



## **EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: inquietações, indagações e movimentos de superação**

Marlene de Araújo\*

### **RESUMO**

Neste artigo são apresentadas reflexões decorrentes de uma pesquisa realizada num Centro de Educação Infantil do município de Cel. Fabriciano que resultou numa tese. O destaque deste texto são indagações para novas pesquisas e produção teórica para os estudos da infância, educação infantil e relações étnico-raciais. Para desenvolvê-las consideraram-se seis aspectos: a) persistente visão do racismo como preconceito; b) cumprimento dos preceitos legais; b) infância, relações étnico-raciais e direitos humanos; c) racialização das relações de poder; d) análises acadêmicas e as relações étnico-raciais e d) escolas como um dos espaços de práticas de superação do racismo.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais. Infância. Educação Infantil. Racismo.

### **1 INTRODUÇÃO**

A discussão presente neste artigo apresenta indagações a partir de uma pesquisa de doutoramento<sup>1</sup> realizada num Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI. O objetivo geral da pesquisa foi compreender as relações entre Infância, Educação infantil e Relações étnico-raciais por meio da análise de um conjunto de documentos oficiais em níveis nacional e local, como também por meio das narrativas de gestores/as, docentes e familiares responsáveis pela educação de crianças de zero (0) a cinco (05) anos e que participam de um contexto municipal de implementação da Política de Educação Infantil.

---

\* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professora no Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste-MG). Assessora Pedagógica na Secretaria de Educação e Cultura de Cel. Fabriciano. E-mail: marlined@terra.com.br.

<sup>1</sup> ARAÚJO, Marlene de. **Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais**. 2015. 335 f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação- Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais. A tese foi orientada pelas Professoras Doutoras Nilma Lino Gomes e Isabel de Oliveira e Silva.

O estudo articulou-se a temas amplos dos estudos da Sociologia da Infância, da História, dos Estudos Pós-Coloniais, das Políticas Públicas e dos Movimentos Sociais, principalmente o Movimento Negro e de mães, bem como da produção teórica pelo direito da diversidade étnico-racial à educação. Nesse processo conjugado ao objetivo geral procurou-se identificar e problematizar as indagações que as vivências dos sujeitos na escola de educação infantil trazem para os estudos sociais da infância e para as políticas, práticas e programas da educação infantil.

A investigação correspondeu a uma pesquisa de cunho qualitativo desenvolvida num Centro de Educação Infantil pública municipal a partir das seguintes metodologias: observações e registros em diário de campo, entrevistas com a diretora e educadores/as<sup>2</sup> do CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil que atende crianças de três (03) a cinco (05) anos, análise documental com enfoque nos documentos da Política Nacional de Educação Infantil nos últimos dez anos, configuradas em pareceres, resoluções e leis como resultado do ordenamento jurídico nacional considerando a Constituição de 1988 e a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e realização de grupos focais com mães e educadoras/es.

Neste texto, decorrente da pesquisa que descrevi brevemente, destaco alguns itens que de forma incisiva se evidenciaram nesse processo, tais como: 1 - A persistente visão do racismo como preconceito- o seu conteúdo moralizante, a ideia de que advêm das famílias e que se constituem a partir de processos de inculcação; 2 - Cumprimento do preceito legal: pela igualdade e diferença- a legislação vista unicamente como dispositivo compulsório dos trabalhos pedagógicos; 3 - Infância, relações étnico-raciais e direitos humanos; 4 - A racialização das relações de poder; 5 - As análises acadêmicas e as relações étnico-raciais- desafios para as análises e pesquisas acadêmicas concernentes à radicalidade política das relações étnico-raciais e 6 - Escolas: espaços possíveis de produção de práticas de superação do racismo.

Acredito que esses aspectos poderão suscitar reflexões que contribuam para que os estudos sociais da infância com foco nas relações étnico-raciais sejam ampliados. Sentimo-nos provocadas pelas narrativas dos sujeitos e pelos estudos que associam educação infantil e relações étnico-raciais como de Rosemberg (2011), Bento (2011; 2014), pelos outros campos das Ciências Sociais que trazem como tema a análise das sociedades brasileira e latino-

---

<sup>2</sup> Os/As educadores/as participantes da pesquisa apenas um (01) não possuía formação em nível superior. Foram entrevistadas quatro (04) educadoras e (01) educador, incluindo a gestora do CMEI. Nos grupos focais em dias distintos participaram cinco (05) educadoras e seis (06) mães. Os pais e outras pessoas que são responsáveis pelas crianças foram convidados, no entanto, não puderam participar no dia do desenvolvimento da técnica.

americana, a exemplo de Freyre (1995), Buarque de Hollanda (2003), Guimarães (2008), Costa (2008), Souza (2010), Paixão (2014) e Quijano (1993; 2005; 2010). Essa diversidade de análises ajuda-nos a pensar as relações étnico-raciais e seus tratos pedagógicos em instituições sociais como a escola. Há coincidências com as narrativas dos sujeitos ou as ampliam enfatizando a ideia de que não é possível dissociar a análise das práticas, narrativas e relações escolares dos contextos sociocultural, histórico e político que as engendra? Ao dissociarmos, corremos o risco de vincular a origem de questões relativas ao racismo, por exemplo, apenas nos indivíduos e produzirmos práticas focalizadas em ações exclusivamente ‘escolares’, como formas essencialmente eficazes no seu ‘combate’.

Isso não quer dizer que a escola seja uma instituição com pouca efetividade em suas ações pedagógicas para trabalhar as relações étnico-raciais. Mas que por meio de seus profissionais avance no aprofundamento da compreensão da complexidade dessas relações para que sejam desencadeadas práticas pedagógicas problematizadoras das vivências socioculturais. Ou seja, práticas contextualizadas social e historicamente que proporcionem aos/às educandos/as e educadores/as nos currículos de formação o acesso às diferentes produções culturais que estiveram/estão ausentes dos currículos escolares e que, sobretudo, saibam mais consistentemente dos mecanismos que constituíram /constituem suas histórias.

Assim sendo, com essas provocações, pretendemos com esse texto, desenvolver mais alguns apontamentos que podem dar maior abrangência às análises das narrativas das educadoras e do educador. Com isso, não há intenção de esgotar, mesmo porque isso não é possível, mas contribuir para o fortalecimento da ideia de que é possível construir outras perspectivas de análise das relações étnico-raciais e do trabalho pedagógico nas escolas.

## **2 A PERSISTENTE VISÃO DO RACISMO COMO PRECONCEITO**

O racismo é entendido como preconceito de natureza interpessoal que é evocado em todas as narrativas. Tanto aquelas obtidas por meio de entrevistas quanto por meio dos grupos focais. Ao ser enfatizado o racismo como preconceito interpessoal evidencia tanto a consciência da sua existência sob diferentes formas, quanto a não percepção de sua radicalidade. Ou ainda, talvez, expresse o que os sujeitos pesquisados entendem desse mecanismo ideológico que, conforme é entendido, expressa pouco do que de fato as experiências significam. Para nossa discussão, consideramos o conceito trabalhado pelo Laeser no **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010)** por

considerá-lo mais adequado para fundamentar as discussões a seguir e expressar sua profundidade ainda pouco presente nas intervenções nas escolas e nas práticas pedagógicas:

O preconceito social, étnico e racial denota uma predisposição psicológica de um indivíduo contra o outro que não lhe é igual em termos econômicos (condições sociais distintas às suas), fenotípicos (cor da pele, tipos de cabelos, formas faciais e demais atributos visualmente identificáveis que denunciem, de alguma forma a origem familiar) ou culturais (língua falada, dialetos ou sotaques, modo de trajar, religião, forma de organização da família, identidade territorial e dimensões a estas assemelhadas). Embora nem sempre isso ocorra, estes planos econômicos, fenotípicos e culturais podem estar mesclados, se reforçando mutuamente. (LAESER, 2011, p. 21).

É predominante nas narrativas perceber o preconceito social e étnico-racial como uma predisposição psicológica de um indivíduo contra outro ou como questão interpessoal.

Com isso, o preconceito ao ser evocado tanto na escola quanto na vida privada, pode ocultar o caráter estruturante do racismo em nossa sociedade, tende a enfatizar a correção dos preconceitos tão enraizados nas relações sociais e étnico-raciais, através de práticas, conselhos, posturas voltadas ao aspecto moral ou moralizante, como aconselhar a criança preconceituosa a corrigir suas atitudes, ponderar o sofrimento produzido na outra criança, pedir perdão. Essas práticas, portanto, constituem um dado persistente nas narrativas: a preocupação com os processos de produção de preconceitos étnico-raciais já na infância. Há consciência de ser um processo não espontâneo, nem de nascimento, mas de produção social que se dá desde a primeira infância. Perguntamos que processos sociais produzem esse preconceito nas crianças com que os/as educadores/as trabalham? Enfatiza-se que a produção se dá nas famílias, nas casas. É o que observamos nas falas das educadoras e educador e das mães

“E elas não têm esse preconceito. Infelizmente, eu ainda bato na tecla: somos nós adultos que colocamos esse preconceito na cabecinha deles”. (Entrevista - Paulo em 14 de agosto de 2014).

