação, perpassando a aprendizagem, a construção de conhecimento e a formação. Sendo assim, as discussões sobre a forma de organização escolar foram ampliadas,

provocando a necessidade de reflexão sobre outra maneira de se organizar a escola (SOUZA, 1999).

A organização de todo o ritmo das atividades pedagógicas da EMEI Nelson Mandela está expressa no transcurso e na rotina cotidiana, funcionando como importante elemento da prática escolar pensada desde a duração de cada atividade, na alternância entre as atividades, nas continuidades e descontinuidades, explorando os diversos contextos até as sequências e projetos pré-definidos. A forma como o tempo de permanência das crianças está distribuído ao longo do dia possibilita que os educadores possam atender e observá-las nas mais diversas situações: individualmente, em grupos, interagindo umas com as outras. Nesse processo, as crianças suscitam as aptidões para compreendê-las melhor, conhecer suas dificuldades e incentivar as potencialidades.

Quando bem elaborado um planejamento agrega a otimização do tempo que o professor dedica às atividades, facilitando assim o estabelecimento de uma rotina semanal e diária que contempla previamente as áreas a serem trabalhadas e sua devida frequência, caso seja diariamente qual a duração para cada atividade. Além disso, as distribuições das atividades pedagógicas atuam fornecendo os instrumentos para tratar didaticamente os conteúdos – em forma de projetos, atividades sequenciadas ou permanentes – elucidando quais os tipos de atividades a serem propostas e a respectiva frequência (SOUZA, 1999).

Os momentos de leitura na referida escola do trabalho com os projetos de cultura corporal, os cantos de atividades diversificadas e o contato constante com materiais relativos à cultura dos povos africano e indígena contribuem para a construção de conhecimentos sobre o continente africano, bem como amplia o brincar e as possibilidades de interações entre as crianças e as relações delas com a diversidade cultural.

A partir da análise da linha do tempo da escola, entende-se que, ao longo do dia, a forma de distribuição das atividades possibilita as interações, as relações e as práticas escolares, tornando-se um importante sustentáculo da valorização da diversidade, promoção da igualdade e garantia da qualidade das aprendizagens. Desse modo, o tempo também aparece como portador de uma lógica própria, uma lógica social que o caracteriza também como um lugar de aprendizagem e, assim, se constitui como elemento curricular.

O âmbito escolar demanda priorizar os elementos que orientem as atividades a serem desenvolvidas cotidianamente para efetivar os objetivos impressos no processo de ensino-aprendizagem. À vista disso, essa sustentação se dá pelas regras legislativas como as que se encontram previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que estabelece imperativo: “desenvolver com equilíbrio os alunos nos aspectos intelectual, socioeducativo,

psicomotor e cultural. Mas como então ela irá desenvolver estas necessidades? Através da organização do seu tempo escolar” (SILVEIRA, 2013, p. 08).

3.7 A disponibilidade dos recursos e materiais didático-pedagógicos

Do mesmo modo que a organização dos ambientes e do tempo, a disponibilidade e a disposição dos recursos didático-pedagógicos também não são neutras, já que traduzem e portam ideias e valores sobre o mundo, e têm papel fundamental no ensino das relações étnico-raciais. Hédio da Silva Júnior (2012, p. 22) alude que “ter em mãos bonecas e bonecos negros, instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras e livros que contemplem personagens negros representados de modo positivo é fundamental para o desenvolvimento de uma educação para a igualdade racial”.

É importante destacar que a questão não está na escolha de bonecas e bonecos negros, mas no olhar cuidadoso para a diversidade de tonalidades de pele, de traços e de tipos de cabelos, que são característicos de povos de diversas etnias. Muitas vezes as bonecas e os bonecos negros escolhidos não expressam a pluralidade fenotípica. O mesmo ocorre no caso das bonecas e bonecos loiros de olhos azuis, que não traduzem a diversidade da raça branca.

As bonecas têm a particularidade de serem feitas a partir de uma imagem de si. Walter Benjamin, no livro *Rua de mão única – Infância Berlinense* (1900), explica que a criança é quem controla sua boneca – como um soberano: ela veste-a, desnuda-a, decide se ela vive, morre ou come. E mais: a criança fala por ela, através dela e dela. Ela pode se tornar o reflexo do que os adultos fazem às crianças, ou inverter os papéis. Dessa maneira, o que significa brincar com uma boneca que não é feita à imagem de uma parte significativa da população? (VILAR, 2018, *online*).

Com relação ao contato com as bonecas de cor negra e o que isso representa para o combate ao racismo para promoção da diversidade racial e a importância da inserção curricular da cultura africana, retoma-se ao aludido no item 3.1 do presente trabalho, o vídeo que se baseia no teste que os psicólogos Kenneth e Mamie Clark batizaram de *Doll Test* (1940) que aborda a temática do racismo operante. O teste apresenta às crianças uma boneca branca e outra negra, e tece perguntas sobre quem é a feia e quem é a bonita, quem é a boa e quem é a má; percebe-se a crueldade da estrutura racista imperativa no Brasil e em todos os meios culturais da sociedade, já que as próprias crianças negras atribuem características positivas às bonecas brancas.

Nesse aspecto, no contexto educacional, a diversidade de bonecas visa promover uma quebra do paradigma dominante da cultura eurocêntrica e da branquitude pungente que subalterniza os negros e dá continuidade, por meio da formação infantil, ao racismo de sempre. Da mesma forma, atenção especial deve ser dada na escolha dos materiais escritos a serem apresentados às crianças. Além da qualidade do texto e das ilustrações, é fundamental analisar os portadores de texto do ponto de vista da igualdade racial, especialmente os livros de literatura. Olhos bem atentos voltados para as representações, muitas vezes, pejorativas, distorcidas e subalternizadas: dos lugares sociais ocupados pelas pessoas negras e indígenas; das posições de destaque dadas aos grupos de cada etnia; das imagens veiculadas a respeito das pessoas negras e indígenas; da posição de protagonismo dos fatos históricos e sociais do país. Embora sejam reconhecidos grandes avanços oportunizados pela avaliação dos livros didáticos feita pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do Ministério da Educação, que é o órgão responsável pelo acervo bibliográfico das escolas públicas brasileiras, e através dos esforços realizados no sentido de excluir do processo de escolha os livros que incentivem/reforcem preconceitos e ataquem a diversidade, ainda assim chegam às escolas muitos materiais que reforçam a ideia de pessoas brancas como representantes de um padrão de humanidade. Grande parte das obras ainda representa os povos negros subalternizados, condicionados ao poderio do povo branco, da cultura eurocêntrica, ainda caracterizando a matriz africana imposta sob o julgo da condição de inferioridade o que preconiza a invisibilidade das suas lutas históricas e restringe a sua presença a lugares sociais de pouco reconhecimento ou, quando muito, à posição secundária em relação às pessoas brancas.

Paulo Freire (1989, p. 09) sustenta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Por essa razão, a criança inserida na Educação Infantil é o pequeno leitor, intrinsecamente, possuidor de múltiplas construções de conhecimento que fornecem uma rica bagagem contendo a sua subjetividade, sua aptidão para configuração da identidade em construção. Logo, essa deve ser valorizada e enriquecida ao máximo, com inúmeras vivências que o contexto educacional, legalmente, é obrigado a ofertar e assegurar.

Partindo de uma gama de preocupações na perspectiva da temática direcionou-se para análise da disponibilidade dos brinquedos e dos recursos didático-pedagógicos nas escolas do campo de pesquisa, observando separadamente: livros, brinquedos, jogos e instrumentos musicais, para verificar se da forma com que estão dispostos, possibilitam a valorização da diversidade racial. Algumas questões que orientaram a análise:

- Presença de brinquedos/livros/instrumentos que contemplam as diversas etnias;
- Como são veiculadas as imagens das pessoas das diferentes etnias em questão?
- Colaboram para o fortalecimento da identidade étnica das crianças?
- A diversidade é retratada (diferentes tonalidades de pele, de traços e tipos de cabelo)?
- As populações de diversas etnias aparecem como protagonistas e ocupam diferentes papéis sociais?

Na escola teixeirense, foi possível encontrar alguns brinquedos e instrumentos alusivos à diversidade racial (Figura 7). Como é o caso dos instrumentos musicais, embora sejam pouco explorados pelos educadores nas sequências de músicas e propostas de trabalho com a produção musical, além de pouco manuseados pelas crianças.

Figura 7 – Instrumentos alusivos à diversidade racial– CMEI Estrela da Manhã



Fonte: Fotografias de Silvia de Sousa (2019).

No que se refere aos brinquedos, vem à baila a constatação de que o CMEI Estrela da Manhã possui, em seus recursos didáticos lúdicos, as bonecas de cor negra, o que demonstra dentro desse contexto a preocupação com a necessidade de representar a diversidade, embora elementos da cultura branca prevaleçam, inclusive, nota-se que a maioria das bonecas é de cor branca e poucas disponibilizadas são de cor negra, dessa forma, denota que como não há prevalência da diversidade fenotípica, caracterizando o povo negro também não existe a instrumentalização que permeia a construção identitária da criança negra ou o reconhecimento do seu pertencimento racial (Figura 8).

Figura 8 – Brinquedos alusivos à diversidade racial – CMEI Estrela da Manhã



Fonte: Fotografias de Silvia de Sousa (2019).

A impressão transmitida é de que as bonecas negras foram produzidas para atender à diversidade numa perspectiva da legislação, mas não com o foco em valorizar as características da população negra, nem de despertar o interesse, o afeto e o fortalecimento das identidades étnicas por parte das crianças. Possuir bonecas e bonecos negros representa uma grande conquista para o campo da Educação Infantil, ao que não se deve restringir. É preciso avançar em relação a outros modelos de bonecos que contemplem toda diversidade presente em nossa sociedade. Inclusive, essa é uma meta já mencionada no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNIDCN, 2009). Quanto aos materiais escritos e livros de literatura infantil, o acervo bibliográfico possui 288 obras misturadas, dentre as quais foi possível encontrar apenas 32 relacionadas à História da África, que tratam da diversidade e da igualdade racial e, ainda assim, não ficam ao alcance das crianças, além de terem pouca procura pelas professoras, sendo o seu uso feito de maneira bastante pontual. No tocante à diversidade nas páginas dos livros, a psicóloga Sarah Helena da Silva declara que:

Se vivemos em um mundo tão diverso e rico, por suas diferenças, não faria sentido encontrarmos na literatura apenas uma pequena parcela da sociedade representada, tanto nos personagens quanto na autoria destes livros. Por esse motivo, “é cada vez mais importante que tenhamos personagens principais negros na literatura, bem como autores e autoras, de modo que crianças negras e brancas possam se identificar e construir visões de mundo mais amplas e realistas” (SILVA, 2016, s/p, grifos da autora).

Em consonância com as asserções do texto de Gabriela Tavares de Sousa (2018), é importante destacar que é nesta etapa que as crianças, majoritariamente, iniciam o luminoso contato com a linguagem literária. Esta provê subsídios fundamentais para esse processo

rotineiro através dos livros de literatura infantil, visto que eles são abrigos de mundos de encantamento, representando o faz de conta, a arte, a cultura dos povos, a linguagem semântica e poética que vivificam o místico, o real, o lúdico, o concreto e o abstrato adjacentes a cada página. Ademais, a autora traz oportuna consideração de que “o papel do professor na escolha destes livros é fundamental. Quanto mais riqueza na diversidade literária e ilustrativa deste recurso, maior será a quantidade e a qualidade de conhecimentos adquiridos pelos pequenos” (SOUSA, 2018, p. 02). A abordagem de livros literários que tenham em seu enredo a história e as ilustrações de sua etnia valoriza a construção da autoimagem e da cultura negra, assim como a diversidade étnico-racial, gerando impactos significativos para a formação do sujeito perante a vida em sociedade.

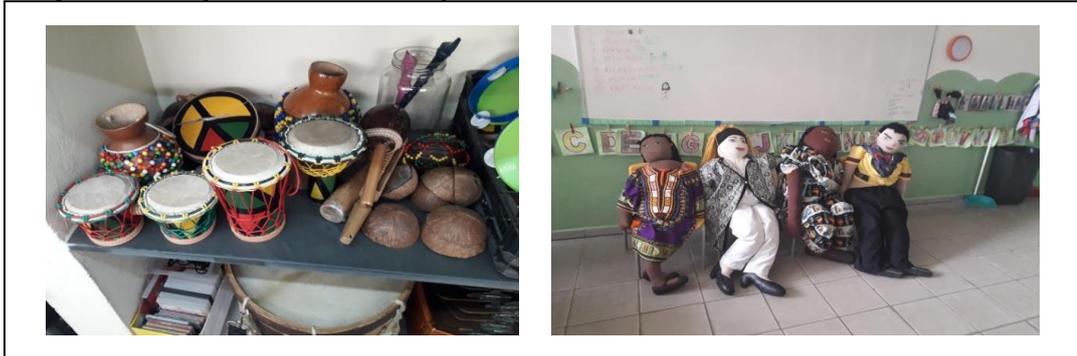
Dessa forma, infere-se que a identidade negra necessita do seu espaço para que possa ocorrer “uma construção social, cultural, histórica e plural, decorrente da forma como se estrutura o olhar dos sujeitos, que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p. 43).

Ao confrontar os recursos e os materiais que o CMEI Estrela da Manhã disponibiliza ao público docente, vale destacar que, ainda que seja fundamental a presença dos artefatos culturais representantes das diversas etnias, nesse processo de ensino-aprendizagem o mais imprescindível são o desenvolvimento e a formação dos educadores para a realização de um trabalho intencional voltado para a valorização da diversidade, uma vez que o desconhecimento sobre os materiais e os recursos didático-pedagógicos (livros, jogos, brinquedos, filmes e instrumentos) existentes no espaço e que podem ser utilizados para fins educativos é uma nuance comum nesse ambiente.

Daí a necessidade de que todo o grupo de educadores possa saber o que existe no acervo e então refletir sobre o potencial e os limites de uso com relação às questões raciais e a tantas outras temáticas importantes para a escola. Aqui, faz-se oportuno transcorrer o pensamento do autor Homi Bhabha sobre o fato de que não é o “eu” colonialista – representado pelo homem branco – nem o “outro” ser colonizado – representado pelo homem negro – que necessitam se interessar pela cultura e pelo pertencimento deles mesmos, mas sim desconstruir as barreiras do profundo distanciamento entre ambos, uma vez que “é esse distanciamento que constitui a figura da alteridade colonial a ser superada/minorada com ações educativas antirracistas” (BHABHA, 1998, p. 76).

Quanto à EMEI Nelson Mandela, há presença marcante de objetos e brinquedos que se referem às manifestações culturais africanas (Figura 9).

Figura 9 – Objetos de manifestação da cultura africana – EMEI Nelson Mandela



Fonte: Fotografias de Silvia de Sousa (2019).

Os instrumentos de efeito sonoro, os CDs e os DVDs são materiais que fazem parte do acervo da escola paulista. Esses são bastante apreciados pelas crianças e utilizados pelas educadoras no trabalho com a musicalidade, dando importante ênfase à cultura afro-brasileira.

Entre os recursos da escola estão os integrantes da família Abayomi. São bonecos e bonecas de pano do tamanho das crianças, que passaram a integrar a família escolar e, durante a semana, ensinam sobre os diferentes modos de ser e estar no mundo. Azizi Abayomi é um príncipe negro africano que veio morar no Brasil desde 2015, aqui se casou com Sofia, com quem teve dois filhos, Dayó e Henrique. No entorno da família, gira todo o debate racial com as crianças na escola. É bem forte a relação de afeto estabelecida entre as crianças e os bonecos e bonecas, assim cada evento que envolve a família (casamento, nascimento dos bebês, viagens etc.) significa espaço para a criação de atividades lúdicas e para fundamentar os debates sobre racismo, inclusão, papel da mulher, resgate da ancestralidade, relações de poder, entre outros temas que incentivam o respeito às diferenças e a valorização da diversidade. Através da pesquisa de Ana Cláudia Piagge e Tatiane Souza, percebe-se a importância da literatura no espaço de (re)criação do imaginário e da identidade racial tão elementar na constituição do instituto cidadania:

[...] Elas abordam questões relacionadas à origem do mundo e do próprio ser humano, às aproximações entre o divino e homem, enfim, a natureza humana. A presença efetiva desses mitos no imaginário infantil atua como meio de coesão social na formação da criança que tem o privilégio de interagir com diversos modos de entender a constituição do mundo. O contato, por parte do aluno e também do professor, com a cultura afro-brasileira, abre a possibilidade de a escola evidenciar, desde a infância, a diversidade de modos de viver e de explicar a realidade. [...] O respeito a todas as etnias, culturas, enfim, ao outro é essencial para que se construa uma sociedade mais justa (PIAGGE; SOUZA, 2018, p. 14-15).

Dentre os recursos didático-pedagógicos, foram encontrados tanto os instrumentos/brinquedos industrializados quanto aqueles feitos por artesãos ou confeccionados pelas próprias crianças como culminância do trabalho pedagógico realizado pelos professores, por meio de sequências didáticas ou dos projetos temáticos. E a forma como esses estão dispostos no ambiente chamado pelos profissionais de brinquedoteca (Figura 10) tem papel fundamental no desenvolvimento da independência e da autonomia das crianças, favorecendo a socialização e a possibilidade de realizar escolhas, além o processo de criação.

Figura 10 – Brinquedoteca: elementos de fortalecimento da identidade étnico-racial



Fonte: Fotografia de Silvia de Sousa (2019).

Na EMEI Nelson Mandela, foi possível encontrar elementos importantíssimos para o fortalecimento da identidade étnica na Educação Infantil, tais como espelhos, brinquedos, livros, instrumentos musicais, jogos diversos, blocos para construção, materiais de sucata, roupas e tecidos. Alguns deles estão dispostos a seguir:

Figura 11 – Roupas, materiais, tecidos, dentre outros.

