

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DISCUTINDO O PERTENCIMENTO E A IDENTIDADE DAS
CRIANÇAS NEGRAS**

AUREA ALICE DE SOUZA MOURA

**Piracicaba
2020**

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DISCUTINDO O PERTENCIMENTO E A IDENTIDADE DAS
CRIANÇAS NEGRAS**

AUREA ALICE DE SOUZA MOURA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. RENATA H. P. PUCCI

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
UNIMEP como exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.**

**Piracicaba
2020**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Renata H. P. Pucci – Orientadora

Prof. Dr. Antônio Filogênio de Paula Junior

Profa. Dra. Claudia da Silva Santana

Ao Gerson, meu sobrinho, filho de negra com branco. Às crianças negras que não se sentem pertencidas étnica e racialmente, pois suas identidades são maquiadas pelo ideário eurocêntrico. À todas as crianças brasileiras, que delas foi roubado o conhecimento histórico, social e político das reais origens de nosso país.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, o autor da vida que me guiou com amor e me deu sabedoria para construir este trabalho. Não imaginava que conseguiria. Além disso, Ele me deu uma vida em família que possibilitou a construção do meu olhar sobre mim mesma enquanto mulher negra, professora pesquisadora e sobre o que represento nas minhas relações sociais e políticas. Ele me cercou de pessoas notáveis que orientaram o meu olhar e senso crítico para a conclusão deste trabalho.

Aos meus pais e irmãos que me deram palavras de ânimo, coragem e pontos de vista sobre o meu trabalho e sobre o meu pertencimento étnico-racial, construindo a minha identidade negra no decorrer da minha vida.

À professora Renata Pucci que me ajudou muito, andando duas milhas comigo, além do que eu imaginava, de coração, sou muito grata. Tornou-se para mim um exemplo de orientadora, que em meio a desafios iniciais, como a falta de tempo para eu concluir o trabalho, o seu desconhecimento sobre a temática, se manteve esperançosa, pesquisadora, exigente e humana para comigo.

À minha querida amiga Regina, que leu comigo este trabalho, fez perguntas que ajudaram a deixar o texto mais compreensível para leigos no assunto estudado nesta dissertação, a sua presença no processo da finalização foi muito importante.

À oportunidade de escrever um memorial. Ele me fez perceber como foi intensa e profunda a construção da minha identidade negra e do meu pertencimento étnico-racial até os dias atuais.

Aos professores da banca de qualificação e, posteriormente, de defesa da dissertação, Profa. Dra. Cláudia Santana e Prof. Dr. Antônio Filogênio de Paula Junior, que me fortaleceram olhando positivamente as potencialidades do meu trabalho e direcionaram-me a pensar novos caminhos para solucionar as fragilidades. Viver a experiência de passar pela banca foi transformador.

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental e tem como objetivo geral analisar o pertencimento e a construção da identidade étnico-racial da criança negra através dos estudos realizados por pesquisadores da temática e dos documentos oficiais para a Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se: a) Contextualizar diálogos sobre Criança, Infância e Educação Infantil, Raça e Etnia, Identidade e Pertencimento e as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil; b) Caracterizar o pertencimento e a construção da identidade da criança negra; c) Apresentar e analisar documentos oficiais selecionados para a realização da presente pesquisa, observando se evidenciam o pertencimento e a construção da identidade da criança negra na educação infantil. Os documentos selecionados, pois abordam as relações étnico-raciais na Educação Infantil, são: o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que respaldam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a, 2004b), a Resolução CNE/CP nº 5/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017), documento que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. A referência teórica para fundamentar o pertencimento e a identidade aporta-se, principalmente, em Munanga (1994, 2012) e Gomes (2005), dentre outros autores estudiosos da temática. Concluímos que as leis e os documentos oficiais se preocupam em garantir, ao longo da história, que a criança na educação infantil e nas outras etapas da educação básica tenham, através da educação, o direito à equidade e à construção de sua identidade, oportunizando um espaço para que ela se sinta pertencida étnica e racialmente nas relações com o outro. No entanto, a pesquisa constatou que a implementação das leis e dos documentos oficiais na prática escolar (relações sociais e currículo) encontra limitações graves, comprometendo o pertencimento e a identidade da criança negra e não negra por conta de fatores como o distanciamento de conhecimento por parte do(a) professor(a) sobre contextos históricos, sociais e políticos na sociedade brasileira que diretamente afetam sua prática docente em sala de aula e a pouca formação referente à temática oferecida a esses profissionais da educação, mesmo com as políticas de ações afirmativas representadas nos documentos oficiais para potencializar a imagem do negro de modo que ele se sinta pertencido e valorizado na sociedade em que vive, na prática não dão conta de transformar as relações estabelecidas social e politicamente no nosso país. Assim, dentre os fatores que limitam a construção do pertencimento e da identidade da criança negra na Educação Infantil também está a ausência de um sistema educativo que implemente a educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras.

Palavras – Chave: Educação Infantil; Relações Étnico-Raciais; Pertencimento; Identidade.

ABSTRACT

The present work is characterized as a bibliographic and documentary research and its general objective is to analyze the sense of belonging and the construction of the ethnic-racial identity of black child through the studies carried out by researchers of the theme and the official documents for Early Childhood Education. The specific objectives are to: a) Contextualize dialogues on Children, Childhood and Early Childhood Education, Race and Ethnicity, Identity and Belonging and Ethnic-Racial Relations in Early Childhood Education; b) Characterize the sense of belonging and the construction of the identity of the black child; c) Present and analyze official documents selected for the conduct of this research, observing whether they show the sense of belonging and make possible the construction of the identity of the black child in Early Childhood Education. The selected documents, since they address ethnic-racial relations in Early Childhood Education, are: Parecer CNE/CP nº 003/2004 and Resolução CNE/CP nº 1/2004, that base the Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a, 2004b), Resolução CNE/CP nº 5/2009, that establishes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) and Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017), a document that institutes and guides the implementation of the Common National Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular). The theoretical reference to support the discussions on the sense of belonging and identity comes mainly from Munanga (1994, 2012) and Gomes (2005), among other authors who study the theme. We conclude that the laws and official documents are concerned with ensuring, throughout history, that children in early childhood education and other stages of basic education have, through education, the right to equity and the construction of their identity, providing opportunities for them to feel ethnic and racial belonging in their relationships with others. However, this study found that the implementation of laws and official documents in school practice (social relations and curriculum) has serious limitations, compromising the belonging and identity of black and non-black children due to factors such as the teacher's lack of knowledge about historical, social and political contexts in Brazilian society that directly affect their teaching practice in the classroom, and the poor education related to the theme offered to these education professionals, even with affirmative action policies represented in official documents to enhance the image of black people so that they feel belonged and valued in the society in which they live, in practice they are unable to transform the relations established socially and politically in our country. Thus, among the factors that limit the construction of belonging and identity of black children in Early Childhood Education is also the absence of an educational system that implements the education of ethnic-racial relations in Brazilian schools.

Keywords: Early Childhood Education; Ethnic-Racial Relations; Belonging; Identity.

SUMÁRIO

MEMORIAL	11
INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA	28
1.1 Revisão da Literatura	28
1.1.1 Diálogos sobre Criança, Infância e Educação Infantil	29
1.1.2 Diálogos sobre Raça e Etnia	36
1.1.3 Diálogos sobre Identidade e Pertencimento	44
1.1.4 Diálogos sobre as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil	50
CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE NEGRA E PERTENCIMENTO	56
2.1 Racismo X Preconceito Étnico-Racial e a Construção da Identidade Negra	56
2.2 O mito da democracia racial e o preconceito de marca	58
2.3 Pertencimento e Identidade	62
CAPÍTULO 3 - DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	68
3.1 Análise dos Documentos Oficiais Considerando as Questões Sobre Pertencimento e Identidade Étnico-Raciais	76
3.1.1 Parecer 03/2004	79
3.1.2 Resolução 01/2004	82
3.1.3 Resolução nº 5/2009	84
3.1.4 – Resolução nº 2/2017	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	100

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

EI – Educação Infantil

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RER – Relações Étnico-Raciais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Documentos oficiais da Educação que abordam as Relações Étnico-raciais – uma perspectiva histórica.....	69
Quadro 2- Documentos Oficiais utilizados para a implantação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Infantil.....	72
Quadro 3 - Objetivos dos Documentos Oficiais para a Construção do Currículo para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	77

MEMORIAL

Minha ascendência, tanto paterna como materna, é negra, mas um ponto que considero diferenciado na minha criação é que meus pais sempre valorizaram a beleza da cultura negra e africana, os sons da África, os aspectos culturais que marcam este espaço cultural. Ou seja, a valorização dos artefatos culturais que são reconhecidos e inspirados na matriz africana foram potencialmente importantes para a construção positiva do meu pertencimento étnico-racial. Ao longo da minha infância até a fase adulta, foi construída a crença familiar de nossa origem afrodescendente e isso nos permitiu pensar em nós mesmos como membros de uma coletividade na qual os símbolos característicos do nosso povo, ou alguns aspectos latentes, expressaram para nós valores, medos e aspirações, destacando de certa forma algumas características culturais e raciais.

Enfim, meus pais sempre incentivaram a mim e às minhas irmãs a valorizarmos o ser negro que há em nós e, quando o assunto era a falta de beleza, não a atribuíamos ao tom da nossa tez, mas nos referíamos a ocorrências da idade e à característica do nosso cabelo, pois, doía muito para pentear quando o mesmo estava no natural. Acredito que sofremos com o nosso cabelo porque sobre este assunto a minha mãe não tinha a clareza da beleza negra no cabelo e acabava reproduzindo a ideia de beleza eurocêntrica de nossa sociedade brasileira. No entanto, este fato não causou em nós efeitos colaterais quanto à construção de uma autoestima positiva no tocante ao nosso pertencimento étnico-racial.

E isso nos fortaleceu, a ponto de ficarmos mais atentas ao contexto social em que vivemos. E foi através da nossa experiência familiar que eu trouxe esse tema para a minha prática pedagógica. O que direciona meu olhar para o fato do reconhecimento da estrutura racialmente organizada da sociedade brasileira, que tende a alocar em lugares diferenciados os diferentes pertencimentos étnico-raciais que compõem a sociedade. Tais lugares subalternizam determinados grupos que são racializados de maneiras diferenciadas. É possível perceber a presença dessas considerações nos diversos espaços sociais em que frequentamos. Nas representações da mídia, nos livros didáticos e paradidáticos, quando a ideia de boa autoestima, sucesso financeiro, boas conquistas, beleza e outros, são majoritariamente vinculados a uma representação da branquidão, ao passo que a representação antagonista a esta é, na maioria das vezes, ocupada pelos negros, indígenas.

Há exatos 20 anos eu iniciei a minha carreira no magistério. No entanto, nunca imaginei ser professora. Talvez, porque a minha mãe é professora e sempre a via em casa planejando as

suas aulas no *quarto de oração*, onde havia uma mesa redonda cheia de papéis, estênceis e o mimeógrafo dela. Ela trabalhava de madrugada. Todas as madrugadas. Quando criança, nunca achei atraente brincar de escolinha, pensava: “pra quê brincar disso, se já estudei hoje?”. Nesses momentos eu preferia ser a motorista que levava os filhos na escola. Enfim, me imaginava ser uma advogada, achava que eu poderia defender as pessoas e salvar um monte de gente da prisão. Pensamentos de criança.

Hoje estou como coordenadora da educação infantil e sempre defendo a causa dos pequenos como crianças e sujeitos de direitos, centro dos planejamentos e das relações humanistas das professoras no dia a dia delas com os seus pequenos. É uma luta diária contra o paradigma de que na educação infantil só se brinca. Educar e Cuidar, binômio fundante que caracteriza a primeira etapa da educação básica, é muito mais profundo e marcante na vida de um ser humano do que podemos imaginar. Porque estou falando de construção: da personalidade, do conhecimento de si e do outro, do conhecimento científico, entre outros, os quais estão presentes no espaço da Educação Infantil.

Nesta perspectiva, quero ressaltar aqui a construção do meu pertencimento étnico-racial, que fora construído na minha infância, adolescência e na fase adulta, a partir das contribuições positivas dos meus pais, os quais faziam o papel de educar e cuidar em tempo integral, pois na minha época, eu ingressei na escola aos quatro ou cinco anos. Diferente das crianças que, hoje em dia, tem o direito e acesso à educação infantil a partir dos seis meses de idade. Eu enxergo com cuidado este dado, porque se olharmos para as relações étnico-raciais, torna-se importante a professora entender-se como coparticipante da construção do pertencimento étnico-racial das crianças pequenas e dos bebês, de forma positiva, enquanto estão na escola. Na minha experiência de infância, não me recordo de ter sido discriminada no meu cotidiano escolar devido à cor da minha pele negra, mas, na adolescência, passei por situações de discriminação por ser negra e por minha baixa condição financeira.

Recordo-me de uma experiência em que eu e minha primeira irmã fomos fazer um curso extraclasse, a fim de nos prepararmos para o processo seletivo do colégio militar no Rio de Janeiro. Neste local, os alunos eram ricos, porque me lembro que muitos deles comentavam de suas viagens para o exterior: Disney e outros locais. E nós, juntamente com nossos vizinhos, havíamos ganhado uma bolsa de estudos para estudarmos lá. Éramos tratadas com indiferença, não somente pela nossa “raça”, mas também pelo nosso desempenho das notas, pois demoramos para nos ajustar, a minha irmã foi melhor do que eu nisso. As relações pioraram quando eles descobriram que nossa mãe veio de uma comunidade da periferia. Apesar de não termos sido criadas no “morro”, éramos tratadas com o nome da comunidade e alguns se atreviam a nos

apelidar com o nome da comunidade. É bem dolorido lembrar, porque mesmo não tendo vergonha de minha origem, pois ela serviu de escada para a conquista das etapas de sucesso que vivencio socialmente, sofremos com preconceito, racismo e desrespeito.

Agradeço a Deus por essa experiência, porque ao chegar em Piracicaba – SP, iniciamos a nossa vida acadêmica em uma escola particular da cidade. E sofremos também o preconceito de marca, tanto dos professores como dos colegas, mas não olho para essa experiência como algo traumático, analisando hoje, uma vez que já estávamos “fortes” para lidar contra o racismo e fomos até capazes de ensinar a nossa irmã mais nova a se defender sem ofender e agredir, mas se posicionando, pois assim como os demais estudantes, nós tínhamos os mesmos direitos e deveres, apesar de, ao nosso redor, dizerem o contrário (geralmente, de forma silenciosa). Hoje, se avaliarmos a nossa negritude, eu considero a nossa irmã mais nova bem mais empoderada do que nós, outras irmãs. Ela tem conquistado o seu espaço no ramo da fisioterapia infantil para crianças portadoras de deficiência motora, e a outra irmã, também tem conquistado o seu espaço sendo a proprietária de uma escola de Inglês e, futuramente, de outros idiomas, para crianças alfabetizadas.

Na época do ensino médio fiz o magistério. Presença maciça do público feminino. O movimento negro em Piracicaba – SP estava tomando espaço neste período, e convivi de perto com algumas colegas que frequentavam os eventos na sede do movimento negro, o Treze de Maio (Sociedade Beneficente Treze de Maio)¹. Eu não me apeguei a elas para constituir o grupo das negras, porque nunca me sentia à vontade de ficar somente com um grupo e, mesmo a proposta delas sendo o contrário da minha, afirmei com elas o nosso lugar na escola. Nós não estabelecemos um espaço de rivalidade entre negros e brancos, mas nos posicionávamos como parte dos direitos sociais, políticos e educativos que uma escola deve oferecer a qualquer cidadão brasileiro, independente do credo, de suas condições sociais ou étnicas. Sempre que podíamos, usávamos os tempos dos intervalos ou, indo de ônibus a caminho dos estágios, para conversarmos sobre o que entendíamos ser negro numa sociedade escolar majoritariamente branca. No final do curso, eu me recordo com clareza deste dia, após a foto de todas as formandas do Magistério do ano 1999, uma de nós levantou a voz e disse: “Agora, só nós negras”. E a nossa foto está registrada no meu álbum.

Na faculdade, não me lembro de ser discriminada por questões raciais e nem por nenhuma outra questão. A Pedagogia despertou em mim o amor pelo ato de educar como

¹ A Sociedade Treze de Maio surgiu como Sociedade Beneficente Antônio Bento, no dia 19 de maio de 1901, em Piracicaba – SP, fundada por um grupo de negros com o objetivo de comemorar a abolição. Em 1908, passou a se chamar Sociedade Beneficente Treze de maio. Seus membros, na sua maioria, eram ex-escravizados. Disponível em: <http://www.afropress.com/post.asp?id=14625>. Acessado em 08 de março de 2020.

Ciência e, pela educação infantil. O meu maior desafio foi desenvolver o ofício básico do universitário, que é ler. O primeiro semestre foi bem difícil, e isso abalou minha autoestima quanto às minhas capacidades de aprender, e era nítido que esse fato estava ligado à minha baixa prática de leitura. Isso me intrigou a ponto de se tornar o tema da minha monografia.

Seis anos depois, eu fiz pós-graduação Lato Sensu na UFSCar² sobre a Educação Infantil. Neste curso, foram tratados assuntos sobre a infância e a Educação Infantil, foi neste curso que eu conheci as reflexões sobre as relações étnico-raciais. No final deste, fiz um curso de aperfeiçoamento nas relações étnico-raciais nesta mesma instituição, e a minha sede em conhecer e me aprofundar sobre a temática só tem aumentado.

Dois anos depois, estou concluindo a pós-graduação *Stricto Sensu*, realizada na UNIMEP³. Entrei para o curso com a proposta de analisar as relações étnico-raciais na educação infantil, na linha de pesquisa da formação de professores. No decorrer do curso, sob orientação do núcleo de estudos, do qual eu fazia parte: Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais, fui desafiada a não estudar o tema das relações étnico-raciais na educação infantil e me envolver nos estudos ligados à formação e trabalho docente. Não consegui desenvolver a proposta e foi-me concedido voltar para a temática apresentada na proposta inicial, mas, agora, relacionada às discussões sobre o pertencimento e a identidade da criança negra, como aspectos positivos em sua construção humana.

Na experiência de mestranda, tive desafios que provaram o meu senso de força e inteligência. É importante registrar aqui o quão caro foi fazer o mestrado, no sentido literal. Porque as minhas faltas no trabalho foram cobradas tanto pelas pessoas da escola, quanto na minha folha de pagamento. Além do cansaço mental de um dia de trabalho, o qual não deixei de fazer com responsabilidade e compromisso, todas as minhas atribuições foram realizadas não somente por minha construção ética, mas também para reparar as minhas faltas semanais da escola. Desdobrei-me para concluir as tarefas e atividades do currículo do curso. Mesmo com um salário reduzido, mesmo tendo ouvido dos profissionais da educação sobre a minha ausência da escola, julgando a conquista desse título como algo fácil por estar num cargo de chefia e o desafio de me apropriar do denso conhecimento acadêmico, foram válidos todos os momentos, sem exceção. Quero futuramente fazer o doutorado.

Quanto a minha profissão, como citei anteriormente, estou ocupando o cargo da coordenação pedagógica da educação infantil do município de Piracicaba – SP. A atuação nesta

² Universidade Federal de São Carlos.

³ Universidade Metodista de Piracicaba.

função se deu a convite da Coordenadora da Supervisão da Secretaria Municipal de Educação. Foi assustador me ver um dia cheia de limites e obstáculos, por estar na condição de subordinada, aspecto característico do professor da escola, e no dia seguinte, me ver gerindo e propondo ações formativas para as professoras. Meu maior problema foi a supervisora que me acompanhou neste processo, pois tudo ela questionava, apontava erros, era implacável na disciplina contra alguma ação que, por inexperiência, eu fazia, enfim, foram meses tensos, deprimentes, desafiadores, porém, de grande ensinamento e fortalecimento de meus propósitos profissionais e afirmação de meu pertencimento étnico-racial, social, cultural e político naquela escola. Para a vaga da coordenação da educação infantil que eu estava ocupando como convidada, foi oferecido um processo seletivo, no qual eu passei em segundo lugar entre 12 candidatas. Seis meses depois, houve um processo de remoção, no qual as profissionais (coordenadoras e diretoras) puderam trocar de escola, segundo a sua posição na classificação referente aos pontos de tempo de trabalho e a ordem de classificação do concurso feito para adquirir este cargo. Portanto, neste período, a pessoa que entrou na vaga em que eu havia concorrido exonerou e, ao invés de me chamarem para ocupar o meu cargo no ano seguinte, outra professora foi convidada a assumir o cargo da coordenação, sem eu tomar conhecimento dos fatos citados acima. Pela obra do Eterno Deus, descobriram o erro um mês antes de caducar o meu concurso e eu entrei na escola onde atualmente trabalho.

O meu maior desafio foi ser aceita por todos da escola, **todos**. A coordenadora que saiu era muito querida, e na opinião da comunidade escolar eu que “roubei” o cargo dela. O meu jeito de ser contribuiu para que eu conquistasse a simpatia de muitas pessoas da escola em semanas, no entanto, foi bem difícil lidar com a diretora, que me cobrava e, às vezes, me humilhava nas conversas particulares, me fazendo cogitar a ideia de desistir, além das professoras, que também me testavam com desrespeitos às minhas orientações, utilizavam a maledicência contra mim, fora as comunicações não verbais que afirmavam a não aceitação delas à minha pessoa. Não estou conseguindo expressar os detalhes deste cenário, mas, resumidamente, as relações permeavam o campo do pessoal e do racial a todo o momento. No começo, eu reagi instintivamente com ações que hoje considero não inteligentes, mas Deus me fez entender que a questão não poderia ser resolvida no pessoal, e sim deveria ser levada para o patamar profissional, intelectual, de afirmação social e de muita paciência. Foi o que eu fiz, além disso, eu recebi o divinal escape, quando decidi cursar o mestrado que fortaleceu as questões ligadas aos meus saberes, aumentando a minha autoestima, me tornando mais confiante nesta área. A partir daí, os outros espaços de relacionamento foram se abrindo e as

emoções, percepções e aceitações foram atingindo os patamares da tolerância, a qual estou acostumada a lidar nas relações de espaço social e de disputa de poder.

Eu sou natural do Rio de Janeiro, capital, um estado imensamente negro, se comparado com a cidade onde eu moro hoje, Piracicaba – SP. E, não faz muito tempo, mas desde que nasci sempre ouvi de meus pais a seguinte frase: “*O negro é lindo*”. A frase se afirmava nas minhas relações com os meus parentes (paternos e maternos), principalmente os tios e primos do lado paterno. Meu pai sempre conversava conosco que nós poderíamos ser quem quiséssemos. Na infância, ao invés de evidenciar a luta do povo negro brasileiro, ele sempre mostrava a nossa beleza. Ao pentear o nosso cabelo – quando a minha mãe deixava – meu pai dizia que parecíamos as princesas do Congo, quando saíamos do quarto, prontas para irmos à igreja, ele sempre elaborava uma melodia em uma língua, que não era nem de longe uma língua africana, e assim, meus pais marcavam a lembrança de nossa matriz africana, para representar de onde viemos. Sempre quando nos sentávamos em família para assistir o Globo Repórter⁴, quando trazia uma reportagem sobre a África (África evidenciada como se fosse um país e não um continente), qual fosse o assunto sobre este continente, o meu pai evidenciava a beleza de lá: o sorriso, as danças, as cores da pele e das indumentárias, as cores da natureza, as paisagens, os cabelos, as músicas harmoniosas e cheias de sentimento, de alma, a qual não se perdeu com a colonização europeia. Deixo aqui uma ressalva, pois considero o canto cheio de sentimento e alma trazido pela cultura africana como uma marca da luta do negro, do escravizado, pela sua história, pela sua identidade.