Indagada quanto ao trabalho quanto às relações étnico-raciais a educadora responde: “Acho bacana, porque, as crianças já vêm de casa, preconceituosas com relação a “isso”. Porque infelizmente o preconceito existe. Está presente em nossa sociedade. Em todos os lugares. Eu vivenciei isso dentro da minha casa, com minha avó. Hoje ela é falecida, e eu fui casada antes, separei e casei novamente. O meu primeiro marido era claro e o meu atual marido é mais moreno. Mais moreno que eu. Aí minha avó não aceitava e não aceitou o marido da minha tia que era negro, que também é falecido”. (Entrevista - Débora em 04 de junho de 2014).

Eu acho que fala muito do respeito, porque na verdade, como eu falei, porém, como o coração das pessoas é terra que ninguém vai, eu acho assim pode haver algum respeito em algumas pessoas, mas às vezes tem pouco. Às vezes você não percebe se a pessoa está respeitando o direito do outro, porque tem gente que tem prazer em

desrespeitar o direito do outro. Sabe! Às vezes de certa forma o preconceito ainda existe”. (Ana - Grupo focal em 29 de setembro de 2014).

Interessante observar os padrões da sociedade. Quando você vê os desenhos animados. Quando você pega as revistas em quadrinhos, você vê que a maior parte dos personagens não são negros. Isso já mostra por si só que há uma discriminação. Porque ali só tem branco. Como se a sociedade se a sociedade nossa fosse toda branca. (Antônia - mãe de educando - Grupo focal realizado em 07 de outubro de 2014).

Essa visão dos processos de produção dos preconceitos por inculcações morais que a criança aprende na família ‘as crianças já vêm de casa preconceituosas’ é a visão predominante na cultura social e política moralizante e que ao responsabilizar a casa, a família, as relações interpessoais bloqueia a possibilidade de levar as análises dos processos dessa produção à sociedade, as relações sociais e políticas.

Todavia, não se quer desenvolver com esses apontamentos uma postura acusatória, mas, construir uma problematização que instigue educadores/as, pesquisadores/as, cursos de formação de professores/as, por exemplo, a edificarem outras formas de leitura e intervenção nas realidades intra e extraescolares que envolvam educadores/as, famílias, comunidades e movimentos sociais, principalmente se envolvidas em práticas racistas e de negação das diferenças.

A pergunta persiste: por que o pensamento educacional, as políticas educacionais, as culturas escolares e docentes incorporam com tanta facilidade essas interpretações tão individualistas, moralizantes e inculcadoras do preconceito étnico-racial? A partir de estudos sobre como a Pedagogia pensa a infância ou como esta interroga aquela, entendemos que a Pedagogia se pensa como pensa a infância. Se esta é pensada como *infans*, sem voz, sem pensamento, instrutiva, emocional, estaria aberta a inculcações. Os preconceitos com que as crianças pequenas chegam ao convívio escolar serão interpretados e trabalhados nessa visão social e pedagógica da infância. É preocupante que nos cursos de formação, no material didático não se reforçam elementos para superar, criticar essas visões da infância que os estudos sociais da infância já superaram.

Há ainda um dado que merece destaque: essa visão *infans* da infância se tem aplicado de maneira mais persistente às infâncias e às famílias, coletivos sociais, raciais pensados como não-falantes, não-pensantes, incultos, irracionais e imorais. A Pedagogia incorporou essa visão inferiorizada desses coletivos e de suas crianças. Terras, corações férteis à reprodução e inculcação de preconceitos de toda espécie, inclusive sexuais, étnico-raciais. Daí a marca da educação pensada para o povo e seus/suas filhos/as. A ação é de moralizá-lo mais do que instruí-lo, inculcar bons sentimentos de bem, respeito, tolerância desde a infância.

Uma marca do nosso sistema escolar oferecido na educação infantil e fundamental. E que tende a ser marca dominante da educação das infâncias de 04 a 05 anos que vão chegando às escolas. Uma questão séria para o momento em que está se estruturando a etapa da educação escolar popular. Predomina o ideário moralizador, inculcador de bons hábitos? Até de erradicação de todo o tipo de preconceito? Que carregam da preconceituosa socialização familiar? A educação na primeira infância para salvá-la da socialização preconceituosa da família?

Outra reflexão possível é como a referência à palavra preconceito revela a tensão que o termo racismo provoca a tal ponto de evitar o termo racismo substituído às vezes pela palavra ‘probleminha’. Nesse destaque, nos detemos no seu conteúdo, no que querem expressar. Quando indagados quanto ao significado da palavra, ‘probleminha’ afirmam referir-se ao racismo. Nos diálogos com os sujeitos os olhares são reveladores das tensões. São permeados de indagações e busca de afirmação/concordância com o que dizem seja pelo gesto com a cabeça ou com palavras. Talvez pelo fato da pesquisadora ser negra e pesquisando um tema que no senso comum tem a ver com ‘pessoas negras’.

Com isso destacamos que, independente da forma como esses sujeitos se referem o fato é que para além de seu caráter moralizante (sofrimento ou de que é aprendido por inculcação), os preconceitos, em nosso caso, o racismo, são uma produção social mais complexa que evitam até nomear mas que perpassam, são aprendidos a partir das vivências no trabalho, na escola, no lazer, no lugar em que vivem entre outras condições e espaços. Significa, sobretudo, que, os preconceitos não são apenas representações e imagens sociais inculcadas, mas correspondem ao lugar dos sujeitos na classificação social e étnico-racial no padrão de saber-poder.

Essa discussão, ainda que presente em algumas produções das Ciências Sociais Latino-americanas, nos Estudos Pós-coloniais, em linhas gerais, são pouco evocadas nas análises das relações étnico-raciais na educação infantil e por que não dizer na Pedagogia. Pensadores/as como Aníbal Quijano, Boaventura Sousa Santos, Fúlvia Rosemberg, Nilma Lino Gomes, Ramón Grosfoquel, José Mariátegui, por exemplo, cada um em seu tempo, em suas trajetórias pessoais, suas áreas de conhecimento e de pesquisa trazem indagações nessa direção, ou seja, relacionadas ao identificar e pensar questões e estruturas sociais e históricas que têm legitimado preconceitos, dentre eles, o racismo.

Diante dos depoimentos das educadoras cabe a pergunta porque essas análises mais ampliadas de produção de preconceitos, do racismo não conseguem ampliar a visão escolar e educacional?

Há uma abertura a reconhecer com essas ciências que o racismo constitui-se como uma estrutura sistêmica. Uma forma de arranjo sistêmico coerente e eficaz que perpassa todas as relações e instituições sociais, operando na sociedade brasileira. Porque o racismo é pensado pela escola como uma produção de fora, uma ‘erva daninha’ que chega à escola com as crianças socializadas na família e não como uma produção social e política estruturante de todas as instituições da sociedade inclusive do sistema escolar? Talvez pelo bloqueio que há no pensamento pedagógico em abrir-se às análises de outras ciências.

[...] o racismo tanto nasce no cotidiano das relações assimétricas de poder, na formação de mecanismos de prestígio social, no acesso às oportunidades de mobilidade social ascendente e de direitos sociais, como também verte das estruturas sociais localizadas no plano do aparelho do Estado (racismo institucional), das empresas do setor privado, das escolas, dos meios de comunicação, que legitimam as desvantagens estruturais que terão de ser vividas pelos que portam fenótipos diferentes do grupo hegemônico. (PAIXÃO et al., 2011, p. 22, grifos nossos).

O racismo segundo Paixão et al (2011) atua no sentido de justificar moralmente o preconceito, a discriminação e as situações crônicas de desigualdade verificadas entre as pessoas fenotípica e culturalmente diferentes. E adentra os olhos e a mente de toda a sociedade para a aceitação acrítica da coincidência verificada entre as hierarquias de classe e as hierarquias étnicas e raciais. Uma interpretação ainda distante das análises que as narrativas fazem das manifestações de preconceitos que já aparecem com as crianças. Interpretação bem distante das intervenções para inculcar atitudes de convívio.

A superação do racismo, portanto, se faz por meio de ações que se realizem tanto no plano simbólico como material<sup>3</sup>, ou melhor, exige articulação entre as estratégias culturais e políticas, nesse sentido nos termos de Nancy Fraser<sup>4</sup> seriam gestadas políticas de cunho transformador da estrutura social e não apenas reformadoras. Como destaca Neves (2005, p.92) a inclusão das demandas antirracistas faria parte da agenda pública do país e que o principal papel de um movimento social é o de ajudar a mudar as representações vigentes em uma sociedade. A escola, portanto, enquanto instituição pública fará parte dessa agenda pública antirracista se radicalizar sua visão do racismo até na educação infantil.

### **3 CUMPRIMENTO DO PRECEITO LEGAL: pela igualdade e diferença**

---

<sup>3</sup> O racismo deve ser pensado nos âmbitos estrutural-simbólico devido ao sistema de segregação racial formal, legal. No plano material significa que negros/as e indígenas não têm acesso aos mesmos recursos públicos sustentados pelas políticas públicas. No plano simbólico refere-se à ideia de que a sociedade sustenta uma ideologia de inferiorização dos/as negros/as e assim defende a superioridade natural dos/as brancos/as.

<sup>4</sup> FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça da era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

Nos depoimentos das educadoras expressam-se as motivações práticas de superação dos preconceitos étnico-raciais nas crianças porque a “lei pede”. Nas narrativas, poucas vezes se fez menção a alguma política ou legislação referente às relações étnico-raciais. Por outro lado, quando mencionada, em nosso caso, a LDB 9394/96 alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11645/2008, a referência é feita apenas quanto à sua obrigatoriedade. Uma das educadoras na entrevista e no grupo focal reafirmou que grande parte dos/as educadores/as realizam alguma prática para cumprir o preceito legal.