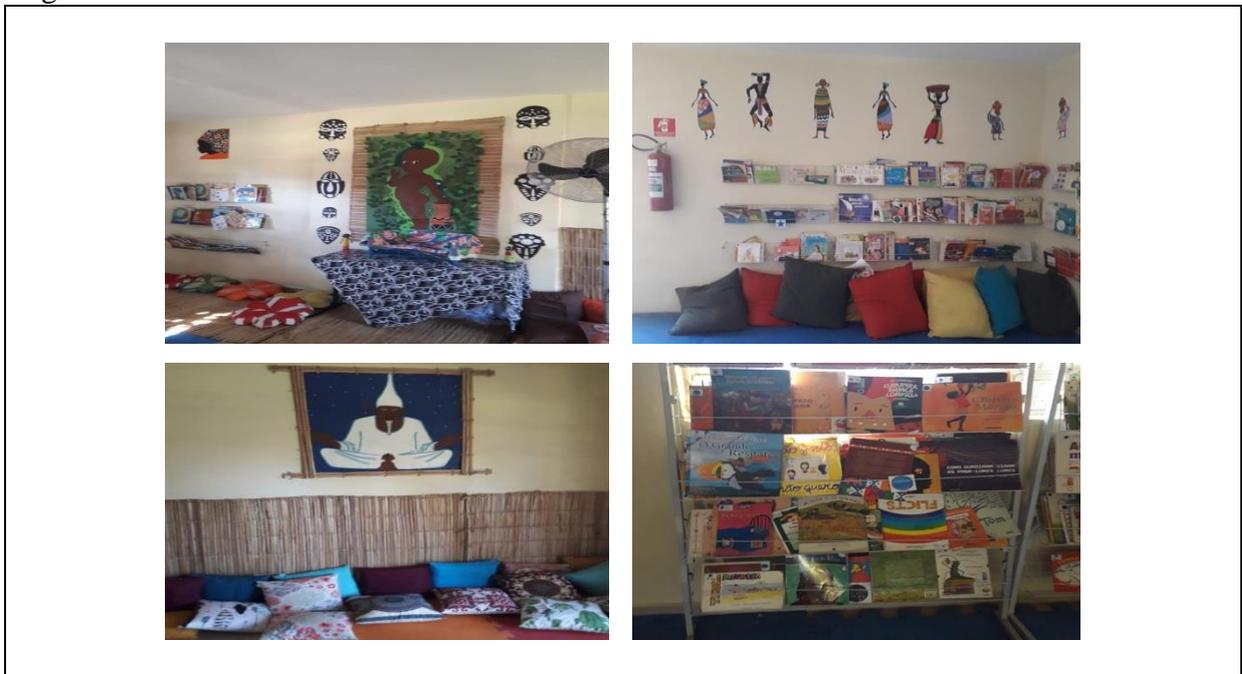


Fonte: Fotografias de Silvia de Sousa (2019).

Cabe aqui uma reflexão a respeito das bonecas encontradas nas duas instituições. Embora a EMEI Nelson Mandela apresente outros modelos de bonecas negras, em ambas prevalece aquelas com traços de bebê, do mesmo fabricante das bonecas brancas, de feição idêntica, mudando apenas a cor da pele. No entanto, essa é uma questão que precisa ser discutida em nível mais amplo, considerando seu alto custo e sua produção comercial que ainda é bastante tímida no cenário nacional.

Em relação aos materiais impressos e livros de literatura infantil, esses estão organizados numa sala de leitura cujo nome foi escolhido com ajuda das crianças: Biblioteca Kiriku, nome de um guerreiro africano que salvou a sua aldeia de uma feiticeira (Figura 12).

Figura 12 – Biblioteca Kiriku



Fonte: Fotografias de Silvia de Sousa (2019).

Como já mencionado anteriormente, os livros infantis não são neutros no que tange às relações raciais e outras desigualdades existentes na sociedade. Daí a necessidade de um olhar crítico por parte das crianças para os textos, mesmo aqueles de autores e autoras consagrados, uma vez que nesse espaço de construção de conhecimentos, educadores e crianças discutem o contexto das relações raciais em que foram elaborados e a maneira como a população negra é retratada/representada. A reflexão sobre as obras é utilizada nesse espaço para questionar o racismo e as relações desiguais de poder presentes na sociedade, além de incentivar o

empenho de todos na luta pela transformação da realidade e da situação de injustiça social instalada no Brasil.

Andressa Venturini (2018) expõe que é função primordial da instituição, através de uma prática educativa engajada, arvorar as mais variadas experimentações e vivências aos educandos, fomentando paralelamente contribuições sociais, econômicas e culturais dos diferentes grupos que compõem a sociedade vigente. E indaga com propriedade que

se a relação entre cultura e educação produz aprendizagens, que aspectos da cultura afro-brasileira têm sido abordados na educação escolar? À qual atenta diversas vezes, é a invisibilidade da história afrodescendente de lutas, enfrentamentos e resistências das ditas ‘minorias’ na educação (VENTURINI, 2018, p. 06).

Em resposta, quer dizer que aprender os valores sócio-históricos, étnicos e culturais por meio da prática pedagógica inovadora é salutar ao convívio entre todos, pois promove ações mantenedoras das reivindicações históricas do movimento negro em prol de uma educação democrática e igualitária (BRANDÃO apud VENTURINI, 2018).

No que diz respeito à análise dos recursos didático-pedagógicos, ou seja, dos materiais utilizados nas atividades educativas, tais como livros, jogos, brinquedos, filmes, e músicas, assim como o planejamento do tempo destinado às práticas pedagógicas, que envolvem os contextos do brincar e do cuidar, todos esses são elementos que ocupam lugar fundamental no conjunto de estratégias voltadas para a construção de uma educação das relações raciais no cotidiano da escola. Porquanto é primordial que “o respeito a todas as etnias, culturas, enfim, ao outro é essencial para que se construa uma sociedade mais justa e não se escrevam histórias únicas” (PIAGGE; SOUZA, 2018, p. 16). Deve-se lembrar que cada indivíduo é um ser humano que pensa, age, atua, e está em contínua construção por não ser acabado e pronto; são as aprendizagens múltiplas que agregam diversas facetas as quais estão impregnadas de uma gama imensurável de distintas possibilidades, mundos, receptividades e potencialidades.

Atualmente, é crescente o número de materiais didático-pedagógicos elaborados para apoiar estratégias de uma educação antirracista, tais como impressos em geral, instrumentos musicais, filmes, jogos, livros, músicas e brinquedos. No entanto, é importante considerar que não basta a presença desses materiais na escola – muitas vezes, confinados nas gavetas e em armários fechados –, já que essa só terá sentido mediante seu uso efetivo pela comunidade escolar.

Maria Aparecida Bento (2012) resgata a consciência de que músicas e danças fazem parte das manifestações culturais e servem para trazer a criança para esse universo,

permeando efetivamente o cotidiano das unidades escolares e da prática pedagógica do educador. Afinal, é amplamente vasto o acervo das heranças culturais dos povos africanos, como a capoeira, o maculelê, o jongo, o samba, a umbigada etc. e requer seu devido espaço e destaque no contínuo processo de aprendizado das crianças, porque apenas algumas cantigas e músicas infantis não criam a diversificação profícua no repertório do pertencimento étnico-racial, visto que é imperativo haver homogeneidade de culturas, uma quebra da hegemonia dos brancos e não mudar aquele quadro tão comum nas paredes escolares: ainda repletas de desenhos pintados por adultos com personagens infantis de origem europeia ou norte-americana, exortações religiosas de uma única religião.

Nesse sentido, conclui-se que é de suma relevância que as instituições desenvolvam ações concretas tanto para ampliar os acervos quanto para divulgar e fazê-los circular dentro e fora das salas de atividades. No âmbito social, as transformações são altamente necessárias para suscitar alterações educacionais que mudarão o olhar do diretor, coordenadores e educadores no que tange à implementação efetiva dos dispositivos da lei sobre o ensino das relações étnico-raciais. Dessa forma, é imperativo agregar habilitações específicas e aprimoradas para exercer a função na área da educação, pois a cada ano surgem novos desafios a serem enfrentados no combate ao racismo, e o professor deve estar apto a enfrentá-los.

Alessandra Pimentel (2004) alerta que discussões teóricas, pesquisas empíricas e mudanças na legislação trazem uma questão árdua a ser analisada: a disponibilização de conhecimentos socialmente construídos aos educandos não é uma atividade suficiente para a construção do processo ensino-aprendizagem, haja vista que se faz necessário a escolha dos meios proficientes mais adequados e motivadores ao ensino, mediante um posicionamento ativo que assegure ao aluno uma apropriação de conhecimentos resultante de “um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado” que leva à interpretação e significação dos conteúdos disciplinares (BRASIL apud PIMENTEL, 2004, p. 05).

O levantamento realizado na presente pesquisa, com foco na temática étnico-racial, desvelou a necessidade de ações de enfrentamento do preconceito e da discriminação, além de incentivos mais amplos no que confere ao ressarcimento às culturas subalternizadas, ao povo usurpado de seu poderio e hegemonia humanística e cidadã, práticas essas que devem ser implementadas não apenas porque dizem respeito à lei, mas por serem imprescindíveis no combate ao racismo diuturnamente visível e que ainda opera nos esteios dos meios sociais (SAUL, 2016). Ademais, destaca-se a importância e a premência de oferecer aos docentes

uma formação que aborde a temática das diferenças e das desigualdades étnico-raciais eclodir e, quando presentes no âmbito escolar, deve estar num patamar elevado na preocupação dos educadores, uma vez que “o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la” (SAUL, 1993, p. 64).

Vale salientar que a formação inicial de docentes no Brasil ainda é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação. Assim, a formação continuada de professores representa uma estratégia que possibilita suprir possíveis lacunas deixadas pela formação inicial, proporcionando, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento profissional. São diversos os estudos que apontam para um norteamento precípuo no que diz respeito às ações para formação continuada de educadores no país, que se tornou uma das questões centrais do campo educacional a partir da década de 1980, bem como no processo de construção de um novo perfil profissional e humanístico do educador. Entretanto, somente nos anos 90 essa passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para auferir tal perspectiva na educação.

Antônio Nóvoa (2009) se refere à formação do professor como meio de aprimoramento da prática, e ainda faz referência à articulação entre formação inicial e continuada. Segundo o autor, a articulação da formação inicial e a formação em serviço são práticas necessárias para assegurarem a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores, complementando essa abordagem os Referenciais para Formação de Professores, que tratam da formação profissional e da necessidade de se promover um contexto institucional que favoreça a formação continuada:

Uma boa formação profissional, aliada a um contexto institucional que favoreça o trabalho em equipe, um trabalho de colaboração, a construção coletiva, o exercício responsável da autonomia profissional e adequadas condições de trabalho, são ingredientes sem os quais não se alcançará a qualidade pretendida na educação – são, na verdade, direitos dos trabalhadores da educação, principalmente se a meta for a qualidade real (BRASIL, 2002, p. 27).

Assim, a formação profissional deve ser uma constante na prática pedagógica do professor, fazendo-se necessário estabelecer um contexto institucional de formação permanente. Espaço muito bem planejado e preparado por aqueles que estão à frente do grupo de professores e por isso são responsáveis diretos por sua formação e no alcance da qualidade da educação. Segundo Ferreira (2005, p. 75) “cada professor, com base no seu conhecimento construído ao longo da sua trajetória, poderá criar diferentes caminhos que poderão fazer parte da sua prática pedagógica, estando incluídos nesse processo variados discursos”. De

maneira que os saberes docentes são fundamentados em determinadas teorias a respeito do processo de aprendizagem e também são advindos da sua experiência docente. Por outro lado, a formação docente possibilita que os professores tomem consciência sobre quais teorias têm fundamentado a sua prática, bem como refletir sobre os pressupostos teóricos necessários para sua ressignificação.

Oliveira e Souza (2012, p. 20) sinalizam que faltam subsídios às práticas educativas no combate aos preconceitos e ao debate sobre a história dos negros e dos indígenas. Apontam ainda para a falta de formação específica de boa parte dos educadores no que diz respeito ao trabalho com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena para a promoção da igualdade racial. Dessa forma, o professor, consciente ou inconscientemente, reproduz as representações negativas do afrodescendente e do índio e positivas do branco, alimentando o racismo, o preconceito e a ideia de inferioridade e superioridade raciais. Essas autoras argumentam que:

Os professores não podem ser isentados dos resultados, às vezes desastrosos, de suas práticas pedagógicas, mas também não podem ser exclusivamente responsabilizados, considerando que nem sempre os processos de formação inicial e continuada abordam questões sociais relevantes, como as relacionadas à diversidade cultural e ao preconceito. São temas que possibilitam o fortalecimento da identidade dos sujeitos que frequentam o espaço escolar, incluindo estudantes, professores e demais membros das equipes pedagógica e administrativa, questões a serem trabalhadas continuamente (OLIVEIRA; SOUZA, 2012, p. 20).

Ao analisar as implicações para a implementação da Lei n.º 10.639/2003, Junia Sales Pereira (2008; 2011) aponta o não entendimento e problematização, por parte dos docentes, das prescrições curriculares para o ensino das Relações Étnico-Raciais. Segundo a autora, os professores constroem um vasto universo de percepções e práticas que determinam um remanejamento imediato nas propostas curriculares da formação docente (PEREIRA, 2008). Assim, partiu-se de alguns questionamentos que serviram como orientadores dos levantamentos realizados entre as professoras das escolas pesquisadas:

- Quais ideias/percepções/concepções vigoram entre as professoras que ali trabalham sobre o racismo e o preconceito entre as crianças pequenas?
- A formação acadêmica e profissional do professor foi suficiente para instrumentalizá-lo no trato das questões voltadas a promoção da igualdade racial e para o ensino da História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas na Educação Infantil?

3.8 Conhecendo as professoras das escolas pesquisadas

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, aplicou-se um questionário às professoras da escola teixeirense e da escola paulista com o objetivo de analisar as percepções, as concepções, as experiências e a formação dos profissionais da educação a respeito do ensino das relações étnico-raciais e da promoção da igualdade racial na Educação Infantil. Conhecer o corpo docente da escola foi uma etapa fundamental para os objetivos da pesquisa realizada.

No questionário (Apêndice E) foram apresentadas questões abertas e fechadas, subdivididas em quatro blocos: dados pessoais (cinco perguntas); condições de trabalho (três perguntas); formação sobre a temática étnico-racial (cinco perguntas) e percepções sobre a questão étnico-racial na Educação Infantil (cinco perguntas), incluindo uma questão aberta para expor sugestões a respeito do trabalho com a temática nas escolas. Conforme relatado anteriormente, o questionário foi disponibilizado como um formulário do *Google Docs* por meio de um *link* de acesso divulgado pelas coordenadoras das instituições pesquisadas e nos grupos de *WhatsApp* de cada escola.

Os dados serão apresentados de acordo com a divisão das categorias explanadas anteriormente:

- Dados pessoais

A primeira pergunta refere-se ao sexo das respondentes e, pelas respostas dadas tanto no grupo de professoras do CMEI Estrela da Manhã quanto no grupo da EMEI Nelson Mandela, todas são do sexo feminino. Esse dado confirma as discussões acerca da feminização da profissão docente no Brasil, principalmente na Educação Infantil, etapa da educação correspondente ao universo da pesquisa. A esse respeito, Dimalice Nunes destaca que:

No Brasil do século XIX, registra-se na docência a desvalorização profissional dos mestres-escolas, como eram chamados os professores, expressa pelo desprezo à docência e pelos baixos salários, que contribuíram para a saída de muitos homens da profissão. Em contrapartida, diante da ausência de profissionais que assumissem o ofício docente, abriu-se às mulheres a oportunidade de acesso à vida pública por meio de uma profissão que a partir daí começa a requerer docentes dóceis, resignadas e submissas que, para se tornarem profissionais, estariam dispostas a pagar o preço da sujeição a condições desfavoráveis de trabalho. Inicia-se, então, no país a feminização da docência, envolta no processo contínuo de redefinição da

identidade do magistério, outrora definido como carreira masculina, que passa a adquirir característica do tradicionalmente considerado “profissão de mulheres” (NUNES, 2016, p. 173 grifos da autora).

Vale destacar que os dados nacionais fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), por meio das informações coletadas através do Censo Escolar 2018, registram um total de 70% de mulheres atuando na docência, corroborando a massiva presença de mulheres na educação, principalmente nas primeiras etapas da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental I (INEP, 2018, p. 126).

Já a segunda pergunta diz respeito à idade das educadoras. No CMEI Estrela da Manhã, a idade que prevalece é entre 36 e 40 anos. Já na EMEI Nelson Mandela, as idades variam entre 24 e 47 anos, sendo a maioria entre 31 e 35 anos. Comparando os dois grupos, a idade prevalecente é de 36 a 40 anos, somando um total de 80% das respostas dadas. Assim, os dados colhidos estão em consonância com a pesquisa do Inep do Censo Escolar 2018, onde, no total nacional, a idade dos professores de Educação Infantil variou entre 36 e 39 anos (INEP, 2018).

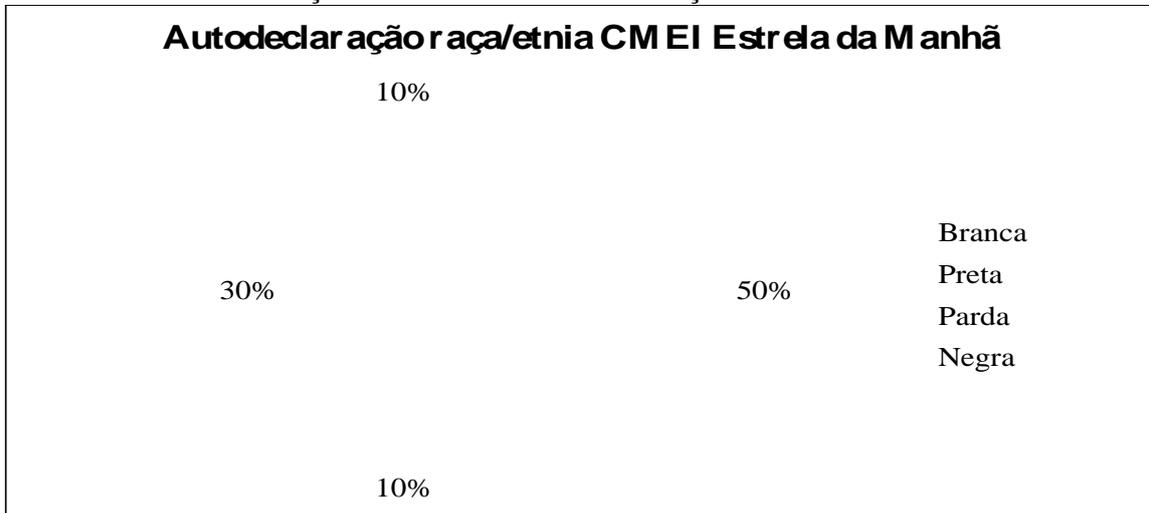
Em relação à formação acadêmica, os dados mostram que em ambas as instituições a totalidade das professoras entrevistadas tinha curso superior, com formação em Pedagogia, concluído entre 1999 e 2014, no caso da escola Teixeiraense; e de 2008 a 2015, na escola paulista. E que, além do curso superior, a grande maioria possui pós-graduação *lato sensu*. Esses dados também estão em consonância com a legislação nacional que, de acordo com o art. 62, da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96, diz que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, LDB, 1996).

Os resultados em relação à qualificação em cursos de pós-graduação foram bastante expressivos. No CMEI Estrela da Manhã, num total de dez respondentes, 70% possuem curso de pós-graduação *lato sensu*, enquanto que na EMEI Nelson Mandela o índice de pós-graduação chegou a 80%. Nas escolas pesquisadas não há nenhuma professora com mestrado ou doutorado, o que pode sugerir o fato de que os professores que alcançam essas titulações acabam por migrar para outras modalidades ou etapas do ensino.