Do lado materno de parentesco, não sei a origem do ideário deles, mas os meus tios-avôs pregavam para a geração após a de minha mãe que casar com branco era melhor do que se casar com negros, tanto que a maioria dos meus primos por parte de mãe (a geração anterior à minha) se uniu em matrimônio com pessoas brancas, hoje as minhas primas. Além disso, os meus parentes do lado materno tinham um comportamento diferente da maioria de seus vizinhos, os quais eram contemporâneos de meu bisavô e que faziam parte da população negra nascida antes da abolição dos escravos, contemplados pela Lei do Ventre Livre⁵. Segundo a minha mãe, meu bisavô foi criado na Casa Grande e desenvolveu costumes, os quais ela considerava refinados, diferente da maioria de seus vizinhos que viviam na senzala, filhos e

⁴ Programa de reportagem sobre assuntos variados exibido às sextas-feiras na emissora Rede Globo de televisão.

⁵ Também conhecida como “Lei Rio Branco” foi uma lei abolicionista, promulgada em 28 de setembro de 1871 (assinada pela Princesa Isabel). Esta lei considerava livres todos os filhos de mulheres escravas nascidos a partir da data da lei. Os pais das crianças livres continuariam escravos, pois a Lei Áurea que “libertou” os escravos ocorreu em 1888. A liberdade oferecida pela Lei do ventre livre era oferecida para as crianças que nasceram nessa época. Por outro lado, para viver, as crianças eram cuidadas pelos senhores de seus pais até os 21 anos de idade ou eram entregues ao governo. Os seus “cuidadores” poderiam usar a mão de obra destes “livres” até os 21 anos de idade.

filhas de escravizados. O *refinamento*, a que a minha mãe se referia, estava relacionado à postura física, a qual eu e minhas irmãs aprendemos a ter, bem como a nossa habilidade de expor as ideias em público, as combinações das roupas para sair, ao decorar os ambientes, seja em festas ou em nossa casa e a preferência por trabalhos manuais, são exemplos da forma como cada família da parte da minha mãe ia sendo constituída, a partir de meu bisavô.

É importante deixar registrado na história de meu bisavô que, após a abolição dos escravos, ele tomou posse de um grande pedaço de terra em um morro do Rio de Janeiro e neste local, onde se estabeleceu, criou os seus oito filhos. Conforme os anos iam passando, chegavam neste morro novos moradores e meu bisavô doava um pedaço de terra. Neste episódio, marcaram-se as questões de afirmação social, de cidadania do negro, ex-escravizado. A atitude do meu bisavô em doar as terras para os que precisavam ter onde morar – mesmo sendo comerciante de verduras, legumes e frutas, fazendo a venda direta, de porta em porta – me ensinou a dar valor ao dinheiro usando os meus bens para mim e para os outros. Meu bisavô pensou em humanidade para os outros, o ser pelos outros. Naquela comunidade ele era chamado de “Capitão José da Silva”.

Ao olhar para o meu pertencimento étnico-racial, numa perspectiva positiva, penso em algo que me incomoda sobremaneira, pois observo na escola que muitas crianças negras no decorrer de suas vidas não têm tido a oportunidade de se conhecer étnica e racialmente, com ações afirmativas, quanto a sua presença afro-brasileira em nossa sociedade, assim como pude construir, e tenho construído a minha identidade negra e o meu pertencimento étnico e racial até hoje.

Após o casamento dos meus pais, os valores construídos em nossa família e que se fortaleceram foram as ideias de que: a nossa beleza é real, podemos ser o que quisermos, para isso precisaremos impor a nossa presença no meio branco; a defesa é o melhor ataque, no entanto, este ataque deve ser feito com inteligência, de forma compassiva; e a pessoa branca não presta. A última ideia, especificamente, foi baseada nas percepções concluídas por meus parentes paternos, pois havia um preconceito contra a população branca pela marca na história de minha avó, cujo irmão que se casou com uma mulher branca não teve um final feliz com essa pessoa. Minha avó, segundo a sua leitura sobre as relações raciais, criou uma ideia familiar de que branco não *prestava* e passou o ideário para os seus descendentes e noras. Eu pouco me lembro de ter amigos brancos na minha infância, a maioria eram pessoas negras. Mas, nossas percepções negativas sobre o povo branco sofreram transformações, quando viemos para o interior de São Paulo, numa cidade onde a maioria das pessoas são brancas, e foi essa uma nova

oportunidade de desenvolver o nosso olhar étnico, racial, político, social, portanto, *étnico-racial*.

Percebi, ao longo de minha história, que a cor da pele, as conquistas de oportunidades de estudos, o acesso a um *status* elevado estavam ligados a conceitos que transcendiam o meu olhar natural, sem a lupa política das relações sociais. Apesar do Movimento Negro, representado pela instituição Treze de Maio, já existir há mais de um século em Piracicaba - SP, segundo a minha percepção, pois já moro nesta cidade há vinte e seis anos, a população negra piracicabana está saindo da periferia e marcando a sua presença na sociedade há aproximadamente quinze anos. As ações afirmativas e educativas de representação positiva, através dos movimentos sociais, para o negro em Piracicaba contribuíram também para o desenvolvimento da minha visão enquanto ser social e de como a sociedade brasileira traduz a imagem do negro sob diversas situações. Há conquistas sociais e políticas que do povo negro foram usurpadas e que precisam ser reparadas.

Também percebi o quanto preciso valorizar a minha matriz afro-brasileira de luta e de disputa por um espaço nos lugares privilegiados, como entre os doutos da Academia por exemplo, e outros espaços elitizados, onde a maioria é representada pelo branco e o negro não é encontrado, ou é minimamente representado. Nesses casos, a representação do negro se manifesta em profissões também importantes, porém subalternas, como a do garçom, do manobrista, da faxineira, do zelador ou do assistente. E a conquista desses espaços de poder precisa estar na pauta de discussão. A luta pela equidade e pela igualdade de direitos entre as raças representadas no Brasil é necessária ao povo negro brasileiro, com o qual se tem uma dívida histórica, social, política e econômica que o Brasil tem que pagar com os afrodescendentes.

Neste percurso de vida, cresci desenvolvendo em mim uma identidade positiva de minha raça. Em todas as fases etárias eu sempre amei a minha cor, apenas na adolescência odiei o meu fenótipo, mas isso, até entender que faço parte de uma sociedade eurocêntrica, portanto, em diversos momentos, o meu ideário quanto ao meu pertencimento positivo brigava com a minha existência negra na sociedade. Um exemplo é que desde pequena eu queria ter *cabelos bonitos*⁶, não diferente das tantas outras pessoas afro-brasileiras. Eu sofri preconceito e isolamento por

⁶ As ideias de cabelos bonitos geralmente são representadas majoritariamente por cabelos longos, lisos e brilhantes, seja em comerciais, novelas e filmes. Como uma pesquisa exploratória, eu lancei no site Google as palavras: “cabelos bonitos” e eu selecionei uma amostragem de vinte linhas de imagens relacionadas à palavra lançada no site de busca, as quais eu fiz um print da página, e encontrei: doze mulheres negras com cabelos entre crespos e cacheados, duas mulheres negras com cabelo liso, oitenta e duas mulheres brancas com cabelos entre lisos, ondulados e cacheados, uma asiática e uma montagem de corte de cabelo com homens brancos. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=cabelos+bonitos&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwj947TQlbjkAhVNFLkGHW-BAqEQsAR6BAgEEAE&biw=1360&bih=657> . Acessado em: 04 set. 2019.

conta da cor de minha pele e das minhas limitações econômicas, nas experiências estudiantis nas escolas particulares onde eu era bolsista, no entanto, ficou claro para mim que o racismo é real e que precisa ser desvelado através da educação das mentes, sendo pauta de discussões na formação dos professores e na implantação da educação das relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

Pensar nas relações étnico-raciais no Brasil envolve diversos fatores estruturantes, os quais constituem a formação histórica e social de todos os brasileiros. Principalmente, porque nossa história enquanto sociedade política e econômica é marcada pela escravidão desde a data do seu descobrimento territorial. Na história da escravidão no Brasil, tem personagens que, não só com a sua mão de obra escrava, trouxeram influência na cultura, nas relações sociais e raciais. Há influências fundantes na cultura brasileira trazida dos povos indígenas (os primeiros habitantes do Brasil) e dos povos africanos (separados de seus entes, de seu país). No entanto, o que se é evidenciado nos livros didáticos é somente a história depreciativa desses povos que, aparentemente, foram adestrados para o serviço, passivos, sem cultura, sem luta. Porém, a verdadeira história, a que não foi contada, trata de povos que lutaram por sua liberdade e, no caso do povo africano, o fizeram mesmo em um país desconhecido. Os que vieram da África para serem escravizados eram pessoas que se representavam como doutos do conhecimento em seu país, como por exemplo, especialistas em conhecimentos agrônomos. Do continente africano foram usurpados donos de reinos, engenheiros e referências importantes de seus países para serem escravizados.

A influência da história não contada é tão forte que, silenciosamente, a criança que a lê não sente vontade de se identificar, de se pertencer, negra. Não somente nos livros didáticos, mas os instrumentos midiáticos, brincadeiras, músicas infantis ou seculares, nas oportunidades de estudos ou de empregos de representatividade positiva, são potentes na propagação da ideologia de branqueamento e do mito da democracia racial, inibindo as ações afirmativas positivas do negro, bem como aumentam as práticas de racismo, que não pode ser rebatido de forma declarada, por estar velado nas relações.

Sobre a democracia racial, Gomes (2005, p. 57) contribui afirmando que:

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os

negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais.

Para conceituar a ideologia de branqueamento, citamos Domingues (2002, p. 565 – 566):

Como adverte Andreas Hofbauer, o branqueamento é uma categoria analítica que vem sendo usada com mais de um sentido. O branqueamento ora é visto como a interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro, implicando a perda do seu ethos de matriz africana, ora é definido pelos autores como o processo de ‘clareamento’ da população brasileira, registrado pelos censos oficiais e previsões estatísticas do final do século XIX e início do XX.

Neste sentido, fica claro que as diferenças sobrepujam os dados da natureza, são concepções que atingem os campos sociais, culturais e políticos. Desde criança, aprendemos a olhar a diversidade humana –semelhanças e dessemelhanças – “a partir de especificidades, as quais estão ligadas a diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas etc.” (GOMES, 2005, p. 51). Todavia, existe a imersão do imaginário social, manipulado pelas relações de poder e de dominação política e cultural, que torna difícil nos perceber, pois passamos a reproduzir formas de ver as semelhanças e as diferenças de maneira hierarquizada, no que diz respeito a perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade (GOMES, 2005).

Nas pesquisas sobre a temática das relações étnico-raciais na educação infantil, é possível notar argumentos que apontam para a discriminação racial nas relações sociais como ícone de inferiorização, ignorando as culturas negras e/ou afrodescendentes, de tal maneira que impossibilita a criança negra de desenvolver a autoestima positiva nos tempos e espaços da sua infância. Nesse debate, consideramos também, de forma breve e fazendo a conexão conceitual a partir dos argumentos considerados nas discussões que giram em torno das relações étnico-raciais na educação infantil pela construção do pertencimento positivo da criança negra, “a discriminação que afeta os povos indígenas, em situação de itinerância, as comunidades tradicionais e quilombolas, dentre tantos outros grupos socioculturais que compõem as diferenças – e a riqueza, a diversidade, a complexa beleza – da/na população brasileira” (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2016, p. 317).

Destacamos aqui cinco questões para as reflexões deste estudo: 1. O ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, embora obrigatória, outorgada por lei (Lei 10.639/03) há mais de dez anos, foi implementada no currículo escolar na Educação Infantil? 2. A organização dos conteúdos e metodologias desenvolvidas, os materiais e os recursos pedagógicos têm

amparado os(as) professores(as) para atuarem com as crianças? 3. Os(as) professores(as) entendem a presença do racismo no Brasil e que ele aparece nas relações com as crianças dentro e fora da escola? 4. Os(as) professores(as) encontram espaço de interlocução para refletir e discutir sobre assuntos como pertencimento étnico e a construção da identidade negra da criança pequena, bem como toda a demanda que envolve a caracterização deste processo? 5. Os documentos oficiais da educação infantil que abordam as relações étnico-raciais trazem o pertencimento e a possibilidade da construção da identidade da criança negra?

Nesta perspectiva, temos como objetivo geral analisar o pertencimento e a construção da identidade étnico-racial da criança negra através dos estudos realizados por pesquisadores da temática e dos documentos oficiais para a Educação Infantil. De forma mais específica, pretende-se: a) Contextualizar diálogos sobre Criança, Infância e Educação Infantil, Raça e Etnia, Identidade e Pertencimento e as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil; b) Caracterizar o pertencimento e a construção da identidade da criança negra; c) Apresentar e analisar documentos oficiais selecionados para a realização da presente pesquisa, observando se os mesmos evidenciam o pertencimento e a construção da identidade da criança negra na educação infantil. Os documentos selecionados abordam as relações étnico-raciais na Educação Infantil, são eles: o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que respaldam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a, 2004b), a Resolução CNE/CP nº 5/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017), documento que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

A Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Vanzuita (2015) comenta em sua pesquisa de campo que consta a temática “História e Cultura Afro Brasileira e Africana”, porém, interpreta que ainda existe uma lógica que limita a organização desses conteúdos, os fazeres das vivências relacionadas à educação das relações étnico-raciais ficam em segundo plano nas práticas educativas dos professores. Pesquisadores, como Lima e Rego (2017) complementam, com base na perspectiva de que a criança desenvolve percepções a respeito da diversidade étnico-racial a partir de sua relação com o outro na escola, em variadas atividades, sejam elas em contextos lúdicos ou em outras situações de aprendizagem, que é imprescindível que os professores da educação infantil se aprofundem nos conceitos e na relevância de educar as crianças para as relações étnico-raciais, a fim de que as crianças negras e não negras incorporem as diferentes culturas, com todos os seus

significados de forma dialógica, para que as culturas não eurocêntricas não se tornem invisíveis, sendo que, no Brasil, privilegia-se uma cultura hegemônica. As pesquisas também discutem a não compreensão da existência do racismo e a escassez de materiais didáticos nas escolas que promovam, por exemplo, a identificação da criança negra nos brinquedos e livros de história, o que dificulta o trabalho dos(as) professores(as) em seu cotidiano.

O mito da democracia racial afirma nas escolas práticas de cunho racistas e atitudes negativas em relação à diversidade étnico-racial. Oliveira (2017) comenta que está presente nos argumentos dos professores de sua pesquisa a crença de que as crianças, entre si, não veem diferença de cor ou não percebem as diferenças sociais e culturais, ao passo que durante a pesquisa de campo, a autora percebe atos discriminatórios por parte das crianças não negras contra as crianças negras. Mendes (2016), neste mesmo contexto de segregação racial, revela que as crianças apresentam com clareza a identificação racial, por meio das características fenotípicas individuais, utilizando termos raciais como branco, negro, moreno, além disso, a autora chama a atenção para as crianças, que ao fazerem a identificação racial negra, esta é carregada “de uma significação negativa e permeada por sentimentos negativos, como angústia, agressividade e constrangimento” (MENDES, 2016, p. 8).

Nesse sentido, ressaltamos a relevância das práticas docente para a educação das relações étnico-raciais de crianças pequenas e, ainda, reconhecemos a importância da existência de políticas públicas de educação que, ao menos, busquem propiciar essa discussão no âmbito escolar. Consideramos que, tanto a legislação quanto os estudos acadêmico-científicos apontam, como parte da construção de uma sociedade mais justa, para a valorização da educação das relações étnico-raciais na infância, a fim de promover ideias transformadoras de que todas as pessoas têm o direito de iguais condições de vida, a partir da valorização da diversidade étnica propiciar o respeito às diferenças culturais as quais caracterizam a sociedade brasileira.

Assim, trazemos as discussões a respeito das relações étnico-raciais nos documentos oficiais, destacando aqui a grande quantidade de documentos já produzidos, nas esferas acadêmica e das políticas públicas, enfatizando o valor da educação das relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este é resultado da intensa articulação e mobilização de diferentes segmentos sociais e movimentos organizados, como o Movimento Negro⁷, pesquisadores, associações, os Fóruns de Educação Infantil, as entidades

⁷ Movimento Negro: foi no período da escravidão que surgiu o Movimento Negro no Brasil. O objetivo era unir os negros escravizados para buscar formas de resistência a fim de defenderem-se das violências e injustiças praticadas pelos senhores. A força do Movimento Negro aumentou ao longo dos anos, o qual conquistou diversos patamares políticos e sociais na sociedade brasileira. É possível notar a sua presença nos documentos oficiais, como nas DCNERER e outros documentos. Desde seu

de defesa da criança e do adolescente, Movimento Indígena do Brasil, grupos feministas, dentre outros. Observamos, no entanto, que não são todas as documentações destinadas à educação infantil que tematizam a educação das relações étnico-raciais. Destarte, os documentos oficiais que abordam as relações étnico-raciais e serão objetos de análise nesta pesquisa são aqueles destacados anteriormente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), por exemplo, orienta sobre a importância do currículo de creches e pré-escolas, como conjunto de práticas, articular as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos do patrimônio histórico-cultural e científico da humanidade. Seu objetivo é a garantia da criança se apropriar dos processos de renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como o direito à liberdade, à saúde, à confiança, à proteção, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

A educação das relações étnico-raciais envolve questionar e rever as mais diversas relações, representadas pelo preconceito, estereótipos de caráter depreciativo, palavras e atitudes que expressam sentimentos de superioridade. A superação do racismo e do preconceito desafia a sociedade atual, a qual se esteia na discriminação e no preconceito sob diferentes ordens, no abuso do homem pelo trabalho. O enfrentamento radical ao racismo é necessário, tanto nas dimensões objetivas, estruturantes em suas produções, quanto nos princípios simbólicos, posicionando às instituições de Educação Infantil o papel de construir propostas e práticas pedagógicas que promovam a educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, na perspectiva da humanização das crianças, como sujeitos de direitos, em um projeto de emancipação social (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015).

Para a análise do pertencimento da criança negra, buscamos aporte teórico nas contribuições de Munanga (1994, 2012), que conceitua os termos identidade e pertencimento e nas contribuições de Gomes (2005), que auxiliam no esclarecimento de termos e conceitos presentes nos debates quanto às relações étnico-raciais no Brasil.

Quando falamos das relações étnico-raciais, é delicado conceituar o termo identidade, apesar das inúmeras produções existentes, Gomes (2005) enfatiza que é complexo discutir sobre a identidade pois já é permeada de usos diversos, além disso, a ela somamos os adjetivos pessoal, social, étnica, negra, de gênero, juvenil, profissional, entre outros. Conforme Munanga (1994, p. 177-178):

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc.

Como sujeitos sociais, é no contexto da história e da cultura que se definem as identidades sociais (em todos os aspectos: racial, de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Elas, mesmo sendo múltiplas e distintas, são identidades que constituem os sujeitos, uma vez que “estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 2005, p. 42).

Neste sentido, Munanga (2012) entende a construção da identidade coletiva negra como um processo que para se constituir precisa resgatar sua história e autenticidade, desconstruir a memória de uma história negativa construída pela historiografia colonial, ainda presente em “nosso” imaginário coletivo, para reconstruir a verdadeira história, a história positiva capaz de resgatar plenamente sua humanidade e sua autoestima, a qual fora destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial. Portanto, torna-se necessário e importante o ensino da história da África e a história do negro no Brasil, partindo de novas abordagens e posturas epistemológicas, que rompam com a visão depreciativa do negro, para angariar subsídios para construir uma verdadeira identidade negra, passando de objeto de história para sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório (MUNANGA, 2012).

Para analisar a bibliografia levantada e os documentos oficiais selecionados, com vistas ao objetivo geral, a proposta metodológica da pesquisa está amparada nas orientações de Gomes (2016), que propõe uma Análise Temática, baseando-se na Análise de Conteúdo, de Bardin (1979). Na análise temática, o conceito chave é o tema, que é “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p. 105). Gomes (2016) propõe, como procedimentos metodológicos, as seguintes etapas: categorização, inferência, descrição e interpretação. O autor destaca que, embora os procedimentos não sigam uma sequência lógica para as análises, alguns critérios devem ser observados, tais como: a) decompor em partes o material; b) distribuir as partes em categorias; c) fazer a descrição do resultado das categorias; d) fazer a inferência dos resultados; e) interpretar os resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica adotada. Deste

modo, o autor ressalta que o caminho percorrido pelo pesquisador, inclusive as etapas a serem contempladas, depende “dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele [pesquisador] adotada” (GOMES, 2016, p. 79).

Assim, com o objetivo geral de discutir o pertencimento e a construção da identidade étnico-racial da criança negra, realizamos leituras extensivas dos materiais selecionados (revisão da literatura e documentos oficiais), etapa que compreendeu a organização, categorização, descrição e interpretação dos conteúdos trazidos pelos textos. A partir de então, os seguintes temas emergiram para discussão neste trabalho: Criança, Infância, Educação Infantil, Raça, Etnia, Identidade, Pertencimento, Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, os quais, de maneira interdependente, possibilitaram a discussão principal do pertencimento e da construção da identidade étnico-racial da criança negra. A articulação de toda a discussão é possibilitada pelo aporte teórico dos principais autores, como Munanga (1994, 2012) e Gomes (2005), estudiosos da temática.

Para olhar para os documentos oficiais, buscamos também as contribuições de Evangelista (2012, p. 56), que destaca que para se obter dos documentos dados reais, é preciso que o pesquisador assuma uma posição de produtor de conhecimento, aquele que “localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa as evidências que apresenta”. Para a autora:

Trata-se do papel posto para os intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação. (EVANGELISTA, 2012, p. 58)

Assim, de posse do conteúdo a ser discutido neste estudo, procuraremos contextualizar os documentos oficiais selecionados, os quais discutem os interesses da Educação Infantil para a educação das relações étnico-raciais, sob a ótica de analisar o pertencimento e a construção da identidade da criança negra nos argumentos dos autores que serão apresentados, bem como na análise dos documentos oficiais que será realizada.

O trabalho contará com o **Capítulo I**, para expor a trajetória deste estudo a partir da revisão da literatura e a apresentação do levantamento bibliográfico dos autores, e dividiremos os assuntos em diálogos que discutirão: o conceito de Criança, Infância e a Educação Infantil, adentrando no percurso histórico e político; Etnia e Raça, apresentando as contribuições do

movimento negro como a bandeira que dá diretrizes para as lutas historicamente travadas, as quais resultaram este espaço acadêmico de discussão, entre outras lutas sociais no Brasil; Identidade e Pertencimento como aspectos fundantes para a constituição de um ser humano; Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, levantando a relevância dessa abordagem educacional para desenvolver o sentido de pertencimento na criança negra, bem como na construção de sua identidade étnico-racial. O **Capítulo II** trará a discussão sobre o pertencimento e a construção da identidade, neste capítulo serão discutidos os seguintes assuntos: a) Racismo X Preconceito Étnico-Racial e a Construção da Identidade Negra; b) O mito da democracia racial e o preconceito de marca; c) Pertencimento e Identidade. No **Capítulo III**, está a apresentação e a análise dos documentos oficiais selecionados para discussão no trabalho, enfatizando que o diálogo entre os discursos dos documentos oficiais da Educação Infantil sobre as relações étnico-raciais permeia todo o texto.

E, por fim, as **Considerações Finais**, em que serão apresentadas as contribuições relevantes sobre o tema, resultantes da pesquisa. Ou seja, as discussões levantadas sobre o tratamento dos documentos oficiais na construção da identidade étnica e racial, bem como no pertencimento da criança negra e a na educação infantil, também amparadas nos estudos da área.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

“A luta pela libertação não é apenas um facto cultural, mas também um fator de cultura” (CABRAL, 1974, p. 137).