Outra professora considera que órgãos públicos, nesse caso, a Secretaria de Educação devem cobrar o cumprimento da legislação. Inclusive ressalta essa postura em vários momentos da entrevista afirmando que a cobrança da secretaria faz surgir resultados. E que, se não for por meio de cobranças os/as educadores/as realizam as ações apenas do que é interesse deles. Várias narrativas explicitaram isso.

Nas narrativas expressaram-se as opiniões acerca dos sentidos construídos sobre a legislação e as políticas. Esses são semelhantes a outras posições construídas em outras realidades e contextos educacionais como revelaram as pesquisas sobre a implementação da 10639/2003. Todavia, é ignorada a trajetória de formulação de leis de ação afirmativa, a percepção do papel dos movimentos sociais e do Estado nesse processo e, sobretudo, o que significa pautar o diálogo sobre as diversidades e direitos humanos a partir dos paradigmas da igualdade e da diferença. Nessa direção é que orientamos nossa discussão.

O apelo à lei para legitimar políticas, diretrizes curriculares, intervenções pedagógicas é uma constante. A legitimação que vem da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de outras diretrizes e não da dinâmica social, dos movimentos sociais, dos/as educandos/as. Nem das práticas pedagógicas das escolas e dos seus/suas profissionais. Uma visão das leis como constituinte das práticas pedagógicas e até da realidade social, mas não aprofundando nos processos político-sociais constituintes e legitimadores das leis.

As legislações e políticas públicas não são construídas de forma aleatória. Elas são produzidas por iniciativa dos poderes executivo, ou legislativo, separada ou conjuntamente, nem sempre a partir de demandas e propostas da sociedade, em seus diversos segmentos. Em outras palavras, conforme Höfling (2001) as políticas públicas são de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade. Essas podem abarcar, portanto, as lutas contínuas de coletivos sociais por direitos.



Queremos dizer com isso que, as políticas podem corresponder às lutas de coletivos sociais e não simplesmente uma exigência de fora para dentro. Há uma trajetória, uma história. Brito (2011)<sup>5</sup> destaca em suas reflexões sobre os impulsos desencadeados pela aprovação da Lei 10639/2003 que:

Esse dispositivo legal, longe de expressar uma imposição governamental de caráter autoritário sobre o trabalho que se desenvolve no interior das escolas, sintetiza o acúmulo de mobilizações históricas empreendidas pelo Movimento Social Negro ao longo de sua trajetória histórica, sobretudo no período de ascensão das lutas sociais contexto da redemocratização do país, em finais da década de 1970. (BRITO, 2011, p. 58).

É nesse sentido que Gomes (2013) em relação aos avanços decorrentes da Lei 10639/2003 e sua implementação ressalta que eles são consideráveis quanto à relação entre educação, direitos humanos e diversidade no país nos últimos dez anos. Para a autora, são avanços: a) visibilidade construída historicamente pelos diferentes coletivos movimentos sociais; b) a indagação trazida por esses sobre qual é a concepção de direitos humanos que orienta nossas práticas e políticas educacionais e sociais e c) a compreensão processual de que “há uma forte presença dos movimentos sociais no campo educacional que como coletivo traz para sociedade, o Estado e suas políticas a luta pelos direitos sociais, humanos, políticos, econômicos, travada em prol do direito à diversidade e da diferença” (p. 233). Nesse caso, ressalta a autora, as diversidades são constantemente problematizadas, uma vez que é necessário compreendê-las, conhecê-las e reconhecê-las em suas múltiplas expressões que são uma tensa construção social, cultural e política das diferenças imersas em relações de saber-poder como tratamos anteriormente.

O fato das educadoras atribuírem às leis um caráter constituinte da educação na infância revela a secundarização que é dada às lutas históricas dos movimentos sociais e especificamente das mulheres, mães, trabalhadoras por creches, por espaços de educação-cuidado para seus/suas filhas. Essas lutas foram gestadas desde os anos 70, somando com as lutas específicas do Movimento Negro e das Mulheres Negras.

No caso da Educação Infantil, de suas diretrizes e normas o entendimento desse processo torna-se uma exigência dos currículos de formação de educadores/as. Isto porque é nela que podemos iniciar processos educativos que ampliam o universo sociocultural das

---

<sup>5</sup> BRITO, Eustáquio de. **Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente.** Educação em foco. Ano 14 - n. 18 - dezembro 2011 - p. 57-74 Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/download/231/201>>. Acesso em: 27 abr. 2015. O autor sugere como uma referência para saber mais sobre o acúmulo de mobilizações do Movimento Negro o livro: ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC.** Rio de Janeiro: Pallas/CPDOC-FGV, 2007.

crianças e desenvolver práticas de educar e cuidar que não omitam a diversidade étnico-racial. Assim, desde cedo, podemos aprender e conhecer diferentes realidades e compreender que a experiência social do mundo é muito maior do que nossa experiência local, e que esse mesmo mundo constituído é formado por civilizações, histórias, grupos sociais e étnico-raciais. E é também bem cedo em sua formação que as crianças podem ser educadas para considerar o outro e romper com preconceitos em diferentes situações, espaços e com quaisquer sujeitos. No Plano Nacional de Implementação da Lei 10639/2003 há o seguinte destaque para a Educação Infantil:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira. (BRASIL, MEC, 2009, p. 48-49).

Outra reflexão corresponde à ideia de que o tensionamento, as reivindicações, as problematizações lançadas para sociedade, o Estado e a escola são próprios de todo e qualquer movimento social. Isso se dá para garantir o direito à diversidade, à diferença, e, do conjunto de suas ações construir políticas públicas de igualdade, articuladas à construção da justiça social. E nisso há riscos e desafios para os movimentos sociais para manterem o foco em suas pautas e lutas. Nesse caso, portanto, a luta é para manter a diversidade em pauta nas ações e decisões políticas, ressalta Gomes (2013).

Assim, a educação considerada como direito humano e social e pauta de movimentos sociais, nos impele, a entender que ela se faz por meio de um tensionamento democrático no dizer de Nunes (2013) e de forma ainda mais contundente, evocando o papel do Estado, Evaristo (2013, p. 235) ressalta que “Há uma perspectiva de incorporar a temática da diversidade e da inclusão e de transformar a estrutura do Estado. Mas, para mudar a forma de atuação do Estado, faz-se necessária a transformação da atual estrutura, pois, as velhas estruturas reproduzem velhos conceitos.” É nessa acepção que a luta dos movimentos sociais se funda, visando a transformação da cultura política que exclui alguns sujeitos da garantia de direitos. Quando se amplia direitos e se reconhece os novos sujeitos, a estrutura do Estado necessita ser transformada. Em outros termos, refundada.

A educação como direito humano e social nessas perspectivas precisa constituir-se enquanto prática social que reconheça, valorize e trabalhe de forma ética e também profissional a diversidade étnico-racial. Para tal, é necessário que os profissionais da educação

básica, especialmente da educação infantil conheçam as legislações e políticas e compreendam sua radicalidade política e pedagógica. Como mais um exemplo de um fundamento legal destaca-se o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas dever ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da educação infantil.” (BRASIL, 2009, p. 10).

Diante dessa pluralidade de análises mais politizadas das leis, de sua produção e sua função na sociedade e no sistema escolar é preocupante a visão que as educadoras revelam em suas narrativas. Tudo que é feito na educação nas relações étnico-raciais é porque a ‘lei pede’ e para não ficar ‘mal na fita’. Fica a questão preocupante de qual visão da produção política, das leis, do campo normativo na sociedade e no sistema escolar é trabalhada nos cursos de formação de professores/as.

#### **4 INFÂNCIA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIREITOS HUMANOS**

Nas narrativas das educadoras não se destaca a preocupação com a vinculação da educação da infância de zero (0) a 05 anos com os direitos humanos e especificamente com o direito humano à diferença e a reconhecer as identidades étnico-raciais. Por quê? Uma hipótese pode ser que na visão da Pedagogia ainda exista a ideia sobre a infância pensada como pré-humana - ‘pingo de gente’. Nas denominações de escolas e nas referências às crianças pequenas, predomina a visão de *infans*, sem voz, sem direitos. A síntese do humano e dos direitos humanos seria o adulto. A ênfase em cuidar da infância – ‘broto de gente’ - tem secundarizado o reconhecimento da criança como sujeitos de direitos. Nos estudos da infância há o reconhecimento de serem sujeitos de direitos humanos. O mesmo reconhecimento é enfatizado no **Estatuto da Criança e do Adolescente**, nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil** entre outros. Expressões do reconhecimento da dignidade humana da infância que os direitos humanos vêm proclamando. Para entender as lutas pelo reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos humanos convém lembrar as tensões no reconhecimento dos direitos humanos. Isso se dá também com não menos tensões no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos.

A educação como direito humano articulado a outros direitos encontra-se em meio a várias tensões que evidenciam desde os embates para se constituírem numa abordagem convencional, bem como seus limites, considerando que a visão de direitos humanos é ocidental e que a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do

mundo, segundo Santos (2013). Assim, recorre-se a essa visão considerando a profundidade e a radicalidade trazida às escolas pelos movimentos sociais que ainda ignorados se fazem cada vez mais presentes e questionadores inclusive na educação infantil.