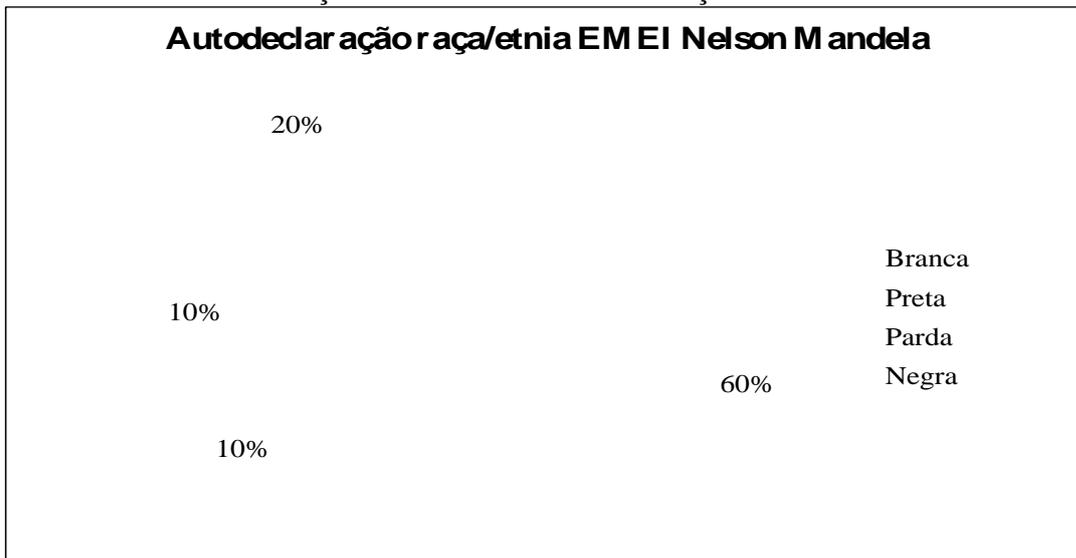
A última questão do bloco de perguntas sobre os dados pessoais faz referência à autodeclaração da raça/etnia/cor (Gráfico 1).

Gráfico 1– Autodeclaração dos docentes acerca da raça/etnia CMEI Estrela da Manhã



Fonte: Elaborado por Silvia de Sousa (2019).

Gráfico 2 – Autodeclaração dos docentes acerca da raça/etnia EMEI Nelson Mandela



Fonte: Elaborado por Silvia de Sousa (2019).

Os dados referentes à declaração de raça/cor estão em consonância com aqueles obtidos pelo Inep 2018, que mostram que em todas as etapas da Educação Básica predominam professores que se autodeclararam brancos, seguido pelos pardos (em menores proporções). A representatividade dos demais grupos étnicos é bastante menor. Tanto nos dados coletados na pesquisa de campo quanto naqueles fornecidos pelo Inep é possível observar a desigualdade no acesso a docência entre as diferentes etnias, o que certamente está relacionado à desigualdade das oportunidades de acesso e de permanência nas escolas, produzindo

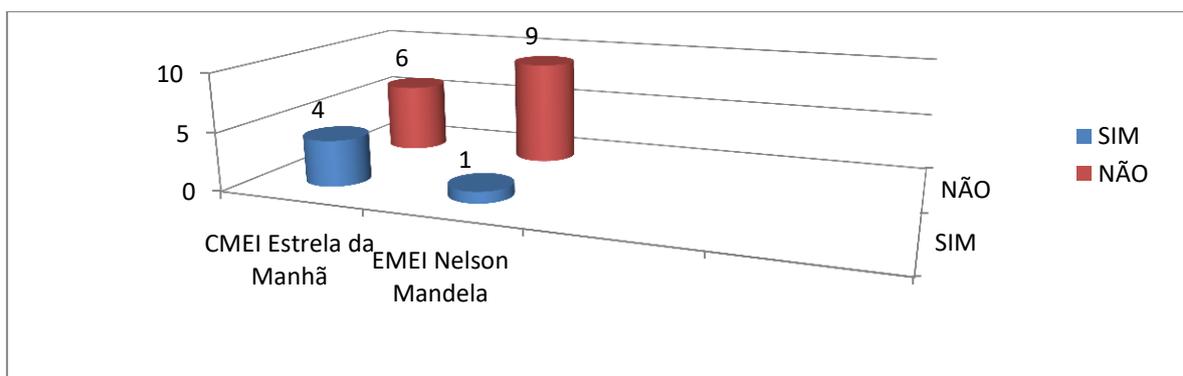
disparidades referentes ao nível educacional entre brancos e as demais categorias de raça/cor no nosso país.

- Condições de trabalho das professoras

A primeira pergunta diz respeito ao tempo de atuação na educação. As respostas variam, sendo que, no CMEI Estrela da Manhã, a maioria possui de 16 a 20 anos de trabalho (50%), enquanto que, na EMEI Nelson Mandela, a maioria atua na educação entre 06 e 10 anos (50%), com um alto percentual de iniciantes na carreira do magistério (30% afirmaram atuar há menos de 05 anos). O tempo de trabalho no CMEI Estrela da Manhã varia de 01 a 10 anos, com uma média de 05 anos trabalhados, lembrando que a escola foi inaugurada em 2012. Já a EMEI Nelson Mandela, embora tenha maior tempo de funcionamento (desde 1955) o tempo de atuação da grande maioria do grupo de professoras varia entre 01 e 05 anos (90%).

O terceiro bloco traz questões mais específicas a respeito do tema central da pesquisa, da formação sobre a temática étnico-racial. A primeira pergunta é sobre a formação inicial das professoras, indagando se, na formação acadêmica, tiveram alguma disciplina sobre educação das relações étnico-raciais (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Formação inicial sobre a Educação das Relações Étnico-raciais



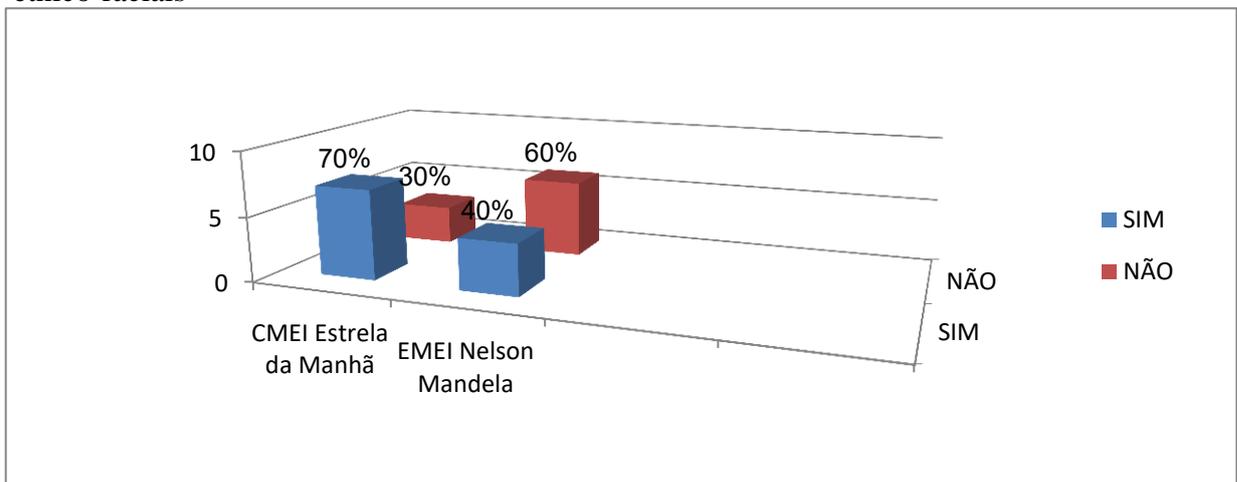
Fonte: Elaborado por Silvia de Sousa (2019).

Na questão sobre a formação acadêmica, apenas duas professoras da escola teixeirense responderam ter concluído a graduação anterior à promulgação da Lei n.º 10.639/03, ambas em 1999. Já na EMEI Nelson Mandela, as datas de conclusão da graduação foram entre 2008

e 2015, ou seja, nenhuma delas foi anterior à legislação que tornou obrigatório o Ensino das Relações Étnico-Raciais em todas as modalidades de ensino, inclusive no ensino superior.

É urgente que os educadores que estudam e estão em serviço tenham a oportunidade de gerar uma reflexão crítica sobre o que estão tomando conhecimento “com possibilidade de utilizar a pesquisa científica como ferramenta fundamental para o debate e a reconstrução dos conhecimentos, primando por uma pedagogia emancipatória para todos os aprendizes: negros e não negros” (SILVA, 2012, p. 61).

Gráfico 4 – A participação de algum curso oferecido pela rede municipal referente as relações étnico-raciais



Fonte: Elaborado por Sílvia de Sousa (2019).

Apesar de todo o tempo decorrido da promulgação da legislação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, é expressivo o número de professoras afirmando não ter participado de formação ofertada pela rede municipal de ensino. As professoras do CMEI Estrela da Manhã que afirmaram ter participado de formação oferecida pela rede municipal de ensino citaram a formação na Educação Infantil e as práticas promotoras de igualdade racial realizada em 2015. Já as professoras da EMEI Nelson Mandela fizeram referência ao curso Educação das Relações Étnico-Raciais realizado em 2018 e ao curso de História e Cultura Africana ofertado em 2016.

Destarte, não se exime a responsabilidade unívoca de que o Estado deva tomar as providências para superar o quadro atual, para que o preconceito fora e dentro da escola deixe de ser um obstáculo para a luta da população negra no século XXI. Ao governo compete mostrar, incentivar, patrocinar palestras e seminários sobre a importância dos afrodescendentes na construção da população e da cultura brasileira, a diáspora africana, o contexto em que se deu a colonização do país no regime escravocrata, anelando para tal

modificar substancialmente a visão deturpada e carregada de ódio e preconceito de que ainda incide inflamadamente no bojo da sociedade. Não é apenas no papel, mas na vivência diária, na cobrança diuturna por medidas e políticas afirmativas valorativas e eficazes. Desse modo, o professor sair da teoria que apenas seduz e ir ao cerne da prática, aquela que transforma, lapida, reestrutura e ressignifica de fato.

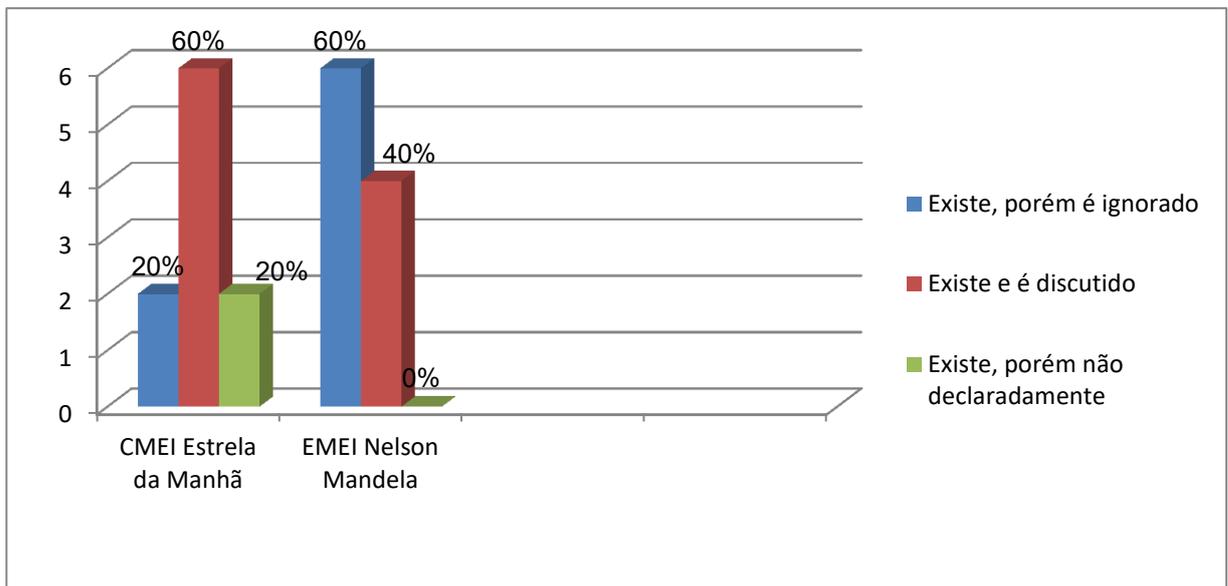
A próxima pergunta: as professoras já participaram de algum curso congênere oferecido por outra instituição. Para essa questão, as respostas foram as seguintes: apenas uma professora afirma ter participado de um curso oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2009, enquanto que na EMEI Nelson Mandela 60% delas afirmam ter participado de formações oferecidas no próprio programa de formação continuada da instituição, que é desenvolvido por iniciativa da gestão da escola paulista desde 2015. Entre as instituições, foi citado ainda o Sindicato dos Professores *Ilú Obá De Min*, que é um coletivo de participação exclusiva de mulheres, cujo principal objetivo é desenvolver atividades de empoderamento da mulher por meio da arte e de enfrentamento do racismo, sexismo, discriminação, preconceito e homofobia, assim como preservar e divulgar a cultura negra no Brasil, mantendo diálogo cultural constante com o continente africano através dos instrumentos, dos cânticos, dos toques e da corporeidade. Duas professoras citaram cursos de pós-graduação realizados em universidades paulistas.

A última questão desse bloco era sobre o ponto de vista das respondentes sobre o seu nível de conhecimento a respeito do tema das relações étnico-raciais. Como era uma questão aberta, no CMEI Estrela da Manhã as respostas variaram entre conceito pouco satisfatório, razoável, satisfatório, médio, básico, excelente e ótimo, sendo 40% das respostas classificadas como pouco, 40% entre razoável e médio e 20% como satisfatório e ótimo. Na EMEI Nelson Mandela as respostas variaram entre conceito pouco, básico, médio e muito bom. De um modo geral, todas sinalizaram um nível de conhecimento que está em desenvolvimento e a necessidade de revisão e de atualização constante.

- Percepções das docentes

O último bloco de questões foi sobre as percepções das professoras sobre a questão étnico-racial. A primeira foi em relação ao preconceito racial na Educação Infantil em que foram obtidas as respostas contidas no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Sobre o preconceito racial na Educação Infantil



Fonte: Elaborado por Sílvia de Sousa (2019).

Em se tratando da materialização da questão racial na escola, Cavalleiro (2004, p. 118) aponta a “necessidade do entendimento do problema como condição indispensável para arquitetar um projeto de educação que possibilite a inserção social e o desenvolvimento igualitário de todos os indivíduos”.

Quando foi perguntado se a discussão em torno da questão racial é importante e deve ser tratada como principal na Educação Infantil, todas as professoras das duas instituições foram unânimes nas respostas: sim, na medida em que afeta a vida de toda a sociedade brasileira e a construção da sua identidade. O reconhecimento de que a discussão sobre a temática é importante evidencia a valorização da política da diversidade e promoção da igualdade racial.

A próxima pergunta foi sobre opinião do grupo em relação ao trabalho com a promoção da igualdade étnico-racial na instituição em que atua. No grupo da escola teixeirense, as respostas variaram entre insuficiente e bom, destacando que precisa aprofundar mais. Embora reconheçam que o trabalho é de suma importância para a valorização de todas as crianças e familiares, as professoras sinalizaram que são desenvolvidos alguns trabalhos sobre o assunto, porém, tendo muito o quê melhorar, pois, segundo elas, “*o trabalho quase não acontece só se fala mais na data da Consciência Negra*” (Professora do CMEI Estrela da Manhã em resposta ao questionário aplicado no período de 22 a 27/05/2019). Tal

reconhecimento evidencia que a política de valorização da diversidade e promoção da igualdade é boa, mas precisa ser mais acuradamente implementada.

Na escola paulista as respostas variaram entre importante, relevante e ótimo. A instituição foi apontada pelas professoras como pioneira, aberta, engajada, onde existem diversas ações para promover a igualdade da melhor forma possível.

Na nossa já temos um trabalho com essa temática consolidado, sendo o tema gerador de um dos projetos. Além disso, há investimento na formação das professoras da instituição, o que é de suma importância para que esse trabalho ocorra de forma significativa (Professora da EMEI Nelson Mandela em resposta ao questionário aplicado no período de 22 a 27/05/2019).

O trabalho desenvolvido pela escola foi avaliado como muito relevante de acordo com a seguinte resposta: *“temos feito um trabalho ótimo, envolvendo toda a equipe escolar e comunidade”* (Professora da EMEI Nelson Mandela em resposta ao questionário aplicado no período de 22 a 27/05/2019). Segundo as educadoras, a instituição atua de forma competente investindo na formação das professoras sobre a temática. Em que aduz que *“estamos sempre discutindo e lançando diferentes olhares para a forma como é feito esse trabalho”* (Professora da EMEI Nelson Mandela em resposta ao questionário aplicado no período de 22 a 27/05/2019).

Além disso, elas sinalizaram que o trabalho realizado ali é fundamental para a autoestima das crianças negras, ampliando suas perspectivas futuras e seu empoderamento baseado em aspectos afirmativos da cultura afro-brasileira, além de propiciar que as crianças brancas compreendam que os mesmos direitos e deveres são uma garantia universal a todos indivíduos e, nesse entendimento, captar a essência fundamental que todos devem ser respeitados, reconhecendo os aspectos positivos da diversidade. Nesse sentido, uma professora afirmou: *“acredito que já construímos um trabalho de qualidade, porém os desafios continuam, porque aprendemos a cada dia e manter essa qualidade também nos desafia a nos construirmos e desconstruirmos sempre”* (Professora da EMEI Nelson Mandela em resposta ao questionário aplicado no período de 22 a 27/05/2019).

A última questão desse bloco sobre as percepções das docentes foi em relação aos principais fatores que dificultam o trabalho contra o racismo na escola. As respostas das professoras da EMEI Estrela da Manhã apontaram desde a falta de formação inicial e continuada, até certa falta de interesse do grupo docente, passando pelo próprio racismo dos

adultos presentes na instituição. A seguir, discorre-se sobre as situações apontadas que mais foram destacadas:

A negação do racismo; os próprios negros cometem discriminação; padrão de branco enraizado na sociedade; não nos identificarmos como um povo de maioria negra; falta de respaldo político e curricular; falta de materiais e recursos; o próprio racismo (Professoras do CMEI Estrela da Manhã em resposta ao questionário aplicado no período de 22 a 27/05/2019).