1.1 Revisão da Literatura

No intuito de contextualizar o campo de estudos da temática e também trazer à tona os estudos para a discussão sobre o pertencimento e a construção da identidade da criança negra na educação infantil, nos propusemos a levantar e discutir os trabalhos que abordavam as relações étnico-raciais na educação infantil, considerando a relação entre os professores e as crianças para o desenvolvimento do pertencimento étnico-racial positivo da criança negra. Será considerado também como as leis brasileiras, a partir da Lei 10.639/03, já sancionada há mais de dez anos, têm amparado as instituições de ensino com ações afirmativas para tornar real a prática da referida lei nas relações que a criança estabelece no seu dia a dia na escola. Assim, no decorrer de sua vida a criança tem a oportunidade de construir de forma positiva o seu pertencimento étnico e racial.

A busca bibliográfica realizada para fundamentar e contextualizar este trabalho foi amparada nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Scientific Electronic Library Online – SciELO; Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) - GT 21: “Educação e Relações Étnico-Raciais”; Portal de Periódicos da CAPES. Utilizamos como palavras-chave: “relações étnico-raciais” e “educação infantil” e, para essas palavras, obtivemos um resultado de 76 trabalhos. Para restringir mais aos interesses do mote de estudo, excluímos 14 dissertações e duas teses, por não apresentarem relação com a educação infantil e por não trazerem contribuições à discussão sobre a legislação e as questões relacionadas à construção do pertencimento da criança negra e de sua identidade.

Todos os trabalhos foram organizados em pastas referentes às plataformas de pesquisas acadêmicas: a. pasta Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com 23 trabalhos, sendo 15 dissertações e 8 teses; b. pasta Scientific Electronic Library Online (SCIELO) com 4 artigos; c. pasta Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), GT 21 com 2 artigos; d. pasta Portal de Periódicos da CAPES com 47 artigos. Da pasta SCIELO, foram excluídos 4 artigos. Da pasta ANPED, 1 artigo foi excluído, pois o enfoque da discussão estava valorizando a formação docente e a produção literária que excluem a representatividade do negro em seus enredos. Da pasta CAPES, 11 artigos foram

selecionados e os outros foram desconsiderados por não apresentarem relação com a educação infantil ou com as relações étnico-raciais. Portanto, de 76 trabalhos foram observadas as contribuições de 22 trabalhos, sendo 16 artigos, 4 dissertações e 2 teses.

Neste primeiro capítulo, apresentaremos as principais discussões presentes nos trabalhos levantados, entremeando com outras leituras que foram sendo suscitadas ao longo do estudo para ampliar e fundamentar a problemática das relações étnico-raciais na educação infantil. Nas seções que seguem, já antecipamos o diálogo com os documentos oficiais que abordam as relações étnico-raciais na educação infantil. Desse modo, primeiramente discute-se os conceitos de *Criança, Infância e Educação Infantil*, construídos historicamente; continuaremos as reflexões históricas sobre o conceito de *Raça e Etnia*; na mesma ideia de observação a partir do contexto histórico, trataremos da importância das *Relações Étnico-Raciais na Educação*; e, por fim, dialoga-se sobre *Identidade e Pertencimento*.

1.1.1 Diálogos sobre Criança, Infância e Educação Infantil

Iniciaremos esta parte ponderando fatores históricos considerados por Kuhlman Jr. (2005), na resenha do livro *Uma História da Infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*, de Colin Heywood. Historicamente, a construção da concepção de infância e de criança passa por modificações a partir do século XIII. Anteriormente, na era medieval, Ariès (2006) ao analisar pinturas da época, comenta que a infância era desconhecida. As crianças eram representadas e tratadas como homens em miniaturas. Não havia um reconhecimento e um atendimento à especificidade da infância. Aos sete anos, as crianças marcavam uma transformação em suas vidas, “mudavam-se os trajes, diferenciavam-se os gêneros, atribuíam-se responsabilidades”, e participavam do trabalho cotidiano dos adultos – nos campos, em casa, em indústrias, entre outras atividades (KUHLMAN JR., 2005, p. 240).

O sentimento de infância só existe se a sociedade vê a criança diferente do adulto. Do século XIII ao século XVIII, houve mudanças significativas quanto ao sentimento de infância, sentimentos que se refletem na concepção de infância moderna. É percebido, então, que do século XIII ao século XVIII, quando a sociedade entende que há diferença entre a criança e o adulto, o sentimento de infância influencia na produção de artigos direcionados à criança, na busca de entretê-la e separá-la da realidade do adulto (KUHLMAN JR., 2005).

Para Flores e Piloto (2015), a concepção de criança e infância, para serem consolidadas socialmente, recebeu incentivos e começou-se a se pensar nestes temas como campos de estudos de áreas como a Medicina e ramificações da medicina - a Puericultura e a Neurologia, por exemplo; a Psicologia, particularmente, a Psicanálise; e a Pedagogia. No entanto, a aplicabilidade universal das ideias acerca de características específicas da infância, bem como outras narrativas da Modernidade, objetivando o reconhecimento de que inferências ligadas às questões culturais, de classe social, de sexo, de raça, e de religião, entre outros, se enviesam nas definições sobre o que é ser criança e como cada uma delas pode viver nesse tempo/espço percebido como o seu meio sociocultural.

No decorrer do contexto histórico foi se construindo a concepção de criança e educação, e queremos destacar o valor deste processo histórico e cultural como precioso para as teorias que tornaram a criança e o ato de educar na infância como potente para a vida humana. Nos dias atuais, o conceito de infância abarca inúmeras discussões no âmbito acadêmico, dentre as quais, destacamos as reflexões de Rosemberg (2012). Pela sua característica, a infância se define como a parte inicial da vida que promove a construção social da criança, indo mais além, a criança é ator social e, a infância, levada para ser pensada como condição legítima das ciências humanas e sociais, como condição social (ROSEMBERG, 2012). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entende a criança como:

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

Dentre as perspectivas que abordam criança e infância, trazemos ainda Vigotski, Luria e Leontiev (1988), que posicionam o desenvolvimento da criança pequena como o espaço onde ela vive sob a influência das circunstâncias concretas (interações/relações), as quais se alteram ao longo das suas relações humanas (ser histórico). Para os autores, o ser humano é um eterno devir, ou seja, ele sempre está aberto a transformações. Na ideia do *vir a ser*, destacamos aqui as ideias de Santos e Costa (2014) quando propõem repensar o papel da escola na formação de identidades, tomando como referencial a educação infantil nas relações étnico-raciais. Esses autores entendem que a formação dos educadores para lidar com a diversidade cultural em sala de aula traz o olhar para as questões raciais como pauta de reflexão e mudança das práticas, indo além do discurso que todos são iguais e complementam: “Não se trata de educar todos

como iguais, mas sim educar na diferença, ressaltando as especificidades” (SANTOS; COSTA 2014, p. 5).

A segunda metade do século XX, em diversos países, trouxe importantes novidades quanto às práticas educativas para crianças pequenas, entre 0 e 6 anos, sob a responsabilidade de um(a) adulto(a) especialista, que não a família (na sua maioria representada por mulheres), fora do espaço doméstico, em espaços coletivos, tais como: jardins da infância, escolas maternais, creches ou pré-escolas (ROSEMBERG, 2012; FLORES; PILOTO, 2015). No final do século XX, a educação foi percebida diferentemente: a importância em antecipar uma educação, do ensino obrigatório (Ensino Fundamental no Brasil), em contexto institucional, “para todos os segmentos sociais e a concepção de que ela constitui um bem, uma conquista, um direito da criança, mesmo no caso da creche que, tradicionalmente, era tida como instituição destinada exclusivamente para o filho da mãe trabalhadora pobre” (ROSEMBERG, 2012, p. 5). Nesta perspectiva, ao articular a expansão da educação infantil e as relações de gênero, damos o destaque na participação das mulheres no mercado de trabalho, no aumento de famílias nas quais a mulher é o arrimo no orçamento familiar ou da própria casa, e no controle da natalidade. No entanto, Rosemberg (2012) comenta que a procura-oferta por educação extrafamiliar se expandiu mais para atender um número significativo de crianças pequenas de mães que não trabalhavam fora (um dado, no Brasil, a idade mais recorrente de procura são para 4 anos)⁸, mães com diferentes classes sociais, níveis de instrução, chefes de famílias ou cônjuges. O que nos faz perceber que a expansão da educação infantil, toma significado na nova concepção de pequena infância (ROSEMBERG, 2012).

Quando pensamos na educação infantil brasileira, observamos que ela é marcada por um passado antidemocrático, justamente pelo seu histórico de cuidar e educar ser instaurado pelo assistencialismo. Segundo Flores (2007), na trajetória brasileira, “[...] as primeiras instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas tinham, de forma declarada, uma função assistencial, constituindo-se como instituições totais, atendendo crianças abandonadas, órfãs ou de origem pobre [...]: eram as Rodas de Expostos [...]”. (FLORES, 2007, p. 41). Ou seja, era nulo o valor do potencial de aprendizagem da criança na sua primeira infância, bem como as suas interações com o espaço e pessoas que a instituição de educação infantil pode proporcionar a ela por direito constitucional. Conforme Rosemberg (2012), a educação infantil:

⁸ Este dado se refere à pesquisa de Fulvia Rosemberg, em 2012. A fim de atualizar os dados, buscamos dados pelo IBGE e não encontramos informações atualizadas.

“constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção”. Legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), como primeira etapa da educação básica e compreende as creches, para crianças de até 3 anos de idade e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos. (ROSEMBERG, 2012, p.12)

A conquista da educação infantil ser considerada a primeira etapa da Educação Básica brasileira recebeu a influência dos movimentos sociais. Canavieira (2018) comenta que os dois pontos mais debatidos acerca dos movimentos sociais, na década de 1970, quanto ao processo de constituição da Educação Infantil foram: a luta da mulher-mãe trabalhadora que, por seus direitos, forjaram para as crianças pequenas o atendimento educacional e o vínculo construído pelas mesmas mulheres; a luta de outras mulheres - que não eram mães, tão pouco profissionais da área - no processo de redemocratização do país; foi uma luta política por direitos sociais, políticos e civis que deram impulso para a conquista do direito das crianças pequenas à Educação Infantil. Uma nota que não cabe neste momento discutir sobre, mas que será posta como provocação para estudos futuros, trata da relação de gênero na sociedade brasileira. A luta travada pelo coletivo de mulheres citada pela autora, era confrontada pela cobrança da sociedade à maternidade:

Para o coletivo de mulheres que herdaram os ideais comunistas e a luta por direitos trabalhistas advindos do contexto europeu, operárias que se relacionavam com os movimentos sindicais, a creche é um direito seu de mulher trabalhadora, mesmo que se agregue a esse direito as cobranças da maternidade, característica essa que irá perpassar a todos os grupo de mulheres. Outro coletivo de mulheres [...] são as que não são operárias, mas trabalhadoras de outras categorias profissionais, que não apresentam a mesma articulação política e reivindicatória, nem se autodeclaram feministas, mas ainda assim demandam por esse direito. Para esse conjunto de mulheres, a creche é o mal necessário [...]. São essas as que sofreram os maiores constrangimentos ao serem acusadas de se “desresponsabilizarem” da educação e cuidado de seus pequenos filhos e filhas. (CANAVIEIRA, 2018, p.138)

A educação das crianças pequenas e princípios sobre as práticas pedagógicas cotidianas nas instituições foram articulando os discursos desses grupos. Nos anos finais da década de 70 e nos anos iniciais da década de 80, Canavieira (2018) destaca o surgimento das primeiras especialistas na área (profissionais, professoras e pesquisadoras da Educação Infantil), mesmo que em pequeno número, elas personalizaram as muitas vozes e incentivaram mais debates em torno do direito das crianças à educação. E isso foi possibilitado pela relação que estabeleciam com o movimento feminista, outros movimentos e os ambientes de luta pelos direitos à educação e à democracia, representados pela imprensa das mulheres feministas, o público das

Universidades, as Associações de professores(as) e pesquisadores(as), dentre as quais a referida autora cita como exemplo a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC (CANAVIEIRA, 2018). Os espaços à voz, conquistados e desbravados pelos movimentos sociais de mulheres e adeptos citados anteriormente, amparados pela bagagem de estudos e pesquisas acadêmicas, fóruns, comissões nacionais, assembleias entre outras ações, resultaram em 1988, na Constituição Federal, os artigos 205, 206, 207 e 208, assegurando o direito das meninas e meninos brasileiros de 0 a 6 anos de idade à Educação Infantil, sendo obrigatória e gratuita a educação básica a partir dos 4 anos de idade.

Destacamos também o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). É um movimento que também tem como pauta de luta a garantia do direito das crianças pequenas à educação. Sua representatividade é encontrada em “outros movimentos sociais ou em instâncias decisórias responsáveis pela construção de normativas, documentos orientadores, ou, mesmo, de iniciativas políticas que vem marcando a trajetória recente da área” (FLORES; PILOTO, 2015, p.1). O MIEIB se aloca para discussões com o olhar voltado às políticas públicas de Educação Infantil e de articulação, que estão acima de um viés partidário de grupos, órgãos, pessoas e/ou entidades, interessadas e envolvidas com as causas da infância.

De modo geral, participam destes fóruns: professores; pesquisadores; profissionais de órgãos governamentais na área da educação, assistência social, saúde, justiça e outros; membros de organizações não-governamentais; profissionais de instituições de ensino superior, ensino médio e outras que atuam com a formação de professores; membros de conselhos estaduais e conselhos municipais de educação; representantes de creches e pré-escolas públicas e privadas, famílias, comunidades, sindicatos e instituições de pesquisa. Sua atuação é orientada por princípios básicos, como garantia do direito constitucional das crianças de até seis anos à educação infantil, independentemente de raça, gênero, etnia, credo e condições socioeconômicas. (FLORES; PILOTO, 2015, p.8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDBEN reconheceu a educação infantil como o início da Educação Básica e, a partir da referida lei, um combo de normativas, diretrizes e novas leis vêm reforçando o direito de cidadania das crianças brasileiras (FLORES; PILOTO, 2015). De forma breve, destacaremos a trajetória documental de afirmação do direito à educação das crianças de zero a seis anos, a partir da Constituição Federal de 1988, a primeira legislação em que a educação infantil deixa de oscilar entre assistência social e educação e passa a fazer parte da Educação Básica, direito de todos e dever do Estado e da família. Em seguida à aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 10.806/90, a Lei 9.394/2005 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN afirma

em seu art. 21 que a educação infantil é parte da educação básica, e no art. 29 define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade no que diz respeito aos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2005).

Na década de 1990, seguiram as publicações de documentos legais e conceituais para a área da educação infantil: os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1ª ed. em 1995 e a 2ª ed. em 2009), os Referenciais Curriculares Nacionais – RCNEI (1998) elaborados pelo Ministério da Educação (MEC). Destacamos ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, criado pela Lei 10.172/01, o qual previa uma ampliação no atendimento à Educação Infantil. O cumprimento das metas para a educação infantil orientadas pelo PNE se materializou na publicação dos seguintes documentos em 2006: a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 aos à educação; os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil; os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Em 2009, foi publicado os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Em 2010, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Com base nas recomendações citadas nas DCNEI (2010), destinadas especialmente para as crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, em 2012 foi publicado o manual de orientação pedagógica, intitulado Brinquedos e brincadeiras nas creches. Em 2014, foi aprovado o novo PNE 2014-2024 (LEI N° 13.005/2014), com novas metas para a educação infantil. E, recentemente, em 2017, o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a qual deverá nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Fizemos a retrospectiva histórica da legislação da educação infantil no Brasil para notificar um período de mudanças que nos deixa como legado social e político um conjunto de importantes normativas para atender as crianças brasileiras. No entanto, esses mesmos documentos nos mostram falhas, tanto nas políticas educacionais e públicas para este atendimento funcionar integralmente, por exemplo, no que se refere à educação das relações étnico-raciais, quanto nas práticas pedagógicas relacionadas à formação continuada para a exterminação do racismo e do preconceito dentro das escolas, que são silenciados diariamente.

Nesse sentido, direcionamos as reflexões da educação infantil para o atendimento à criança negra que, no contexto das suas vivências escolares, deve se ver parte da comunidade a qual se socializa, tanto entre seus coetâneos, como ao se relacionar com os adultos com quem convive. Tudo aquilo que o indivíduo passa na primeira infância influencia na sua vida adulta, isso ocorre pelas relações que ele estabelece com o meio, frente à isso, a concepção de infância e de criança que a Educação Infantil promove será como um espelho para a criança se compreender como ser social representado na vida escolar (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010).

Nesta perspectiva, encontramos relevância em destacar a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como parte do currículo escolar na Educação Infantil, a fim de trabalhar o “reconhecimento e a valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país” (BRASIL, 2014, p. 7). Podemos observar que as questões étnico-raciais assumem importância muito significativa no Brasil e a legislação que trata dessas questões também apresenta um grau de suma importância. Para pôr em prática os desígnios da lei, encontramos desafios difíceis a serem enfrentados, um deles é o dilema que as pessoas negras, neste estudo, em específico, as crianças, têm de lidar: “ou deixar-se assimilar a ideias, crenças, comportamentos, admitindo ‘branquear’ no pensamento, nos raciocínios, nos comportamentos, na adoção de projeto de sociedade que exclui os negros, ou enfrentar desqualificação ao mostrar, em gestos, palavras, iniciativas, sua negritude” (SILVA, 2015, p. 2).

É importante esclarecer que não somente as crianças negras, mas também, sem contestação, os seus professores, são desafiados a assumirem a responsabilidade de integralmente exercer, tanto as suas atribuições de educadores, como a de pôr em prática o currículo determinado, primeiramente pela Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e mais tarde, pela Lei nº 11.645/20083 (BRASIL, 2008), elucidando o ideal político presente nas leis e diretrizes dessa temática a qual se propõe um projeto de sociedade justa e equânime. O desafio se estende aos familiares, amigos e outros com os quais as crianças se relacionam e aprendem para a vida delas. A finalidade é oportunizar possibilidades de as crianças fortalecerem o seu pertencimento étnico-racial, respaldado na implantação das diretrizes curriculares em tela (BRASIL, 2004a; 2004b), nas escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Ressaltamos aqui que a responsabilidade da garantia do direito à educação das relações étnico-raciais na primeira infância não é só para atender as crianças negras, mas também as

crianças não negras, aquelas “que crescem e são educadas em ambientes, mentalidades, sabedoria de raízes étnico-raciais não africanas” (SILVA, 2015, p. 2). Neste caso, é pertinente pensar mais profundamente as ideias de pertença e de identidade negra, a partir da visibilidade de raça e etnia desenvolvidas na mente da sociedade brasileira e que impactam diretamente no desenvolvimento integral da criança negra na educação infantil. E, como ícones (raça e etnia), ganharam espaço para se pensar no campo dos movimentos sociais, na política e nos espaços acadêmicos, uma vez que são assuntos fundantes para a existência humana (de negros e não negros) nas suas relações sociais.

1.1.2 Diálogos sobre Raça e Etnia

Ter um espaço para discutirmos raça e etnia é uma concessão marcada por lutas sociais e políticas, as quais abriram caminhos para que hoje pudéssemos discutir dois aspectos importantes para compreendermos as relações étnico-raciais como uma abordagem a fim de resgatar a identidade negra das crianças pequenas, especificamente, na educação infantil, para que, neste ambiente escolar, se sintam pertencidas étnica e racialmente como crianças negras. Reconhecemos, nessa discussão, a relevância do Movimento Negro, que tenazmente se posicionou na sociedade brasileira para conquistar mudanças nas políticas públicas, combatendo o racismo velado, resultante (do mito) da democracia racial. Concordamos com Gomes (2017, p.17), quando entendemos o movimento negro como educador, ela afirma que:

[...] muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro.

Durante as décadas de 1940 a 1960, os movimentos sociais dos negros deram seguimento à pauta pela educação, as manifestações para a educação do negro foram expressas, segundo Santiago (2013), com as intervenções do Teatro Experimental do Negro (TEN) e do Comitê Afro-brasileiro, fundado em 1945. Outras ações foram os encontros da Convenção do Negro Brasileiro, nos anos de 1945-46, os quais propunham ações políticas pelo resgate da “memória africana e afro-brasileira, a liberdade de culto das religiões de matriz africana e a participação do negro como sujeitos de sua história” (SANTIAGO, 2013, p. 26). O conceito de

raça, aspectos de africanidades, uma estética negra, os valores culturais são recriados, e apropriados às experiências dos povos na diáspora negra.

Em 1978, estruturou-se o Movimento Negro Unificado em resposta às opressões sofridas pela população negra brasileira em vários aspectos.

No dia 07 de julho de 1978 foi realizado um ato público contra o racismo nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, reunindo milhares de pessoas que denunciavam a discriminação racial sofrida por quatro garotos do time de voleibol do Clube de Regatas Tietê, e protestavam pela morte de Robson Silveira da Luz nas dependências do 44º Distrito de Guainazes, resultado de torturas praticadas por policiais e pelas péssimas condições carcerárias no Brasil. Este momento foi o marco para o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Fundado em 18 de junho de 1978, posteriormente denominado MNU, onde produziu e incentivou no Brasil uma ampla discussão sobre questões raciais do ponto de vista das populações de ascendência africana denominadas povo negro. Até hoje, o MNU está denunciando as desigualdades raciais, e construindo um projeto político do ponto de vista do povo negro. (MNU, 2006)

As lutas contra hegemônicas, a respeito do contexto étnico brasileiro (como movimento de luta por melhorias em diferentes esferas públicas) conquistaram força e alcançaram objetivos importantes com a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida em 20 de novembro de 1995, marcando a eleição da proposta de políticas de promoção da igualdade como um tema de consenso no discurso da liberdade negra” (SILVA JR., 2010, p. 21).

Conforme Vanzuita (2013), a criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), em 21 de março de 2003, foi outra importante conquista do ativismo negro no Brasil. Sua inauguração abriu novas formas de tratar as tensões relativas às políticas de igualdade racial do governo. O Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em fevereiro de 2004, o objetivo era “de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional no país” (BRASIL, 2008, p. 16).

Ao trazer o racismo como debate, bem como o compromisso das políticas públicas para envolver-se na superação das desigualdades raciais, o Movimento Negro indaga publicamente iniciativas sociais de ressignificar e politizar a raça, a fim de tratá-la no viés da emancipação e não inferiorizante (GOMES, 2017). O processo de ressignificar a raça levanta questões relacionadas à população negra na história do Brasil, “constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do estado, mas também na vida cotidiana de suas próprias vítimas”

(GOMES, 2017, p. 21). Quando politiza a raça, o Movimento Negro revela como as relações de poder estão construídas e rompe paradigmas relacionados ao conhecimento, história, cultura, práticas da população negra, as quais são vistas de forma negativa e naturalizada. E afirma interpretando a raça como “construção social”, retirando o povo negro do suposto lugar de inferioridade racial. Gomes (2017) caracteriza o Movimento Negro “como ator político e como um educador de pessoas, coletivo e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações” (GOMES, 2017, p. 22). A esse respeito, Vanzuita (2013) complementa:

No contexto educacional, as lutas contra hegemônicas com recorte étnico-racial, cientes de que a História Brasileira foi pesquisada e contada por uma hegemonia social do ponto de vista do “branco dominante”, tentam modificar este processo histórico pela resistência, lutando por uma visão crítica da história até então contada de forma deturpada. Esse é um dos principais objetivos da Lei Federal 10.639/03. A referida lei não constitui uma benesse governamental, mas uma conquista do movimento negro antirracista brasileiro, por uma demanda da vivência escolar pacífica e feliz que contemple a história e a cultura de matriz africana, permitindo à comunidade escolar “conteúdos” escolares críticos e condizentes com a realidade do país. (VANZUITA, 2013, p. 119)

A história do Movimento Negro e seu impacto nas políticas públicas no Brasil foi mais profunda e intensa sobre a sociedade brasileira do que expomos nestes primeiros parágrafos, não há dúvidas que, sem os movimentos ativistas do negro, desde a escravidão, não teríamos a visibilidade das conquistas contra o racismo, a construção do pertencimento étnico e racial, bem como a construção da identidade negra que o corpo negro conquistou e ainda busca conquistar na sociedade brasileira atualmente, por questão de direito à cidadania brasileira.