Esse autor desenvolve um conjunto de nove (09) tensões nos direitos humanos. Iremos nos deter apenas naquela que tem maior vínculo com nossa discussão, neste caso, “a tensão entre o reconhecimento da igualdade e reconhecimento da diferença” (p. 78) aspecto tão evocado nos discursos sobre as diversidades nas escolas, nas universidades, em seminários, congressos e no dia a dia das pessoas.

Nessa tensão se destaca o princípio da igualdade que funda o universalismo que subjaz os direitos humanos eurocêntricos. Essa igualdade refere-se ao aspecto jurídico-político, ou seja, igualdade de todos perante a lei. Mas não se trata da igualdade sócio-econômico-cultural. Essa última veio mais tarde e ambas serão questionadas quando os coletivos sociais discriminados e excluídos se organizaram para lutar contra a discriminação e exclusão, mas, sobretudo, quando colocam em causa critérios dominantes de igualdade e diferença e os diferentes tipos de inclusão e exclusão que legitimam.

Assim, as lutas contra a discriminação e a exclusão não se vinculam mais à busca de integração e assimilação na cultura dominante e nas instituições que dão-lhe sustentação, mas para se constituir numa luta pelo reconhecimento das diferenças. Isso, conseqüentemente desencadeará a transformação da cultura e das instituições “de modo a separar as diferenças (a respeitar) e das hierarquias (a eliminar) que atavicamente lhe estavam referidas” (2013, p. 79). Em síntese, destaca: “as pessoas e os grupos sociais têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a serem diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (2003, p. 56).

Dessa forma, para entendermos as possibilidades e os limites da defesa dos direitos das crianças, os motivos da existência de legislações que tratam das relações étnico-raciais, precisamos perceber que nessa versão mais crítica de que o reconhecimento do direito à diferença e a condenação de ideias e políticas que no passado o negaram tem-se traduzido em múltiplas intervenções do Estado: ações afirmativas focalizadas em negros/as, mulheres, deficientes, indígenas, revisão da história dos países e programas e reconhecimento e proteção para as línguas não-coloniais /nativas, direitos à terra e ao território. A legislação é, portanto, um avanço no campo jurídico-político e lentamente influencia as instituições, conforma as mentalidades e as subjetividades.

Em nosso país, deste modo, está sendo gestada uma nova perspectiva resultante de pressões exercidas por diferentes coletivos sociais. Em nosso caso particular, dos movimentos

a partir da população negra que mediante a disparidade entre as condições de vida dessa em relação à população branca, o que pode ser constatado nos índices apresentados pelo IBGE e Ipea, por exemplo, justifica a necessária instituição de políticas sociais particularizadas para esse coletivo social, como destaca Silva (2010).

Isso significa que a construção de um país mais justo perpassa também pela compreensão de que a justiça histórica e cultural é parte integrante e imprescindível da justiça social. Nessa direção, Santos (2013) afirma que essa construção é contínua, acidentada e com muitos obstáculos, mas já apresenta conquistas importantes, por exemplo, a introdução de políticas de ação afirmativa e de sistemas de cotas nos governos do Presidente Lula a partir de 2004 (PROUNI...), os Pareceres CNE/CEB 15/2010 e 06/2011 (reexaminado e reescrito após inúmeros posicionamentos desfavoráveis e favoráveis), o Parecer 16/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola de autoria da Prof<sup>a</sup> Nilma Lino Gomes e o Parecer 13/2012 de autoria da Prof<sup>a</sup> Rita Gomes do Nascimento sobre as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena .

Todavia, apresenta-se uma tensão a partir dessa pluralidade de reconhecimento do direito humano a diferença não aparecem nas formas de pensar e tratar as crianças pequenas como sujeitos de direitos humanos nem sujeitos do direito a diferença. Nesse sentido, precisamos nos perguntar se esses avanços no reconhecimento dos direitos humanos e do direito a diferença se aplicam à infância e se foram incorporados nos currículos de formação de professores/as da infância nas propostas e práticas de educação da própria infância e as relações étnico-raciais.

Por outro lado, ampliando a discussão do reconhecimento dos princípios da igualdade e da diferença, Santos (2013) considera ainda que o discurso sobre direitos humanos tem constituído o vocabulário emancipatório da política progressista no mundo e isso exige uma interrogação crítica. Ele a faz a partir das tensões dialéticas da modernidade ocidental explorando as condições em que os direitos humanos, uma das criações da modernidade ocidental, poderão ser apropriados numa perspectiva emancipatória que reconheça a diversidade cultural e ao mesmo tempo a afirmação comum da dignidade humana.

Assim, as condições para a transformação dos direitos humanos perpassa pela promoção de diálogos interculturais e critérios políticos que distingam política conservadora de política progressista, emancipação de regulação. Esses diálogos devem apontar, segundo o autor para definição de valores ou exigências máximas e não mínimas de definição da dignidade humana e dos direitos.

Isto quer dizer que, a compreensão de direitos humanos deve postular ideias distintas de dignidade humana, tornadas mutuamente inteligíveis e mutuamente capacitantes por intermédio de um diálogo intercultural. Então, de forma incisiva afirma: “Enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo localizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica” (p.438)<sup>6</sup>. Em outras palavras, continua o autor, não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos, ou seja, realizava-se um discurso generoso e sedutor sobre direitos humanos e simultaneamente aconteciam atrocidades indescritíveis. E isso é evidente em todo mundo.

Em relação à nossa pesquisa, nota-se em diferentes produções, discursos defensores e valorizadores das diversidades, exalta-se a pluralidade cultural e práticas pedagógicas voltadas para esse aspecto e ampliação das pesquisas na área, todavia as questões de fundo, aqui consideradas, os aspectos estruturantes das relações étnico-raciais e do racismo em nossa sociedade, geralmente são pouco e não são abordados, reforçando o caráter universalizante na abordagem das relações étnico-raciais, das infâncias, da educação infantil, da formação de professores/as entre outras.

Assim, nessa perspectiva, considerando a educação das relações étnico-raciais na infância, principalmente das crianças pequenas, como direito humano e social, precisa ser pensada numa referência emancipatória que abarque essa discussão ampla dos direitos humanos incorporando-a nas formas de ler, compreender as crianças como educandos/as em suas singularidades e a partir de seus coletivos sociais, nos planejamentos, nos eventos, na seleção de materiais didáticos, na formação inicial e continuada entre outros.

É nessa direção, que os/as pesquisadores/as e as produções acadêmicas intensificariam e ampliariam suas análises e conseqüentemente, suas contribuições para que as escolas ampliem seus potenciais formadores considerando em seus currículos não só os conteúdos tradicionalmente trabalhados na formação das crianças e adolescentes, mas que se constituam num espaço sociocultural onde se discuta a relação educação, direitos humanos e diversidades para desvelar ausências, discursos e práticas homogeneizadoras sobre sujeitos e direitos humanos.

Isso evidenciará as tensões, as relações de poder, as diferentes interpretações e significados de sua prática e possibilitará a construção de questões para a própria educação, de maneira que, uma vez questionada, enquanto direito social, é também entendida como direito

---

<sup>6</sup> SANTOS, Boaventura Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar; os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-462.

humano que reconhece, evidencia e dá visibilidade e centralidade às diversidades de forma consistente e ampla.

## **5 A RACIALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE PODER**

Vimos como as narrativas das educadoras e educador da infância e as culturas escolar e pedagógica tendem a reduzir as relações étnico-raciais a preconceitos interpessoais, a inculcações a serem corrigidas por meio de atitudes moralizantes.

Quijano (2010), nos instiga a pensar a partir de um ponto nuclear: a racialização das relações de poder na história social e política latino-americana e configurantes do capitalismo mundial. O autor discute de forma contundente e além dessas, a classificação racial e étnica da população mundial como uma estratégia imprescindível para a consolidação do padrão de poder existente nas sociedades e que opera nos planos, meios e dimensões materiais e subjetivas da existência social cotidiana e da escala societal, originando-se e mundializando-se a partir da América.

A ‘racialização’ das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno e atravessou-invadindo cada uma das áreas da existência social do padrão de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno. (QUIJANO, 2010, p.119-120).

Nessas afirmações o autor refere-se à amplitude da discussão que considere as questões de raça, etnia, colonialidade do poder e classificação social. Nesse texto consideramos essencial tratar das questões étnico-raciais e colonialidade do poder por identificar nos diálogos com educadores/as e mães pobres e negras as urgências de buscar outras pautas de discussão a partir das experiências vividas de discriminação racial e de aprofundamento dos conhecimentos que ajudem a construir identidades positivas de si mesmos/as na relação entre negros e brancos de forma a considerar as diferenças. Nesse caminho, pensamos que algumas reflexões de Aníbal Quijano (2010) nos instigam a interrogar as narrativas na ênfase em reduzir as tensas relações étnico-raciais em nossa história e nas escolas a manifestações interpessoais de racismo de não-respeito às diferenças:

a) O que começou na América foi mundialmente imposto. A população foi classificada em identidades raciais dividida entre os dominantes/superiores ‘europeus’ e os dominados/inferiores ‘não europeus’.

b) As diferenças fenotípicas foram definidas como diferenças raciais. Inicialmente com a cor da pele, do cabelo e a forma e cor dos olhos. Depois, especialmente nos séculos XIX e XX, por meio das teorias raciais, outras características são consideradas como o formato do rosto, tamanho do crânio, forma e tamanho do nariz. Essas características, na concepção dos teóricos, denotavam também os perfis psicológicos e de inteligência.

c) A cor da pele foi definida como marca do diferencial racial mais importante, por ser visível entre dominantes/superiores ‘europeus’ e os dominados/inferiores ‘não europeus’.

d) A gradação na classificação social e racial ficou assim estabelecida: os dominantes/superiores ‘europeus’ foram denominados de raça branca e os dominados/inferiores ‘não europeus’ como raças de cor.