De acordo com Nilma Lino Gomes (2007), pensar a inserção política e pedagógica da questão racial nas escolas abrange muito além do que ler livros e manuais informativos; pensar nesse aspecto representa tocar a ferida na alteração de valores, das dinâmicas estáticas, da lógica imposta por mais de 500 anos, é reparar o tempo, cadenciar o ritmo e rever toda estrutura e o PPP das escolas. Simboliza dar subsídios aos professores em todos os âmbitos necessários, colocando-os em contato direto com as discussões mais vigentes sobre os (inter) meios dos processos educativos, culturais e políticos. No entanto, isso apenas acontecerá se o desejo for latente, pulsante e ardente em cada um que faz parte desse processo de mudança do velho para o novo; ou continuarão estagnados no discurso cansativo de que nenhuma iniciativa tem sido tomada. A mobilização é de um todo: desde a criança que não se enxerga retratada nas paredes da escola, a diretora, a equipe pedagógica até os educadores.

A falta de formação do professor também foi uma resposta recorrente no grupo da EMEI Nelson Mandela. Além disso, há uma lacuna que se destaca nas respostas quanto à questão da falta de conhecimento sobre a diáspora africana e suas implicações na História do Brasil:

A falta de conhecimento sobre a diáspora africana e suas implicações na História do Brasil; a fragilidade da própria identidade racial do professor; a falta de compromisso e envolvimento da gestão; a falta de investimentos na Educação das Relações étnico-raciais como uma política nacional (Professoras da EMEI Nelson Mandela em resposta ao questionário aplicado no período de 22 a 27/05/2019).

De modo geral, a grande preocupação das professoras é com a formação docente, bem como a estrutura da rede de ensino e das escolas para enfrentar o desafio de educar cada aluno rumo a relações mais justas e igualitárias. De fato, é fundamental que os educadores questionem suas próprias crenças e concepções a respeito do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, e reflitam sobre o seu papel e o da escola na promoção de mudanças significativas no quadro de discriminação, exclusão e silenciamento a que os negros são

submetidos dentro e fora da escola. O caminho para essa superação é a formação continuada e em serviço, uma vez que só a formação inicial não é suficiente.

A última questão foi aberta às sugestões das respondentes, na qual apenas duas registraram respostas, ambas da escola teixeirense: demandaram cursos de formação que trabalhem a realidade, e que o tema seja trabalhado na escola o ano inteiro, de maneira que demonstre a força dessa raça e sua cultura. Para tanto, é necessário proporcionar tempos e espaços e traçar estratégias de formação que vislumbrem resultados mais significativos, segundo Fernando Becker (1993, p. 93), mediante o ato de “refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito. Apropriando-se de uma teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras” (BECKER, 1993, p. 93).

Por meio da ação formativa, os docentes poderão rever conceitos, aprofundar seus conhecimentos sobre os conteúdos, a forma de aprendizagem dos alunos e a maneira de ensinar mais adequada, tendo sempre como ponto de partida a análise e a reflexão sobre a própria prática e, a partir das suas experiências, questionar suas ações e sistematizar seus saberes. Antônio Nóvoa (2010) elenca seis princípios que considera como fundamentais em qualquer formação de professores: a compreensão retrospectiva, que é a importância de refletir sobre o modo como a pessoa se forma; o processo de transformação individual, que aprecia as dimensões do saber, do saber-fazer e do saber-ser; a articulação frequente com as instituições, em que se exercem a atividade educacional; a produção coletiva do saber; o aspecto estratégico para o incentivo dos facilitadores teóricos e técnicos adquiridos ao longo da formação; e a capacidade de superar as mais adversas situações, porquanto essa imensurável capacidade de resiliência provê forças para ir além das concepções relativas ao retrocesso e ao arcaico. Enfatiza-se aqui a formação de docentes reflexivos que concebam a educação como um fenômeno centrado no aluno e, para que isso tome a devida forma, são indispensáveis o treinamento e a formação de professores dentro de princípios que discutam, principalmente, as relações de cada sujeito com as diversas formas de saber (BARBOSA, 2003).

Estudos recentes¹² sobre formação continuada de professores sinalizam para a importância de os professores serem propositores dos programas de formação contínua a

¹² DI GIORGI, C.A.G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

partir das suas necessidades, segundo os quais a formação contínua pode ser definida como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação” (DI GIORGI et al., 2010, p. 15).

Nos tempos que a sociedade atravessa esse tipo de formação educacional é vista como um processo permanente, contínuo e de constante aperfeiçoamento dos saberes, que engloba o emergir de reflexões autônomas, indagações e questionamentos profundos para se alcançar possíveis soluções. Assim sendo, deve ser direcionado de maneira individualizada ou coletivamente, substantivando as decisões sobre saberes, valores pessoais e conhecimentos teórico-práticos que capacitem cada educador a avaliar o próprio desenvolvimento das suas competências inerentes à sua própria ação profissional (SILVA, 2016).

Nessa linha, propõe-se uma consubstanciação com as análises do educador Paulo Freire (2003) referindo-se à responsabilidade do educador em se desenvolver na sua área de formação:

a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2003, p. 28).

No contexto do ensino das relações étnico-raciais, ao docente de Educação Infantil é requerido, no seu processo de formação continuada, um imenso empenho em se construir diuturnamente no intuito de “acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem” (BEHRENS, 2007, p. 452).

Dessa forma, o educador pode se reconhecer como agente inconcluso, inacabado, que se reconstrói como um eterno aprendiz (FREIRE, 2001). O grande debate sobre a descolonização do saber na educação brasileira se fundamenta diante do atual processo de globalização, quando ao mesmo tempo em que há a aproximação das culturas e povos distantes, também há o reaparecimento e da propagação de movimentos de xenofobia e de racismo. Nessa direção, urge que o educador se mantenha atualizado, informado, apto a exercer práticas pedagógicas voltadas às novas tendências educacionais; bem como se prover de conhecimentos nos embates a serem enfrentados no dia a dia escolar no que se refere ao ensino das relações étnico-raciais. A formação continuada contribui abundantemente no

desenrolar deste processo ao permitir que o educador agregue conhecimento capaz de gerar transformação e impacto nos contextos profissional e escolar.

Muito além das mudanças e transformações que a formação proporcionará ao evidenciar que todo o processo educativo é intermitente e contínuo, toma-se posse da ideia de que nada se esgota ao final de curso: quer seja formação inicial quer seja continuada. Assim, compete aos educadores estarem atentos para todas as mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo, bem como às modificações das legislações – não eximindo aqui as responsabilidades do governo em ofertar esses recursos, não apenas em teoria, mas também na prática.

Como um dos mecanismos centrais da profissionalização do docente em serviço, embora haja a reformulação de novas funções, objetivos e métodos para o ensino, a formação continuada de professores é uma das possibilidades para um ensino de qualidade a partir de um programa de formação e atualização para os professores, que já ministram aulas em sala (BARBOSA, 2003). É necessário que esta esteja em uníssono acorde com o educador de que o aprimoramento educacional é princípio basilar para os profissionais na área de educação, por conseguinte a formação continuada comprometer-se-á com esses profissionais e com a legitimidade da qualidade de sua formação. Nesse sentido, Freire (2001, p. 43-44) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Henry Giroux (1997) traz importante posicionamento acerca do papel do educador:

No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a “ultrapassar a noção de transmissores de informações”. Sobretudo, seríamos produtores culturais e nossas práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído “de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores” (GIROUX, 1997, p. 101, grifos do autor).

Partindo desses pressupostos, pode-se conceber que a escola é o espaço de formação do professor, e a prática educativa far-se-á como conteúdo dessa formação em que o docente reflexivo é constituído como “um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (ALMEIDA, 2002, p. 28). Na baliza desse entendimento, Silva (2002, p. 28) complementa que “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação”. Enfim, a

postura reflexiva não apenas requer do professor o saber-fazer, mas que ele possa saber explicar de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas sobre ela, além de perceber se essas intervenções são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno. Em se tratando do ensino das relações étnico-raciais, as transformações são perspectivas centrais no processo formativo do educador para que se refutem por completo as práticas e as ações discriminatórias. É nessa linha de concepção que a autora Flávia Carolina Silva assinala que:

Apesar da obrigatoriedade da inserção dos conteúdos que contemplem as relações étnico-raciais nos currículos, para de fato haver êxito nas ações educacionais, os/as professores/as precisam desconstruir conceitos racistas e compreender a importância de contemplar as relações étnico-raciais, não apenas por força da legislação, mas, sim, pelo comprometimento com uma educação igualitária que vise a formação plena de crianças e estudantes (SILVA, 2016, p. 83).

Atesta-se que compete ao corpo docente – juntamente com um Projeto Político Pedagógico observador do que as leis estabelecem quanto ao ensino das relações étnico-raciais – uma postura crítica e investigativa com relação aos conteúdos referentes à história do povo negro. Tal ação e formação são fundamentos basilares na execução de um processo de educação antirracista e, para tanto, os docentes devem canalizar os atos reflexivos e críticos consoante o uso do conhecimento elaborado por outros pesquisadores para, assim, possivelmente modificarem os seus próprios conceitos, suas concepções intrínsecas acerca do que seja o preconceito (em si e no outro).

Nesse sentido, é um desafio para o educador na sua formação continuada reconhecer e transformar as características antidemocráticas e opressivas do controle hegemônico para que se alcance a ressignificação necessária à prática docente em direção a um processo de ensino-aprendizagem enriquecido pela investigação crítica e das ações individuais e coletivas para a construção de uma realidade mais justa, humana e igualitária, numa metalinguagem repleta de charcos de esperança (MACLAREN, 1997). No entendimento da qualificação ao se perceber que a qualidade sociocultural da educação passa pela construção de um espaço público que reconheça as diferenças e os direitos iguais nas diversidades; pela renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais; pela resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento; pelo alargamento da função social e cultural da escola; pela intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar.

4 **CARTAS PEDAGÓGICAS**: um diálogo acerca do ensino das relações étnico-raciais entre as escolas pesquisadas

Em consonância com a legislação antirracista, o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) tem como finalidade básica produzir, trocar e disseminar conhecimentos sobre diversidade, em particular, aqueles baseados nas questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, contribuindo para o processo de formação de professores da Educação Básica, além de propor aos seus estudantes o desafio de investigar os modos e as formas como as relações raciais são elaboradas, reproduzidas ou ressignificadas nos espaços escolares. O intuito é o de contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico/reflexivo referente às questões étnico-raciais e, mais do que isso, a partir das abordagens feitas, desenvolver materiais didático-pedagógicos e/ou métodos de ensino, denominados Intervenção/Produto da Pesquisa.

Nessa perspectiva, após todos os levantamentos realizados por meio da pesquisa, um destaque especial foi dado a uma etapa muito importante do projeto: a aproximação dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem do CMEI Estrela da Manhã aos da EMEI Nelson Mandela por meio de cartas. Mais do que levantar dados empíricos e analisá-los criticamente, a intervenção proposta e descrita como parte do produto em questão, teve como foco principal promover um intercâmbio entre escolas de diferentes regiões brasileiras, trocando experiências e práticas sobre o ensino e as relações étnico-raciais, bem como o trabalho de promoção da igualdade racial na Educação Infantil. O principal intuito dessa fase foi o de “ocupar arenas interlocutivas capazes de proporcionar a emergência e a partilha de relatos, de apreciações e de proposições profissionais” (PEREIRA, 2011, p. 153).

Para a efetivação do intercâmbio foram realizadas as seguintes etapas:

- a) Apresentação da proposta da escrita das cartas para os grupos envolvidos na pesquisa;
- b) Compartilhamento com o grupo do CMEI Estrela da Manhã de algumas notas de campo, fotografias, vídeos e demais materiais coletados durante a estada na escola;
- c) Realização de rodas de conversa sobre possíveis questões a serem abordadas nas cartas;
- d) Acompanhamento da escrita das cartas;
- e) Envio das cartas para a EMEI Nelson Mandela;

- f) Contato telefônico com a equipe gestora da escola paulista para intermediar o processo de leitura das cartas e de levantamento dos temas para discussão;
- g) Debates com os grupos da escola paulista sobre alguns pontos de análise;
- h) Escrita e envio das cartas em resposta aos grupos da escola teixeirense;
- i) Leitura com os grupos envolvidos das respostas recebidas e reflexões sobre os pontos discutidos;
- j) Sistematização das informações, apresentação do trabalho de intercâmbio/produto do trabalho de pesquisa realizado.

As diretoras e as coordenadoras das duas instituições se engajaram na proposta e envolveram as professoras e as crianças. Juntas, mesmo que não presencialmente, traçamos o plano de trabalho, respeitando as especificidades das rotinas das escolas, das professoras e das crianças. Dessa maneira, este material é resultado de um esforço coletivo em partilhar saberes e fazeres sobre a educação das relações étnico-raciais como produto/intervenção da pesquisa. As cartas foram escritas por crianças e educadoras das instituições de Educação Infantil, numa linguagem acessível e em tom de diálogo entre os sujeitos, com a intenção de contribuir para a socialização/ampliação do conhecimento sobre a promoção da igualdade racial nos contextos das instituições de ensino.

4.1 **As crianças:** discutindo as relações

Antes de propor a escrita da carta foi exibido um vídeo onde as crianças da EMEI Nelson Mandela apresentavam a escola e a família Abayomi, que são bonecos feitos de pano, do tamanho delas e que representam a família do príncipe africano Azizi Abayomi. O objetivo era de que elas conhecessem um pouco sobre a escola paulista, a história da chegada do príncipe na escola e como ele constituiu família por lá. A título de conhecimento e historicidade, a Figura 13 traz imagens dos bonecos e das bonecas da família Abayomi e mostra o porquê dessas bonecas, justificando a escolha do sobrenome da família do príncipe africano.

Figura 13 – Bonecos e bonecas da família Abayomi¹³



Fonte: Imagens Google (2019).

Após assistirem ao vídeo, em conversa com a pesquisadora, as crianças explanaram sobre a raça e as cores da família interétnica, já que Azizi, príncipe negro, se casou com Sophia, uma moça branca com quem teve dois filhos, um branco e um negro. Ao observarem o príncipe negro a primeira reação das crianças foi de estranhamento. Mais uma vez, a cor da pele e a textura de cabelo aparecem como marcadores de diferentes papéis sociais, sendo expressos por comentários como: *“o príncipe não é assim, ele é branco e tem olhos azuis ou pretos e cabelo em lisinho [...]”* *“o príncipe usa uma roupa diferente dessa, ele também usa uma coroa [...]”* (Transcrição das falas de duas crianças em gravação feita pela pesquisadora em 13/08/2019).

Na sequência, foi realizada uma roda de conversa para que as crianças pudessem compreender como era produzida uma carta, qual a sua intencionalidade e funcionalidade. Dessa forma, vivenciamos a escrita em situação real de uso. Como elas sabiam que iriam escrever para outra turma de crianças de outro Estado, foi necessário conversar um pouco sobre a cidade de São Paulo, de maneira que pudessem trocar as informações culturais das diferentes cidades e conhecer os novos amigos.

A carta foi produzida de forma coletiva, tendo as professoras como escribas:

¹³ Para acalantar seus filhos durante as terríveis viagens a bordo dos tumbeiros – navio de pequeno porte que realizava o transporte de escravos entre a África e o Brasil – as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa ‘encontro precioso’, em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano cuja população habita parte da Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. Sem costura alguma (apenas nós ou tranças), as bonecas não possuem demarcação de olho, nariz nem boca, isso para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas. Inspirado pela tradição dessa arte histórica. (VIEIRA, 2015). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 29 set. 2019.

CARTA 1

Teixeira de Freitas, 08 de agosto de 2019.

Olá coleguinhas,

Somos um grupo de crianças de 04 e 05 anos e estudamos num Centro Municipal de Educação Infantil que fica em Teixeira de Freitas-BA. Nossa escola é muito grande e tem muita coisa legal, por exemplo, escorregador, roda-roda, balanços, gangorras e árvores em que a gente adora se pendurar. Na hora do pátio, nos divertimos muito por aqui. E vocês? O que mais gostam de fazer na sua escola?

A nossa professora e tia Sílvia, a pesquisadora, apresentaram para gente um vídeo da escola de vocês onde mostra que vive aí uma família de bonecos muito especial, o príncipe Azizi, a princesa Sofia e a família deles, que legal! Se a escola fosse mais perto de nós, poderíamos ir aí conhecer vocês e a família Abayomi.

Achamos que a princesa Sofia é a mais bonita da família, pois os olhos dela são verdes parecidos com os da nossa coleguinha Elizabeth. Para vocês, qual é o mais bonito da família? O príncipe Azizi é um pouco diferente, ele parece mais um príncipe fazendeiro, porque usa aquelas roupas e um chapéu. Por que vocês não fazem uma coroa para eles?

Queremos mandar um beijo para todas as crianças, as professoras e toda a família Abayomi, principalmente para a princesa Sofia.

Turma do Infantil IV

Além da carta, a turma também fez desenhos para as crianças da escola paulista; algumas desenharam o príncipe Azizi, outras a princesa Sofia, outras toda a família. Até a pesquisadora teve lugar nos desenhos das crianças, mas o fato que chamou a atenção foi que nenhuma delas fez uso do lápis de cor preto para colorir os integrantes da família, mesmo aqueles que optaram por representar os personagens negros.

As crianças da turma Clementina de Jesus (escola paulista) receberam a carta e fizeram uma grande festa. Junto com as professoras, tiveram muito cuidado para abri-las e realizarem a leitura e trocas entre os colegas, sendo realizada da seguinte forma: uma roda de conversa, levantando os principais pontos abordados, como: *o que mais gostam de fazer na escola? O príncipe Azizi é mesmo um príncipe? Por que ele é tão diferente? Por que ele não usa coroa? A princesa Sofia é a mais bonita por causa dos olhos verdes? Qual o mais bonito da família Abayomi?* Todas essas questões foram anotadas no quadro e depois de muita conversa responderam:

CARTA 2

São Paulo, 02 de setembro de 2019.

Crianças da Bahia,

Obrigada pela carta que vocês nos mandaram! Nós gostamos de muitas coisas aqui na escola: trepa-trepa, gramado, balanço, ver a África, pintura, brinquedoteca, brincar no parque e redário.

Há várias opiniões sobre a beleza da família Abayomi, têm crianças que acham a Sofia mais bonita, outras consideram a Dayó, o Azizi ou o Henrique e ainda aquelas que acham todos os personagens, porque são diferentes e isso é muito legal.

Nós descobrimos que nem todos os reis e rainhas usam coroa. Que tal vocês pesquisarem sobre a rainha Quelé, a Dandara, a rainha da música pop e a dona Ivone Lara?

Turma Clementina de Jesus

Na turma do Infantil V do CMEI Estrela da Manhã (teixeirense) também foi realizada uma roda de conversa sobre o gênero carta e retomadas/acrescentadas algumas informações sobre a escola paulista. As crianças estavam muito empolgadas por poderem trocar as informações culturais das diferentes cidades e conhecer os novos amigos, que vivem tão distantes.