Tratar das relações étnico-raciais nos provoca a compreender o conceito de raça e etnia. Se partirmos do conceito de raça, já encontramos desafios teórico-epistemológicos e políticos, como construção histórica em permanente mudança (ALVES, BARBOSA; RIBEIRO, 2016). Ao longo da história, o conceito de raça contribui muitas vezes para manter a segregação de pessoas por características físicas. Nesse sentido, vimos tristes episódios como o darwinismo

social⁹ e a eugenia¹⁰, que tentaram justificar o preconceito existente na sociedade, colocando algumas raças como inferiores socialmente, intelectualmente etc.

O conceito de raça sob a perspectiva da biologia, quando esta era a ciência que explicava os fenômenos, designava a descendência, referia-se à linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que representa um fenótipo em comum, com um ancestral em comum, a fim de classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados (MUNANGA, 2010). Desta forma, a classificação entre as raças gerou a hierarquização, instaurando a supremacia de uma raça e subalternizando as minorias, abrindo o caminho para o racismo, a partir de uma suposta “[...] relação intrínseca entre o corpo, os traços físicos, a cor da pele e as qualidades intelectuais, culturais, morais e estéticas” (MUNANGA, 2010, p. 188). Portanto, a este conceito de raça, a qual é referida as características fenotípicas, reforça a discriminação, pois evidencia a diferença entre as pessoas pela cor, textura do cabelo e desenhos da face. Também estabelece graus de hierarquia entre esses povos (PEREIRA, 2015).

A legitimidade biológica sobre o conceito de raça se perdeu, pois não existe espaço para sustentar cientificamente que existe uma classificação dos indivíduos em raça, baseado na diversidade fenotípica, do patrimônio genético das populações e morfológica (MUNANGA, 2010). Os movimentos sociais levantaram essa bandeira de luta, apesar do imaginário social ainda ser maculado com as influências biológicas em defesa da diferença racial, que se traduz nas estruturas, nas instituições, nas relações sociais e interpessoais.

[...] Ou seja, o racismo contemporâneo que estamos vivendo no século XXI não precisa mais da palavra raça, pois se reestrutura com a ajuda dos conceitos de diferença cultural e de identidade cultural, até com o conceito de etnia, manipulados tanto pelos antirracistas como pelos racistas. (MUNANGA, 2010, p. 198)

⁹ “[...] o darwinismo social pode se resumir em uma suposta “teoria” da evolução da sociedade. Tal ideia defendia a existência de sociedades superiores às outras e que, nessa condição, aquelas que se sobressaíssem física e intelectualmente deveriam se tornar dominantes, enquanto as outras – menos aptas – deixariam de existir porque não seriam capazes de acompanhar a linha evolutiva da sociedade. O grande equívoco do darwinismo social foi atribuir valores sociais a uma tese científica que explicava um fenômeno biológico, a diversidade de formas de vida. O fato da luta pela sobrevivência ocorrer na natureza selvagem não legitima absolutamente nada sobre a sua aplicação a um contexto social. O idealizador e popularizador do darwinismo social foi o filósofo, biólogo e antropólogo inglês Herbert Spencer (1820-1903)”. Disponível em: <https://netnature.wordpress.com/2018/08/14/darwinismo-social-o-uso-indevido-das-ideias-de-darwin/>. Acessado em: 20 abril de 2020.

¹⁰ Eugenia foi um termo cunhado por Francis Galton em 1883, e significa a ciência do melhoramento biológico do tipo humano. Para ele, a maioria das qualidades físicas, mentais e morais dos humanos era herdada. A eugenia foi difundida em diversos países, inclusive no Brasil, e diferentes fundamentos científicos guiavam cada movimento eugênico. Sobre uma visão histórica da ligação entre ciência e racismo no Brasil, indicamos a leitura da entrevista concedida pela antropóloga Lilia Moritz Schwarcz: HAAG, Carlos. Quase pretos, quase brancos. Revista PESQUISA FAPESP, no. 134, abril, 2017, p. 10-15. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2007/04/10-15-schwarcz-134.pdf>. Acessado em: 20 abril de 2020.

O Dicionário de Relações Étnicas e Raciais, produzido por Ellis Cashmore e colaboradores (2000), considera o conceito de raça – de forma histórica – e o divide sob três perspectivas: raça, como classificação; raça, como significante e raça, como sinônimo. Será relevante discutir neste trabalho apenas dois, dos três aspectos: raça, como classificação e raça, como sinônimo.

Quanto ao conceito de raça, como classificação, o autor dialoga com Munanga (2010) ao definir raça como um grupo de pessoas ou categorias que estão conectadas pela mesma figura ancestral. Até o século XVIII, a explicação para a diversidade era amparada no Antigo Testamento que permitiu, através da genealogia, investigar a população mundial e a diferença entre os grupos, portanto, as interpretações das aparências externas eram representadas como: “um desígnio de Deus, com resultado das diversidades ambientais independentes de questões morais e como fruto de diferentes ancestrais originais.” (CASHMORE, 2000, p. 448). No início do século XIX, a palavra, mesmo com diversos significados, contempla o ponto de vista científico, o qual contribuiu, até os dias de hoje, para elaborar crenças relacionadas à raça, bem como a respeito de classe, etnia, nacionalidade como meio de cultivar identidades grupais. O autor destaca George Cuvier que, orientado pela visão pré-darwiniana, classifica raça como tipo instituindo espécie de seres humanos distintos, tanto pela constituição física quanto pela capacidade mental, essa perspectiva é o cerne das doutrinas designadas como “racismo científico”. No entanto, outros estudos contrariaram tais ideias, defendendo o valor limitado que as variações fenotípicas têm para significar ou caracterizar uma raça. Neste sentido:

O uso da expressão “raça” na lei, no censo e em documentos oficiais pode parecer uma sanção do governo a uma classificação que não é mais de valor explicativo em zoologia e a manutenção de uma crença pré-darwiniana de que ela é importante para a compreensão das diversidades que são de caráter social, cultural e econômico. (CASHMORE, 2000, p. 450)

Cashmore (2000) comenta resumidamente sobre o conceito de raça como sinônimo, sob a perspectiva da Biologia, na qual este termo é significado de quatro formas. A primeira, como já fora citada acima, implica que a raça está ligada à subespécie de uma mesma espécie e, neste sentido, os antropólogos físicos criam uma tríade da espécie humana: os negroides, mongoloides e caucasoides, no entanto, nos últimos cinquenta anos, foi se tornando impossível classificar com precisão as raças humanas, devido a história de migração à terras distantes – um exemplo é a expansão marítima da Europa que deu início há cinco séculos – , quando a procriação entre as raças humanas se deu de forma acelerada, encobrendo desta forma as fronteiras raciais e favorecendo a homogeneização genética da espécie humana. A segunda,

surge como sinônimo de espécie, mas ligado à raça humana, valorizando a espécie humana. A terceira, leva o termo “raça” para representar as nações, como “raça alemã”, “raça chinesa”. Este termo foi muito conhecido nos séculos XIX e início do século XX. Enfim, “raça”, conforme o autor, pode significar um grupo de pessoas unidas socialmente, que se assemelham por suas características físicas: tez da pele, os traços faciais, a textura do cabelo, a estatura, entre outras. Os cientistas sociais, a este significado de “raça” denominaram como “raça social”. Invariavelmente o termo “raça social” é aderido por sociedades racistas que, concebem os fenótipos físicos como características fundantes para explicar as questões intelectuais, morais e comportamentais.

Para Moruzzi e Abramowicz (2015), ao conceito de raça atribui-se uma variedade semântica por conta das discussões que o analisavam à lógica da identidade cultural, o pertencimento cultural, isto é, a discussão estava além de um aspecto exclusivamente fenotípico físico, mas é levado em consideração a característica cultural deste grupo, “ou seja, a maneira pela qual um grupo é racializado” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015, p. 202).

Neste sentido, a palavra racialização é uma palavra que caracteriza as relações sociais que tipificam um grupo de pessoas, Cashmore (2000) conceitua racialização da seguinte maneira:

O uso e o sentido do termo emergem da análise histórica. Este trabalho demonstra que a ideia de “raça” não é uma ideia universal, mas emerge de um ponto particular da história da Europa Ocidental. Com o decorrer do tempo, passou para ser usada para se referir a categorias supostamente fixas e distintas da população mundial. Isso demonstra que “raça” não é um fato biológico, mas da construção social. (CASHMORE, 2000, p. 456)

Por mais que a antropologia ou outras ciências sejam questionadas quando nos referimos ao termo “raça” é relevante ser considerado o valor das contribuições e avanços nos estudos que discutem as relações entre negros e brancos no Brasil. Gomes (2015) afirma que quando a pauta de debate é a situação do negro, “raça” ainda está presente nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Na sua perspectiva, isso ocorre “porque raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 45). A referida autora adverte a importância de se atentar para o contexto dos discursos que se referirem ao termo raça para falar sobre a realidade dos negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas no Brasil ou no mundo. Como referência, a autora destaca o Movimento Negro como um que não utiliza o termo “raça” alicerçado na ideia de superioridade entre as raças,

como era originalmente usado no século XIX, mas traduzem o termo, de forma inovadora, na dimensão social, política. Além disso, segundo Gomes (2005, p. 45),

usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas.

Etnia é um termo que se deriva da palavra grega *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, cujo significado é povo ou nação, portanto, *etnia e étnico têm os mesmos atributos semânticos*, como afirma Cashmore (2000). Conforme Moruzzi e Abramowicz (2015), etnia corresponde a características culturais, a experiência comum que pode ou não ser proveniente da parentalidade biológica, a qual se refrata na maneira como os grupos sociais compartilham a sua herança histórica, religiosa. Uma cultura. Cashmore (2000) concorda esclarecendo que “étnico” significa, basicamente, um grupo de pessoas que possui uma consciência que está presente de maneira contida e invisível, mas que pode vir à tona de origens e interesses comuns. Que não se caracteriza como um mero agrupamento de pessoas ou uma parte de população, mas o que os une ou os aproxima está relacionada às experiências de vida que compartilham (CASHMORE, 2000).

Raça e etnia, portanto, são conceitos que se constituem historicamente, assim como infância, conseqüentemente, fazem parte das discussões presentes nos documentos governamentais para educação infantil de forma conjunta, como também classe, que compõem a multiplicidade das crianças (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015). Por se constituírem historicamente, raça e etnia se representam na luta contra o colonialismo das mentes que ainda conservam discursos e comportamentos racistas. Vasconcelos (2017) considera as contribuições de Aimé Césaire¹¹, em *Discurso sobre o colonialismo*, onde o autor lança críticas condenando a posição da Europa, como aquela que pretendia ser a única com discurso regulador para julgar os homens, tendo em si a ideia de referência cultural para o mundo. O colonialismo é portador de racismo, portanto, desciviliza tanto quem é colonizado quanto quem coloniza, entre eles, o trabalho forçado se estabelece na relação manifestado pela escravidão e, neste movimento relacional, conceitos foram construídos contra o colonizado, a colonização gerou, por exemplo a coisificação do escravizado (VASCONCELOS, 2017).

¹¹ Aimé Césaire (1913 - 2008). Ideólogo do conceito de negritude, defensor maior das raízes africanas e militante anticolonialista, Césaire foi ainda um dos maiores poetas surrealistas do mundo, de acordo com André Breton. Depois de se destacar com um aproveitamento escolar brilhante na Martinica, conquista uma bolsa que lhe dá acesso a Paris, onde rapidamente se interessa e escreve sobre as raízes africanas. Fonte: <https://www.buala.org/pt/autor/aime-cesaire>

Neste sentido, queremos destacar historicamente o discurso da coisificação, brevemente comentado pelo autor citado anteriormente, trazendo as contribuições de Silva (2015) que considera como dolorosas as dificuldades históricas das crianças negras brasileiras na época da escravidão. A autora comenta que a partir dos depoimentos de viajantes estrangeiros, as crianças eram tratadas como se não fossem seres humanos, frequentemente, por exemplo, eram tratadas como propriedades e seus senhores tinham inventário, listando-as na categoria de semoventes. Ao serem batizadas na igreja, não eram batizadas com sobrenome, as crianças escravizadas eram educadas para a “submissão ao pensamento europeu, ao senhor branco” (SILVA, 2015, p. 164), tendo reflexo, atualmente, na forma como as pessoas negras são vistas e representadas. Se olharmos para os livros de história das escolas ou nas novelas e filmes épicos e contemporâneos, geralmente nos deparamos com “representações de negros, feitas por não negros, por meio de fotografias, desenhos e de outras formas, que ela [JOVINO, 2010] analisa, expõem submissão, negação da própria existência, assimilação” (SILVA, 2015, p. 164), no entanto, geraram resistências.

Uma vez que compreendemos neste estudo a escola como uma das instituições para educar a criança pequena, não podemos nos esquecer do professor, mesmo que neste trabalho o foco não seja a formação deste profissional da educação infantil. Portanto, pensando na história de resistência a uma representação pobre de quem foi o negro para a sociedade brasileira, fazemos nossas as perguntas de Silva (2015, p. 164):

O que sabemos, professores, sobre essas manifestações de resistência? Como podemos sublinhá-las em nosso convívio com alunos negros e não negros? Nas aprendizagens que pretendemos promover? Como explicar às crianças negras e também às não negras que os afrodescendentes são os únicos brasileiros, pelo menos a significativa maioria deles, que desconhecem precisamente de onde vieram seus antepassados?

É o papel da escola promover a educação das relações étnico-raciais para realmente fazer conhecer os fatos sociais, os de sua natureza enquanto corpo negro, de sua história antes da escravidão, os quais a criança deve conhecer para entender-se e entender o seu meio que é político, social, étnico-racial. A ela não deve ser negado aprender que seus antepassados vieram dos países africanos para o Brasil,

[...] forçadamente transportados guardaram em usos, costumes e até mesmo na língua portuguesa, lembranças contundentes das suas culturas e sabedoria africanas. Mas sofrimentos causados pela desumanização de seus corpos e mentes, a separação e o isolamento de nativos de um mesmo povo, deixaram pistas remotas sobre região, vila, cidade de que eram originários. Tiveram,

eles, que se reinventar como seres humanos, como africanos da Diáspora. (SILVA, 2015, p. 164)

Contudo, houve resistência e se as crianças estão aprendendo, juntamente de seus coetâneos não negros, o conhecimento de suas origens é pela conquista das lutas e dos movimentos sociais que impulsionaram esse reconhecimento.

O próximo item deste capítulo, apresenta aspectos importantes para o desenvolvimento da identidade e do pertencimento da criança negra e fatores para garanti-los nas relações escolares.

1.1.3 Diálogos sobre Identidade e Pertencimento

No artigo Educação, identidade negra, produzido por Gomes (2002), a autora pensa na relação que há entre a construção da identidade negra da criança pequena com o ato de educar, pois ambos se constroem no decorrer da vida do ser humano e acontecem em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nos movimentos sociais, na escola, dentre outros. A identidade, ao ser constituída, está baseada na ideia que o indivíduo tem de si mesmo, intermediada pelas afirmações do outro em decorrência de sua ação. Esse movimento ocorre durante a vida toda da criança, tendo influências parcialmente internas e parcialmente externas. Isso envolve a sua construção histórica, social e cultural, a construção do olhar de um grupo étnico/racial e do próprio grupo étnico/racial. A construção da identidade é marcada pelo corpo: fenótipo, tom da tez, tipo do cabelo. Gomes (2017, p. 94) comenta que “o corpo negro não se separa do sujeito” e quando se discute a questão da regulação e emancipação do corpo negro estamos tratando de toda produção das vivências, processos e saberes construídos coletivamente. A autora não descarta “o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade” (GOMES, 2017, p. 94), mas entende que pelo fato de estarmos no mundo, a história e a corporeidade no mundo é parte dos sujeitos, portanto, por mais que seja individual, a identidade se constrói de forma coletiva.

No Brasil, o corpo ganha visibilidade social na tenção entre adaptar-se, revoltar-se ou superar o pensamento racista que o torna por erótico, exótico e violento. Essa superação se dá mediante a publicação da questão racial como um direito, via práticas, projetos, ações políticas, cobrança do Estado e do mundo privado na presença da população negra na mídia, nos cursos superiores, na política, nos lugares de poder e decisão, na moda, na arte e entre outro. A denúncia do racismo, a sua inserção como um crime inafiançável e imprescindível sujeito à pena de reclusão garantida na constituição de 1988, a

presença dos negros e negras na mídia, no mercado de trabalho e nas universidades fazem parte desse cenário de lutas. (GOMES, 2017, p. 94)

Ter um corpo negro, manifestar a sua negritude no Brasil vem, progressivamente, sendo agregado socialmente na expressão de forma positiva da cultura e afirmação da identidade negra, movimentos ainda mais intensos na esfera íntima da comunidade negra e, mesmo com conflitos e incoerências, no plano externo é possível ver momentos em que a valorização da corporeidade e da estética negra são expressados social e culturalmente (GOMES, 2017). A leitura sobre o negro no Brasil, bem como a história e a cultura que carregam em seu corpo, tem sido regulada pela sociedade via o racismo e o mito da democracia racial. Neste sentido, a luta do Movimento Negro por mudanças põe a escola com o principal meio de socialização de diálogos reguladores sobre o corpo negro, que foi escrito por “uma história de resistências construídas de denúncia, proposição, intervenção, revalorização” (GOMES, 2017, p. 95). É importante deixar sempre presente na memória que apesar da sua especificidade, não estamos apresentando uma luta isolada. A desnaturalização da desigualdade racial, os avanços sociais e a história de resistência estão ligados com os ideais pela “luta contra a ditadura, pela redemocratização da sociedade, contra a globalização neoliberal, o neoliberalismo” (GOMES, 2017, p. 95).

O processo do desenvolvimento do pertencimento da criança pequena, relacionado às questões étnico-raciais, envolve olharmos para diversos aspectos delicados e polêmicos, os quais evocam para a abertura de espaços de equidade racial. Neste sentido, existem implicações que fundamentam as práticas racistas, as quais comprometem a construção de um pertencimento da criança na idade de Educação Infantil e que advém da história da colonização do Brasil, a partir da escravidão. E, se olharmos para os livros didáticos de histórias, é lida uma realidade que contraria qualquer indivíduo a querer se pertencer racialmente ao povo africano, pela forma como a história foi contada. Quanto a essas questões, Adichie (2009) comenta sobre o perigo de uma única história, pois dificulta o reconhecimento da nossa humanidade compartilhada, enfatizando as diferenças ao invés das semelhanças. O caminho que percorre uma única história se entrelaça a repetidas ações de “mostrar o povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão” (ADICHIE, 2009). Um exemplo é que muitos de nós estereotipamos, equivocadamente, conceitos como estes: norte e nordeste são sinônimos; índio é inculto; carioca não trabalha; todo o nordestino é repentista; entre outros estereótipos, os quais se refletem nas concepções construídas durante a história e que estão ligadas diretamente às questões raciais. Geralmente, essas representações estereotipadas estão atreladas a uma supremacia de poder que resgata ao longo do tempo

histórias numa perspectiva conveniente, roubando a dignidade de um povo, de uma raça, não contendo todos os fatos esclarecidos.

Portanto, quando discutimos a pauta do pertencimento, não é real defender a ideia de que os negros são racistas, e se discriminam entre si, se analisarmos pelo prisma da ideologia do branqueamento, a qual divulga a ideia e o sentimento de mais humano, mais inteligente, daquele que tem o direito de liderar, às pessoas brancas. Além da marca histórica, no pós-abolição, quando ocorreram ações políticas que buscavam o branqueamento da população brasileira pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse aspecto, a influência da ideologia do branqueamento também possivelmente apele às pessoas negras que, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. Pois, trata-se da subjetividade das ideias e o racismo marca negativamente, não só na subjetividade dos negros, como também na dos que os discriminam (BRASIL, 2004).

O ato de educar e aprender é um processo que percorre toda a vida, e o convívio com o outro faz parte, pois, segundo as suas particularidades, cada um constrói cidadania, conhecimentos que o fortalecerão afirmando os seus direitos, bem como do grupo social a que pertencem, sempre afirmando os laços entre os afins ou divergindo com outros grupos. No caso das pessoas negras, educar envolve também formar a consciência racial e seus desdobramentos fortalecem no decorrer da vida ao se engajar em iniciativas de combate ao racismo (SILVA, 2015). Para que o processo educativo de formar a consciência racial ocorra, é preponderante, no entanto, não exclusivo, a influência da família, seja a construída por laços sanguíneos ou por laços de afeto, além disso, também podemos contar com as entidades que constituem o Movimento Negro brasileiro, pois o enfoque central deste movimento é conceber, manifestar a negritude.

Construir a negritude exige reconhecer pertencimento ao Mundo Africano (HILLIARD III, 1998) que se constitui da vida, experiências, conhecimentos, espiritualidade, produções dos africanos do Continente e da Diáspora. É conhecendo, respeitando e adotando as raízes africanas, tendo elas em conta, que mulheres e homens negros se fortalecem para entrar em diálogo com pessoas de outras raízes étnico-raciais e, com essas, construir uma sociedade definitivamente democrática. Como bem sublinhou Steve Biko “[...] ser negro não é uma questão de pigmentação, ser negro é reflexo de uma atitude mental”. (SILVA, 2015, p. 164)

A história, seja ela escrita ou contada, depende da memória e este fenômeno é construído no coletivo e está sujeito a mudanças, não diferente de qualquer outra história, Munanga (2012) comenta que, no caso da população negra brasileira a memória é construída sobre dois pilares distintos, um pelo vivido e o outro pelo herdado; ambos relacionados aos acontecimentos, às

personagens e aos lugares. Esta memória é compartilhada pelas relações sociais, onde são enfatizados dados da história do grupo, dando origem “a fortes referências a um passado comum (por exemplo, o passado cultural africano ou o passado enquanto escravizado)” (MUNANGA, 2012, p.16). Neste sentido, sentir-se pertencido a uma determinada coletividade, depende dos dois tipos de memória apresentados (o vivido e o herdado), para assim fazer parte do imaginário coletivo e individual (MUNANGA, 2012).

O Parecer 03/2004 comenta a complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. É importante compreender que, para discriminar os negros, a sociedade utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana, como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos, um exemplo é como a sociedade brasileira, que é racista, representa o negro:

Os negros não são indivíduos, mas um coletivo. O indivíduo negro representa o coletivo negro e, portanto, as representações artísticas, midiáticas e culturais do negro influenciam a forma como os negros se percebem e são percebidos. As imagens do negro às quais somos repetidamente expostos influenciam como os negros veem a si mesmos e como são vistos pelos outros. (VIDAL, 2015)¹²

Portanto, levando em consideração o que foi apresentado como as questões de pertencimento sob uma perspectiva negativa do negro¹³ na sociedade brasileira, não há também um padrão de identificação racial, pois o cidadão brasileiro pode se auto identificar, algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, podem se designar negros em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), outros, na mesma característica de miscigenação, mas com traços físicos africanos, podem se dizer brancos. Ser negro no Brasil vai para além das características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Cabe lembrar que o IBGE utiliza *preto* como um dos quesitos para classificar a cor da população brasileira, ao lado dos outros: branco, pardo, indígena. Pesquisadores nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive na educação, agregam em seus estudos dados relativos a *pretos e pardos* sob a categoria negros, uma vez que ambos reúnem aqueles que reconhecem sua ascendência africana, conforme alerta o Movimento Negro.