Com esses apontamentos, ressalte-se que a colonialidade do poder-saber na concepção do autor está presente nas diversas dimensões da vida abarcando a política e a geopolítica, o mundo do trabalho, as relações de gênero, as relações culturais ou intersubjetivas e as relações de dominação/exploração e corporeidade. Esses aspectos, portanto, se traduzem na sociedade de uma forma geral, no âmbito das instituições sociais, entre elas a escola. O que podemos observar, como já discutiram diversos estudos, nos textos didáticos e paradidáticos, nas relações intersubjetivas na escola e na relação com as famílias, nas produções escolares (textos em imagens, murais, cartazes, ...) e nas diversificadas práticas pedagógicas.

De outro modo, consideramos que Aníbal Quijano em seus estudos sobre a colonialidade do poder e classificação social interroga-nos em nossas ações e práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial. Conforme esse autor o racismo existente em nosso tempo sustenta-se a partir da colonialidade do poder, ou seja, como herança do colonialismo. Esta sustenta também, entre outras, a produção de identidades históricas como ‘índio’, ‘negro’, ‘branco’ e ‘mestiço’ que se impõem ao longo da história como categorias básicas das relações de dominação e como fundamentos da cultura do racismo e etnicismo (QUIJANO,1992).

Em outros termos, o colonialismo como sistema político formal foi extinto, mas o poder social que o organizou em várias sociedades continua em nosso tempo, ou seja, a colonialidade não deixou de ser a base central do poder constituinte das relações humanas. Todas as determinações e critérios de classificação social da população mundial e sua localização nas relações de poder, atuam na interrelação com o racismo e o etnicismo.

Desde a instauração do colonialismo nas Américas, resguardadas as especificidades em cada país, a produção das novas identidades distintas dos europeus e brancos foi associada às ideias de desigualdade e inferioridades culturais. Isso resultou, contudo, em violências



brutais que ainda se manifestam em nossa sociedade. Voltando ao nosso objeto, podemos afirmar que esses processos estão presentes nas escolas e desde crianças, por meio dos estereótipos atribuídos às crianças negras, à forma como as famílias dessas crianças têm sido referenciadas nas narrativas dos/as educadores/as, aos critérios para escolha de crianças para apresentações na escola, às imagens mais frequentes em cartazes, por exemplo.

Ainda que esses processos sejam identificáveis, é fato que simultaneamente convivem em nosso país com práticas e imaginários racistas. Um racismo ambíguo que estrutura e ratifica desigualdades em nossas ações diárias e na produção de conhecimentos, assim como nas lógicas segregadoras das avaliações e reprovações escolares o que se apresenta indiretamente na educação infantil nas preparações para inserção no ensino fundamental.

Assim, o que ainda sustenta os ideários e práticas do colonialismo, se constitui a partir de uma racionalidade que perpassa todas as produções humanas, quais sejam, nas áreas de conhecimento, na cultura, nas artes, nos comportamentos, nos vestuários, nas tecnologias entre outros que delinearam visões e concepções sobre “os outros” e as formas de seu domínio a partir da classificação social e racial.

A racionalidade produzida, sem o intuito de descartá-la, mas buscando compreendê-la em suas implicações em nossas vivências, ocultou a produção cultural de diferentes povos e suas culturas no mundo e em nosso caso específico, ignorou as culturas africanas e indígenas em nossa constituição como brasileiros/as em suas acepções positivas. E isso, se manifesta em diferentes produções culturais consideradas e trabalhadas pela escola, sejam, as histórias e imagens constantes nos livros didáticos, as literaturas, os conteúdos dos currículos, brinquedos, textos publicitários, práticas de intervenção em casos de preconceito e discriminação étnico-racial, gênero, sexo, classe, religiosa entre outras.

É justamente nesses aspectos, portanto, que a escola tem papel fundamental no sentido de contribuir na desconstrução dos ideários e práticas colonialistas anteriormente mencionados, desenvolvendo atividades focalizadas nas vivências e experiências de educadores/as e educandos/as. Dessa forma, é necessário que essas instiguem a pensar as relações étnico-raciais não só em sua base culturalista, mas, sobretudo, a partir da radicalidade das lutas pelos direitos à vida digna que envolvam a moradia, o saneamento básico, a produção midiática, os acessos à saúde, à educação, o respeito à corporeidade entre outras dimensões.

Nesse caminho, ampliando essa abordagem, encontramos-nos numa perspectiva que busque articular educação, direitos humanos e diversidade para desvelar ausências, discursos e práticas homogeneizadoras sobre direitos humanos e identidades étnico-raciais. Isso

evidenciará as tensões, as relações de poder, as diferentes interpretações e significados de suas práticas e possibilitará a construção de questões para educação, em particular. Essa, uma vez questionada como direito social, é entendida como direito humano que reconhece, evidencia e dá visibilidade e centralidade às diversidades de forma consistente e ampla, destaca Gomes (2013).

## **6 AS ANÁLISES ACADÊMICAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Há uma rica diversidade de produções teóricas sobre as infâncias, a educação infantil e as relações étnico-raciais. A cada estudo realizado poderíamos nos perguntar se esses dão conta da radicalidade política das relações étnico-raciais com que se deparam as educadoras e mães já na educação infantil considerando a pesquisa a qual nos referimos.

Nessa pesquisa identificamos indagações que vêm da realidade observada para os referenciais teóricos que vêm especificamente das tensões no pensar a infância negra e seu direito à educação infantil. Orienta-nos também, neste sentido a observação de Santos (2010) de que “toda experiência social produz e reproduz conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias [...]. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias.” (2010, p. 15).

Essas observações podem contribuir com o campo das teorias pedagógicas para pensar a infância e a educação infantil diante desses novos atores sociais – as crianças negras e suas famílias que chegam à educação infantil. Os diferentes tipos de relações sociais e culturais estariam dando origem a diferentes epistemologias, concepções na educação? Para onde avançariam essas concepções se se deixam interrogar?

Indagamos se as concepções teóricas recebidas nos cursos de formação de professores dão conta das complexas relações étnico-raciais com as quais profissionais da educação da infância trabalharão. Ou ainda pensar e dizer em que medida as tensas e complexas relações étnico-raciais postas na especificidade da educação na infância interrogam as bases teóricas frequentemente evocadas nas análises das relações étnico-raciais na educação. Há um dado a reconhecer: as teorias pedagógicas têm de observar as questões oriundas das relações étnico-raciais. Vimos que, tomando como marco a promulgação da Lei 10639/2003 a produção acadêmica que tenha como tema as relações ético-raciais foi ampliada. Há uma vasta produção teórica por parte de diversificadas áreas do conhecimento tais como: pedagogia, psicologia, sociologia, economia, antropologia, ciências sociais, estatística, geografia entre

outras. Há produções didático-pedagógicas significativas oriundas dos órgãos não-governamentais e governamentais.

Estão presentes indagações quanto a/ao: acesso à educação e práticas pedagógicas nos campos da relação currículo e cultura, percepções do corpo, linguagens, relações entre sujeitos em diferentes instituições sociais, acesso e reconhecimento das produções culturais e artísticas, políticas públicas, distribuição de renda, organização social, política e econômica, mercado de trabalho, acesso à saúde e moradia, impactos do racismo na construção das identidades e subjetividades, índices de desenvolvimento humano, formas de ocupação dos espaços urbano e rural entre outras.

Isso nos mostra que há avanços significativos em termos de produção de conhecimentos na Educação Infantil. Contudo, interessa-nos lembrar dos significados dessas produções e se têm avançado no sentido de compreendermos a dinâmica estrutural das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, permeadas pelas desigualdades sociais, de gênero e étnico-raciais. Elas se diferenciam em muitos aspectos quais sejam o referencial teórico, seleção de categorias de análise, tipo de pesquisa, contextos e sujeitos de pesquisa, objetivos etc., mas, têm progredido para um ponto comum de análise, o racismo estrutural que opera na produção dessas desigualdades? O avanço tem possibilitado problematizar a finalidade da educação em nossa sociedade tão marcada pelo racismo estrutural? Vimos como as educadoras e o corpo gestor das escolas já reconhecem que as relações étnico-raciais perpassam todos esses aspectos da instituição escolar e das práticas pedagógica e gestora.

Mesmo assim, ainda podemos identificar alguns aspectos que se constituem em pontos de ampliação dos debates, da análise e até da superação de lacunas teóricas. As narrativas das educadoras privilegiam as representações, a identificação de existência de preconceitos, silenciamentos, práticas discriminatórias, xingamentos, materiais didáticos e literatura infanto-juvenil, imagens entre outras. Dessa forma, poderíamos ainda nos perguntarmos se nos currículos de formação inicial e continuada as tensões nas relações étnico-raciais se reduzem às dimensões discriminatórias, pessoais e interpessoais. E, pensar os motivos que desencadeiam/desencadearam na educação as ênfases nas condutas pessoais e interpessoais na interpretação das relações étnico-raciais.