A carta do Infantil V também foi produzida de forma coletiva, tendo a professora como escriba. Antes de escreverem a correspondência, anotou-se os principais pontos que gostariam de abordar: *se as crianças de lá brigam? Sofia é a mais linda da família, com aquele cabelão loiro, por que ela se casou com um príncipe negro? O que a família Abayomi faz na escola? Como ganham vida à noite? Como as crianças cuidam deles?*

CARTA 3

Teixeira de Freitas, 12 de agosto de 2019.

Olá coleguinhas,

Somos uma turma de crianças de 05 e 06 anos de um Centro Municipal de Educação Infantil que fica em Teixeira de Freitas no Estado da Bahia. Nossa escola é bonita, cheia de alegria, onde a gente brinca muito, desenha e também fazemos muitas tarefas legais.

Aqui, é muito bom estudar. Às vezes, a gente briga um pouco e até vai à diretoria, mas depois pede desculpa e fica tudo bem. Por que será que aqui tem tanta encrenca? Aí, é assim também?

Ficamos sabendo que na escola de vocês tem uma família real vinda da África, achamos muito lindo, muito legal mesmo. A princesa Sofia é muito bonita com aquele cabelão loiro. Por que ela se casou com o príncipe Azizi?

Como vocês cuidam dos bonecos da família Abayomi? A gente gostaria muito de saber o que ela faz na escola, apenas mora aí?

A tia falou que o príncipe Azizi veio da África, um lugar bem longe daqui, ele não sente saudades de lá?

Vocês podem nos contar o segredo da família Abayomi? Como ela ganha vida à noite?

Um beijo para todas as crianças, as professoras, o príncipe, a princesa e os filhinhos deles.

Turma do Infantil V

A carta do Infantil V foi recebida e respondida pela turma Lia de Itamaracá. Esse foi um momento muito esperado pela turma, pois a professora já havia informado que eles receberiam a cartinha das crianças de uma cidade da Bahia.

Para organizar esse momento, realizou-se uma conversa prévia com as crianças sobre a cidade baiana e a intencionalidade do trabalho. Identificados os principais pontos, a turma conversou bastante sobre o assunto e respondeu a carta:

CARTA 4

São Paulo, 30 de agosto de 2019.

Boa tarde,

Nós moramos em São Paulo, no bairro do Limão. Somos o grupo Lia de Itamaracá! Nós mandamos esta carta para conversar com vocês, porque gostaríamos de saber como é o local onde estudam. Tem praia?

Aqui, tem briga também, mas nos desculpamos e damos um abraço. Não podemos fazer de novo, nunca mais. Isso é falta de respeito.

O Azizi e a Sofia se casaram, porque eram namorados, eles se acham bonitos e se amam. A casa dele era na África do Sul, ele gostava de morar e brincar lá, também sente saudades de sua terra natal. O avô do Azizi é o Nelson Mandela, nome da nossa escola. Ele lutou pelos direitos dos afrodescendentes.

A Emília do Sítio do Pica Pau Amarelo jogou o pozinho de pirlimpimpim mágico que fez com que a família Abayomi ganhasse vida à noite e os outros brinquedos da escola também ficaram com muita magia.

A família Abayomi cuida da escola, viaja, nos ajuda e nos manda cartinha.

O Tetelo e a Tetela, pais da Sofia, moravam aqui na escola e cuidavam da nossa horta.

Achamos a família Abayomi bonita.

Vocês conhecem a autora Mafoane Odara do livro Sou linda assim?

Ela estudou na África, e a professora fazia carinho no cabelo dela. Na escola nova da Mafoane, todos os amigos pensavam que o cabelo dela era feio e aí ela teve a ideia de fazer um penteado em todo o mundo, e a professora fez carinho.

Vocês sabem o que a melanina faz? A melanina faz com que nascamos de uma cor diferente, porque junta um pedacinho do papai e da mamãe, e aí nascemos assim do jeitinho como somos.

Vocês conhecem a Lia de Itamaracá? Ela canta, dança, é merendeira e rainha da ciranda!

Um beijo, um abraço e um tchau.

Grupo Lia de Itamaracá

Após o envio das cartas, as crianças ficaram eufóricas e curiosas por saberem se as crianças de São Paulo tinham gostado das cartas e dos desenhos. A escrita das cartas possibilitou que elas se envolvessem e refletissem sobre questões importantes no trato das relações étnico-raciais, além de experimentarem a escrita em situação real de uso e com o apoio das professoras puderam também trocar experiências e os aprendizados sobre a promoção da igualdade e a valorização da diversidade.

Para melhor entendimento da questão da identidade étnico-racial das crianças, destacamos que, quando perguntadas sobre os bonecos que mais gostaram, a cor apareceu como um critério para as crianças: a princesa Sofia foi sinalizada pela maior parte das crianças como a mais bonita, que foram enfáticas ao enaltecerem as características físicas dela: “*ela é a mais bonita, porque ela é loira [...]*”; “*o cabelo dela é muito lindo [...]*”;

“olha, o olho dela é verde” (Transcrição das falas de três crianças em gravação feita pela pesquisadora em 13/08/2019). Essa foi uma ótima oportunidade para conversar com as crianças sobre ser branco e ser negro, a cor e as características de cada pessoa, trabalho que ganhou um reforço a partir da resposta recebida do grupo da EMEI Nelson Mandela.

As preferências das crianças pela boneca branca, cabelos loiros e olhos verdes apontam para a crença no padrão branco de beleza como o único aceitável socialmente, o que remete ao pensamento de Maria Aparecida Bento (2011) quando afirma que desde a mais tenra idade a criança encontra-se inserida em contextos sociais repletos de referências e significados por meio dos quais constroem percepções positivas ou negativas em relação às identidades étnicas. Cavalleiro (2005) alerta para o problema da falta de representatividade da população negra e indígena e destaca que, na maioria das vezes, os sujeitos descendentes dessas culturas são representados nos diferentes espaços de forma pejorativa, privilegiando a representação positiva de pessoas brancas em detrimento delas. A autora chama a atenção para o fato de que o próprio cotidiano escolar pode dar margem para tal compreensão quando não abre espaço para que as crianças percebam a expressão da existência de pessoas não brancas na sociedade brasileira.

Mas as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil podem também representar novas possibilidades de construção de uma relação positiva da criança com o próprio corpo, com o outro e com o grupo étnico ao qual pertence, uma educação voltada para o respeito e a valorização de todos os tipos físicos presentes nas escolas, quer seja branco, negro, indígena ou asiático. Nesse entendimento, Hédio da Silva Junior (2012) afirma que se as crianças negras puderem receber mensagens positivas a respeito das suas características físicas e das suas potencialidades, certamente aprenderão a sentirem-se bem e terão as suas identidades étnicas fortalecidas, do mesmo modo se as crianças brancas aprenderem que os seus atributos físicos não são os únicos a serem considerados e aceitos, os dois grupos aprenderão a valorizar as diferenças.

O Parecer CNE/CEB n.º 20, do Ministério da Educação, corrobora com essa linha de pensamento:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas nas relações dos adultos com as crianças e entre elas (BRASIL, 2009, p. 08).

Os diálogos estabelecidos pelas crianças mostram o quanto é importante insistirmos no processo de implementação da legislação voltada à promoção de uma consciência política e histórica da diversidade, ao fortalecimento das identidades étnicas e ao combate do racismo e das diferentes formas de discriminação desde a Educação Infantil. Nesse processo inicial, acredita-se ser fundamental questionar não apenas as maneiras com que se dá a leitura de mundo – posteriormente internalizada pelas crianças –, mas, principalmente, a sua concepção sobre qual é o seu lugar nesse mundo. Entende-se assim que as identidades são resultados das relações sociais estabelecidas com o outro, a partir das quais vão sendo produzidas e modificadas num processo de construção social ocorrido nos ambientes espacial, temporal e sociocultural.

4.2 **Conversas de professoras:** os desafios de educar para as relações étnico-raciais

Para as professoras também foi apresentado o desafio de escrever sobre suas experiências com o ensino das relações étnico-raciais. O projeto permitiu que elas se aproximassem de diferentes formas de trabalhar com a temática, trocando sugestões, compartilhando experiências e estratégias utilizadas, além de desabafarem sobre as dificuldades e os desafios enfrentados. Por meio das cartas foi possível às educadoras debaterem currículos, escolas e sistemas de ensino e, fundamentalmente, se sentirem parte de um processo de discussão e construção colaborativa da aprendizagem e da prática promotora de igualdade racial.

Para encorajar a troca e a produção de conhecimentos ao propor a escrita das cartas, foi apresentado às professoras do CMEI Estrela da Manhã um vídeo sobre as práticas desenvolvidas na EMEI Nelson Mandela, promovendo uma discussão sobre a temática racial a partir de temas de interesse global. Além do vídeo e da discussão foram apresentados depoimentos dados pelas professoras da escola paulista para que as teixeirenses pudessem se sentir mais próximas das colegas para quem escreveriam uma carta de cunho pessoal.

A primeira carta aqui apresentada é da professora da turma do Infantil VB, que assinou como professora do Infantil V:

CARTA 5

Teixeira de Freitas, 16 de agosto de 2019.

Olá colega,

Sou professora da rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas há 16 anos, trabalho a 04 anos na Educação Infantil desta instituição, onde leciono na turma do Infantil V e atendo a um grupo de crianças de 05 e 06 anos.

Em se tratando da questão étnico-racial na Educação Infantil, tenho vivenciado diversas situações de discriminação entre as crianças por causa do pertencimento racial, mesmo se tratando de crianças que, em sua maioria, são de origem afrodescendente, elas manifestam preconceito com o colega que tem tom mais escuro de pele ou o cabelo mais crespo. Percebo que a ideia de “belo” para elas é pautada no padrão branco, cabelos lisos e olhos claros... Inclusive nas atividades de artes ou quando vão colorir as diversas representações de pessoas é insistentemente a procura pelo lápis “cor de pele”, mesmo explicando que os tons de pele são diferentes e mostro que cada um na sala tem uma cor de pele distinta.

Eu obtive a informação de que vocês fazem um trabalho bem sistemático em relação à promoção da igualdade racial. Como é essa questão entre as crianças? Elas ainda se envolvem em conflitos por causa do pertencimento racial? Como vocês fazem para minimizar tais conflitos?

E as crianças negras? Vocês percebem uma melhora na autoestima delas a partir do trabalho que desenvolvem? Por aqui, eu sempre procuro elogiá-las, valorizando as suas características físicas, os penteados com os quais vêm de casa e não deixo passar despercebido o quanto as acho lindas.

Para completar, procuro sempre trazer imagens de pessoas negras, filmes que apresentam uma representação positiva ou com princesas negras... E aí? Como é feito esse trabalho? E as famílias? Como vocês trabalham? Já que, muitas vezes, as crianças já vêm de casa com algumas compreensões distorcidas e racistas.

Agradeço por compartilhar conosco um pouco das experiências que vocês têm construído aí.

*Atenciosamente,
professora do Infantil V*

A carta da professora teixeirense foi respondida de forma coletiva pelo grupo de professoras da escola paulista. Em reunião pedagógica, leram a carta levantando os pontos apresentados: descontentamento das crianças negras com as suas características físicas; promoção de situações para que elas se reconheçam de forma positiva e valorizem a sua identidade racial; a constância da temática étnico-racial na ação educativa; a organização da instituição para abordagem da temática ao longo do ano letivo; orientações/sugestões de materiais e/ou experiências que possam inspirar práticas voltadas para a promoção da igualdade racial.

Cada um desses pontos foi debatido e refletido pelo grupo chegando à seguinte resposta:

CARTA 6

São Paulo, 06 de setembro de 2019.

Olá Colega,

Somos professoras da EMEI Nelson Mandela, Escola Municipal da Prefeitura de São Paulo. Decidimos responder esta carta coletivamente no horário em que temos para estudo. Aqui na escola, achamos importante esse caráter coletivo das nossas ações pedagógicas e nos utilizamos dele para as discussões de qualquer ordem. Somos professoras no período da manhã e trabalhamos em turmas multietárias com crianças de 04 e 05 anos.

Aqui na nossa escola, a temática étnico-racial surgiu justamente pelas mesmas inquietações que você sente nesse sentido, por identificarmos que a maioria das nossas crianças e famílias é negra e não se reconhece como tal, que o padrão de beleza circundante nos meios que acessa não enaltece essa beleza, e nossas crianças negras são pouco empoderadas.

Aqui, adotamos essa temática para toda e qualquer ação que realizamos na escola. Isso é importante, pois não são discussões descontextualizadas, mas vividas por toda a comunidade escolar. Isso exige muito estudo, desconstrução e disposição. Nenhuma cadeira é colocada em algum lugar sem antes pensarmos e considerarmos a Lei n.º 10.639/03. Isso significa que tivemos que transformar nossas relações interpessoais, a arquitetura e a decoração da escola, as opções por brinquedos, as escolhas curriculares (histórias, exemplos, filmes, práticas corporais e brincadeiras) e as temáticas do projeto.

Mesmo com todo esse movimento, é ainda comum nos depararmos com conflitos acerca dessa temática. As crianças estão no mundo, lendo-o e interpretando o tempo todo e é na escola que tudo isso se manifesta. Nós aproveitamos quando situações como essa acontecem para problematizá-las com as crianças. Criamos ações afirmativas, desconstruímos estereótipos, apresentamos a estética negra como uma referência de beleza e discutimos abertamente sobre racismo e preconceito. Do mesmo modo que elas reproduzem falas racistas, também são capazes de discutir e pensar sobre o tema.

Nós percebemos sim uma melhora na questão da autoestima entre as crianças negras. Elas se sentem mais empoderadas até mesmo para falar, expressar sua opinião, sentem que tem alguém olhando por elas.

Aqui, as referências negras também habitam as paredes e as nossas opções curriculares (brincadeiras, danças, decoração, leituras etc.). Nós também apresentamos conhecimentos científicos que explicam o porquê de sermos diferentes, como o estudo da melanina e da genética, sem esquecer de valorizar os saberes que não são advindos da ciência, mas que são igualmente importantes. E é aí que entram as famílias, uma vez que elas são convidadas o tempo todo para estarem na escola participando e contribuindo. Teve uma vez que estávamos estudando sobre as religiões e convidamos uma família representante de cada religião para contar a sua relação com ela. Todo saber importa, tudo é passível de discussão na escola e esse espaço está sempre aberto para quem quiser contribuir. Indicamos para você a leitura de um material chamado “a cor da cultura”, que pode ser encontrado on-line.

Adoramos conhecer mais sobre você!

Um beijo!

Professoras da EMEI Nelson Mandela

A segunda carta foi escrita pela professora do Infantil IVB e também trouxe pontos para profundas reflexões: a discriminação entre as crianças por causa do pertencimento racial; a ideia de beleza pautada no padrão branco; autoestima das crianças negras; representação positiva das pessoas negras promovida pelos educadores, entre outros.

CARTA 7

Teixeira de Freitas, 14 de agosto de 2019.

Olá, cara colega

Sou professora da rede municipal de ensino de Teixeira de Freitas há 23 anos, passando por diferentes modalidades, mas me identifiquei mais com a Educação Infantil, especialmente a pré-escola onde atuo desde 2007. Nesta Instituição, trabalho há 6 meses com a turma do Infantil IV, que recebe crianças entre 04 e 05 anos.

Com relação à temática práticas promotoras da igualdade racial, nessa turma recentemente me vi frente ao descontentamento de duas meninas que ao assistirem a história “Os cabelos de Lelê” da autora Valéria Belém reconheceram a semelhança nos cabelos, uma delas disse que também não gostava do próprio cabelo, e a outra comentou que Lelê não gostava, porque o cabelo era “armado”, mas o dela não era, pois a mãe passava muito creme e arrumava com laço. Tenho estado inquieta elaborando meios para trabalhar esses conflitos em minha turma.

Logo depois de ter vivido essa experiência, fui convidada por minha colega de trabalho que esta desenvolvendo uma pesquisa. O que me fez refletir como poderia trabalhar com essa temática de maneira que pudesse promover situações que possibilitassem essas crianças a si reconhecerem de forma positiva, valorizando sua identidade racial. Somente naquele momento tomei ciência que aquelas meninas não estavam satisfeitas com seu cabelo e provavelmente também com sua cor de pele.

Em uma das intervenções planejadas entre eu e a pesquisadora, a turma assistiu ao vídeo da Emei Nelson Mandela, onde reside uma família real descendente de africanos em que essa e outras questões são abordadas de forma lúdica para que todos reflitam sobre a temática racial. Uma proposta muito interessante! Ficamos sabendo que na escola de vocês esse tema da igualdade étnico-racial é trabalhado durante todo o ano.

A partir disso surgiu o interesse em saber: como é a rotina da escola? A temática é desenvolvida em todas as áreas do conhecimento? De qual forma? É realizado um trabalho com as famílias? Como está sendo o retorno desse trabalho?

Por fim, gostaria de contar com algumas orientações/compartilhamento de experiências para que eu possa realizar intervenções a esse respeito em minha turma. Agradeço.

*Atenciosamente,
Professora teixeirense*

A resposta à professora do Infantil IV foi a mesma dada pelo grupo de educadoras da escola paulista, já que foi feita de forma coletiva, no entanto o final da carta foi acrescido pela professora da turma Clementina de Jesus, do grupo de crianças que se correspondeu com a turma da professora teixeirense:

CARTA 8

A turma Clementina de Jesus, por exemplo, iniciou ouvindo uma música dela que falava sobre a rainha Quelé. Descobriram então que ela era a própria Clementina e foram conhecer outros tipos de rainhas pelo mundo (rainha do Samba, rainha do Pop, rainha da Inglaterra, rainha da música popular etc.). Nos momentos de cultura corporal, estudaram o jongo, prática presente na vida de Clementina. Leram histórias voltadas à vida dela e as temáticas que surgiam desse estudo, fizeram registros envolvendo escrita de cartas e organogramas de linhas do tempo. Em artes, aprenderam sobre as capulanas e padronagens africanas. E é assim que essa

temática passa a não ser estanque e habitar todas as áreas do conhecimento. Um grande e delicioso desafio!

*Um beijo,
professoras da EMEI Nelson Mandela*

As cartas das professoras trazem pontos para profundas reflexões e discussões da temática étnico-racial e revelam a preocupação de todas elas com a questão da identidade étnica das crianças quando afirmam que têm vivenciado diversas situações de discriminação entre as crianças por causa do pertencimento racial, mesmo se tratando de crianças que, em sua maioria, são de origem afrodescendente, elas acabam por manifestar preconceito com o colega que tem um tom de pele mais escuro ou o cabelo mais crespo. Percebem que para as crianças, a ideia de “belo” é pautada no padrão estético branco, cabelos lisos e olhos claros. O tratamento da temática étnico-racial deve partir justamente dessas inquietações que movem os grupos de educadores, pois é a partir das inferências das crianças acerca das identidades étnico-raciais que as práticas educativas são construídas. Cavalleiro (2004) aponta a importância desse entendimento/preocupação por parte dos educadores como condição indispensável para se articular um ensino que possibilite uma educação igualitária e promova a inserção social de todos os sujeitos.