Outra questão é pensar que a situação do negro no Brasil está vinculada à questão econômica e não ao racismo, neste sentido, Munanga (2012) considera como falta de esforço

¹² VIDAL, Eliabe Ribeiro. A desvalorização da Vida Negra: Uma violência Simbólica com consequências reais. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-desvalorizacao-da-vida-negra-uma-violencia-simbolica-com-consequencias-reais/> Acessado em: 23 set. 2019.

¹³ Quando me refiro ‘do(s) negro(s)’, no masculino, caracterizo toda a população negra: homens, mulheres e, principalmente as crianças, sem privilégios de gênero ou idade.

no entendimento em se considerar que é através do racismo que o negro encontra impedimentos para acessar a ascensão econômica. A sociedade brasileira é capitalista e separar raça e classe é um erro que dificulta análises, direcionando-as para explicações claramente economicistas. O referido autor entende que a busca da identidade negra não pertence à luta dos oprimidos. Entre os problemas específicos que somente o próprio negro tem que resolver – ainda que possa contar com ações solidárias de membros conscientes da sociedade – está na “alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua ‘inferiorização’ e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc.” (MUNANGA, 2012, p. 19).

Nas buscas bibliográficas, a maioria dos autores pesquisados (LIMA; REGO, 2017, ALVES, BARBOSA; RIBEIRO, 2016, MENDES, 2016) apontam que, na escola, os professores demonstram grandes dificuldades em trabalhar as relações étnico-raciais com suas crianças em sala, bem como o conhecimento da criança sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É fundamental que desde cedo as crianças negras conheçam a sua história, como ocorreram os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade. Mesmo que ainda pequena é importante ela ter conhecimento que a sua atual liberdade não foi concedida por bondade dos governantes da época da escravidão, mas foi também uma conquista de resistência quilombola e que é positiva a sua descendência africana, sua cultura, sua história.

Nesta perspectiva, o Parecer 03/2004 torna prático o reconhecimento de valorizar a cultura histórica afro-brasileira:

Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p. 4)

Portanto, as reparações, o reconhecimento e a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros devem ser proposições das políticas públicas de Estado ou institucionais, para que os sistemas de ensino constituam programas de ações afirmativas, as quais podem expressar-se em projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos de forma nítida nas relações pedagógicas cotidianas. Em diálogo com sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, nas ações educativas com a comunidade, no trabalho dos professores, na troca de ideias com os alunos negros e não negros e seus pais.

Como bem salientou Frantz Fanon, os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país. (BRASIL, 2004, p. 5)

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa.

A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação das nações como espaços democráticos e igualitários. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando os processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de inferiorização vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Na leitura dos textos levantados, citamos a pesquisa de Vanzuita (2015), cuja proposta focou a escuta da criança em diversos espaços e contextos escolares, como, ao brincar, na conversa sobre a “África”¹⁴, ao ouvir uma história e na produção espontânea em desenho; o mote da pesquisa girava em torno de responder: “a existência da lei garante ações de combate ao racismo pela via das práticas pedagógicas na Educação Infantil?” (VANZUITA, 2015, p. 2). Ao mesmo tempo, a autora discute como se é estabelecida a relação docente com a

¹⁴ Conotação dada pela autora como um lugar, no entanto, durante os relatos da vivência com as crianças observadas é possível notar que os pequenos, de 4 a 6 anos, tinham a noção de que na África havia países.

implementação da Lei 10.639/03 no currículo oficial da instituição observada e nas suas práticas pedagógicas com as crianças. Vanzuita (2015) observa com clareza que a referida lei garantiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, no entanto, ela apontou muitas limitações no que diz respeito à lógica de organização dos conteúdos, vivências, fazeres e atividades que contemplam esta temática e como estes são postos no cotidiano. São fatos contundentes.

Nos relatos de seu estudo, Vanzuita (2015) considera que apesar da Lei 10.639/03 já ter mais de dez anos, ainda o Brasil enfrenta desafios a serem vencidos quanto à prática racista dentro das instituições de ensino, deixando o tema diversidade étnica restrito nos currículos a ocasiões sazonais, como o dia da Consciência Negra, deixando de lado a oportunidade de trabalhar tal consciência no decorrer do ano com as crianças negras e não negras¹⁵.

Fica claro para a autora que no entendimento das crianças, ainda em construção (devido à idade), se perdura a ideia do negro como fugitivo/escravo, conexão da escravidão com subalternidade, sem o cuidado de compartilhar com os pequenos que “esta subalternidade foi imposta, mesmo quando observaram a situação de captura organizada pelos portugueses em relação aos indígenas e africanos, tornando-os escravizados” (VANZUITA, 2015, p. 8). A Princesa Izabel, no imaginário das crianças (primeiramente, porque estão na idade de atribuir o sentido imaginário a personagens da literatura infantil), é representada como fada ou rainha, perpetuando a História do Brasil tal como é conhecida nos livros didáticos, impedindo que estes conceitos sejam ressignificados pela real história, contextualizada na luta quilombola pela abolição e as questões de políticas internas e internacionais que pressionavam a coroa para instituir a lei abolicionista. Nesta perspectiva, a autora faz um apelo para a importância de estabelecer discussões sobre as ações afirmativas de superação da ideologia de branqueamento preconizada no Brasil. Desta forma, a escola cumprirá o seu papel institucional de não permitir que as crianças perpetuem discursos que afirmam o racismo nas relações étnico-raciais.

1.1.4 Diálogos sobre as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil

As crianças têm uma história, são parte da sociedade e a sua infância deve ser valorada historicamente em determinadas condições simbólicas e materiais, “como sujeitos concretos inseridas em contextos, tempos, espaços e relações que as constituem e lhes possibilitam

¹⁵ *Não negras*: Utilizo este termo para representar todas as crianças brasileiras as quais fazem parte da diversidade étnica que o Brasil comporta.

construir formas específicas de agir e de conhecer o mundo, de se relacionar com as pessoas, com os objetos e com a cultura, de sentir e de pensar” (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2016, p. 320). A infância é uma categoria geracional, a qual não se define apenas pela questão biológica, mas por sua construção social, e se caracteriza de forma distinta para cada criança numa mesma sociedade. Portanto, é possível perceber as diferentes infâncias de acordo com a classe social, o sexo e o gênero, o pertencimento étnico-racial, as idades.

O percurso da infância geralmente se funde com a educação infantil, a qual se configura como a primeira etapa da educação básica assegurada pelo Art. 29 da LDB (BRASIL, 1996, p. 25-26), cuja finalidade é “o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Seu atendimento envolve as crianças de 0 a 3 anos (creche) e as crianças de 4 e 5 anos (pré-escolas).

Na Educação Infantil, no que se refere às suas propostas pedagógicas, é importante considerar, conforme Alves, Barbosa e Ribeiro (2016), que todo o trabalho docente se conecta com a intencionalidade, seja para valorizar a infância e potencializar os interesses dos pequenos ou para enxergar esta fase como uma preparação ao Ensino Fundamental. Estamos de acordo com as autoras, quando destacam as considerações de Barbosa (1997), de que a Educação Infantil, na perspectiva sócio-histórico-dialética, é o espaço rico da formação das crianças em suas múltiplas linguagens, pois se constitui na integração ativa e criativa de sua vida social, com o conhecimento científico, artístico, técnico, brincante e filosófico entrelaçando-se ao seu desenvolvimento físico, ético, afetivo, estético, cognitivo e técnico. Existe nessa atividade uma complexidade intencional que demanda do professor um planejamento e auto avaliação de forma sistemática, assim, fica claro que a formação docente abre espaço para o(a) professor(a) elaborar situações de aprendizagens que possibilitem às crianças ter acesso ao desenvolvimento de suas funções psíquicas e de novos níveis de domínio de conhecimentos e de habilidades. Neste sentido, o trabalho da criança de Educação Infantil não se reduz somente à mera recreação ou a tarefas preparatórias, reproduzindo o que será ensinado/realizado no Ensino Fundamental (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2016). A natureza da Educação Infantil desempenha uma função sócio-histórica, pois a formação integral da criança ocorre neste espaço pela mediação dos adultos, envolvendo o olhar para criança, envolvendo as práticas indissociáveis do binômio cuidar e educar.

Concordamos com as referidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conforme a Resolução CNE/CEB 5/2009, de 18 de dezembro de 2009, quanto aos princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam o documento. Portanto, no que diz respeito à ética, nos atentamos para o efeito dela nas relações sociais que a criança estabelece

entre os seus pares, com o(a) professor(a) e outros adultos. Aos princípios éticos na Educação Infantil, cabe valorar o poder da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades (BRASIL, 2009, p. 97). Aos princípios estéticos, nos identificamos com as considerações de Pilloto e Silva (2016) ao firmarem na sensibilidade. Simplesmente, porque o ser humano é um ser simbólico. Podemos entender que a racionalidade não está descolada da sensibilidade, elas se articulam a outras capacidades, que influenciam a realidade de forma potente para transformá-la. Neste sentido, “a imaginação, a sensibilidade são elementos constituintes da humanidade do homem e não podem ser desconsideradas quando se fala na sua realização” (RIOS, 2010, p. 30 apud PILLOTO; SILVA, 2016, p. 465).

A Educação Infantil tem o dever legal de propiciar situações em que a criança possa ser incentivada a falar, pensar, repensar, desconstruir e reconstruir suas aprendizagens. Quanto aos princípios políticos, as DCNEI consideram os direitos da criança de aprender a exercer a cidadania, a compreender-se capaz de desenvolver o exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

A definição desses princípios remete à necessidade de promover “[...] a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2009a, p. 2) bem como de que a instituição educacional busque a construção cotidiana de formas de sociabilidade e de subjetividade mais igualitárias, “[...] comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009a, p. 2). Essa abordagem delineia a concepção de EREI na Educação Infantil voltada para o enfrentamento do racismo e dos preconceitos. (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2016, p. 323)

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), a criança é o centro das propostas pedagógicas, desta forma, é possível ela desenvolver as suas formas de significar o mundo. Nesta perspectiva, a participação do fazer educativo do(a) professor(a) muda de posição na relação professor(a), conhecimento e criança. O currículo da instituição, conseqüentemente, toma novas formas, pois é construído a partir das perspectivas que surgem de novas propostas de trabalho, como, por exemplo, os projetos que são construídos sob as percepções do(a) professor(a) na criança e seus interesses, ou seja, como ela significa o saber compartilhado. As DCNEI (BRASIL, 2009) ainda destacam as vivências e experiências como forma de materialização do currículo na educação infantil. Desta forma, o currículo deve propor

diferentes situações de aprendizagem que garantam às crianças se relacionarem entre si, com os adultos e com os objetos de conhecimento.

Assim, compreendemos que a legislação, com diversas documentações, tem se expressado a partir de normativas e orientações educacionais para a educação das relações étnico-raciais como meio de superação das desigualdades, enfatizando em seus textos o respeito às identidades e especificidades dos diversos grupos que compõem a população brasileira. Em contrapartida, os estudos revelam que é perceptível as contradições da sociedade que se expressam nas instituições de educação infantil, que podem apresentar duas características sociais distintas: reproduzir as práticas de racismo e preconceito especificamente contra a criança negra, ou pode produzir práticas de formação pessoal e social das crianças que proponham o respeito às especificidades étnicas e raciais, sem discriminar ou hierarquizar as pessoas, pois a “educação para as relações étnico-raciais na infância ocorre nas próprias relações que vivenciamos cotidianamente e na perspectiva crítico-emancipatória, as quais pretendem superar toda e qualquer discriminação” (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2016, p. 9).

De acordo com Lima e Rego (2017), as relações estabelecidas socialmente refletem a hierarquização imposta desde o colonialismo pelos governantes e a igreja de etnia branca em detrimento à indígena e negra, que são perpetuadas e pautadas no que os autores denominam como “colonialidade do poder” e “colonialidade do ser”. Essa dominação se legitima “de tal forma que o subalternizado acredita ser inferior, não questionando suas próprias condições de vida” (LIMA; REGO, 2017, p. 184).

A expressão “educação das relações étnico-raciais” aborda especialmente a ideia de educação realizada no âmbito institucional, que é caracterizada por meio de práticas racializadas que refazem, em sua lógica e em sua estrutura, a própria maneira de funcionar, os efeitos e a lógica do racismo (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015). O processo de escolarização das crianças, de forma racializada, atuava (e atua) sob a mesma lógica, como os vetores de socialização de suas famílias. Sob essa lógica histórica, Moruzzi e Abramowicz (2015) comentam que prevaleceu a interpretação de que as crianças possuíam uma falta a ser compensada, estando presente tanto nas políticas educacionais voltadas para a educação das crianças, como nos espaços de pesquisa que buscavam compreender os objetos de investigação sob uma dimensão binária: a criança em face ao adulto, o negro em face ao branco, a mulher em face ao homem etc. Portanto, a educação das relações étnico-raciais emerge como abordagem estratégica de ação que põe a escola como *locus* na busca de problematizar as

práticas discriminatórias, enfraquecer e romper com elas, uma vez que, socialmente, a escola, de forma silenciosa, dá visibilidade à brutal desigualdade estrutural entre brancos e negros.

Por gerações, o “silenciamento territorial, étnico, político e epistemológico” (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p. 254) permaneceu, prova disso é que nas considerações dos pesquisadores que contribuíram para a materialização deste trabalho, há a constatação da dificuldade dos(as) professores(as) tornarem visíveis às crianças as contribuições indígenas, africanas e afro-brasileiras na produção de conhecimento e cultura da sociedade brasileira. Pesquisas de campo destacam que estudos sobre “os elementos da cultura indígena [...] os conhecimentos da história da África, da chegada dos africanos no Brasil, da escravidão, da libertação, do preconceito, da discriminação e do racismo foram pouco explorados” (LIMA; REGO, 2017, p. 186). Nesta perspectiva, a Resolução no. 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), condiciona que a “proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica”, sendo uma diretriz o rompimento de relações de dominação étnico-racial, subsidiando condições concretas para que as crianças se apropriem das contribuições histórico-culturais de diferentes povos (BRASIL, 2009, p. 2).

No entanto, em observação de campo com crianças pequenas, Gaudio (2015) comenta que as professoras não demonstravam segurança em discutir com suas crianças assuntos como o tipo de cabelo. A autora comenta que, por diversas vezes, depois do horário de sono, as crianças negras vinham até ela para que amarrasse os seus cabelos e, no decorrer de sua visita à escola, presenciou discursos das crianças sobre a ideia de alisar seus cabelos pelo fato da professora não pentear o seu cabelo, por não saber como lidar com cabelo afro. É fato que as crianças estabelecem um relacionamento com seus pares e com os adultos em diversos segmentos da sociedade e, essas relações, estão imbricadas com as questões raciais, sexuais, de gênero, religião, entre outras. No que se refere “às relações étnico-raciais, as práticas discursivas produzem saberes e verdades que se consolidam como normalidades no sentido de promover a raça branca como superior, classificando tudo aquilo que é diferente como negativo” (GAUDIO, 2015, p. 391). Neste sentido, o cabelo crespo destoa do que é considerado normal, a criança chega nessa conclusão através dos meios midiáticos, filmes, brinquedos, brincadeira e na própria vivência escolar, produzindo na criança efeitos na construção das subjetividades infantis (GAUDIO, 2015). O cuidado é item básico na educação infantil, juntamente com o educar e, como uma necessidade para o desenvolvimento da criança, a prática profissional deve corresponder ao direito dela de receber a atenção, o respeito e as diversas ações ligadas ao seu bem-estar. Guimarães (2010, p. 33) compreende o cuidado “[...] como

postura ética, atitude responsiva, de escuta e diálogo com as crianças”, assegurando principalmente a constituição da identidade da criança, a fim de que reconheçam e valorizem seu pertencimento étnico-racial.

CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE NEGRA E PERTENCIMENTO

“Imagine. Um anjo, [...] um príncipe, uma princesa e uma boneca. [...] Eu quero saber se nas imagens que você conseguiu visualizar, quantas delas são negras?”

Kenia Maria¹⁶

A frase acima citada provoca uma reflexão sobre o imaginário da sociedade brasileira quanto às referências, no geral, sejam elas positivas ou negativas. No caso do texto citado, tratam de referências positivas que protagonizam personagens das brincadeiras de crianças, negras e brancas. Não somente isso, mas a maioria destes personagens (se não todos) foram imaginados com fenótipo europeu. A esse respeito, destacamos aqui o poder da influência colonizadora, a qual educou as mentes a pensar – pelo menos num primeiro momento – em representações positivas ao corpo branco (MUNANGA, 2012). Neste capítulo, será discutido: Racismo *versus* preconceito étnico-racial e a construção da identidade negra; O mito da democracia racial e o preconceito de marca; Pertencimento e Identidade. Os principais autores que nos referenciam teoricamente são: Oliveira e Abramowicz (2010), Barbosa (2016), Nogueira (1998), Munanga (2008, 2012), Bento (2012) e Gomes (2001, 2006, 2010, 2017).

2.1 Racismo X Preconceito Étnico-Racial e a Construção da Identidade Negra

Com relação às questões raciais, ainda é frequente a escola, tanto na educação infantil, como no ensino fundamental e médio, se apresentar com base conservadora e excludente, Oliveira e Abramowicz (2010) comentam que o modelo de currículo se pauta numa perspectiva “embranquecida” pelo fato de, além do silêncio da equipe pedagógica quanto às questões raciais, existe uma carência de conteúdo que contribui na representação do negro, permitindo que os alunos negros se vejam contemplados. No caso da criança pequena, é importante compreender que ela cria símbolos negativos quanto ao seu pertencimento, tanto na escola, quanto nas outras formas de ela se relacionar socialmente, pois o racismo no Brasil é tendencioso. Apesar de não ser declarado, ele se confunde em muitos momentos como discriminação de classe social, e acaba se revelando por exemplo, nas brincadeiras, piadas, ditos populares e na restrição da cidadania, fatores que têm implicações simbólicas para os direitos e

¹⁶ Vídeo: Tá bom pra você? de Kenia Maria. TEDxSaoPauloSalon. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bLkLaQVuRd8> Acessado em: 28 mai. 2019.

oportunidades da população negra (TELES, 2010). A mídia é um poderoso veículo de imagens e ideias que, segundo Oliveira e Abramowicz (2010), fortalece o grupo racial dos brancos e estigmatiza negativamente o grupo social dos negros. E a escola brasileira, por sua vez, passa a ideia de escola única, igual para todos, mas onde existe uma oculta indiferença ao diferente.

Na perspectiva oculta de indiferença ao diferente, consideramos o mito da Democracia Racial como um forte aliado à ideia de que o Brasil não é racista por ser uma país miscigenado. A esse respeito, Munanga (2008) traz uma definição:

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2008, p. 77)

“A exclusão da história africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro” (CUNHA, 1997, p. 67). Para Barbosa, as relações étnico-raciais no Brasil ainda se pautam nas práticas tensas de convivência entre negros e brancos, as quais são marcadas pelo racismo que marginaliza a população afrodescendente de forma velada “por mitos como a democracia racial, a ideologia do branqueamento, responsáveis por propalar preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira, que surgem com maior força nos momentos de tensões e disputas” (BARBOSA, 2016, p.12).

Neste sentido, os movimentos sociais negros têm trazido para os afrodescendentes, e para a sociedade brasileira, novos olhares quanto ao lugar do negro nesta sociedade. Lugar que para ser ocupado, não basta ao negro ser bom e gabaritado em seus empregos ou estudos, mas, diariamente, ele precisa enfrentar os desafios de aceitação nas posições que não o representa, ou que são comumente atribuídas às pessoas brancas.

Outras formas de racismo estão ligadas às oportunidades de acesso ao estudo de qualidade, ao emprego bem remunerado, à salubridade, à dignidade social, entre outras injustiças sociais que ferem a lei de igualdade racial no Brasil, reafirmando o racismo velado. A compreensão de que vivemos em uma sociedade enraizada na desigualdade e na injustiça social e econômica é elementar para as transformações das mentes quanto a necessidade de viver sob as diretrizes da educação das relações étnico-raciais como estilo de vida da sociedade brasileira, a fim de garantir desde cedo à criança negra a construção de seu pertencimento positivo étnica e racialmente.

Neste sentido, lidar com o racismo, a nível de enfrentamento, se torna complexo pela existência do mito da democracia racial que assedia o nosso país com a ideia de que a nação brasileira não tem preconceitos, “um paraíso de população miscigenada que possibilitaria a convivência harmônica entre brancos, negros e indígenas, sem estratificação racial” (ALVES; BARBOSA; RIBEIRO, 2016, p. 318). É recorrente, conforme Alves, Barbosa e Ribeiro (2016), o argumento de pessoas se dizerem não racistas e/ou preconceituosas por ter amigos ou parentes negros – no contexto individual –, mas, no coletivo, apesar da legislação de combate ao racismo e de políticas afirmativas para negros e indígenas, o racismo ocorre em níveis sociais mais elevados, por exemplo, nos espaços onde a elite frequenta, seja ela a nível magistral, acadêmico ou financeiro, a população negra é pouco representada. Podemos afirmar que o preconceito racial em si é negado, no entanto, é cotidiana a segregação, de forma explícita ou velada, vivenciada por pessoas não brancas. Como explicita Fernandes (2007, p. 40):

Quanto ao mais, não é só a democracia racial que está por se construir no Brasil. É toda a democracia na esfera econômica, na esfera social, na esfera jurídica e na esfera política. Para que ela também se concretize no domínio das relações raciais, é mister que saibamos clara, honesta e convictamente o que tem banido e continuará a banir a equidade nas relações de “brancos”, “negros” e “mestiços” entre si.

2.2 O mito da democracia racial e o preconceito de marca

Até os dias atuais ainda está muito presente no imaginário da sociedade brasileira que no Brasil não existe discriminação racial, esta crença é antiga e muito forte nos argumentos cotidianos, porém nas relações sociais e culturais apresenta-se uma outra realidade. Aguiar, et al. (2015) afirmam que essa ideia remonta à obra de Gilberto Freyre, autor do livro *Casa-Grande & Senzala*, dentre outras obras, frutificada na interpretação do processo de miscigenação do povo brasileiro. Para Guimarães (2002), Gilberto Freyre usava a expressão “democracia étnica”, referindo-se a um tipo específico de relação entre brancos e negros no Brasil. Segundo ele, Freyre compreendia que a cultura brasileira era mestiça e também recusava uma pureza étnica.

Freyre utilizou o termo “democracia racial” apenas como reação contra a influência estrangeira sobre os negros brasileiros, principalmente na sua defesa do colonialismo português na África e do lusotropicalismo (Cf. GUIMARÃES, 2002). O projeto de uma representação da nação formada pelo “encontro” e “fusão” de várias culturas foi amplamente defendido: uma

sociedade sem linha de cores e nem barreiras legais que impedissem a ascensão de negros e pardos. Essa representação serviu para se contrapor a nações como Estados Unidos e África do Sul, países considerados racistas quando comparados ao Brasil. (AGUIAR, et al., 2015, p. 376)

Concordamos com a crítica de Fernandes (2007), no sentido de que o mito da democracia racial permitiu a ausência de conflitos raciais abertos e violentos como, por exemplo, ocorreu nos EUA, e transformou a miscigenação em índice de integração social. Para o referido autor, a miscigenação favoreceria essa integração, se não estivesse combinado com a ideia já construída de classificar os indivíduos e os grupos sociais de acordo com *status* sociais e poder econômico, organizando hierarquicamente a sociedade brasileira. Desta forma, ficou posta a distinção dos que têm mais poder daqueles que não tem poder algum; ou, alguns possuem muita riqueza e muitos outros não. Esse fenômeno social é significado por Fernandes (2007) como estratificação social. Portanto, estratificação racial associa aos negros (escravizados e seus descendentes) que as posições mais subalternas da sociedade brasileira lhes pertencem. Em sua tese de livre-docência, com o tema: A Integração do Negro na Sociedade de Classes (FERNANDES, 1978), o referido autor critica a existência de uma democracia racial que foi sistematizada, em sua concepção, após a pós-abolição, não houve condições sociais e de trabalho para o negro liberto. Não somente era uma realidade social, mas também era um problema para o negro, pois por ter sido escravizado, talvez desde o seu nascimento, ele não fora educado para o trabalho com renda própria enquanto liberto.