Há necessidade de expandirmos nossa percepção do racismo como estruturante das relações sociais e estruturante da escola, um dos espaços representativos dessas relações. A pesquisa mostrou os sujeitos dela partícipes que chegam marcados por essas relações estruturantes e advêm de múltiplas realidades socioculturais e condições de existência, de experiências diversas de lutas pela vida digna, são segregados ou acolhidos no acesso às

produções culturais (educação, saúde, lazer, moradia, saneamento básico...) entre outras. Entender os mecanismos históricos, econômicos, políticos e socioculturais que geraram as desigualdades é uma exigência na formação de educadores/as e dos/as educandos/as de quaisquer níveis e modalidades de ensino. A começar pela educação da infância de zero (0) a cinco (05) anos. Ao longo da pesquisa fica exposta a fragilidade de algumas análises teóricas diante da complexidade das relações étnico-raciais que as crianças levam para as escolas e à docência.

As narrativas sobre o racismo e no Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que prevalecem na educação escolar mostram que nem sempre as análises apresentam a complexidade das relações étnico-raciais no interior da escola e não explicitam os aspectos originários/estruturantes das tensões. Esse apontamento também se verifica na formação inicial e continuada de professores/as e práticas pedagógicas, como apontaram outras pesquisas de Gomes e Jesus (2013), Silva e Souza (2013), Coelho (2006) e Coelho e Coelho (2008, 2013), entre outros. Onde estaria o problema? Nas análises ou os modos de sua apropriação pelos docentes? Pelas teorias pedagógicas?

Além disso, no que se refere à formação de professores/as convém levar em conta outras questões imprescindíveis destacadas por Dias (2007) que pesquisou os modos pelos quais educadoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada promovidos por Secretarias de Educação, em que o foco era o combate ao racismo e a maneira pela qual transformaram a partir daí suas práticas pedagógicas. Identificou-se o seguinte:

a) A maioria das experiências foi realizada por instituições pertencentes ao movimento negro e quando realizadas por secretarias, era sob a responsabilidade de pessoas ligadas ao movimento negro. São ativistas do movimento negro que interferem na produção e condução de políticas afirmativas nesses espaços. Isso passa a visão a ser superada de que são negros/as e apenas eles/as responsáveis por formação e políticas desse caráter. Um dado que pode ser indicador de que as relações étnico-raciais não seriam uma questão a incorporar no pensamento e na prática pedagógica. É apenas uma questão daqueles/as que padecem do racismo?

b) Os cursos de superação do racismo ocupam posição secundária na política de formação de professores/as nas Secretarias de Educação. São enfrentadas dificuldades e modos velados de interdição dessa prática e dessas concepções teóricas. Acrescentamos que, além disso, a temática ainda está voltada para uma perspectiva “turista”, nos termos do currículo turístico segundo Jurjo Torres Santomé (1995) voltada para as efemérides ou ainda

uma abordagem folclorizada e focada no caráter subjetivo de combate ao racismo, não se enveredando para análises mais profundas das relações étnico-raciais na sociedade e no sistema escolar.

c) Há dificuldades na apropriação do que se estuda e discute nos cursos de formação e de aplicação no trabalho diário em sala de aula. Lucimar Dias ressalta a necessidade de superar práticas moralistas e incluir a valorização dos modos de ver as diferenças raciais e de apresentação das contribuições da população negra nas construções dos bens civilizatórios. Está aí mais um desafio, entender com bases teóricas consistentes como essas diferenças foram produzidas histórica e socialmente em meio aos processos de colonização pelo mundo a partir dos europeus, bem como as razões do não-reconhecimento dos valores civilizatórios africanos na cultura brasileira. Seria, nessa direção, enveredar-se na identificação das concepções e análises sobre o racismo prevalecem na diversidade de pareceres, resoluções e diretrizes.

Nos cursos de formação alguns espaços vão sendo abertos para o estudo de resoluções e diretrizes que refletem os tensos avanços no reconhecimento da diversidade étnico-racial em nossa sociedade, nas escolas, nas universidades. Trazer para o estudo dessas resoluções e diretrizes as concepções teóricas e públicas em que se legitimam para os cursos de formação de professores/as e de formação continuada poderia dar uma densidade nova na formação de profissionais que lidam com as diversidades e em nosso caso, a diversidade étnico-racial. Será necessário, não obstante, destacar os avanços teóricos na compreensão e no trato do racismo que incorpora o conteúdo das resoluções e diretrizes, por exemplo a Resolução 01 de 17 de junho de 2004 e o Parecer 03 de 10 de março de 2004.

Nessa direção um trabalho que tenha como foco a educação das relações étnico-raciais tem algumas exigências segundo a Parecer CNE/CP 03/2004 e na Resolução 01/2004, Art. 3º, § 1º. Essas exigências se referem a mudar posturas, valores, para interagir, negociar objetivos comuns de respeito, prevalecendo, ainda, recomendações no plano interpessoal, sem referência aos aspectos estruturantes, aos padrões de poder.

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004).

Recomendações/exigências muito próximas das visões do racismo e das atitudes de superação que prevalecem nas narrativas das educadoras da pesquisa. Há pontos, no entanto,

em que o Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno no Parecer 03/2004 amplia as análises e nas intervenções quando se refere ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana que deve almejar “o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004, p. 1).

E, visando, a consolidação desse processo de incorporar a realidade das relações étnico-raciais no sistema escolar e no pensamento pedagógico e na formação docente é que foi produzido o **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana** em 2009<sup>7</sup> por ocasião dos 10 anos da Lei 10639/2003. Nele é ressaltada a necessidade de existência de grupos que monitorem, auxiliem, proponham, estudem e pesquisem temáticas concernentes à educação das relações étnico-raciais e outras abordagens complementares e correlatas. É nesse aspecto que se destaca o papel da pesquisa, do ensino, da extensão e conseqüentemente da produção acadêmica. São evocados, portanto, os **Núcleos de Estudo Afro-brasileiros** (Neabs), dos **Núcleos de Estudo Afro-brasileiros e Indígenas** (Neabs) e grupos correlatos nas instituições de educação superior. Outros atores sociais, outras experiências e outras concepções e epistemologias de análise. Quanto às instituições de educação superior na Resolução 01/2004:

Art. 11. Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 21).

Já o Parecer CNE/CP 03/2004 homologado pela Resolução 01/2004 orienta e evidencia a legitimidade das lutas dos movimentos negros e de outros coletivos sociais, não no sentido de que suas lutas precisam de legitimação por algum órgão oficial, mas no sentido de que o racismo se combate/supera por diferentes trincheiras. Reconhecendo os povos vitimados pelo racismo, sujeitos de análises, saberes, intervenções, resistências que trazem outras concepções não moralizantes do racismo estruturante de nossa formação e classificação social. Essa diversidade de análises sobre o racismo deixa exposto o que tem sido e continua

---

<sup>7</sup> O **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana** tem como base estruturante os seis eixos estratégicos propostos no documento Contribuições para Implementação da Lei 10639/03, a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores/as e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais.

sendo um campo de tensões teóricas que expõe a necessidade das teorias pedagógicas repensarem suas lições e diálogos com as Ciências Sociais que vêm aprofundando sobre os traços do racismo estruturante de nossa história. Diálogos que explicitem como a educação pensa o racismo e como propõe tratá-lo. A pesquisa mostra profissionais da educação da infância de zero (0) a cinco (05) anos tendo dificuldades não apenas em como tratar as relações étnico-raciais na infância mas como entendê-las, mostrando assim, lacunas teóricas.

Há um dado de extrema relevância para avançar em compreensões teóricas mais sólidas: a criação da Associação dos/as Pesquisadores/s Negros/as, ou seja, a necessidade de direcionarmos nosso olhar para as produções acadêmicas quanto às relações étnico-raciais diz respeito aos intelectuais negros/as e o seu lugar no contexto acadêmico. Dias (2007) chamou-nos a atenção quanto a existência quase que exclusiva de profissionais negros na coordenação, na realização de cursos e aulas no trabalho com a temática das relações étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena ponderando as implicações desse movimento e a necessidade de desconstruir ideários que os tomem como únicas referências para realizar esses estudos e outras ações.

Essa análise feita pela autora nos instiga apresentar outra ideia que aprofunda na reflexão sobre a inserção de negros/as no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento como sujeitos que possuem e produzem conhecimentos nesse contexto de lutas sociais pelo direito à educação e ao conhecimento como outra forma de enfrentamento e superação do racismo, até no campo teórico.

Como vemos ao longo da nossa pesquisa a presença das crianças, dos/as adolescentes, jovens e adultos trazendo a tensa história das relações étnico-raciais para o sistema escolar tem feito com que os estudos, cursos e debates sobre as relações étnico-raciais sejam profícuos no campo da educação e em outras áreas do conhecimento. Esses estudos contam cada vez mais com a participação de negros/as e de diferentes pessoas de outras origens étnico-raciais, mas vale fazer duas observações. A primeira é reconhecer que esses outros sujeitos ‘diferentes’ trazem conhecimentos e saberes produzidos por diferentes sujeitos em contextos, condições e tempos próprios de sua diferença. A segunda é que se exige por parte de todos/as os/as envolvidos/as conhecerem-se enquanto sujeitos do processo em suas diferentes identidades sociais, trajetórias de vida e outras singularidades. Reconhecendo essa diversidade de experiências sociais será possível avançar para o reconhecimento de diferentes epistemologias. Diferentes análises da realidade dos preconceitos. Pensamos que por aí será possível ir além de análises moralizantes ainda presentes no pensamento e práticas pedagógicas.