Se fosse possível dar uma resposta às indagações apresentadas sobre o “como” ampliar as possibilidades de fortalecimento das identidades das crianças e valorização da diversidade e assim alcançar a promoção da igualdade racial, poderíamos, por assim dizer, que ainda não exista uma receita, as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais apontam que o ensino dessa temática requer uma mudança de representações e de práticas numa perspectiva de construção e desconstrução dos saberes em relação aos negros, colocando em evidência a herança cultural desses povos que influenciaram as maneiras de sentir, pensar e agir, bem como contribuíram para a constituição da nossa identidade cultural.

Propõe-se uma escola em que cada aluno se sinta acolhido e integrante, as contribuições de todos os povos para a humanidade se consubstanciem não como uma lista de conteúdos, mas como meios que conduzam ao conhecimento, compreensão e respeito em prol de uma sociedade mais justa e solidária. Isso envolve dispensar afeto e atenção a todas as crianças, valorizando as suas características físicas, os penteados com os quais vêm de casa, trazer imagens de pessoas negras bem-sucedidas, filmes que as representam de forma positiva, por exemplo, princesas negras, outros tipos de rainhas pelo mundo (rainha do Samba, rainha do Pop, rainhas africanas, rainha da música popular etc.), estudar diversas contribuições africanas, como o samba, o jongo, as padronagens africanas, a comida, o

vocabulário etc. É importante salientar que a temática não deve ser estanque e pontual, mas realizar um trabalho intertextual entre todas as áreas do conhecimento.

Diante do diálogo estabelecido, requer que os educadores façam cursos de capacitação para ampliar seus conhecimentos, além de pensamento crítico, desconstrução, disposição, acima de tudo perseverança e compromisso para dar continuidade às ações, considerando que mesmo com todo esse movimento/preparação eles podem se deparar com conflitos acerca do tema e é necessário estar atentos o tempo todo para problematizar tais situações e possibilitar aprendizagens a partir deles, pois, do mesmo modo que as crianças reproduzem o racismo, elas também são capazes de discutir, pensar e modificar essa prática.

4.3 Gestores: a promoção de igualdade racial como prática educativa

Reconhecendo o papel do gestor no desenvolvimento de um trabalho que envolva toda a comunidade escolar e tendo como foco a estrutura organizacional para o tratamento da temática da igualdade racial, a discussão construiu-se de modo que as coordenadoras e as diretoras das duas instituições também fossem convidadas/desafiadas a se corresponderem, compartilhando experiências e conhecendo outras práticas possíveis.

Para fundamentar a escrita da carta da coordenadora, foi apresentado um vídeo sobre a organização da EMEI Nelson Mandela para que o trabalho com a temática seja realizado o ano todo, além do depoimento de uma coordenadora de lá, colhido durante a estada da pesquisadora na escola paulista.

O vídeo e o depoimento trouxeram pontos para excelentes reflexões sobre as práticas promotoras da igualdade racial na Educação Infantil, além da necessidade de uma organização institucional que dê conta de responder aos desafios de educar para a igualdade e a valorização da diversidade:

CARTA 9

Teixeira de Freitas-BA, 8 de agosto de 2019.

Prezada colega,

Tudo bem? Sou Kézia, professora de uma turma de crianças de 02 anos e coordenadora do turno vespertino do CMEI Estrela da Manhã, que fica localizado em um bairro de periferia de nossa cidade. Cerca de 170 crianças entre 01 e 06 anos frequentam a instituição, a grande maioria negra.

Conhecemos um pouco do trabalho da Escola Nelson Mandela, à época Guia Lopes, em 2015, quando participamos de uma formação sobre Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial, promovida pelo Núcleo de Educação Infantil da Secretaria de Educação, elaborada com base no documento disponibilizado no portal do MEC, que também tem esse nome.

Sem dúvida alguma, a Escola Nelson Mandela tem inspirado escolas de todo o Brasil a assumirem a responsabilidade com a discussão sobre a temática da igualdade racial, a romper com a falsa premissa de que o Brasil não é um país racista e de que não existe racismo na escola, entre educadores e as crianças.

Dentre tantos aspectos do belo trabalho que desenvolvem quero destacar a ideia dos bonecos como elementos de aproximação das crianças com a África e sua história, a abertura da escola para a participação da comunidade e o entendimento de que todos os espaços são de aprendizagem. A não utilização do critério da faixa etária para formação dos grupos de crianças também é um aspecto que chama minha atenção e gostaria muito de conhecer de perto essa experiência.

Bem, voltando um pouco ao que estava falando, quando participamos da formação sobre Práticas Promotoras de Igualdade Racial, a equipe da escola (nesse período eu atuava como coordenadora do Núcleo de Educação Infantil da SMEC) elaborou um Projeto Institucional com esta temática, cujo foco é o desenvolvimento de ações que promovessem a valorização da identidade cultural e a construção de uma autoimagem positiva e pertencimento racial por parte das crianças.

Dentre as ações previstas estão:

Organizar os ambientes da instituição de modo a contemplar a diversidade étnico-racial;

✓ Disponibilizar materiais que favoreçam a construção da identidade em diferentes atividades da rotina (cantinhos diversificados, portfólio de imagens, revistas, livros, bonecas e bonecos negros, cubos com fotografias, entre outros);

✓ Elaborar projetos e sequências que abordem a temática da diversidade étnico-racial;

✓ Promover eventos com a participação das famílias e comunidade retratando a cultura africana;

Como coordenadora tenho realizado ações pontuais: procuro garantir a presença do negro nos painéis que organizo, no painel da sala das professoras tem indicações de livros, filmes e obras de arte, onde inclui o filme “Vidas cruzadas”, que trata sobre o racismo e o artista Muha Bazila que em suas obras procura garantir a representatividade da cultura negra ou no painel para o mês de maio, para o qual pesquisei obras de arte que retratassem mães com seus filhos, brancas e negras (apesar de a representatividade ser desproporcional, porque o racismo também afeta a arte e a internet). Também tenho procurado selecionar textos literários escritos por artistas negros ou que falem sobre a história e cultura negra para a atividade permanente de leitura que abre nossos encontros de estudo.

A cada início de ano letivo, quando discutimos a organização das salas de atividades, chamo a atenção para a importância de que elementos da cultura africana e indígena estejam presentes. Assim, nas salas podemos encontrar estampas étnicas em cortinas e almofadas, móveis com elementos da cultura indígena, fotografias de crianças e adultos negros e indígenas. Além disso, as professoras também são orientadas a garantir a presença desse tema ao escolher artistas e obras a serem apresentadas às crianças. Também temos entre os brinquedos disponibilizados para as crianças, bonecas e bonecos negros.

Entendo que esta discussão precisa ser retomada e aprofundada e precisamos elaborar projetos que nos levem para além da presença de imagens e outros elementos, tocando nesta questão. O fato de Silvia estar realizando a sua pesquisa nessa escola também tem nos despertado para essa necessidade.

Se você puder nos dar algumas orientações para construção dessa nossa trajetória, agradeceremos muito!

*Um abraço!
Kézia Duarte*

A carta escrita pela coordenadora do turno vespertino do CMEI Estrela da Manhã trouxe questões fundamentais na discussão sobre o ensino das relações étnico-raciais nos contextos de Educação Infantil: a formação dos educadores para o tratamento da temática; as

práticas que inspiram a discussão sobre a questão étnico-racial; a necessidade do rompimento com o falso ideário de que o Brasil não é um país racista e de que o racismo não existe nas escolas de Educação Infantil; a importância das estratégias utilizadas pela escola para que todos os seus espaços sejam espaços de aprendizagem e de promoção de igualdade. A coordenadora destacou também a importância de uma retomada e aprofundamento na discussão da temática e da prática para além da inserção de elementos culturais. Carta que foi recebida e respondida com muito carinho e atenção pela coordenadora da escola paulista:

CARTA 10

São Paulo, 06 de setembro de 2019.

Olá Kézia, tudo bem?

Me chamo Marina e sou coordenadora pedagógica da EMEI Nelson Mandela. É um prazer me corresponder com você!

Que alegria saber que os nossos anseios como unidade escolar pela construção de uma educação menos desigual e por mais justiça curricular está tomando uma dimensão cada vez maior e que mais profissionais da educação estão preocupados com essa questão. Gratidão.

O uso dos bonecos como figuras de afeto e meios para problematizar e discutir toda e qualquer questão com as crianças foi realmente uma grande descoberta. Entender que a temática da Lei n.º 10.639/03 deve transformar e perpassar as nossas relações interpessoais também vem sendo transformador.

Todas as ações mencionadas vêm sendo realizadas e são muito potentes, transformadoras e significativas!

Se eu pudesse te dar um conselho, seria justamente para você refletir como a temática das relações étnico-raciais vem sendo vivida entre os educadores e educadoras da sua unidade escolar. Isso significa pensar: onde estão os educadores e educadoras da limpeza e cozinha? Eles estão sendo convidados para construir o Projeto Político Pedagógico com vocês? Quem são as crianças que são acolhidas primeiro ao entrarem na escola? Quais saberes estão sendo valorizados? Apenas os científicos ou também os advindos das famílias das crianças e da cultura popular? Quais práticas corporais vêm sendo vivenciadas pelas crianças? Apenas as advindas das culturas europeia e estadunidense ou o jongo, maculelê, capoeira, samba, funk, também estão habitando o território da escola? Será que eu sei a potência desse território e permito que ele entre na escola?

Essas questões sempre me ajudam a pensar sobre a minha prática e quis compartilhar com você, pois acredito que possam te ajudar também.

Acho que investir em formações nos momentos coletivos também é fundamental. Indico para você um material disponível on-line chamado "A cor da cultura". Não sei se você conhece, mas é muito bacana.

Um beijo!

Marina Basques

Em resposta à coordenadora teixeirense, a coordenadora paulista retoma os pontos já sinalizados por ela e complementa com informações fundamentais sobre o trabalho institucional voltado para a valorização da diversidade, para o fortalecimento da identidade étnica e para a perspectiva de um currículo multicultural, pluriverso e decolonial.

O mesmo vídeo apresentado à coordenadora foi compartilhado com a diretora do CMEI Estrela da Manhã, contemplando os projetos desenvolvidos pela EMEI Nelson Mandela, que demonstram a preocupação com a questão étnico-racial, tema abordado pela referida instituição de uma forma sistemática com o objetivo de proporcionar maior enriquecimento das práticas educacionais e, quem sabe, construir uma parceria equitativa entre as escolas envolvidas no processo.

Para melhor fundamentar as reflexões realizadas com a diretora e garantir alguns pontos de discussão, foi apresentado um depoimento da diretora da escola paulista versando sobre como tem apoiado os professores na construção, execução e manutenção de projetos voltados para a construção da autoestima das crianças, o fortalecimento das suas identidades étnicas, o empoderamento infantil, entre outras ações tão importantes para a efetivação de práticas promotoras de igualdade.

Na carta da diretora teixeirense foram destacados alguns pontos colocados como grandes preocupações: o término da formação continuada sobre a temática étnico-racial ocorrido em 2015, que gerou certo abandono da questão, não havendo continuidade das ações na mesma intensidade da época; a falta de retomar as discussões sobre o tema a cada ano, alimentando os projetos para que estes estejam mais vivos e ativos no combate ao racismo; a aquisição de recursos didático-pedagógicos que se relacionem ao tratamento da temática; sugestões ou indicações de materiais para reforçar a implementação da legislação sobre a promoção da igualdade racial na escola de Educação Infantil.

CARTA 11

Teixeira de Freitas, 15 de agosto de 2019.

Prezada colega diretora,

Sou servidora pública do município de Teixeira de Freitas-BA. Atuo há 31 anos como educadora. Estou a algum tempo atuando na gestão escolar (11 anos) e há 08 anos estou na direção de um Centro Municipal de Educação Infantil.

Durante a formação sobre práticas promotoras de igualdade racial ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, realizada em 2015, pudemos refletir sobre a temática étnico-racial e o quanto as crianças pequenas percebem a questão, principalmente a partir dos principais marcadores como cor da pele e cabelo, e o quanto nós educadores, muitas vezes, não estamos atentos ao tratamento da questão e a sua relevância para a construção da autoimagem positiva e pertencimento racial das crianças.

Na formação, reconhecemos o papel dos educadores num trabalho voltado para a promoção da igualdade e tivemos a oportunidade de conhecer o trabalho que é feito por vocês aí na escola, tomando-a como referência para o início de um trabalho nesse sentido, embora o término da formação tenha ocasionado certo abandono da questão não havendo continuidade das ações na mesma intensidade que na época.

Algumas conquistas ainda se fazem presentes, como a veiculação de imagens que retratam a diversidade cultural, a aquisição de brinquedos, principalmente das bonecas negras, o uso de tecidos com estampa étnica na decoração dos ambientes e também temos alguns livros de literatura voltados para a temática étnico-racial.

A principal dificuldade que enfrentamos é a falta de retomar as discussões sobre a temática a cada ano, alimentando os projetos para que estejam mais vivos e ativos no combate ao racismo tão naturalizado em nosso meio. Outra dificuldade é em relação à aquisição de recursos didático-pedagógicos, visto que o dinheiro que a escola recebe não é suficiente nem para atender as questões mais básicas de uma instituição de ensino.

Tenho algumas dúvidas: como é essa questão da aquisição de recursos aí na sua escola? Vocês têm algum tipo de apoio financeiro? E o acervo bibliográfico de vocês são os mesmos do Programa Nacional do Livro Didático?

Enfim, gostaria de contar com algumas sugestões ou, até mesmo, indicação de materiais para reforçar a implementação da legislação sobre a promoção da igualdade racial para que possamos abordar a temática de uma forma mais institucionalizada na nossa escola. Fale um pouco também sobre a relação da escola com a comunidade e como vocês conseguem envolver as famílias no trabalho que é desenvolvido na escola.

Desde já agradeço por sua sensibilidade em compartilhar conosco este belíssimo trabalho desenvolvido por vocês, levando a possibilidade de construção de uma educação mais justa e igualitária em todos os lugares do país.

Abraços a todos aí! Continue esse excelente trabalho!

Cada um dos pontos levantados pela diretora teixeirense foi cautelosamente respondido pela diretora da escola paulista:

CARTA 12

São Paulo, 26 de setembro de 2019.

Olá professora,

Atuo no serviço público há 38 anos e assumi a direção da EMEI Nelson Mandela há 15 anos. Acabei de me aposentar no último dia 10 de setembro, comemorando o fato de encerrar minha carreira plenamente realizada.

Bem, respondendo as suas curiosidades, iniciamos o trabalho com a Lei n.º 10.630/03 em 2011, sem termos nenhuma experiência nem formação específica para isso. Confesso que isso foi um grande desafio e aprendemos muito com nossos erros iniciais. Sim, porque foram eles que nos possibilitaram questionar e reconhecer em nossas práticas o quanto perpetuávamos o racismo que queríamos combater a partir daquele momento.

Sem dúvida, buscar parcerias e formações além daquelas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação foi fundamental para ampliar conhecimento e construir práticas antirracistas desde a primeira infância.

Compreendo perfeitamente quando diz que alguns procedimentos já foram incorporados pela escola como a aquisição de bonecas negras, tecidos com estampas étnicas e livros com personagens negros. Sabemos como essas referências são importantes, mas o trabalho com a obrigatoriedade da lei fala sobre relações étnico-raciais e reside nas relações o nosso grande desafio como professoras e gestoras.

Ao apontar o problema crônico das verbas escolares, coisa que é um fato por aqui também, convido-a a pensar nas relações humanas que independem delas para acontecerem.

Apesar da lei falar sobre relações étnico-raciais, grande parte das formações se debruça sobre a importância da representatividade para a autoestima das crianças, mas pouco se fala sobre as relações que devemos estabelecer com a gente, com o

outro e com o mundo. De que forma íntima conseguimos nos encarar no espelho e reconhecermos nosso racismo, nossos preconceitos e nossa disposição real em superá-los? Na minha opinião, é esse movimento que deve anteceder qualquer tentativa de trabalho com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira independentemente de investimento financeiro, não é verdade? Lembro-me que antes de abraçarmos a ideia de trabalharmos a temática, perguntei ao grupo de professoras se elas acreditavam que crianças de 04 e 05 anos eram capazes de atitudes racistas. A resposta a essa pergunta foi fundamental para seguirmos em frente. É preciso de um investimento na sensibilização de toda a equipe escolar para que todos se convençam da necessidade de combater o racismo e inseri-lo como tema transversal do currículo escolar. Sabe, professora, esse é um projeto que só sobrevive se for coletivo. Este é o grande segredo que o faz não esmorecer de um ano para o outro em nossa escola.

A continuidade de um ano para o outro é garantida, também por estar previsto no Projeto Político Pedagógico como um tema transversal permanente desde 2011.

Em relação às verbas públicas, aqui em São Paulo, recebemos três tipos de verbas. A primeira é um repasse municipal PRTF (Programa de Transferência Financeira) que acontece três vezes ao ano e é calculado pelo número de alunos matriculados, assim como o PDDE que leva em conta o número de alunos e é repassado uma única vez. Além dessa verba, é possível solicitar mensalmente uma verba emergencial que não ultrapassa o valor de mil reais.

Em relação ao acervo bibliográfico dependendo da administração, a escola recebe livros. Temos um acervo excelente e podemos adquirir novos títulos com as verbas que recebemos. Não participamos do programa Nacional do Livro Didático.

Psicologia Social do Racismo – Editora Vozes – 2001 – Autor: Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento.

Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Editora: Ceert – 2011 – Autor: Ceert/MEC/UFSCAR.

Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial – 2008 – Autor: Mário Rogério.

A aproximação da comunidade foi um processo lento e gradual, porque ao assumir a escola essa relação era quase inexistente. Iniciei convidando as famílias a participar da revitalização do prédio e a promover eventos muito bem planejados para acolhê-las desde o primeiro dia de aula. Repensamos as festas, elaboramos projetos permanentes, entre eles: diretor de escola por um dia (os pais assumem a direção da escola e propõem soluções aos problemas encontrados); escola de pais (as famílias formam outras famílias ou formam nossos professores; as famílias elegem um assunto de interesse e nós chamamos especialistas da área para encontros e palestras); família na escola (durante o planejamento semanal está prevista a participação das famílias nas atividades do projeto didático de cada grupo de crianças), entre outras ações. O mais importante, se é que existe algo que possa definir o tipo de relação entre escola e família além do fato de a escola abrir suas portas, é abrir as mentes e os corações do coletivo escolar para duas questões fundamentais.