Conforme Aguiar et al. (2015), após a abolição da escravidão no Brasil, com a chegada dos imigrantes, os escravos libertos, portanto, os negros, ocuparam posições mais subalternas que a deles, e se concentraram em regiões do país economicamente menos dinâmicas, como o Norte e o Nordeste. Desta forma, marca-se um dos legados do escravismo. No entanto, não conclui as desigualdades raciais contemporâneas. A condição racial seria uma das desvantagens na competição no mercado de trabalho. Neste sentido, os autores dialogam com Hasenbalg (1979), que infere: “a ‘raça’, enquanto conjunto de traços fenotípicos socialmente elaborados, constitui um mecanismo adscritivo para o preenchimento das posições de classes e para a estratificação social. Assim, a condição racial seria uma das desvantagens na competição no mercado de trabalho” (AGUIAR et al., 2015, p. 378). Desta forma, o autor advoga que em todas as sociedades multirraciais está presente, na ideologia e no conjunto de práticas, a manifestação de uma divisão racial do trabalho, assim, quanto mais próxima a tonalidade de “cor” da pessoa for ao negro, menor a chance de mobilidade social. Para Hasenbalg, “foi característico do

racismo brasileiro ter evitado que a ‘raça’ funcionasse enquanto princípio de identidade coletiva e ação política” (AGUIAR et al., 2015, p. 378).

A problemática em si não está ligada à produção social, cultural e histórica das diferenças, mas está ligada ao contexto das relações de poder, os grupos humanos que não somente classificam as diferenças, mas hierarquizam-nas, estabelecem escalas de valor e, nesse processo, subalternizam uns em relação a outros. Portanto, a educação das relações étnico-raciais é fundamental à democratização do acesso, à permanência e ao sucesso em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2010). Bem como, há a necessidade de elaboração de programas que estejam voltados à cultura da paz e às ações de combate ao racismo e outras formas de discriminação, garantindo que o direito “à diversidade observe uma concepção de justiça social, respeito às diferenças e [...] o combate a todo e qualquer tipo de racismo, preconceito, discriminação e intolerância e que implementem programas de formação inicial e continuada que contemplem a discussão sobre gênero e diversidade étnico-racial, dentre outros” (BRASIL, 2010, p. 129).

Para compreender o poder místico da democracia racial sobre a sociedade brasileira Aguiar et al. (2015) consideram como principal a manifestação invisível das desigualdades raciais, e o não reconhecimento da diversidade étnico-racial no Brasil, este movimento ideológico caracteriza-se nas relações sociais e políticas em preconceito racial. Quanto a este fenômeno, Nogueira (1998) entende o preconceito racial brasileiro, distinguindo o chamado “preconceito de marca” e o “preconceito de origem”.

Preferimos iniciar a discussão ponderando o preconceito de marca, principalmente porque está fortemente presente nas relações étnico-raciais na sociedade brasileira. O preconceito de marca, também conhecido como racismo de tipo fenotípico (NOGUEIRA, 1998), tem como os principais marcadores de hierarquia racial a cor da pele e o tipo de cabelo. Um exemplo, é quando queremos nos referir à qualidade do cabelo, marcando por “cabelo bom” e “cabelo ruim”, o cabelo ruim tem conexão semântica ao cabelo do negro, pelas suas características que foram educadas no imaginário da sociedade brasileira como apreciação negativa. Cor de pele e tipo de cabelo reproduzem os valores de uma sociedade marcada pela branquidão, é muito comum ver pessoas negras alisando o cabelo, pois acreditam ser mais fáceis de “domá-los”. Aos cabelos lisos são atribuídos, significativamente, os padrões de higiene e beleza, enquanto a representação oposta, geralmente representada pelo cabelo afro, pode estar associada à falta de higiene e cuidado.

O preconceito de marca manifesta-se em ações depreciativas associadas à cor da pele da pessoa, combinada a outras características, como: o grau de instrução, ocupação, hábitos

personais. É nítida a tendência de desvincular a cor escura da pele do indivíduo bem-sucedido. Este preconceito não necessariamente segrega nem exclui, mas existe, antes, uma preferência por indivíduos que tenham as marcas raciais menos acentuadas. Fica muito evidente perceber o preconceito de marca numa disputa no mercado de trabalho, por exemplo, quanto maior a aproximação dos indivíduos com as marcas raciais depreciativas, ou seja, quanto mais a tez escura (ou o cabelo etnicamente caracterizado, ou o grau de escolaridade, local de moradia e outros), menores serão as chances deste indivíduo obter um emprego. É um preconceito que geralmente se confunde ao preconceito de classe, dando ênfase à crença de que a pessoa é discriminada por ser pobre e não negra. “Embora especificamente diferente do preconceito de classe, o preconceito de cor ou de marca racial tende a coincidir com ele, em vista da concentração dos portadores de determinadas marcas raciais em certas camadas da sociedade” (NOGUEIRA, 1998, p. 243).

O preconceito de marca, conforme Nogueira (1998), não atua somente na interação com outras pessoas, mas também no próprio indivíduo, ao compreender-se, ao se avaliar enquanto ser étnico e racial. Ou seja, pelo Brasil ser um país multirracial, abrange uma grande variedade de cores da tez, e, quanto mais próximas das tonalidades mais escuras da pele e dos cabelos lanudos e crespos, maiores as chances de baixa autoestima e auto aceitação. A miscigenação no Brasil não permite que o tom da tez das pessoas seja delimitado, conceituado, e a diversidade racial ocorre, abrindo espaço para a existência de ambiguidade nas relações. Podemos destacar aqui, como exemplo, a presença no senso comum em utilizar o termo “*moreno*” ao se referir a pessoas negras. Aguiar, et al., (2015) comentam que o preconceito de marca é relacional, além disso, a ideologia de branqueamento neste cenário se torna conveniente, pois a ideia de ascensão social representa a imagem eurocêntrica, isso explica a valorização das escolhas de pessoas por parceiros ou parceiras que tenham a tez mais clara, garantindo, assim, no ideário social, aceitação de seus filhos para que sejam “mais brancos”.

Fica, portanto, evidente a crença da não existência do racismo ainda ser muito presente entre os brasileiros e, quanto à educação infantil, Aguiar, et al. (2015) comentam que, em sua pesquisa, este imaginário ainda é existente na defesa dos professores e dos futuros professores. As autoras destacam o comentário de um professor do curso de Pedagogia que supervisionava estágios, e nos diálogos que tratou com seus alunos sobre as relações étnico-raciais na educação infantil percebeu duas questões que marcaram os discursos sobre a temática. A primeira foi a invisibilidade e a dificuldade de identificação de situações de discriminação raciais, a segunda foi a forte presença do preconceito de marca nas situações relatadas. Apesar das leituras, discussões, observações em sala sobre tópicos específicos abordando as questões das relações

étnico-raciais, as graduandas não consideraram como preconceito, por exemplo, quando a professora do berçário comentou que os cabelos de alguns bebês eram “ruins e armados” (AGUIAR et al., 2015).

É importante que destaquemos que o negro não quer a presença pela presença, mas quer a presença pelo importante. Negar o racismo, que aparenta estar fundamentado em complexas conexões do ethos católico (FERNANDES, 2007) e de princípios incessantemente ressignificados no sistema capitalista concernentes à igualdade e fraternidade entre as pessoas, acaba enfraquecendo a percepção dos efeitos do racismo, dificultando a efetivação de ações antirracistas, inclusive nas instituições educacionais:

O subdimensionamento dos efeitos das desigualdades étnico-raciais embota o fomento de ações de combate ao racismo na sociedade brasileira, visto que difunde a explicação da existência de igualdade de condições sociais para todas as pessoas. [...] Um olhar atento para a escola capta situações que configuram de modo expressivo atitudes racistas. Nesse espectro, de forma objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores. (CAVALLEIRO, 2006, p. 23)

A prática educativa tem grande influência na construção da identidade da criança, a cada momento em que as ações afirmativas reforçam o pertencimento positivo da etnia das crianças é possível que, no longo prazo, a discriminação pela diferença racial deixe de estar fortemente presente na construção das ideias e na representação social entre os cidadãos nas suas relações de poder.

2.3 Pertencimento e Identidade

Tratando de identidade da criança negra, podemos dizer que ela não é construída no isolamento e sim negociada durante a vida toda, por meio do diálogo exterior e interior, com os outros. A identidade pessoal e a identidade social são produzidas em diálogo aberto. Gomes (2012) comenta na apresentação da 3ª edição do livro de Munanga (2012), *Negritude Usos e Costumes*, que o autor entende que a identidade se constitui de uma diversidade contextual, por isso, tratá-la e analisá-la é um trabalho mais interno. Nesse sentido, são destacadas algumas questões consideradas como componentes essenciais para a construção de uma *identidade* ou de *uma personalidade coletiva*, são elas: as questões históricas, linguísticas e psicológicas. Por

isso que, para o autor, é necessário estabelecer uma discussão crítica, política e contextualizada da identidade negra, reforçando também a flama do conceito de negritude atualmente.

Falar sobre identidade hoje, no Brasil, tem como necessidade definir no que ela consiste, Munanga (2012) comenta que há uma diferença entre a identidade objetiva, que é apresentada através das características culturais e linguísticas e a identidade subjetiva, que é a forma como o grupo se define ou é compreendido pelos outros grupos que, juntamente, fazem parte da sociedade. Conforme o autor, se compreendermos que a construção da identidade nasce a partir da concepção das diferenças entre *nós* e os *outros*, esta consciência dificilmente será idêntica entre todos os negros, pois os contextos socioculturais em que vivem se diferem. Um exemplo é que não podemos comparar a construção de uma comunidade identitária cultural (termo utilizado pelo autor) vivida por negros e representada nos diferentes grupos religiosos onde eles estão ativamente inseridos, com uma comunidade que milita e que é politizada com relação às questões de racismo ou uma comunidade remanescente dos quilombos. Munanga (2012) sugere que, para apresentar essa diversidade contextual que compõem essencialmente na construção de uma identidade ou personalidade coletiva seja necessário considerar os fatores: histórico, linguístico e psicológico. Pois esses, em conexão, correspondem à identidade cultural de um grupo ou de um indivíduo, no entanto, realmente, as combinações específicas desses fatores não ocorrem. “Enquanto um fator interage plenamente, o outro tem o efeito muito fraco ou mesmo nulo. Como ocorreu com a perda da língua materna na diáspora” (MUNANGA, 2012, p. 12).

Para uma compreensão mais aprofundada dos três fatores fundantes na construção da identidade ou personalidade coletiva do indivíduo ou do grupo, o autor considera aqui o fator histórico, pelo seu poder de unir os elementos diversos de um povo ligados pela continuidade histórica vivida pelo conjunto de sua coletividade, para a qual as razões históricas são o fio condutor que liga o passado ancestral aos dias atuais, pois é o que motiva cada povo a conhecer a sua verdadeira história e a passar de geração para geração. Nesta perspectiva, Munanga (2012) nos leva a perceber que pela colonização e pela escravidão foi estratégico criar um afastamento da consciência histórica do povo escravizado e colonizado, e isso contribuiu para a negação do passado histórico de um povo diaspórico, das memórias coletivas de todos os negros escravizados e seus descendentes. Salvo as religiões de matrizes africanas que no decorrer da história criaram vínculos de militância negra, constituindo uma consciência contra a perda da história e de seus símbolos afrodescendentes.

Quanto ao fator linguístico, Munanga (2012) comenta que houve uma reconfiguração devido à diáspora. “Foram criadas formas de linguagens ou de comunicação como estilo de

cabelo, penteados e estilo musicais que são marcas de identidade” (MUNANGA, 2012, p. 13). Porém, nas religiões de matriz africana, a linguagem esotérica ainda conserva parte das expressões linguísticas do povo africano. E nas comunidades rurais de maioria negra foram conservadas estruturas linguísticas que, a partir da matriz africana, acrescentaram-se à influência da língua portuguesa. O fator psicológico, conforme o autor, é uma questão de reflexão, se utilizarmos como exemplo a diferença de temperamento entre o negro e o branco, essa diferença não pode ser explicada a partir das questões biológicas, uma vez que a diferença está ligada às condições históricas do negro e de suas estruturas sociais e comunitárias construídas por gerações. Munanga (2012) afirma que o funcionamento da identidade de um grupo, acima de tudo, está na construção de uma ideologia que permite aos seus membros se definir diferentemente dos outros grupos identitários. Nesse sentido, tem o outro lado, o lado do manipulador dotado da ideologia dominante, que cria uma consciência identitária do outro, cuja intenção é de segregação, de separação, direcionando a uma identidade folclórica pigmentada do grupo subalternizado, mergulhada em uma reivindicação política (MUNANGA, 2012).

Em meio à diversidade de contextos sobre identidade, estudiosos e militantes persistem na construção da identidade negra, no entanto, o autor questiona, destacando pontos que pertencem à nossa linha de pensamento quanto à identidade, na realidade do negro no Brasil e para em nossas reflexões, ao construir esse trabalho de pesquisa, portanto, fazemos os nossos, os questionamentos de Munanga (2012, p.14):

De que identidade se trata? Dessa identidade micro - religiosa conservada nos terreiros religiosos? da identidade do grupo oprimido que vacila entre a consciência de classe e de raça? Ou de identidade política de uma "raça" afastada de sua participação política na sociedade que ajudou a construir?

Às questões políticas destacadas acima na citação, o último questionamento, podemos agregar aos critérios ideológicos culturais e raciais. Conforme Munanga (2012), conceituar a identidade envolve significar os fatores históricos, raciais, linguísticos, psicológicos, culturais, políticos e ideológicos, e se o conceito de identidade e de negritude recorrer aos interesses do movimento negro, o que significaria “a Negritude e identidade para as bases populares negras e para militantes do movimento negro?” (MUNANGA, 2012, p.14). São dúvidas e perguntas com relação à negritude e identidade que precisam de discussão, mas, especificamente, o autor aconselha discutir dentro do contexto histórico, pois, “se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca,

não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado” (MUNANGA, 2012, p. 15).

Podemos afirmar que uma das armas mais potentes de opressão sobre um determinado grupo é a inexistência ou o reconhecimento indevido da sua história. Nesta perspectiva, Adichie (2009) entende que grande influência conceitual sobre a única história da África vem da literatura ocidental. Ela aponta uma citação de um mercador londrino chamado John Locke. Ele navegou até o oeste da África, em 1561. Após referir-se aos negros africanos como “bestas que não tem casa”, ele escreve: “Eles também são pessoas sem cabeça, que tem sua boca e olhos em seus seios”. Um ponto importante na escrita de John Locke é que, conforme Adichie (2009):

[...] representa o início de uma tradição de contar histórias africanas no Ocidente. Uma tradição da África subsaariana como um lugar negativo, de diferenças, de escuridão, de pessoas, nas palavras do maravilhoso poeta, Rudyardkipling, é “metade demônios, metade criança”.

E se parássemos para pensar, qual seriam os resultados social, político e econômico se a história começasse com as flechas dos nativos brasileiros, e não com a chegada dos portugueses? “Ou se a história começasse com o fracasso do estado africano e não com a criação colonial do estado africano? Com certeza teríamos uma história totalmente diferente e uma sociedade menos preconceituosa, cuja cor da pele não esteja atrelada a conceitos pré-concebidos” (ADICHIE, 2009).

O processo de formação da identidade para Taylor (1994) é dialógico, porque a sua construção é formada por meio da interação com outros grupos sociais. Nesse sentido, o indivíduo ou o grupo sofre danos, ou não, quanto a sua identidade, se as representações associadas a ele forem depreciativas ou positivas. A inexistência ou o reconhecimento indevido de um povo pode servir de contingência para a exclusão desses grupos. No Brasil, os fatores referentes à história de resistência de negros e indígenas contra a opressão resultante do processo de colonização são negligenciados e entram no campo do desconhecido, a ponto do contrário ser representado como verdade, ou seja, como um povo incivil, de posição passiva, domesticáveis e indignos da igualdade aos direitos humanos.

A identidade negra, para Gomes (2006), é uma construção que no Brasil perpassa por tenhos processos de resistência sociocultural, opressão e negação, tornando-a complexa. O que caracteriza o corpo é o cabelo, ele compõe a diversidade de significados culturais, caracterizado como ícone da identidade. Neste sentido, os cabelos crespos dão sentido a que tipo de relação racial o corpo tem, fazendo-se comunicar no meio social se o corpo negro está ocultando ou reconhecendo o seu pertencimento étnico-racial. Outra representação étnica é o uso da trança,

que acompanha o corpo negro desde a diáspora africana. Gomes (2006) comenta que por uns, a escolha pelo uso da trança é para romper com a ideia de que cabelo de negro é sujo e desajeitado. Outros, lidam como uma forma de cuidado com o corpo. Seja por este ou aquele, ou qualquer outra defesa, fica evidente que o cabelo crespo, assim como o tom da tez, ou seja, o fenótipo africano, é carregado de representações que inferiorizam as origens africanas, criando estereótipos. A autora conclui:

A partir disso, o uso do alisamento pode ser entendido, por um lado, como a incorporação de um padrão estético determinado pela opressão branca e, por outro lado, compreendido como uma prática integrante de um estilo da população negra que, através da imposição da hegemonia branca, inseriu aspectos próprios da comunidade negra aos modelos estéticos. (GOMES, 2006, p. 202-203)

Nesse contexto, faz-se necessária a educação das relações étnico-raciais que promova ao docente uma formação que assume lugar central para a discussão do mote, a fim de levantar ações que promovam a conquista da criança em construir um pertencimento positivo de sua raça, de sua etnia. “Um professor que teve a oportunidade de refletir acerca dos problemas enfrentados historicamente por negros e indígenas poderá ter papel fundamental na desconstrução das imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos” (AGUIAR et al., 2015, p. 384).

Quanto ao reconhecimento da construção da identidade das crianças negras, no estudo de Cavalleiro (2000) são destacadas as situações de racismo que as crianças negras lidam no cotidiano escolar quanto ao silêncio da escola para as práticas de preconceito racial contra elas, sejam de adultos ou coetâneos. E como este silêncio tem prejudicado a construção da identidade da criança, uma vez que ela aprende com o adulto (da família/escola/comunidade) como criar repertórios de defesa para os momentos conflituosos os quais ela venha a vivenciar. Geralmente, as ações racistas na escola são expressadas em uma linguagem não-verbal, nas atitudes e tons de voz, deixando claro a diferença no tratamento entre as crianças negras e não negras, neste cenário, o racismo e a rejeição são reforçados contra as crianças negras, a ponto de não se sentirem pertencidas ao grupo, bem como abala o seu pertencimento racial.

Os modelos estéticos hegemônicos de beleza, saúde, do que é bom, entre outros símbolos positivos, são veiculados em conjunto, pela mídia e pela escola. A esse respeito, Souza (2002) revela o desejo de muitas crianças negras de serem brancas, de cabelo liso, para se pertencerem aos personagens das histórias infantis, sendo esta, uma das evidências de negação do pertencimento racial delas. Por outro lado, a referida autora comenta acerca da dificuldade

do(a) professor(a) lidar com outras situações conflituosas de cunho racial, por não ter a clareza do que fazer, assim, nestes momentos, agem silenciando a situação com argumentos do senso comum, dando voz ao racismo.

Para Oliveira e Abramowicz (2010), as relações étnico-raciais apareceram nas observações das pesquisadoras quando as demonstrações de “carinho”, termo que elas modificaram para “paparicação”, foram expressadas pelas professoras para alguns bebês e a maior parte do tempo, os bebês negros não recebiam este atendimento. A escolha do termo “paparicação” pelas referidas autoras é marcado para lembrar historicamente o sentimento de infância descrito por Ariès (1981), no qual “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto” (ARIÈS, 1981, p. 158). No caso da pesquisa, a “paparicação” representa a relação de preferências adotada pelas professoras para com os bebês racialmente distintos. Nesta perspectiva, as autoras relatam:

É importante destacar que a escola pública se funda sobre dois princípios básicos: a disciplina e o higienismo. Nessa configuração, as práticas sociais e discursivas colocaram o negro no lugar de “mal-cheiroso” e do “indisciplinado”. Vejamos: Situação 1 – Outra forma que também classificamos como pejorativa foi a maneira como as professoras se referiam ao modo como R. (negro) comia. Nice (professora branca), responsável pelas crianças de 2 anos, diz para R.: “ai, R., que lambança você faz para comer”. E vem me dizer que R. (negro), além de querer comer com a mão, ainda come rápido e faz a maior lambreca. Em outra ocasião, no refeitório, Marli (professora branca), responsável pelas crianças de 1 ano, veio dizer, com cara de nojo: “olha o jeito que o R. come. Nossa!”. J. (loiro, 2 anos) também fazia a maior bagunça para comer, no entanto, Nice (professora branca) só dizia: “não pode derrubar a comida assim”. O menino citado era chamado de “loiro” por todos na creche, tanto que, quando cheguei, perguntei seu nome para as crianças da sala, pois ele ainda não falava, e as crianças disseram “Loiro”. Nice (professora) então disse: “o nome dele é J., mas nós só o chamamos de “Loiro”; (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 220)

São nas relações afetivas e corporais que o racismo aparece na educação infantil entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas. Assim, é necessário um movimento muito mais amplo de “reeducação das relações raciais e étnicas” como forma de superar o racismo excludente do qual a educação sempre foi cenário (BRASIL, 2004).

CAPÍTULO 3 - DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo, traçaremos uma linha do tempo marcada por leis e documentos oficiais, que promulgaram a abordagem da educação das relações étnico-raciais na educação infantil, bem como o percurso do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Apresentaremos o resgate histórico das leis e de documentos oficiais. No Quadro 1 serão apresentados os Documentos Oficiais da Educação Infantil que abordam as Relações Étnico-raciais em uma perspectiva histórica, com uma breve descrição concernente à temática étnico-racial; no Quadro 2 serão apresentados os Documentos Oficiais utilizados para a implantação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Infantil, nele se encontra a descrição de cada documento oficial e onde os mesmos poderão ser acessado na internet; e, por fim, no Quadro 3 serão expostos os Objetivo dos Documentos Oficiais para a Construção do Currículo para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O terceiro quadro será o objeto de análise deste estudo, a fim de corresponder com o terceiro objetivo específico que consiste em analisar as documentações oficiais selecionadas para a realização da presente pesquisa, observando se elas evidenciam o pertencimento e a construção da identidade da criança negra na educação infantil. Retomando, os documentos de que nos ocupamos neste estudo são: o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que respaldam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a, 2004b), a Resolução CNE/CP nº 5/2009 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), e a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017), documento que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. A discussão dos documentos contará com a reflexão, prioritariamente, dos seguintes autores: Lima e Rego (2017); Abramowicz e Oliveira (2011); Gomes (2005); Moruzzi e Abramowicz (2015); Santiago (2013); Munanga (2005/2012).