Essas ações requerem, sobretudo, um questionamento dos referenciais teórico-práticos, ou melhor, epistemológicos que têm orientado as discussões, os estudos e a produção de materiais, para que assim se possa dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação determinados grupos sociorraciais e suas vivências. Nessa perspectiva, é que a organização dos/as negros/as em associações científicas, movimentos sociais, entidades e as produções advindas desse engajamento não só expressam uma interpretação da realidade, mas visam a emancipação social e a contestação de cômodas análises científicas alicerçadas no mito da democracia racial, lembra Gomes (2010).

Os dados da pesquisa mostram como o pensamento pedagógico, as representações e práticas sobre o racismo até na educação infantil estão marcados por esse mito da democracia racial. Nesse sentido tem um significado teórico que intelectuais negros, brancos, indígenas, amarelos e outros grupos tragam e ao mesmo tempo acolham para o campo acadêmico experiências e formas de pensar que problematizem com novas questões para diferentes áreas do conhecimento, culturas e sujeitos sociais. Essa é uma das possibilidades de continuarmos as rupturas com estruturas opressoras, até teóricas que ainda alimentam a desconfiança a respeito da legitimidade do conhecimento produzido por sujeitos que historicamente foram considerados fora do lugar da razão. No dizer de Aníbal Quijano (2010) raças pensadas inferiores capazes somente de produzir culturas inferiores, incapazes de participar da produção cultural e intelectual da humanidade. Esse movimento requer ainda, a construção de novas categorias analíticas e literárias, por meio da problematização das categorias colonialistas hegemônicas e identificação de seus limites.

Percebemos que essa problematização avança inclusive no pensamento educacional tendo como embasamento os estudos que focalizam suas análises e indagações a partir de uma visão pós-colonial da produção científica e das epistemologias de Santos (2006), Gomes (2010), Ramón Grosfoguel (2010), entre outros. Essa ideia mobiliza-nos considerando o referencial teórico referenciado neste artigo e das questões advindas das narrativas dos sujeitos de pesquisa e das observações de campo.

Observamos que a perspectiva colonialista ainda se faz presente em nossos cotidianos profissionais, socioculturais, políticos e, sobretudo acadêmicos. Isso se faz mediante a colonialidade de poder e saber, que se sustenta a partir de uma racionalidade, o que Santos (2010) e outros estudiosos do campo pós-colonial denominam de dominação epistemológica, ou seja, uma relação desigual entre saberes que produziu a supressão de muitas formas de saber próprios dos povos e nações colonizados, relegando outros saberes para um espaço da subalternidade e colocando como relevantes a perspectiva hegemônica europeia nas formas de



pensar e agir sobre o mundo. Essa dominação produz então a monocultura do saber que tem empobrecido as análises sobre as relações étnico-raciais até na educação. O que se quer em alternativa a essa predominância é a realização de diálogos horizontais entre campos de conhecimento que como lembramos Boaventura Souza Santos denominou de “ecologia de saberes”.

É nesse contexto que reafirmamos conforme Gomes (2010) que a inserção de intelectuais negros/as no campo acadêmico, pelas suas vivências em relação ao racismo e condições de existência do coletivo social provoca tensões, enriquece e problematiza as análises até então construídas sobre negros/as, as relações étnico-raciais no Brasil e também ameaça territórios e campos de estudos historicamente demarcados dentro do campo das ciências. Isso traz e produz outros elementos, análises, disputas e contestações nos espaços de poder acadêmico, colocando sob suspeita a ideia de que é possível produzir ciência desarticulada dos sujeitos que a produzem.

## **7 ESCOLAS: espaços possíveis de produção de práticas de superação do racismo**

Essas reflexões podem ajudar-nos a pensar nas viabilizações práticas mobilizadoras de educadores/as, principalmente, no trabalho com a primeira infância que é o foco desta pesquisa. Como vimos, já existem espaços investigados, práticas instauradas a partir de planejamentos coletivos sobre o que priorizar na educação das infâncias e aqui, especificamente, as possíveis tensões nas relações étnico-raciais.

Esses/as constituem como um prenúncio de práticas que vêm dos/as educadores/as inclusive da educação da infância de zero (0) a cinco (05) anos e que mostram paulatina ruptura com os processos e ações que refletem a estrutura social opressora que marginaliza grupos sociais étnico-raciais e suas produções culturais, comportamentos, estéticas corporais, ideários. Nesta pesquisa o coletivo de pessoas negras ainda que imerso em ambiguidades, como os demais grupos sociais revelam ações de engajamento .

Os grupos focais das educadoras e mães sinalizam avanços para os trabalhos que envolvam: **identidades, corporeidade, histórias e experiências**. As lutas por direitos foram citações constantes nas narrativas dos sujeitos. Diante disso, defendemos que são pontos de partida para o trabalho com crianças, educadores/as, famílias e comunidades. Esses, também

têm sido considerados em inúmeras produções orientadoras de práticas pedagógicas promotoras da igualdade racial<sup>8</sup>.

A escola nesse sentido deve trabalhar de forma cooperativa, abarcando diferenciados pontos de vista num diálogo aberto e intercultural no interior do universo cultural afro-brasileiro, envolvendo negros/as que ocupam lugares distintos na sociedade (instituições de ensino de educação básica e superior, entidades, comércio, órgãos públicos, associações, empresas, clubes, serviços autônomos, movimentos sociais, etc.).

A chegada do debate na educação infantil sobre a diversidade étnico-racial vem provocando nas educadoras a elaboração de práticas que afirmam essa diversidade. Algumas categorias merecem ser destacadas como: **identidades sociais** e **corporeidade** - orientadas na construção de identidades positivas dos/as sujeitos negros/as educandos/as e educadoras/as por meio da seleção e/ou produção de histórias, vídeos, fotografias, narrativas que evidenciem o trato afirmativo das identidades étnico-raciais, principalmente de negros/as. Aqui cabe considerar sujeitos reais e fictícios vinculados a contextos e enredos diversificados, às dimensões temporais, históricas, culturais, políticas e econômicas - ênfase em personagens humanos. Outro movimento promovido pelos debates sobre a corporeidade diz respeito ao conhecimento de si por meio da observação do próprio corpo, das diferenças, das similaridades, dos movimentos, sons, interações e violações (cuidados e ausência deles, marcas de acidentes, percepção de si no espelho, diálogos quando possível...).

Assim, o **incentivo à participação e contato com as famílias** por meio de reuniões ou algum evento para discutir esse processo com uma construção de uma agenda comum de diálogos e estudos, delinea aproximações e sugestões de trabalho. Essa ação é válida em relação aos/às educadoras/es, pois, a realidade vivida no município evidencia que o

---

<sup>8</sup> BENTO, Maria Aparecida Silva, SILVA Jr. Hélio (Orgs.). **Práticas Pedagógicas para Igualdade Racial na Educação Infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT,2011. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/arquivos/Praticas-Pedagogicas-para-a-Igualdade-Racial-na-Educacao-Infantil.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva, SILVA Jr. Hélio e CARVALHO, Sílvia Pereira de. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT: Instituto Avisa lá- Formação Continuada de Educadores,2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579:educacao-infantil&Itemid=1152](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao-infantil&Itemid=1152)>. Acesso em 27 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2014.

SANTOS, Gislene Aparecida dos (Coord.). **Coleção Percepções da diferença- Negros e brancos na escola**. Núcleo de Apoio às Pesquisas em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (NEINB). Universidade de São Paulo- USP.2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/neinb/?q=node/9>>. Acesso em: 05 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília : MEC/SECADI, UFSCar, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2014. (...)

procedimento geralmente é realizado pela Secretaria de Educação, ainda que as escolas realizem alguns projetos com foco nas relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira.

Enfim, há uma série de experiências sendo produzidas em outras redes municipais no país e o caso de Coronel Fabriciano expressa o compromisso dessa rede em construir práticas e políticas focalizadas nas relações étnico-raciais.

Outro aspecto é que esses diálogos constroem expectativas em relação ao trabalho da escola no enfrentamento e superação do racismo, educação das relações étnico-raciais e culturais rompendo com silenciamentos e invisibilizações e positivam-se as manifestações artísticas afro-brasileiras porque são melhor entendidas. Por isso, identificar e promover a presença na escola das famílias e outros grupos culturais e comunitários amplia o universo cultural de que falamos. Inicia a ruptura com a visão colonialista que engendra as relações dentro e fora das instituições escolares, a começar pela EI.

As famílias podem apresentar suas experiências em relação à valorização e negação da identidade étnico-racial, bem como de grupos culturais e de serviços voltados para a estética negra, por exemplo, e de outros grupos sociais mediante preparação de um cronograma do encontro envolvendo educadores/as ou algum representante do grupo. Nesse processo se identificam os conteúdos e formas de trabalho a serem abordados envolvendo crianças e suas famílias, educadores/as e outros profissionais.

Já as **histórias e experiências**, ainda que contempladas no item anterior, requerem uma reflexão. Essas devem envolver a rica produção literária existente no Brasil que envolve produções nacionais e internacionais, mas, nomeadamente as vivências de educandos/as, suas famílias e educadores/as. É uma das formas de valorizar o que sabem, fortalecer a autoestima e ampliar as formas de comunicação e interação social, assim como possibilitar que haja utilização de diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita).