A primeira diz respeito a saber ouvir o que as famílias têm a dizer e tudo o que podem nos ensinar. Essa nova postura mudou os rumos da nossa ação política por meios de projetos e de nossas práticas administrativas e pedagógicas. Compreendemos que o papel da escola não é o de ensinar aos pais serem pais de seus filhos, mas o quanto podem contar com uma equipe de especialistas da educação para auxiliá-los na formação de suas crianças. Essa nova concepção de escola é necessária e saudável para uma boa relação.

Transformar os encontros, antes destinados a falar sobre o quanto o comportamento de suas filhas e filhos deixavam a desejar, em um momento de formação em que se compreenda o dinamismo e a inquietude das infâncias, pode ser um bom começo!

Costumo dizer que não basta revisarmos nossas concepções de educação, de criança e de escola, esquecendo-nos de pensar em algo essencial. Qual a concepção que temos do profissional que somos? O que é ser uma professora da Educação Infantil? Ser professora é...? Fica o desafio para vocês construírem um texto coletivo sobre essa nova concepção e inseri-lo no Projeto Político Pedagógico de

2020. Fiz essa dinâmica com o grupo de professoras da EMEI Nelson Mandela esse ano e foi muito interessante!

A segunda é, de fato, colocar a criança como centro de todas as ações administrativas e pedagógicas da escola. Isso pode parecer senso comum, afinal essa máxima consta em todos os projetos políticos pedagógicos, mas sei que estamos longe de viver essa realidade. Não me cabe aqui apontar esse ou aquele problema, mas convido você e suas colegas a analisarem todas as últimas ações desencadeadas pela escola (envolvendo todas as equipes), tentando extrair os beneficiários das tomadas de decisão que foram levadas a termo. Se chegarem à conclusão que foi a criança, parabéns!!!

Essa dinâmica causou uma revolução por aqui!

Bem, querida professora, espero ter contribuído de alguma forma e estabelecido o primeiro contato de muitos.

Desejo a você e as demais colegas uma carreira repleta de conquistas!

Um beijo,

Cibele Araújo Racy Maria

De modo geral, a grande preocupação das gestoras é com formação docente, além da estrutura da rede de ensino e das escolas para enfrentar o desafio de educar cada aluno rumo a relações mais justas e igualitárias. Destaque importante que aparece em todas as cartas das gestoras é a relevância da formação do grupo de professores para atuar numa perspectiva de promoção da igualdade racial, pois a falta de experiência e a formação específica são grandes desafios para a prática. É a partir da formação que se torna possível reconhecermos o papel dos educadores frente ao tratamento da temática étnico-racial, que deve ser contínua, já que o término da formação pode ocasionar certo abandono da questão e descontinuidade das ações. De fato, é fundamental que os educadores questionem as próprias crenças e concepções a respeito do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira e reflitam sobre o seu papel e o da escola na promoção de mudanças significativas no quadro de discriminação, exclusão e silenciamento a que os negros são submetidos tanto dentro quanto fora da escola. Com certeza, um dos caminhos para essa superação é a formação continuada e em serviço, uma vez que apenas a formação inicial não é suficiente.

Para tanto, é necessário traçar estratégias de formação que vislumbrem resultados mais significativos que, segundo Becker (1993, p. 93), dá-se mediante o ato de “refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito. Apenas, então, apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras”. Por meio da ação formativa, os docentes poderão rever conceitos, aprofundar seus conhecimentos sobre os conteúdos, o modo de aprendizagem dos alunos e a forma de ensinar mais adequada, tendo sempre como ponto de partida a análise e a reflexão sobre a própria prática a partir das suas experiências, questionamento e sistematização de seus saberes.

Contudo, a formação do professor não é o único desafio. Há a necessidade de um compromisso coletivo com o ensino das relações étnico-raciais envolvendo todos os colaboradores da escola, que precisam ser convidados para construir o Projeto Político Pedagógico da instituição, sendo o papel fundamental da gestão sensibilizar toda a equipe escolar no combate ao racismo, bem como inseri-lo como tema transversal do currículo. De fato, questões sociais relevantes como as relacionadas à diversidade cultural e ao preconceito são temas que possibilitam o fortalecimento da identidade dos sujeitos que frequentam o espaço escolar e devem incluir estudantes, professores e demais membros das equipes pedagógica e administrativa, através de um trabalho contínuo e assumido conjuntamente (OLIVEIRA; SOUZA, 2012).

Outro aspecto importante que recebeu destaque foi o de considerar a educação das relações étnico-raciais para além da inclusão de conteúdos. Ela deve transformar e perpassar as nossas relações interpessoais, embora grande parte das formações se debruce sobre a importância da representatividade para a autoestima das crianças, pouco se fala sobre as relações que devemos estabelecer com a gente, com o outro e com o mundo. Tal entendimento está em consonância com o Parecer do Conselho Nacional, documento nacional orientador para o tratamento da temática étnico-racial, que propõe a formação de atitudes, posturas e valores além da divulgação e produção de conhecimentos, educando cidadãos para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos tenham, igualmente, seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, CNE/CP 003/2004, p. 10).

Assim, o conteúdo emergente do diálogo entre as gestoras possibilitou uma análise reflexiva sobre os encaminhamentos realizados, bem como a compreensão dos desafios enfrentados e das demandas emergentes dos contextos da Educação Infantil para que se coloque em prática e torne realidade os aspectos previstos na Lei n.º 10.639/03. Tais reflexões estão ancoradas em discussões mais amplas sobre as perspectivas, os problemas e os dilemas enfrentados neste momento de tensões e de disputas simbólicas em torno da seleção de conteúdos, de formas de abordagem e de priorização de temas para o ensino de história e da cultura africana e indígena em contextos específicos (PEREIRA, 2011).

Organizado como produto/recurso didático-pedagógico, o trabalho de intercâmbio realizado entre as duas instituições situa-se na possibilidade de uma releitura das prescrições das leis em questão, em diálogo com as práticas educativas e a criação de espaços para discussões, socializações e compartilhamentos, discutindo caminhos e processos para a implementação da legislação antirracista a partir do ponto de vista dos principais interlocutores da educação para a promoção de relações raciais mais justas e igualitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve nos últimos anos o aumento das reflexões que concernem à prática e ao ensino das relações étnico-raciais nas esferas sociais e, em especial, na Educação Infantil. Isto decorre porque foi suscitada uma visão crítica sobre a desigualdade e a exclusão sociais que, recorrentemente, figuravam nos documentos orientadores das políticas curriculares. Um exemplo disso são as diversas tentativas de implementação curricular que tem ocorrido nas unidades da federação a partir da implantação da Lei n.º 10.639/2003, alterada em 2008 pela Lei n.º 11.645, inserindo aos conteúdos da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, também as temáticas Indígenas.

Compete ressaltar que a promulgação da Lei n.º 10.639/2003, ocorrida há 16 anos, nos primeiros dias do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi fruto do reconhecimento da luta do Movimento Negro Unificado, atuante desde o final da década de 1970. Trata-se de um longo processo de lutas por reparação das injustiças sofridas pela população negra no Brasil e que visam implementar uma educação que reconheça a pertinência da história dos povos africanos na formação do Estado brasileiro. A referida lei tornou obrigatório, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e não oficiais, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena. Ela é considerada um marco democrático na educação brasileira, dentre outras ações afirmativas de combate ao racismo e seus adjetivos, como já vinha denunciando o Movimento Negro. O estudo realizado revela que, em seu princípio, a Lei se constituía uma imensa oportunidade de avanços na política de reparação e de valorização da igualdade étnico-racial, no entanto, ela por si só não garantiu as transformações ansiadas e necessárias para uma educação voltada para relações mais justas e igualitárias.

Em face da importância de incluir a legislação antirracista – porquanto faz parte do conjunto de ações reparadoras – entende-se que transformações são impreteríveis: mudar atitudes, posturas, rotulações e o próprio preconceito arraigado em cada um. Isso exige um tácito comprometimento de todos os profissionais da educação, requer uma mudança nos discursos, ou seja, a teoria urge tornar-se prática! Que essas práticas não se estanquem nas perspectivas do trabalho eventual, fragmentado e sem intencionalidade, contextualizadas de forma pontual, sem ressignificação para o educando na Educação Infantil e demais modalidades do ensino.

Evidencia-se, por meio do estudo teórico aqui abordado, que o preconceito e a discriminação constituem um problema que afeta todas as crianças, em maior grau a criança

negra, visto que ela sofre, direta e cotidianamente, maus-tratos, agressões e injustiças que afetam sua infância e comprometem todo seu desenvolvimento. Assim, buscou-se apontar a Educação Infantil como espaço privilegiado para dar-se início à educação das Relações Étnico-Raciais numa perspectiva de fortalecimento das identidades étnicas, valorização da diversidade e promoção da igualdade étnico-racial, considerando a importância da Educação Infantil no cerne do processo de formação identitária das crianças.

Com base no trabalho de pesquisa realizado vislumbrou-se um olhar sobre as práticas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil voltadas à promoção da igualdade étnico-racial, sobre a sustentabilidade dessas práticas no decorrer do trabalho pedagógico e os principais desafios para a implementação da lei no cotidiano das escolas. Procurou-se mostrar como, da teoria à prática, o percurso é longo e por vezes a referida Lei é deixada à beira do caminho. Compreende-se assim que é imprescindível a mudança da cultura pedagógica presente nos espaços infantis, visto que é da responsabilidade de todos ali inseridos a construção da cidadania das crianças. Ensinar – no aspecto voltado às relações étnico-raciais – significa reconhecer que culturas foram dizimadas, deturpadas e repudiadas por anos; refutadas para que houvesse a soberania de outra; ensinar, como alude Freire, “não significa transferir conhecimento”. Assim o professor precisa mediar o conhecimento não apenas sobre o viés de suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica e pedagógica; e sim, ir além, precisa ser constantemente testemunhado e vivenciado por seus educandos, porque ensinar relações étnico-raciais é um ato político que viabiliza a construção de interações igualitárias.

Por meio da análise documental realizada nas duas instituições pesquisadas foi possível verificar o Projeto Político Pedagógico, os quadros de rotinas, as sequências didáticas e os planejamentos de ensino de cada uma delas, descrevendo como ambas incluem a formação para o respeito à diversidade e promoção da igualdade racial em sua proposta de trabalho, embora numa delas de forma mais intencional e sistematizada. Aqui, destaca-se a necessidade de enfrentar o racismo que se encontra enraizado nas práticas pedagógicas, conhecido como racismo institucional, caracterizado como um dos grandes obstáculos para a promoção de uma educação igualitária de fato.

A partir da observação direta da organização do espaço físico das escolas foi possível analisar como as instituições de ensino representam as diversas etnias em questão, identificando que é crescente o número de materiais didático-pedagógicos elaborados para apoiar estratégias de uma educação antirracista, tais como impressos em geral, instrumentos musicais, filmes, jogos, livros, músicas e brinquedos. No entanto, é importante considerar que

não basta a existência desses materiais na escola, muitas vezes, confinados nas gavetas e nos armários fechados, alertando que os recursos e materiais didático-pedagógicos só farão sentido mediante o uso efetivo deles pela comunidade escolar.

No contexto das observações das relações interpessoais, contempla-se o olhar sobre o comportamento das crianças nos intervalos de recreio e nas atividades realizadas em sala, no pátio e no parque. Analisando as relações estabelecidas entre crianças-crianças-adultos e como lidavam com a questão étnico-racial, de um modo geral, o nível de interação entre os sujeitos era bom, embora tenha observado a manifestação de algumas situações de isolamento de crianças negras.

Por meio de entrevistas e questionários semiestruturados foi possível analisar as concepções dos profissionais da educação sobre a promoção da igualdade racial, bem como a formação dos mesmos para o trabalho com as relações étnico-raciais. No contato com os educadores observou-se a importância de uma formação que aborde a temática das diferenças e das desigualdades étnico-raciais, uma vez que eles são os sujeitos de sua prática, devendo a eles criá-la e recriá-la, além de agregar um conhecimento capaz de gerar transformação e impacto nos contextos profissional e escolar.

Por fim, o intercâmbio cultural realizado entre as duas instituições possibilitou identificar padrões comuns às realidades no trato da questão racial nas ações da Educação Infantil e em suas diversas dimensões; compreender os condicionantes dessas ações nos diferentes contextos pesquisados; caracterizar as interações docentes e discentes que perpassam as práticas; sinalizar as principais demandas/prioridades de trabalho para que a ação educativa das instituições esteja voltada para a promoção da igualdade racial e destacar os principais encaminhamentos para as ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais na prática, considerando os fenômenos investigados, as determinações e as transformações dadas pelas realidades investigadas.

Além disso, o trabalho desenvolvido possibilitou estabelecer um diálogo com e entre os sujeitos da pesquisa, no que diz respeito ao trabalho do campo das relações raciais, bem como fomentou o intercâmbio das práticas educativas, onde todos puderam debater e refletir sobre o combate ao preconceito e a promoção da igualdade racial no cotidiano de ambas as escolas. Reflexões sobre a diversidade e os desafios que gestores, professores, crianças e demais sujeitos da educação enfrentam na busca por outras práticas educativas que respeitem as diferenças. Não há como negar a urgência imperiosa no avanço educacional com relação às estratégias, ações, práticas pedagógicas, novas concepções, refutação do retrocesso visando a essência da valorização da cultura negra e subsidiando como foco principal a educação que

contemple a igualdade racial. Para que isso aconteça, pode-se inferir que o trabalho com a diversidade étnico-racial na Educação Infantil pode seguir o caminho trilhado pela criança, identificando seus sinais no cotidiano escolar e aqueles que elas trazem das experimentações extramuros.

As ações desenvolvidas nas instituições pesquisadas demonstram que, mesmo que uma escola, um educador ou uma família não sejam capazes de reverterem sozinhos todos os anos de desqualificação sofrida pela população negra e indígena, nem toda a segregação imputada a esses povos nas ruas, nas favelas, na escola, no setor profissional e na sociedade brasileira em geral, necessita-se de uma educação preocupada em romper com esses ditames e compreender a diversidade, compartilhando saberes de diferentes culturas, podendo desempenhar um importante papel na construção de uma nova conjuntura social, de um novo processo de ensino-aprendizagem, tecendo novas relações que vão além do respeito às diferenças e promovam todas as vozes no espaço escolar, as quais, uníssonas, propiciem na prática o real sentido do que é a diversidade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. C. T. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil**. 1995. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2013/d2013>. Acesso em: 06 jun. 2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectiva**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BEHRENS, Marilda A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <www.revistaseletronicas.pucrs>. Acesso em: 13 ago. 2019.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução ALVAREZ, Maria João.; SANTOS, Sara dos; BAPTISTA, Telmo. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 set. 2019.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. **Lei 10.639/03**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP 3/2004, RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, DF, junho/2004.
- _____. Presidência da República/Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 9 de jan. 2003. 182º da Independência e 115º da República.

- _____. Câmara dos Deputados. LDBEN: **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996. 2. ed. Brasília, DF, A Secretaria, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª série) v.5. 3. ed. Brasília/DF: A Secretaria, 2002.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 20**. Brasília, DF: 11 de novembro de 2009.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CEB n.º 05**. Brasília, DF: 17 de dezembro de 2009.
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Parecer 03/2004**, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE, aprovando o projeto de resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, DF: outubro de 2004. 37 p.
- BRITO, J. E. de. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Revista UEMG**, Minas Gerais, Ano 14, n. 18, p. 57-74, dez. 2011.
- CAVALLEIRO, E. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro edições: 2001
- _____. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola**. Racismo, preconceito discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CURVELO, LIMA, COSTA. Lei 10.639/03: caminhando para uma educação antirracista numa escola do campo do município de Bom Conselho – PE. [201-]. **Anais do IV do Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, Pernambuco. Disponível em:https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA6_ID1636_07092017182706.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DIAS, K. de. A.; SILVA, V. B. M. da. Formação continuada de educadores para a diversidade étnico-racial: a rede municipal de ensino de Florianópolis em foco. **Anais do IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012.

Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/756/408>. Acesso em: 30 ago. 2019.

DIAS, L. R. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015.

DI GIORGI, C A. G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora EduFba, 2008.

FERREIRA, I. **Projeto político-pedagógico**. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/ppp>. Acesso em: 01 ago. 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortes, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2003.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma teoria crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

- _____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr., 2011.
- _____. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, Unesco, 2012.
- GONÇALVES; SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano XXX, v. 63, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: McGraw-Hill, 1996.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 13 set. 2019.
- LAPLANE, A. L. F. de; LACERDA, C. B. F. de; KASSAR, M. C. M. **Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia**. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2015.
- LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MAYER, B. S. Coerência necessária para a promoção da igualdade étnico-racial nas escolas. In: ASHANTI, S. M. de. (Coord.). **Cultura afro-brasileira e africana: polêmicas e reflexões** Prefeitura de Guarulhos, SP: 2008.
- MARTINEZ, S.; SOUZA, D. A história da educação em perspectiva comparada no contexto luso-brasileiro: duas décadas de produção. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 11, n. 2 (26), p. 155-189, maio/ago. 2011
- MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A., (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos (on-line)**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MOORE, C. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MUNGANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MEINERZ, C. B. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: [em:http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661184](http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661184). Acesso em: 16 jun. 2019.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- _____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto PROSALUS. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010.
- NUNES, D. Racismo e falta de formação dificultam educação de temas étnicos raciais nas escolas. **Uneafrobrasil**, 01 mar. 2016. Disponível em: <http://uneafrobrasil.org/racismo-e-falta-de-formacao-dificultam-educacao-de-temas-etnicos-raciais-nas-escolas/>. Acesso em: 14 set. 2019.
- OLIVEIRA, E. de; MACHADO, K. da S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- OLIVEIRA, R.; SOUZA, F. **Educação e relações étnico-raciais**. Ilhéus: Editus, 2012.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN's). **Pluralidade cultural e orientação sexual**. Ministério da Educação: 2001.
- PEREIRA, V. A.; LIMA, M. da G. S. B. A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação. GT-02. **Anais do Encontro de pesquisa em Educação da UFPI**, 6, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/4060>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- PIAGGE, A. C. M. D.; SOUZA, T. P. de. Bonecas negras: valorizando a diversidade étnico-racial na educação infantil. **Anais do X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros- COPENE**. Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN. Consócio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – CONEABs. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. (Re) existência intelectual negra e ancestral. 18 anos de enfrentamento. 12 a 17 de outubro de 2018, Uberlândia, MG.
- PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional: uma análise de uma proposta de formação continuada de professores**. 2004. 237f. Tese (Doutorado Educação e Psicologia) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro Municipal de Educação Infantil Estrela da Manhã. Teixeira de Freitas: 2012.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela. São Paulo: 2018.
- RIBEIRO, C. A. C. **Desigualdades de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.
- SANTOS, A. S. Resistências culturais como estratégias de defesa da identidade. **Anais do IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – ENECULT**, Salvador: UFBA, 2008.
- SAUL, A. M. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.
- SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.
- SILVA, J. B. da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. 2002. 136f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- SILVA, P. V. B. **Racismo em livros didáticos na escola**. Estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa. São Paulo: Autêntica, 2008.
- SILVA JR, H.; BENTO, M. A.; CARVALHO, S. P. de. **Educação infantil e práticas promotoras igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CERT: Instituto Avisa Lá Formação continuada de educadores, 2012.
- SILVA, E. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.
- SILVA, F. C. da. **Educação das relações étnico-raciais na formação de professores da educação infantil no município de Curitiba (2010-2015)**. 2016. 217f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Políticas Educacionais do Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2016.
- SILVA, F. C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan.-mar. 2016.
- SILVEIRA, C. A. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. *In*: Secretaria de Educação. Governo do Paraná. Produções didático-pedagógicas. **Cadernos PDE**. v. III, p. 18, 2013. Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG.