De forma específica ao mote deste estudo, Lima e Rego (2017) nos ajudam a percorrer a trajetória que efetivou os documentos legais pelo direito e respeito à diversidade étnica e a partir da experiência curricular deste conhecimento nas instituições de educação infantil:

(i) a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), que busca assegurar os direitos de igualdade e a justiça, posicionando-se contra

preconceitos e qualquer forma de discriminação; (ii) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990) – disposto na Lei no 8.069 –, o qual prevê que as crianças não sofram discriminação, crueldade ou opressão; (iii) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), a qual considera a diversidade étnico-racial como um dos princípios da Educação e, com os acréscimos das Leis no 10.639/2003 e 11.645/2008, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena na Educação Básica; (iv) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), que orientam a promoção do acesso aos conhecimentos científicos com ações pertinentes aos princípios de consciência política e histórica da diversidade; (v) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) no 5, de 17 de dezembro de 2009, que apontam para o rompimento de relações de dominação étnico-racial e estabelecem que as propostas pedagógicas planejem condições concretas para que as crianças se apropriem das contribuições histórico-culturais de diferentes povos (BRASIL, 2009). (LIMA; REGO, 2017, p. 179)

Como fora apresentado no primeiro capítulo, apesar da existência da Lei 10.639/03 e a vontade de alguns professores em trabalhar a temática racial na Educação Infantil, Costa et al. (2012) apontam como um desafio a adesão da temática racial no cotidiano e no currículo escolar. As autoras enfatizam a necessidade de qualificar as interações nos espaços infantis, favorecendo o acesso da criança a atitudes e valores que promovam a construção de sua identidade e seu pertencimento étnico-racial, a fim de romper com quaisquer práticas discriminatória e de preconceito racial.

O quadro 1 sistematiza as informações apresentadas pelas autoras e é complementado, com o objetivo de traçar um panorama histórico dos documentos oficiais concernentes à educação que abordam as relações étnico-raciais. No entanto, reiteramos que nas análises apresentadas neste capítulo, abordamos somente os documentos selecionados, já mencionados.

Quadro 1- Documentos oficiais da Educação que abordam as Relações Étnico-raciais – uma perspectiva histórica

Documento	Ano	Breve descrição do documento concernente à temática étnico-racial
Constituição da República Federativa do Brasil CON /1988	1988	Assegura os direitos de igualdade e a justiça, posicionando-se contra preconceitos e qualquer forma de discriminação
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei no. 8.069/1990	1990	Prevê que as crianças não sofram discriminação, crueldade ou opressão
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei no. 9.394/1996	1996	Considera a diversidade étnico-racial como um dos princípios da Educação

Lei 10.639/2003 (Altera a Lei no. 9.394/1996)	2003	Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP nº 01/2004	2004	Orientam a promoção do acesso aos conhecimentos científicos com ações pertinentes aos princípios de consciência política e histórica da diversidade.
Lei no. 11.645/2008 (Altera a Lei no. 9.394/1996)	2008	Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Resolução CNE/CEB nº 5/2009	2009	Apontam para o rompimento de relações de dominação étnico-racial e estabelecem que as propostas pedagógicas planejem condições concretas para que as crianças se apropriem das contribuições histórico-culturais de diferentes povos
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica Resolução CNE/CEB nº 8/2012	2012	Definem que a Educação Escolar Quilombola, requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, devem observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica no país.
Base Nacional Comum Curricular Resolução CNE/CP nº 2/2017	2017	Aponta que a Educação Infantil deve propiciar à criança conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento.

Fonte: Baseado em Lima e Rego (2017)

Conforme Lima e Rego (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) pontuam que as relações de desigualdade ainda estão presentes entre as diversas etnias no Brasil. Abramowicz e Oliveira (2011) afirmam que, não diferente disso, no cotidiano da educação infantil é possível notar a presença das relações desiguais em função das características étnicas. Neste sentido, Gomes (2005) contribui afirmando que a origem da discriminação está tramada nos processos sociais, políticos e psicológicos vivenciadas no universo de cada agrupamento. Torna-se fundamental o exercício da reflexão, a discussão sobre a temática entre o corpo docente e a gestão, a fim de que essas sejam refletidas com práticas nos planejamentos pedagógicos, desde a educação infantil.

Na alteração da LDB, com a sanção da lei 10.639 (BRASIL, 2003), o Art. 26 destaca a valorização das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, em especial as culturas indígenas, africanas e europeias, para que sejam celebradas e ressignificadas as datas treze de maio (dia da abolição) e vinte de novembro (dia da consciência negra). Lima e Rego (2017) fazem uma crítica, na qual queremos nos apoiar, no sentido de nos atentarmos para a real situação que ocorre no cotidiano das escolas pesquisadas por elas, onde percebem que a relevância cultural e social dessas datas comemorativas ainda está em processo de consolidação. Com o objetivo de analisar as repercussões da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 em ações desenvolvidas em instituições de Educação Infantil em uma Rede Municipal, as autoras estudaram documentos disponibilizados pelas escolas, como portfólios, relatórios mensais e Projetos Políticos Pedagógicos, totalizando 58 documentos. Dos documentos observados, apenas 7 registraram considerações sobre as relações étnico-raciais no mês de maio, e treze tiveram registros de ações no mês de novembro. Neste sentido, as autoras perceberam que a data da Consciência Negra tem sido ressignificada, à medida que se dá a consolidação das legislações e das normatizações.

Neste cenário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam como importante que as instituições de educação promovam a acessibilidade aos conhecimentos científicos, bem como aos registros culturais existentes na história brasileira, a fim de reconstruir os princípios democráticos e igualitários da nação. Na prática, Lima e Rego (2017) comentam na pesquisa mencionada que os dados coletados referentes à exploração de conhecimentos científicos e de registros culturais são relevantes e que podem ser instrumentos para a reconstrução das relações sociais, dentro dos princípios democráticos e igualitários, entre as crianças que vivenciaram tais experiências nas escolas.

A seguir, apresentamos as leis que foram promulgadas após a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08 que, como já mencionado, torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. No entanto, a educação infantil, considerada a primeira da educação básica, designada pela LDB (Lei 9394/96, art. 29º.) não é contemplada na Lei acima referida. Neste percurso histórico, foram promulgados pareceres e resoluções que contemplam a educação infantil como parte legal para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. De forma cronológica, pretendemos contextualizar, a partir dos documentos oficiais, a educação infantil dentro dos interesses para a educação das relações étnico-raciais. Os documentos oficiais,

considerados no quadro 2, referem-se a todas as crianças brasileiras, porém, a ênfase será dada à criança negra.

Quadro 2- Documentos Oficiais utilizados para a implantação da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Infantil

Documento	Descrição	Ano	Nº pág.	Referências
Parecer nº 03/2004	Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na LDBEN.	2004	21	BRASIL, PARECER N.º: CNE/CP 003/2004. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_parecer_32004.pdf Acessado em: 02 out. 2019
Resolução nº 01/2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	2004	02	BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_resolucao_1_170604.pdf Acessado em: 02 out. 2019
Resolução nº 5/2009	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009	05	Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acessado em: 02 out. 2019.

Resolução nº 8/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica	2012	21	BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_8_201112.pdf Acessado em: 02 out. 2019
Resolução nº 2/2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.	2017	12	BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Base Nacional Comum Curricular Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acessado em: 02 out. 2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Desde a LDB (1996) até os dias atuais, Moruzzi e Abramowicz (2015) observam que a quantidade de documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) que tratam da educação infantil é significativa. Na concepção das autoras, tais documentos, por serem instrumentos de orientação quanto a organização física, estrutural, pedagógica ou profissional de toda a educação infantil, também produzem o currículo. Numa ótica mais ampla, o currículo resulta o efeito dessas orientações e, neste sentido ao analisar os conceitos de raça e infância, compreende-se que esses conceitos infletem, impactam e produzem as práticas. As autoras afirmam que, majoritariamente, nos documentos publicados pelo MEC, o uso da expressão diversidade é para indicar, elucidar ou abrir uma discussão sobre raça.

A diversidade no RCNEI (1998) aparecia enfaticamente sob o título “Respeito à diversidade”, e o texto indicava uma perspectiva de “aceitação” e tolerância. “Aceitar”, tolerar e respeitar as diversidades entre as crianças justificavam-se também pela necessidade de cada criança construir uma percepção da diferença existente entre uma e outra, isto é, um processo que buscava a formação da “identidade” da criança, mas mantinha intacto aquilo que forjava as relações desiguais e hierárquicas entre as crianças brancas e negras. O material em questão também não trouxe uma definição clara a respeito do currículo da educação infantil, o que, de alguma maneira, fez com que as orientações fossem seguidas nos moldes e estrutura das demais etapas da educação básica, com organização de conteúdos e rotinas rígidas. (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015, p. 204)

No que se refere às discussões sobre o currículo da educação infantil, podemos afirmar que são discussões tão contemporâneas quanto a discussão da educação das relações étnico-

raciais. Segundo Moruzzi e Abramowicz (2015), a definição de currículo da educação infantil foi feita recentemente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI/2010), como: “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2010, p. 12). Nesse mesmo documento também é considerado, sob a perspectiva da diversidade, a discussão étnico-racial, porém outros elementos são acrescentados no debate, como a educação de crianças quilombolas, indígenas, ribeirinhas etc.

Consideramos que, tanto a legislação quanto os estudos acadêmico-científicos apontam, como parte da construção de uma sociedade mais justa, a valorização da educação das relações étnico-raciais na infância, no intuito de propiciar ideias transformadoras de que todas as pessoas têm o direito (ou devem ter) de iguais condições de vida.

Dando seguimento, na referida Diretriz, a educação das relações étnico-raciais tem o seu destaque no Art. 8º., ao orientar que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, a partir de um trabalho coletivo, da organização de materiais, espaços e tempos assegurem, dentre outras aprendizagens, que a criança se aproprie das contribuições histórico-culturais da migração/imigração dos povos afrodescendentes, indígenas, europeus, asiáticos e de outros países da América, e que ela aprenda a reconhecer, a valorizar, a respeitar e a se relacionar com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, a fim de combater o racismo e a discriminação (BRASIL, 2009).

Ainda no art. 8º., as DCNEI asseguram, nos parágrafos 2º e 3º, o respeito à autonomia dos povos indígenas para escolher que tipo de educação eles darão às suas crianças de 0 a 5 anos de idade. Contemplou-se também o respeito a uma educação que valorize a peculiaridade das “crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta [...]” (LIMA; REGO, 2017, p. 323), ou seja, propõem-se, neste caso, de fato, uma educação das relações étnico-raciais, abarcando a diversidade de grupos e segmentos populacionais.

No entanto, Moruzzi e Abramowicz (2015) consideram que nos documentos relativos ao currículo da Educação Infantil¹⁷ a noção de diversidade concernente à educação das relações étnico-raciais, apresentada inclusive nas DCNEI/2009, traz a concepção de *diferença* e refere-se à ideia de desigualdade a ser superada, indo na contramão do princípio da igualdade entre

¹⁷ As autoras analisaram os Parâmetros Nacionais de Qualidade em Educação Infantil (2006); a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), e o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae), que expressa as discussões anteriores à publicação do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

todas as pessoas, ou seja, defende-se ainda neste documento a diferença “como diversidade a ser preservada como valor intrínseco à humanidade; portanto, constitutiva da identidade, algo a ser preservado” (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015, p. 208). Afirmam as autoras que, desse modo, a tolerância e a preservação das diferenças caracterizadas como identidades esvazia a ideia de diferença pois, conforme propõe o documento, coexistem harmoniosamente, portanto, são diferenças que não fazem diferença (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015). Assim, tal noção de diversidade torna-se restrita e ambígua, ao considerar que

[...] a questão racial é estruturante na sociedade brasileira, entretanto, se tomada como uma diferença que deve ser superada, limita a compreensão não apenas ao colocar o foco em uma dimensão econômica, mas ao perder a possibilidade de compreender a criança e a infância pela sua pluralidade de existência, pela sua experiência e condição singular. As diferenças raciais e étnicas permanecem no tecido social, efetivando-se das mais variadas formas de discriminação que afetam as crianças que possuem algumas dessas características. (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015, p. 212).

A educação das relações étnico-raciais envolve questionar e rever as mais diversas relações, representadas pelo preconceito, estereótipos de caráter depreciativo, palavras e atitudes que expressam sentimentos de superioridade. A superação do racismo e do preconceito desafia a sociedade atual, que se esteia na discriminação e no preconceito sob diferentes ordens, no abuso do homem pelo trabalho.

No que diz respeito à Infância, considerada pelos documentos oficiais, Moruzzi e Abramowicz (2015) ponderam sobre os Parâmetros Nacionais de Qualidade em Educação Infantil - V. I (BRASIL, 2006). Este documento orienta as instituições de atendimento às crianças pequenas, a fim de promover a melhoria da qualidade da oferta da educação infantil. Dentre as orientações, é indicado que os estabelecimentos promovam “[...] a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” (BRASIL, 2006, p. 3). Nesse trecho, que abre o documento, reforça-se a ideia das hierarquizações regionais e das diversidades presentes no território brasileiro, para promover a qualidade no atendimento na educação da infância, tais características devem ser consideradas dessa forma. As normas e diretrizes contidas nesse documento definem parâmetros como um conjunto de normas a serem seguidas pelas instituições de educação voltadas para crianças, vislumbrando a construção de uma base nacional. A concepção de criança nesse documento é:

como sujeito/ator social que é influenciado e influencia o meio social em que vive, com plenitudes em termos de capacidades, mas também em formação e

digna de uma atenção especial. Já se reconhece aqui a criança como sujeito portador de direitos e, entre eles, os direitos atribuídos à diferença e à semelhança (BRASIL, 2006b), de modo que as diferenças que as crianças carregam devem ser tomadas como um direito a ser garantido. (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2015, p. 207)

Portanto, discutir a qualidade da educação, conforme as referidas autoras, no que diz respeito à diferença, pressupõe-nos investigar e apontar rotas cujo destino é superar as desigualdades que respeitem os direitos fundamentais das crianças e de suas famílias para o acesso aos programas de boa qualidade para a educação infantil, livres de limitações condicionadas à sua origem ou condição social, agregando, nesses direitos, o respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero.

Neste sentido, podemos ponderar as contribuições de Santiago (2013) quando comenta sobre a luta do Movimento Negro, ao longo do século XX, para ações afirmativas no combate ao racismo, sendo que uma das formas educativas para a regulação do imaginário da sociedade brasileira contra a desigualdade social e equidade nas condições aos direitos humanos foi o estabelecimento da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, desta forma, promovendo a educação das relações étnico-raciais. O Movimento Negro “apresenta novas propostas para o ensinar e aprender, desarticulando a visão unitária (eurocêntrica) estabelecida dentro dos currículos, que também possibilite a construção do respeito e valorização de todas as raízes culturais que constituem a nação brasileira” (SANTIAGO, 2013 p. 26). A Lei 10.639/03, que posteriormente foi modificada para a Lei 11. 645/08, tem por objetivo – conforme o referido autor – corrigir as desigualdades educacionais e afirmar o valor da história e da cultura dos povos africanos e indígenas, os quais também constituem a nação brasileira, além disso, evidenciar a diversidade étnica, racial, cultural e política no Brasil.

3.1 Análise dos Documentos Oficiais Considerando as Questões Sobre Pertencimento e Identidade Étnico-Raciais

Consideramos, neste estudo, que os documentos oficiais selecionados têm como premissa o direito da criança negra de conquistar a equidade social, étnica e racial a partir da eliminação de práticas racistas e discriminatórias que reforçam uma estrutura racialmente organizada da sociedade brasileira, que tende a alocar em lugares diferenciados os diferentes pertencimentos étnico-raciais que compõem a sociedade. Tais lugares subalternizam

determinados grupos que são racializados de maneiras diferenciadas. Portanto, esclarecemos o seguinte fato:

[...] Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p.17).

Ou seja, juntamente da relação familiar, a escola desempenha um papel potente a fim de tornar real os espaços para reflexões e conhecimentos sobre as questões étnico-raciais, cujo resultado promova a construção do pertencimento da criança negra, bem como o desenvolvimento da sua identidade. Oliveira (2004) comenta que as práticas de cunho racial aparecem na rotina escolar, bem antes do ensino fundamental. Crianças que frequentam a educação infantil demonstram os impactos das relações étnico-raciais nos espaços específicos para sua educação. “Isso será muito importante tanto para as crianças negras quanto para as brancas, pois os alunos negros encontrarão na escola uma fonte para o desenvolvimento de uma possibilidade positiva de pertencimento, e os alunos brancos terão oportunidade de adquirir abertura maior para as diferenças” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 214.)

O quadro 3 apresenta os objetivos de cada documento oficial para a construção do currículo para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Quadro 3 - Objetivos dos Documentos Oficiais para a Construção do Currículo para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Documento	Objetivos
<p>Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.</p> <p>Parecer nº 03/2004</p>	<p>O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais.</p> <p>História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população</p>

	<p>negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.</p>
<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p> <p>Resolução nº 01/2004</p>	<p>Art. 2º: § 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.</p>
<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</p> <p>Resolução nº 5/2009</p>	<p>Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.</p> <p>Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.</p> <p>Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.</p> <p>Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das</p>

	<p>instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;</p> <p>Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras</p>
<p>Base Nacional Comum Curricular Resolução nº 2/2017</p>	<p>Art. 10. Considerando o conceito de criança, adotado pelo CNE/CEB 5/2009, como <i>“sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”</i> [...] VI. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.</p>

Fonte: Elaboração da autora com base nos documentos oficiais – grifos da autora.

Os trechos destacados nos objetivos dos documentos estão grifados por nós para serem objetos de análise ponderando de que forma foi possível identificar a promoção do pertencimento e a identidade da criança negra.

Embora durante toda a realização do nosso trabalho foram apresentadas reflexões sobre pertencimento e a identidade da criança negra, nos próximos itens, os documentos oficiais serão discutidos separadamente, a partir do diálogo fomentado com dados de outros estudos, conceitos teóricos e nossas próprias análises.

3.1.1 Parecer 03/2004

O Parecer institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, apresenta 21 páginas que contemplam questões relacionadas à Lei Federal 10.639/2003. Apresenta informações sobre

conteúdos/disciplinas específicas no currículo das instituições de ensino, públicas e particulares, o que consideramos um avanço importante, porém, não garante a implementação da construção de uma educação antirracista e inclusiva em relação aos negros e afrodescendentes. Um dos objetivos grifados por nós, referente à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, presente no parecer 03/2004 diz:

[...] visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (BRASIL, 2004, p. 5)

Nesta mesma perspectiva, considerando o impacto que a história tem sobre as relações sociais, no corpo, nas afeições, Oliveira (2004) comenta que a maioria dos bebês negros observados por ela no espaço escolar apresentavam problemas de relacionamento (receber afeto) por causa do seu fenótipo, principalmente pela cor de sua pele e o cabelo, “gerando uma relação conflituosa e muitas vezes, nociva para os que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos” (OLIVEIRA, 2004, p. 8). De forma silenciosa, as ações preconceituosas apareciam nas relações, causando insegurança para o bebê e sentimento de não pertencente daquele local. O silêncio quanto às questões raciais favorece a omissão dos fatos sociais que implicam no comportamento dos pares, deixando a criança despreparada para a discriminação eminente (SILVA JR., 2002). Quando a criança atinge os 4 anos de idade já viveu os processos “de subjetivação” que as levaram a entender o imaginário e a realidade social sobre o branco e o negro e, concomitantemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a esses grupos raciais respectivamente.

[...] entendendo o processo de subjetivação como uma espécie de “dobra do fora”, dobra da força, de maneira tal que não sabemos mais o que é fora e o que é o dentro, que é a característica de uma dobra. Esse processo de sujeição/assujeitamento e construção de subjetividade faz com que as crianças negras e brancas “dobrem” o fora e, e em qualquer dimensão, o negro ainda tem sido representado de maneira inferior, menor e subalternizado. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p.56)

Nesta perspectiva, as crianças negras desenvolvem uma identidade negativa de si mesmas, adjetivando-se, nem sempre em voz alta, a sinônimos de ruins, feias, além dos atributos que a sociedade ocidental designa ao diferente. Lançamos, aqui, as seguintes perguntas para reflexão: existe escape dessa engrenagem de socialização das crianças na qual

o lugar do diferente é atribuído e visto com anormal, desvio, antiestético, entre outros? “Quais as resistências, processos de socialização e de subjetivação das crianças negras empreendidas por suas famílias que se contrapõem ao racismo existente na sociedade brasileira?” (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012, p. 56).

De fato, concordamos com o Parecer nº 03/2004 quando afirma “a relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 5), pois não podemos visualizar ações de reparação se não houver o conhecimento histórico, o qual a escola deverá promover aos pequenos brasileiros deste século. Para isso, é preciso superar a construção de uma ideia social de que não existe o racismo, ideia que ocupa os discursos via mídia, conversas, entre outros meios, silenciando efetivamente as práticas racistas e o preconceito de marca.

Ao lermos Demarzo (2009), notamos que não podemos deixar de considerar que nossa sociedade vive sob a informação do mito da democracia racial, crendo na premissa de que somos um país em que se convive harmoniosamente entre diferentes grupos étnico-raciais. Negando, dessa forma, ideologias racistas que permeiam cinicamente as relações sociais. Há o reconhecimento relacionado ao problema de desigualdade que organiza a sociedade brasileira de forma segregada e preconceituosa, mas a sua justificativa se dá exclusivamente pela estratificação sócio-econômica como argumento. “Todavia, se atentarmos para os aspectos geradores de discriminação, perceberemos um recorte de raça, para além da questão de classe” (DEMARZO, 2009, p. 9).

Infelizmente, segundo os estudos realizados para a elaboração deste trabalho, vemos que os autores denunciam a falta de conhecimento dos professores, tanto no reconhecimento da existência de práticas racistas – pois até negam ser uma pessoa racista, mas as relações que estabelecem com a criança negra vem carregada de intolerância, rótulos e inércia a atitudes preconceituosas contra a criança por seus colegas –, como na dificuldade em implementar no currículo e nas práticas a educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa postura decorre também de uma lacuna no processo formativo dos professores de Educação Infantil, que não reconhecem a relevância deste conhecimento para as crianças negras e não negras, ignorando que o conhecimento dessas discussões valem para a vida das crianças negras, uma oportunidade de construir sua identidade negra, bem como se sentir pertencida no seu meio escolar étnica e racialmente (GOMES, 2005; OLIVEIRA, 2017; FLORES; PILOTO, 2015; VANZUITA, 2015).

O parecer em questão contempla a demanda da população afrodescendente, tendo em vista as políticas de ações afirmativas. Aponta para a divulgação, bem como a produção de conhecimentos, atitudes e posturas que eduquem cidadãos satisfeitos com o seu pertencimento étnico-racial (descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos), no sentido de interagirem na construção de uma nação democrática, onde os direitos de todos são garantidos. A orientação adotada por esse parecer fundamenta uma política pública e associa o princípio da inclusão social a práticas de valorização identitária. Ao analisar o Parecer 03/2004, constatamos que o pertencimento e a identidade estão contemplados de forma subjetiva, ou seja, não se apresentam literalmente as palavras “Identidade/Pertencimento”, no entanto, as ações propostas para atender aos objetivos do documento oficial podem resultar, na criança negra, a conquista de seu pertencimento, bem como a construção de sua identidade, numa perspectiva positiva.

3.1.2 Resolução 01/2004

A resolução 01/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Contempla, em duas páginas, nove artigos. O seu objetivo confere-se no segundo artigo, primeiro inciso:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo **a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial**, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, **respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.** (BRASIL, 2004, p.1 - grifo nosso)

O que confere o objetivo destacado anteriormente, é uma luta de décadas do Movimento Negro e de outros movimentos sociais, como o de mulheres, que preconiza uma educação em que todos se vejam incluídos. No entanto, Abramowicz e Oliveira (2010) comentam que as concepções e os valores das profissionais envolvidas com as crianças pesquisadas por elas não revelam que compreendam a necessidade de conhecer essa temática e, além disso, tem-se a “mídia, que atua de forma bastante forte na veiculação de imagens e ideias que acabam fortalecendo o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010 p. 214).