Ainda que lentamente a **História da África, da Identidade e Cultura Negra, Quilombola e Indígena** vai chegando à educação da infância de zero (0) a cinco (05) anos. Assim, as histórias não serão algo dos outros, mas também nossa com possibilidades de convergências e a partir daí pensar formas coletivas de lidar com os desafios colocados por nós mesmos/as, como também pela sociedade em que vivemos. Esses desafios ancoram-se em nossas dificuldades de lidar com nossas identidades étnico-racial, de gênero, de classe em uma sociedade marcadamente desigual e dos imaginários racista, sexista, que se manifestam nas ações cotidianas, como também na produção do conhecimento. Elas são manifestadas em vários espaços, instituições sociais, circunstâncias, em gestos, atitudes, comentários, imagens corroborando a colonialidade do saber-poder.

As experiências nas escolas e na educação da infância de zero (0) a cinco (05) anos que trazem a diversidade e pluralidade de histórias podem assegurar a desconstrução de ideias e práticas de que um determinado povo produz histórias mais interessantes que outro, de que determinados tipos de personagens são bons e maus, que ocupam lugares mais importantes nas histórias, que toda história tem um desfecho feliz, tipos ideais de comportamento, educação e de organização social entre outros<sup>9</sup>. Essas experiências cada vez mais frequentes nas escolas significam romper com as hierarquizações na escolha de histórias procurando encará-las como instrumentos de formação constituindo-se elementos de manutenção das mais diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte, ludicidade. Considerando nossas origens africanas, a tradição oral possui “energia vital capaz de criar e transformar o mundo e de preservar ensinamentos”.

As narrativas, sobretudo, das mulheres-mães trazem com destaque o avanço da consciência dos direitos. A **luta por direitos**, ideia presente nas narrativas, mas não necessariamente com a força que essa expressão denota, expressa que o grupo está atento para o fato de que as conquistas de hoje refletem os propósitos construídos ao longo da história. No entanto, demonstram de forma enfática que existem incoerências e que é difícil mudar. E que há muito a ser feito, percebem a existência do racismo e outros preconceitos, além de dizer que os direitos não são iguais para todos. Esse elemento estava contido nas narrativas das professoras e das mães quando questionadas em relação à percepção das relações étnico-raciais no Brasil e no cotidiano da escola.

Uma das educadoras reconhece que houve mudanças considerando quando viveu sua infância e reconhece a existência de um aparato jurídico e pedagógico e que tem subsidiado e impulsionado intervenções minimamente qualificadas.

Por outro lado, a mãe de uma criança explicitou sua indignação quanto aos direitos e à ideia de que somos iguais. Ela não acredita que uma pessoa que é preconceituosa mude sua forma de pensar e que direitos não são para todos. São posicionamentos fortes que evidenciam, a partir das vivências pessoais e de interpretações das realidades, a percepção de

---

<sup>9</sup> Aqui nos referimos à ênfase em histórias de matriz eurocêntrica permeada de princesas, príncipes e vilões geralmente brancos, com comportamentos ‘exemplares’ e que fazem parte de famílias nobres. Autores como Heloisa Pires Lima (2010), Rogério Andrade Barbosa (2006), se dedicam nas análises no sentido de contribuir na construção de um acervo literário infanto-juvenil significativo dentro da temática étnico-racial. Para saber mais: LIMA, Heloisa. **Personagens negros**: um breve perfil na literatura Infanto-Juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. BARBOSA, Rogério Andrade. **A recreação das manifestações populares na literatura infanto-juvenil**. Site do autor: <[http://www.rogerioandradebarbosa.com/textos\\_mensagens/m\\_criacao.asp](http://www.rogerioandradebarbosa.com/textos_mensagens/m_criacao.asp)>. Acesso em: 27 abr. 2015.

que há um longo percurso a seguir e construir para que políticas, leis, projetos e programas se efetivem de fato na sociedade e nas escolas.

No momento do grupo focal há uma ratificação dos posicionamentos dessa mãe pelas demais participantes, o que denota uma vivência comum das contradições entre os textos legais e a vida em curso, principalmente porque uma delas trabalhou na Secretaria de Assistência Social, especificamente no CRAS.

É possível afirmar que as narrativas das educadoras e mães reforçam o que alguns estudos têm apontado em relação às tensões no trato das relações étnico-raciais e dos direitos humanos na sociedade de maneira particular nas escolas. Três pontos merecem destaque na formação de professores/as, no trabalho pedagógico e ao diálogo com famílias e comunidades: a) compreendermos e aprofundarmos na análise das estruturas de dominação social e racial e suas presenças na escola e especificamente na educação infantil; b) intensificarmos os diálogos entre educadores/as, familiares e crianças quanto às vivências nos âmbitos familiar e social relativos às relações sociais e raciais, identificando formas de superação do racismo e de outros preconceitos; c) formar parcerias com o poder público em seus diversos setores, entidades, grupos culturais e instituições de educação superior no sentido de compreender as tensões na garantia dos direitos sociais e planejar ações coletivas que proporcionem sua efetivação.

No decorrer desta pesquisa, percebemos que ainda existem aspectos a serem problematizados e discutidos. São perceptíveis nas narrativas de educadores/as e mães os desafios para diferentes áreas do conhecimento, principalmente, para Educação na produção de conhecimentos e de diálogos entre si no sentido de contribuir com formação de profissionais assumindo mais amplamente do trabalho e da condição docente, das inseguranças e até sofrimentos.

Percebe-se, contudo que, há necessidade da percepção das perguntas que chegam das presenças tensas das relações étnico-raciais para o pensamento educacional. Especificamente, que perguntas chegam das concepções, parâmetros, diretrizes de formação de professores/as por outra formação para educação das relações étnico-raciais nas infâncias. Chegam indagações que exigem ampliação dos espaços na pesquisa, na produção teórica, exigindo a promoção de rupturas nas formas de pensar o sistema de ensino, as escolas, os processos, os/as profissionais e seus projetos de formação. Indagações ao próprio pensamento educacional e às formas específicas de pensar e tratar as relações étnico-raciais já na infância e que podem desencadear movimentos de superação.

## **EDUCAÇÃO EN LA INFANCIA Y RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: inquietudes, indagações e movimentos de superación**

### **RESUMEN**

En este texto son presentadas reflexiones levantadas en una investigación en un Centro de Educación Infantil que sirvió de base para una tesis. El texto destaca las indagaciones para nuevas investigaciones para la producción teórica en los estudios de la relación entre educación en la infancia y relaciones étnico-raciales. Las indagaciones son organizadas em seis aspectos: a) persistente visión del racismo como prejuicio; b) énfasis en el cumplimiento de los preceptos legales; c) infancia e relaciones étnico-raciales y derechos humanos; d) racialización de las relaciones de poder; e) análisis académicos y las relaciones étnico-raciales; f) las escuelas como uno de los espacios de prácticas de superación del racismo.

**Palabras clave:** Relaciones étnico-raciales. Infancia. Educación infantil. Racismo.

### **REFERÊNCIAS**

BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA JR., Hédio (Orgs.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade- CEERT, 2011. p. 11-26.

\_\_\_\_\_; et al. **Identidade, branquitude e negritude**: contribuições para psicologia social no Brasil: novos ensaios, relatos de experiência e de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BUARQUE DE HOLLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 [1936].

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10.1.2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de março de 2008. D.O.U. de 11.3.2008.

\_\_\_\_\_. CNE/CP Resolução 1- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. MEC/SECAD, Brasília, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Estado do Pará, 1970-1989, Belo Horizonte, Mazza, Belém, UNAMA, 2006.

\_\_\_\_\_; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, 2013, n. 47, p. 67-84. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

COSTA, Sérgio Costa. A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, 13(1), p. 143-158, maio de 2001.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 34. ed. 1998 [1933].

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10639/2003: desafios para política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n° 47, Editora UFPR. p.19-33, jan./mar.2013a.

\_\_\_\_\_. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.p. 492-518.

GROSFUGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura Sousa e MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010. 637p.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. **Novos estud.** - CEBRAP. 2008, n. 81, p. 99-114. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n81/09.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.

NEVES, Paulo Sérgio da C. Luta antirracista: entre reconhecimento e redistribuição. **RBCS**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 81-96, out. 2005.

PAIXÃO, Marcelo J. de P. **A lenda da modernidade encantada**: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado Nação. Curitiba, Paraná: CRV, 2014.

\_\_\_\_\_; ROSSETTO Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M. (Orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil - 2009-2010. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça.** LAESER- Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais /UFRJ- Instituto de Economia, Garamond Universitária, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina, Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p.227-278.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010. p.84-130.

\_\_\_\_\_. “Raza”, “Etnia” y “Nación” em Mariátegui: cuestiones abiertas. In: FORGUES, Roland (Org.). **José Carlos Mariátegui y Europa**. El outro aspecto del descubrimiento. Lima: Amauta, 1992. p. 757-775.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, UFSCar, MEC, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579:educacao-infantil](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao-infantil)>. Acesso em: 15 ago. 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez. 2010. 637p.

\_\_\_\_\_; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 427-462.

SILVA, Luís Fernando Martins. Apontamentos sociojurídicos sobre o tema “políticas públicas de ação afirmativa para negros no Brasil”. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**, v.1, 2, 217-244, 2010.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; SOUZA, Gisele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, Editora UFPR, p. 35-50, jan. /mar.2013.

Recebido em: 08 de outubro de 2015.

Aprovado em: 05 de novembro de 2015.