Programa de desenvolvimento educacional – PDEPROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE.

- SOUSA, G. T. de. A Representatividade Negra na Literatura Infantil: dentro da sala de aula. **Anais do X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros- COPENE**. Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN. Consócio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – CONEABs. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. (Re) existência intelectual negra e ancestral. 18 anos de enfrentamento. 12 a 17 de outubro de 2018, Uberlândia, MG.
- SOUZA, R. F. de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.
- TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>. Acesso em: 07 jul. 2019.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VAGULA, E., et al. **Didática**. Londrina: Educacional, 2014.
- VENTURINI, A. As relações étnico-raciais na educação infantil. Artigo. 19 p. **Anais do I Seminário Políticas Públicas e Ações Afirmativas Universidade Federal de Santa Maria. Observatório de Ações Afirmativas**. Santa Maria, RS, 21 out. 2018.
- VIERA, K. Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino (*on-line*). **Geledés**, Instituto da Mulher Negra, 22 mar. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 29 set. 2019.
- VIDAL, Diana. História da Educação Comparada: reflexões iniciais e relato de uma experiência. História da Educação. **ASPHE/FaE/UFpel**, Pelotas, v. 10, p. 31-40, out. 2001.
- VILLAR, F. A importância de bonecas negras: Uma coleção de questões (*on-line*). **Geledés**, Instituto da mulher negra, 10 mar. 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/da-importancia-de-bonecas-negras-uma-colecao-de-questoes/>. Acesso em: 07 set. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para observação das experiências/interações com as crianças

- As crianças percebem a diferença racial? Justifique.
- Demonstram preferência por alguma cor de pele? Em que situações foi possível perceber isso?
- As crianças negras se mostram confortáveis com as suas características físicas?
- As atividades desenvolvidas incluem a temática racial? Descreva quais e como.
- Os profissionais respeitam a identidade e os interesses das crianças?
- Ocorrem situações de conflitos entre as crianças por causa do pertencimento racial?
- Como os profissionais intervêm diante de tais situações?

APÊNDICE B – Roteiro para observação dos espaços

- Nas imagens veiculadas nos murais e painéis, todas as etnias são representadas?
- Na decoração das salas e demais paredes da instituição, quais imagens predominam? Todas as crianças se sentem representadas?
- Os artefatos culturais (materiais decorativos) presentes trazem que imagens dos diferentes grupos raciais?

* Para análise posterior, os espaços serão fotografados.

APÊNDICE C – Roteiro para observação da organização dos brinquedos e recursos didático-pedagógicos

- Os recursos didático-pedagógicos valorizam a diversidade racial?
- Presença de brinquedos/livros/instrumentos que contemplam as diversas etnias?
- Como são veiculadas as imagens das pessoas das diferentes etnias em questão?
Colaboram para o fortalecimento da identidade étnica das crianças?
- A diversidade é retratada (diferentes tonalidades de pele, de traços e tipos de cabelo)?
- As populações de diversas etnias aparecem como protagonistas e ocupam diferentes papéis sociais?
- * Observar separadamente: livros, brinquedos, jogos e instrumentos musicais.

APÊNDICE D – Questões norteadoras para análise documental

– Os temas/conteúdos/objetivos propostos nos documentos orientadores das ações da escola (Projeto Político Pedagógico, projetos institucionais, sequências didáticas, projetos temáticos, quadros de rotinas e planejamentos de ensino):

- Integram com frequência as questões da igualdade racial?
- Possibilitam a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos diversos povos (indígenas, africanos, afrodescendentes, asiáticos, europeus etc.), favorecendo a ampliação cultural com base na valorização da diversidade e dos diferentes modos de ser, estar e representar o mundo?
- Promovem o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, incluindo a produção africana e afrodescendente em suas diferentes formas de expressão, favorecendo a construção de conhecimentos sobre aspectos da natureza e cultura afro-brasileira e o fortalecimento da identidade da criança negra?
- Possibilitam a promoção da dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição, bem como o combate às diversas formas de manifestação de racismo e de discriminação?

* Analisar cada documento separadamente, especificando se é como essas questões estão explicitadas nos documentos orientadores das ações das instituições pesquisadas.

APÊNDICE E – Questionário para entrevista com as professoras

Prezado(a) professor ou professora,

Este questionário é um instrumento de coleta de dados de uma pesquisa de mestrado da Universidade Federal do Sul da Bahia– UFSB intitulada “**Ensino das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: legislações, práticas e experiências**”. O objetivo principal é conhecer a formação profissional e a experiência de trabalho com a temática étnico-racial.

As questões estão divididas entre abertas e fechadas. As abertas visam conhecer suas percepções, pensamentos ou opiniões a respeito de alguns pontos. Não é necessário se identificar. Todas as informações e dados obtidos no questionário serão mantidos sob sigilo e utilizados somente pela pesquisadora.

Conto com sua colaboração e me coloco à disposição para esclarecimentos necessários.

Silvia de Sousa Araújo Oliveira

Dados pessoais:

1. Sexo: () Feminino () Masculino

2. Idade: () até 24 anos () entre 25 a 30 anos () entre 31 a 35 anos

() entre 36 a 40 anos () entre 41 a 45 anos () entre 46 a 50 anos

() mais de 50 anos

3. Formação:

() Nível Médio curso: _____

() Nível superior completo curso: _____

() Nível superior incompleto curso: _____

() Pós-Graduação *Lato Sensu* especialização em: _____

() Pós-Graduação *Strictu Sensu* () Mestrado () Doutorado

Ano de conclusão da última graduação _____

4. Autodeclaração da raça/etnia/cor:

() Branca() Preta () Parda() Negra () Amarela() Índio() Afro-indígena

() Cigana () Outra: _____

Condições de trabalho:

1. Tempo de atuação na educação: _____

2. Tempo de atuação nesta instituição: _____

3. Função nesta instituição: () Professor creche () Professor pré-escola

Formação sobre a temática Educação das Relações Étnico-Raciais

1. Na sua formação inicial, teve disciplina sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais?

sim não

2. A rede municipal oferece capacitação a respeito do tema promoção da igualdade racial?

sim não

3. Você já participou de algum curso oferecido pela rede municipal a respeito da temática?

sim não Qual? _____ Em que ano?

4. Já participou de algum curso sobre o tema por iniciativa própria?

sim não Qual? _____

5. Qual o seu nível de conhecimento sobre o tema? ótimo bom regular insuficiente

Percepções sobre a questão étnico-racial

1. Em relação ao preconceito racial na Educação Infantil

Existe, porém é ignorado

Existe e é discutido

Existe, porém não declaradamente

Não existe

2. A discussão em torno da questão racial é importante e deve ser tratada como principal?

Não, pois o racismo não existe entre as crianças pequenas;

Não, pois vivemos numa democracia racial

Sim, na medida em que afeta a vida de toda a sociedade brasileira e a construção de sua identidade;

Não sei informar

3. Qual a sua opinião sobre trabalho com a promoção da igualdade étnico-racial na Educação Infantil?

Sua resposta

ANEXOS

ANEXO A – Projetos e sequências de trabalhos para o 1º semestre de 2018 – CMEI Estrela da Manhã

Turma	PROJETO: NATUREZA E SOCIEDADE	PROJETO: LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	SEQUÊNCIA DE MÚSICA	SEQUÊNCIA DE ARTES
A	Luz e Sombra	Cantigas de ninar	Palavra Cantada	Gustavo Rosa
B	Texturas	Quadrinhas	Palavra Cantada	Gustavo Rosa
C	Texturas	Quadrinhas	Palavra Cantada	Gustavo Rosa
D	Filhotes	Cantigas de roda	Fadas Magrinhas	Tarsila do Amaral
E	Peixes	Cantigas de roda	Palavra Cantada	Tarsila do Amaral
F	Flores	Parlendas	Fadas Magrinhas	Luciano Martins
G	Fundo do Mar	Parlendas	Produção musical	Cândido Portinari
H	Identidade	Poemas	Fadas Magrinhas	Cândido Portinari
I	Copa do Mundo	Contos	Fortuna	Cândido Portinari
J	Copa do Mundo	Contos – Ruth Rocha	Fortuna	Cândido Portinari
K	Copa do Mundo	Contos – Ruth Rocha	Fortuna	Cândido Portinari

Fonte: Elaborado por Sílvia de Sousa (2019) com base no PPP 2012 do CMEI Estrela da Manhã.

ANEXO B – Distribuição das atividades pedagógicas CMEI Estrela da Manhã (Inf 4 e 5)

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhida Cantos de atividades	Acolhida Cantos de atividades	Acolhida Cantos de atividades	Acolhida Cantos de atividades	Acolhida Cantos de atividades
Atividade permanente: Leitura feita pelo professor de textos narrativos.	Atividade permanente: Leitura feita pelo professor de textos poéticos.	Atividade permanente: Leitura feita pelo professor de textos narrativos.	Atividade permanente: Leitura feita pelo professor de textos informativos/ instrucionais.	Atividade permanente: Leitura feita pelo professor de textos narrativos.
Roda de conversa - Socializar os acontecimentos do final de semana - Descobri na internet	Roda de conversa - Vamos brincar?	Roda de conversa - Jogos verbais - Comunidade muito prazer	Roda de conversa - Caixa surpresa - A família também ensina	Roda de conversa - Notícia da hora - Nossa semana foi assim
Atividade permanente de alfabetização: - Leitura de textos poéticos (parlendas, poesias, música). - Texto fatiado	Atividade permanente de alfabetização: - Leitura de adivinhas - Leitura de listas	Atividade permanente de alfabetização: - Texto lacunado - Ditado cantado	Atividade permanente de alfabetização: - Atividade com nome próprio - Cruzadinha	Atividade permanente de escrita: Escrita de textos conhecidos, ou escrita de listas, receitas
Projeto de Natureza e Sociedade	Atividade de Matemática	Atividade de Artes Visuais no eixo de produção Sequência didática	Atividade de Matemática	Atividade de apreciação e história da Arte/ Sessão de vídeo
Música	Projeto de Linguagem	Projeto de Natureza e Sociedade	Projeto de Linguagem	Oficina de percurso
Hora do faz-de-conta	Atividade de Movimento Circuitos Psicomotores	Roda de leitura Hora do brinquedo (eventualmente, banho de mangueira, parque, passeio).	Atividade de Movimento Brincadeiras	

Fonte: Elaborado por Silvia de Sousa (2019) com base no quadro de trabalho pedagógico elaborado pelo CMEI Estrela da Manhã.

ANEXO C – Distribuição das atividades pedagógicas da EMEI Nelson Mandela

MANHÃ	SALA 7	SALA6	SALA4	SALA3	SALA1	SALA2	SALA5
8:00 – 8:15	BANHEIRO+ÁGUA +HIGIENE (ANEXO 1)	ROTINA LETRAMENTO	ROTINA LETRAMENTO	BANHEIRO+ÁGUA +HIGIENE (GALPÃO)	ACOLHIDA	ACOLHIDA	ACOLHIDA
8:15 – 8:30	RESTAURANTE LANCHE	ROTINA LETRAMENTO	ROTINA LETRAMENTO	RESTAURANTE LANCHE	ROTINA LETRAMENTO	BANHEIRO+ÁGUA + HIGIENE (GALPÃO)	BANHEIRO+ÁGUA + HIGIENE Anexo
8:30 – 8:45	ROTINA LETRAMENTO	BANHEIRO+ÁGUA +HIGIENE (ANEXO 2)	BANHEIRO+ÁGUA +HIGIENE (ANEXO 1)	ROTINA LETRAMENTO	ROTINA LETRAMENTO	RESTAURANTE LANCHE	RESTAURANTE LANCHE
8:45 – 9:00	ROTINA DE LETRAMENTO	RESTAURANTE LANCHE P A P Q S R R R U L O T O A E J E J D I S R T S A U	RESTAURANTE LANCHE A P S H Q R R . O U T O L R A I E T D T A R A	ROTINA LETRAMENTO	BANHEIRO+ÁGUA+ HIGIENE (GALPÃO) RESTAURANTE LANCHE H Q P S P O U R . R R A O L O T D J E J A R A I T	PARQUE 15 MINUTOS	P P A H P R R o R R O O R T O J J T E J A S R R S C Q E E L U U G G E L A S S T O R T A
9:00 – 9:15	PARQUE			PARQUE			
9:15 – 9:30	PARQUE 15MINUTOS			PARQUE			
9:30 – 9:45	PARQUE			PARQUE 15 MINUTOS			
9:45 – 10:00	S L E I T H O R T A A R T E S P R O J E P R O J E	PARQUE	PAUSA	P P H A P R R o R R O O R T O J J T E J A S	P C R R E R U R E E O L O O L J C J J E O R I T	ROTINA LETRAMENTO	ROTINA LETRAMENTO
10:00 – 10:15		PARQUE 15 MINUTOS	C R P P R U E R R E L G O O G C I J J I O S S	ROTINA LETRAMENTO		ROTINA LETRAMENTO	
10:15 – 10:30		PARQUE	O S	R R S C Q E E L U U G G E L A S S T O R T A		PARQUE 15 MINUTOS	PARQUE
10:30 – 10:45		HIGIENE Anexo	PARQUE	G G E L A S S T O R T A		PARQUE 15 MINUTOS	PARQUE
10:45 – 11:00	O G L A G J I C D I	C R R A P U E E R R L G G T O C I I E J	PARQUE 15 MINUTOS	PARQUE	PARQUE	PARQUE	
11:00 – 11:15	PARQUE	O S S S	PARQUE	PARQUE	PARQUE	PARQUE	
11:15 – 11:30	BANHEIRO+ÁGUA +HIGIENE (ANEXO 1)	PARQUE	PARQUE	BANHEIRO+ÁGUA +HIGIENE (GAPÃO)	PARQUE	PARQUE	PARQUE
11:30 – 11:45	RESTAURANTE ALMOÇO	PAUSA	BANHEIRO+ÁGUA +HIGIENE (ANEXO 2)	RESTAURANTE ALMOÇO	BANHEIRO+ÁGUA (ANEXO 1)	PARQUE	PARQUE
11:45 – 12:00	RESTAURANTE ALMOÇO	BANHEIRO+ÁGUA +HIGIENE (ANEXO 1)	PAUSA	RESTAURANTE ALMOÇO	PAUSA	PAUSA	PAUSA

TARDE	SALA 7					SALA 6					SALA 4					SALA 3					SALA 1					SALA 2					SALA 5				
12:00 – 12:15	BANHEIRO ESCOVAÇÃO (ANEXO 2)					RESTAURANTE ALMOÇO					RESTAURANTE ALMOÇO					BANHEIRO ESCOVAÇÃO (GALPÃO)					PARQUE					PARQUE					ROTINA				
12:15 – 12:30	PAUSA					RESTAURANTE ALMOÇO					RESTAURANTE ALMOÇO					PARQUE					PARQUE 15 MINUTOS					PARQUE					HIGIENE (ANEXO)				
12:30 – 12:45	ROTINA					BANHEIRO ESCOVAÇÃO (ANEXO 1)					BANHEIRO ESCOVAÇÃO (GALPÃO)					PARQUE					PARQUE					PARQUE 15MINUTOS					RESTAURANTE ALMOÇO				
12:45 – 13:00	A	P	P	P	B	PAUSA					P	R	B	P	L	PARQUE 15 MINUTOS					HIGIENE (GALPÃO)					BANHEIRO+ÁGUA (GALPÃO)					RESTAURANTEALMOÇO BANHEIRO ESCOVAÇÃO				
13:00 – 13:15	R	R	R	R	R	ROTINA					R	R	R	R	R	PAUSA					ALMOÇO					RESTAURANTE ALMOÇO					P	R	C	A	P
13:15 – 13:30	T	O	O	O	I	C	P	A	P	P	ROTINA					ALMOÇO E ESCOVAÇÃO (GALPÃO)					RESTAURANTE ALMOÇO					R	R	C	A	P					
13:30 – 13:45	E	S	J	J	N	U	R	R	R	R	PAUSA					R	R	R	R	R	BANHEIRO ESCOVAÇÃO (GALPÃO)					PARQUE									
13:45 – 14:00	J	J	J	J	Q	ROTINA					R	R	R	R	R	PARQUE 15 MINUTOS					PARQUE					PARQUE 15 MINUTOS									
14:00 – 14:15						R	R	L	R	B	LANCHE					BANHEIRO HIGIENE GALPÃO					R	R	C	L	P	PARQUE 15 MINUTOS									
14:15 – 14:30						E	E	D	D	I	C	A	R	R	P	LANCHE					E	E	C	L	P	PARQUE 15 MINUTOS									
14:30 – 14:45						G	D	O	I	Q	U	L	C	E	S	LANCHE					D	G	I	S	O	LANCHE									
14:45 – 15:00						R	R	L	R	B	LANCHE					LANCHE					R	R	C	L	P	LANCHE									
15:00 – 15:15						E	E	D	D	I	C	A	R	R	P	LANCHE					E	E	C	L	P	LANCHE									
15:15 – 15:30						G	D	O	I	Q	U	L	C	E	S	LANCHE					D	G	I	S	O	LANCHE									
15:30 – 15:45						R	R	L	R	B	LANCHE					LANCHE					R	R	C	L	P	LANCHE									
15:45 – 16:00						E	E	D	D	I	C	A	R	R	P	LANCHE					E	E	C	L	P	LANCHE									
15:30 – 15:45	PAUSA					PARQUE					PARQUE					PAUSA					PAUSA					PAUSA					PAUSA				
15:45 – 16:00	SAIDA					SAIDA					SAÍDA					SAIDA					SAÍDA					SAIDA					SAIDA				

Fonte: Elaborado pela EMEI Nelson Mandela (2019), quadro de trabalho pedagógico.