O que implica, por parte da escola e dos educadores/professores, novas posturas perante as percepções relacionadas a diferentes classes sociais entre as crianças, não somente isso, mas também as diferentes raças, gêneros, religiões, entre outros aspectos que constitui cada ser humano com quem trabalham. É necessário que os profissionais educadores se abram para as diversas formas de entender o mundo, neste sentido, percebe-se a necessidade de trabalhar com as diferenças no ambiente escolar, contrapondo à visão hegemônica de aluno que, geralmente, não é o que se encontra na sala de aula, pelo fato de haver uma questão racial que tece a instituição escolar da educação básica (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010). É fato que a escola brasileira consiste na ideia de escola única e igual para todos, silenciando “uma ética de indiferença em relação às diferenças, já que a convicção na qual ela se apoia é a de ser indiferente aos territórios, à cultura de origem das famílias, ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 214).

As pesquisas realizadas para o presente trabalho evidenciam que a construção da identidade negra no nosso país é complexa, pois a sociedade em que vivemos está marcada pelo racismo e pelas discriminações. Além disso, as relações se mascaram com o mito da democracia racial, trazendo a ideia da ausência do preconceito e da discriminação no Brasil. Nesse movimento ilusório de igualdade entre as raças, as práticas de desvalorização da cultura de matriz africana, bem como das características físicas herdadas pelos descendentes de africanos estão presentes. É difícil constatar, mas ao longo da história, as concepções de inteligência, beleza, de acesso a cargos socialmente elevados, entre outros aspectos positivos na identidade das relações humanas, não estão associados à imagem do negro brasileiro. O que, conforme já constatado por nós, direciona o olhar para o fato do reconhecimento da estrutura racialmente organizada da sociedade brasileira que tende a alocar em lugares diferenciados os diferentes pertencimentos étnico-raciais que compõem a sociedade.

Para a prática da parte do(a) professor(a), o conhecimento das pautas de reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais, bem como o conhecimento do ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana é fundamental para que seja possível rever conceitos e preconceitos, transformar as relações com o outro, quanto às questões raciais, ponderar se todo ambiente escolar (acolhimento, materiais didáticos, as brincadeiras e jogos, as histórias entre outros) consegue permitir que a criança se sinta pertencida a este e, neste processo, desenvolvendo a sua identidade negra, amando e valorizando a beleza de seu corpo no meio social. Entendemos que um trabalho voltado a esses interesses, alcança não somente a criança negra, mas as não negras também, que conhecerão a cultura brasileira a qual é juntamente

constituída de matriz africana (além da indígena). Neste processo, portanto, faz-se premente o espaço para reflexões contra as práticas racistas e contra qualquer discussão ligada a diferença.

Ao analisarmos a referida resolução constatamos que a mesma determina medidas necessárias, a saber: as instituições de ensino devem observar as diretrizes; os conteúdos devem ser trabalhados nos componentes curriculares; o parâmetro de avaliação focado na Lei, bem como nas diretrizes; determina condições materiais (materiais didáticos e outros materiais bibliográficos) concernentes à perspectiva da resolução e, por fim, o incentivo de pesquisas científicas sobre este mote.

Entendemos que, no objetivo da resolução, o assunto investigado, ou seja, a identidade se faz presente, porém, o pertencimento entra na subjetividade (não está literalmente citado) como resultado das práticas implementadas pelas instituições de ensino à luz da resolução 01/2004.

3.1.3 Resolução nº 5/2009

A resolução 5/2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em treze artigos, dispostos em cinco páginas. Desse total, selecionamos cinco artigos apresentados no quadro 3 para analisarmos questões pertinentes ao pertencimento e a identidade da criança negra. O artigo 3 contextualiza o que segue:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p.1)

O artigo 3 da resolução analisada apresenta o currículo para além do senso comum, normalmente atribuído à educação infantil, garantindo o desenvolvimento da criança de forma plena. Silva et al. (2017, p. 46) questiona no referido artigo o seguinte aspecto: “Mas que criança? Aquela que é sujeito histórico de direitos e que deve ser o centro do planejamento curricular.” Segundo as autoras, é necessária a superação da relação hierárquica construída historicamente entre professores(as) e crianças.

A educação infantil é a primeira fase da educação básica, além disso, ela contempla a idade das aprendizagens mais fundantes do ser humano, como a base intelectual, emocional e social para a vida toda. Pensar em desenvolvimento infantil integral nos leva a considerar o

contexto de educação integral, neste sentido, a educação é compreendida como processo formativo de desenvolvimento do indivíduo. A esse respeito, a Resolução nº 5/2009 prevê:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade **e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.** II – Políticos: **dos direitos de cidadania,** do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e **da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.** (BRASIL, 2009, p. 2 - grifo nosso)

Neste sentido, na Educação Infantil, o documento reforça a importância de se atentar para as questões relacionadas a outras etnias e raças, partindo do princípio que o respeito de seus pares emerge a partir do momento que as crianças passam a se conhecer e a se relacionar com o outro. Portanto, há uma necessidade de promover “um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo” (CARVALHO, 2015, p. 467).

Ao olharmos para a história da abolição, à população negra foi dada uma pseudo cidadania pois, nas mesmas condições sociais e econômicas de quando chegaram no Brasil, quando libertos, são colocados na rua, sem direito à cidadania. “Então, a gente sai da condição de escravizado e entra na condição de pseudo cidadão, porque não tivemos cidadania. Não tivemos garantia de moradia, de emprego, de educação, de nada, absolutamente nada¹⁸”. Neste sentido, a noção de cidadania está ligada ao sentido de pertença, do corpo no meio em que vivemos e, neste âmbito, a construção da identidade é considerada pelo documento oficial, mais especificamente à criança negra, é garantido este direito. Destacamos, aqui, um exemplo de racismo na educação infantil apresentado na pesquisa de campo realizado por Oliveira e Abramowicz (2010) quando comentam que o racismo na educação infantil, entre 0 a 2 anos, ocorre

quando os bebês negros são menos “paparicados” pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado. Nas brincadeiras na educação infantil, esse racismo aparece quando as crianças negras são as empregadas domésticas, quando as crianças brancas temem ou não gostam de dar as mãos para as negras, etc. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 221-222)

Continuando nossa análise, o artigo sétimo diz respeito a:

¹⁸ Prof. Dr. Antônio Filogênio Junior. Banca de qualificação (UNIMEP - Piracicaba, 20 nov. 2019).

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil **deve garantir** que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I - oferecendo **condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais**; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; IV - **promovendo a igualdade de oportunidades educacionais** entre as crianças de diferentes classes sociais no que se **refere ao acesso a bens culturais** e às possibilidades de vivência da infância; V - **construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com** a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, **étnico-racial**, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, p. 2 - grifo nosso)

Podemos observar que neste artigo as discussões sobre pertencimento e identidade não estão contempladas de forma clara e objetiva, no entanto, quando ressalta “garantir [...] condições e recursos para [...] que usufruam de todos os seus direitos”, acreditamos que essas questões estão implícitas, porque, se cumpridas, o pertencimento e a identidade da criança negra será atendido e ao mesmo tempo, contribuindo para a igualdade de oportunidades educacionais, bem como para o acesso aos bens culturais e, ainda, facilitando a convivência com os seus pares coetâneos e com os adultos na escola.

Neste sentido, Silva et al. (2017) mencionam que a valorização da socialização e da mediação do professor e as crianças pode contribuir para o processo de descentralização do professor, incentivando a criança para desenvolver atividades criativas, vivenciar situação lúdicas apropriando-se do saber, construindo a sua identidade cultural e visão de mundo.

Em relação ao artigo oitavo:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: **VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação**; (BRASIL, 2009, p. 2 - grifo nosso)

Podemos perceber que o cuidar e o educar, como indissociáveis, estão presentes em vários momentos do referido artigo, bem como o reconhecimento das especificidades das idades, das singularidades individuais e coletivas das crianças. A esse respeito, é possível constatar que, subjetivamente, o pertencimento e a identidade estão presentes, pois se o professor valorizar tais aspectos na criança, ele irá considerar as questões raciais na rotina escolar, contribuindo para promover o desenvolvimento integral delas, garantindo o acesso à apropriação do conhecimento relacionado ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais. O próprio artigo evidencia que neste movimento de aprendizagem sobre si, a educação infantil deve abrir espaço para possibilitar que as crianças falem e sejam ouvidas. Quanto ao professor, este tem a função de mediar as interações com o conhecimento sob diferentes linguagens (verbal, não-verbal principalmente). Outros aspectos relevantes neste artigo dizem respeito à dignidade da criança e sua proteção contra qualquer tipo de violência, além disso, garantindo o combate ao racismo e a discriminação, valorizando e respeitando às diversas etnias. O respeito aos diferentes conhecimentos, crenças e outros valores devem estar contemplados para constituição da identidade das crianças negras e não negras.

O artigo nono prevê:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: VII - **possibilitem vivências éticas e estéticas** com outras crianças e grupos culturais, **que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.** (BRASIL, 2009, p. 3 - grifo nosso)

O artigo nono, enfatiza como práticas pedagógicas a importância das brincadeiras e interações. A atuação do(a) educador(a) no contexto da educação infantil deve levar em conta estas questões, em que as brincadeiras contribuirão para a interação das crianças, resultando no seu desenvolvimento formativo e conhecimento de mundo. Neste caminho, as questões raciais poderão ser superadas, pois, considerando a relevância das vivências ética e estética faz sentido o(a) professor(a) valorizar as culturas brasileiras como manifestação da apropriação dos saberes étnico-raciais das crianças da educação infantil.

Finalizando esta análise, podemos ressaltar a importância da organização e implementação de práticas educativas que contemplem a relação professor(a) e criança com qualidade, contribuindo para a formação da identidade pessoal e coletiva das crianças.

3.1.4 – Resolução nº 2/2017

A resolução nº 2/2017 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ela é apresentada em cinco capítulos, vinte e seis artigos, dispostos em doze páginas. Seu objetivo é definir o conjunto de aprendizagens essenciais de direito das crianças, jovens e adultos tomando como referência a Educação Básica escolar, orientando a implementação através dos sistemas de ensino nacional, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Interpretando a resolução, podemos verificar que a BNCC é um documento que apresenta conceitos relevantes sobre um conjunto de aprendizagens fundamentais com orientações às equipes pedagógicas para a elaboração dos currículos. O documento alega em seu texto que não pode ser considerado como currículo e sua existência não invalida os documentos e leis já aprovados para o ensino da Educação Básica. A BNCC ainda se constitui em dois eixos estruturantes da Educação Infantil: brincadeiras e interações e, neste documento, agregou-se seis direitos de a criança aprender e se desenvolver, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 23). Também dispõem sobre cinco campos de experiências, destacando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme seguem: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 23).

Embora essa resolução contemple vários aspectos da educação básica, ressaltamos para a análise das questões evidenciadas neste trabalho o artigo décimo apresentado a seguir:

Art. 10. Considerando o conceito de criança, adotado pelo CNE/CEB 5/2009, como “*sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura*”, [...] VI. **Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento**, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p.7 - grifo nosso)

Neste artigo expressa-se a preocupação pela construção da identidade e do pertencimento das crianças brasileiras, quando no sexto inciso apresenta informações sobre

construir a identidade pessoal, social e cultural da criança, valorando as percepções de si mesma de forma positiva.

Com relação à criança *construir a sua identidade pessoal, social e cultural*, a partir de sua socialização na instituição de Educação Infantil, podemos concordar com Munanga (2012) quando comenta sobre a identidade do corpo negro, relacionando-a com a cor (pigmentação da pele) e a cultura (memórias, acontecimentos, lugares e personagens). Reforçando a ideia do autor, destacamos: “Tomar consciência histórica da resistência cultural e da importância de sua participação da cultura brasileira é o que importa e deveria fazer parte do processo de busca da identidade negra” (MUNANGA, 2012, p.17).

Bento (2012) destaca que por meio do corpo e da convivência com o outro a identidade é construída. A formação do “eu” está vinculada pela influência de “outros” que, no caso dos primeiros anos de vida, são representados pela figura materna, paterna, os(as) professores(as) entre outros adultos que estão próximos da criança e são responsáveis pelo seu desenvolvimento. Atitudes como o olhar, o toque, a voz entre outros sentidos, desperta na criança a consciência e o valor de seu corpo, ao corpo dos coetâneos, e construindo a imagem de si mesmo. “Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança” (BENTO, 2012, p. 112). A instituição de educação infantil permite a socialização das crianças, para além das relações concernentes ao contexto familiar. São elementos relevantes na formação da identidade da criança pequena, a aparência e as características físicas e o corpo representam papel fundamental auxiliando na construção de uma autoestima positiva.

Diante das análises realizadas neste terceiro capítulo é possível notar que as medidas de reparação e valorização da história e cultura afro-brasileira e africana tem percorrido uma linha do tempo marcada por leis e documentos oficiais, há mais de dez anos.

A análise também nos sinalizou, através dos estudos de teóricos (OLIVEIRA, 2004; SANTOS; COSTA, 2014; FREITAS, 2016; COELHO, 2018), que é visível a necessidade de tratar as interações nos espaços infantis, reconhecidos como espaços onde a criança acessa aos conhecimentos como atitudes e valores que promovam a construção de sua identidade e seu pertencimento étnico-racial, a fim de romper com quaisquer práticas discriminatória e de preconceito racial. Nesta perspectiva, a implementação das leis deve ocorrer em conjunto nos âmbitos sociais, educacionais e políticos. E, ainda, o sistema educacional brasileiro está caminhando lentamente, a ponto de encontrarmos relatos nos estudos de professores que

consideram a temática como um conteúdo externo aos conhecimentos que eles já vêm trabalhando com seus alunos. A formação do(a) professor(a) é fundamental na efetiva implementação das leis nacionais quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi analisar o pertencimento e a construção da identidade étnico-racial da criança negra através dos estudos realizados por pesquisadores da temática e dos documentos oficiais para a Educação Infantil.

Repensar o papel da escola na formação de identidades, tendo como referencial a educação infantil nas relações étnico-raciais é um desafio. A formação de educadores(as) para lidar com a questão da diversidade cultural em sala de aula leva em conta questões raciais que permitirão pensar em educar os alunos não como iguais, mas na diferença, levando-se em consideração as especificidades de cada agente envolvido nesse processo.

Conforme podemos observar a partir da pesquisa realizada, a educação foi concebida diferentemente quando tomamos por referência o final do século XX. A diferença está em antecipar uma educação do ensino obrigatório (Ensino Fundamental no Brasil), levando-se em consideração todos os segmentos sociais, atribuindo a ideia de que a mesma constitui um bem, uma conquista, um direito da criança. A quantidade de documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) é significativa no que diz respeito à educação infantil, assegurando os direitos de igualdade e de justiça à criança, posicionando-se contra preconceitos e discriminação, considerando a diversidade étnico-racial como um dos princípios da educação.

Assim, constatamos que, historicamente, a legislação deixou importantes normativas para atender as crianças brasileiras, porém, os documentos mostram falhas, tanto nas políticas educacionais como públicas em relação à educação das relações étnico-raciais para a exterminação do racismo e do preconceito dentro das escolas.

Destacamos, contudo, a relevância nos documentos oficiais quando torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como parte do currículo escolar na Educação Infantil (BRASIL, 2004). Observamos que as questões étnico-raciais assumem importância muito significativa no Brasil. É importante esclarecer que não somente as crianças negras, mas também, seus professores e professoras, são desafiados a assumirem a responsabilidade de integralmente exercer, tanto as suas atribuições de educadores como a de pôr em prática o currículo determinado, criando possibilidades de as crianças fortalecerem o seu pertencimento étnico-racial. Assim, constatamos que é pertinente pensar mais profundamente as ideias de pertença e de identidade da criança negra, a partir da visibilidade de raça e etnia desenvolvida na mente da sociedade brasileira e que impacta diretamente no

desenvolvimento integral dela na educação infantil. Compreendemos que é o papel da escola promover a educação das relações étnico-raciais para realmente fazer com que as crianças conheçam os fatos sociais, sua natureza enquanto corpo negro, sua história antes da escravidão, possibilitando, especialmente às crianças negras, se conhecer para se entender e entender o seu meio que é político, social, portanto, étnico-racial.

O Movimento Negro teve grande impacto nas políticas públicas no Brasil e foi fundante na sociedade brasileira para a construção do pertencimento étnico e racial, bem como da identidade negra manifestada com lutas sociais.

O processo do desenvolvimento do pertencimento da criança pequena, relacionado às questões étnico-raciais, envolve olharmos para diversos aspectos delicados e polêmicos, os quais evocam para a abertura de espaços de equidade racial. Neste sentido, existem implicações que fundamentam as práticas racistas, as quais comprometem a construção do pertencimento da criança na idade de Educação Infantil e que advém da história da colonização do Brasil, a partir da escravidão. E, se olharmos para os livros didáticos de História, é lida uma realidade que contraria qualquer indivíduo a querer se pertencer racialmente ao povo africano, pela forma como a história foi contada.

Os documentos oficiais analisados, na prática, ainda não viabilizam o complexo processo de construção da identidade negra em nosso país. Podemos citar como exemplo os relatos dos autores pesquisados que, ao observar a relação entre o(a) professor(a) e a criança negra, constataram atitudes que marcavam o silenciamento da escola quanto a práticas racistas. É importante compreender que, para discriminar os negros, a sociedade utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana, como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos, um exemplo é como a sociedade brasileira, que é racista, representa o negro.

Portanto, levando em consideração o que foi apresentado como as questões de pertencimento sob uma perspectiva negativa do negro na sociedade brasileira, não há também um padrão de identificação racial, pois o cidadão brasileiro pode se auto identificar. Algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, podem se designar negros em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), outros, na mesma característica de miscigenação, mas com traços físicos africanos, podem se dizer brancos. Ser negro no Brasil vai para além das características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política.

Conforme a pesquisa realizada, estudos mostram que, na escola, os professores demonstram dificuldades em trabalhar as relações étnico-raciais com suas crianças em sala, bem como o conhecimento da criança sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É

fundamental que desde cedo as crianças negras conheçam a sua história, como ocorreram os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade. Mesmo que ainda pequena, é importante a criança ter conhecimento que a sua atual liberdade não foi concedida por bondade dos governantes da época da escravidão, mas foi também uma conquista de resistência quilombola e que é positiva a sua descendência africana, sua cultura, sua história.

Portanto, as reparações, o reconhecimento e a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros devem ser proposições das políticas públicas de Estado e institucionais, para que os sistemas de ensino constituam programas de ações afirmativas, as quais podem expressar-se em projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos de forma nítida nas relações pedagógicas cotidianas. Em diálogo com sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, nas ações educativas com a comunidade, no trabalho dos professores, na troca de ideias com os alunos negros e não negros e seus pais.

Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa.

A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, a conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação das nações como espaços democráticos e igualitários. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais, nos processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de inferiorização vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Na Educação Infantil, no que se refere às propostas pedagógicas, é importante considerar que todo o trabalho docente se conecta com a intencionalidade, seja para valorizar a

infância e potencializar os interesses dos pequenos ou para enxergar esta fase como uma preparação ao Ensino Fundamental. A Educação Infantil, na perspectiva sócio-histórico-dialética, é o espaço rico da formação das crianças em suas múltiplas linguagens, pois se constitui na integração ativa e criativa de sua vida social, com o conhecimento científico, artístico, técnico, brincante e filosófico entrelaçando-se ao seu desenvolvimento físico, ético, afetivo, estético, cognitivo e técnico.

O currículo da instituição, conseqüentemente, toma novas formas, pois é construído a partir das perspectivas que surgem de novas propostas de trabalho, como, por exemplo, os projetos que são construídos sob as percepções do (a) professor (a) na criança e seus interesses, ou seja, como ela significa o saber compartilhado.

Assim, compreendemos que a legislação, com diversas documentações, tem se expressado a partir de normativas e orientações educacionais para a educação das relações étnico-raciais como meio de superação das desigualdades, enfatizando em seus textos o respeito às identidades e especificidades dos diversos grupos que compõem a população brasileira. Em contrapartida, os estudos revelam que é perceptível as contradições da sociedade que se expressam nas instituições de educação infantil, que podem apresentar duas características sociais distintas: reproduzir as práticas de racismo e preconceito especificamente contra a criança negra, ou produzir práticas de formação pessoal e social das crianças que proponham o respeito às especificidades étnicas e raciais, sem discriminar ou hierarquizar as pessoas. Portanto, a educação das relações étnico-raciais emerge como abordagem estratégica de ação que põe a escola como *locus* na busca de problematizar as práticas discriminatórias, enfraquecer e romper com elas, uma vez que, socialmente, a escola, de forma silenciosa, dá visibilidade à brutal desigualdade estrutural entre brancos e negros.

Os movimentos sociais negros têm trazido para os afrodescendentes, e para a sociedade brasileira, novos olhares quanto ao lugar do negro nesta sociedade. Lugar que para ser ocupado, não basta ao negro ser bom e gabaritado em seus empregos ou estudos, mas, diariamente, ele precisa enfrentar os desafios de aceitação nas posições que não os representam, ou que são comumente atribuídas às pessoas brancas. Outras formas de racismo estão ligadas às oportunidades de acesso ao estudo de qualidade, ao emprego bem remunerado, à salubridade, à dignidade social, entre outras injustiças sociais que ferem a lei de igualdade racial no Brasil, reafirmando o racismo velado. A compreensão de que vivemos em uma sociedade enraizada na desigualdade e na injustiça social e econômica é elementar para as transformações das mentes quanto a necessidade de viver sob as diretrizes da educação das relações étnico-raciais como

estilo de vida da sociedade brasileira, a fim de garantir desde cedo à criança negra a construção de seu pertencimento positivo étnica e racialmente.

Com o aporte teórico para a discussão do pertencimento e da identidade principalmente em Gomes (2005) e Munanga (1994, 2010, 2012) foi possível problematizar que a identidade se constitui de uma diversidade contextual, por isso, tratá-la e analisá-la é um trabalho mais interno. Nesse sentido, podemos destacar algumas questões consideradas como componentes essenciais para a construção de uma *identidade* ou de *uma personalidade coletiva*, são elas: as questões históricas, linguísticas e psicológicas. A construção da identidade nasce a partir da concepção das diferenças entre *nós* e os *outros*, esta consciência dificilmente será idêntica entre todos os negros, pois os contextos socioculturais em que vivem se diferem. Portanto, a prática educativa tem grande influência na construção da identidade da criança, a cada momento em que as ações afirmativas reforçam o pertencimento positivo da etnia das crianças é possível que, no longo prazo, a discriminação pela diferença racial deixe de estar fortemente presente na construção das ideias e na representação social entre os cidadãos nas suas relações de poder.

Conforme levantado na pesquisa, a identidade tem seu funcionamento em relação ao indivíduo ou ao grupo levando em conta os fatores histórico, linguístico e psicológico. Assim, o funcionamento da identidade está na construção de uma ideologia que permite aos seus participantes se definir diferentemente dos outros grupos identitários. Portanto, conceituar a identidade envolve significar os fatores históricos, raciais, linguísticos, psicológicos, culturais, políticos e ideológicos. Ainda, o processo de formação da identidade é dialógico, porque a sua construção é formada por meio da interação com outros grupos sociais.

A educação das relações étnico-raciais é necessária para promover ao educador uma formação que assuma lugar central para a discussão do mote, a fim de levantar ações que promovam a conquista da criança em construir um pertencimento positivo de sua raça e etnia. Interessante notar que o desejo de muitas crianças negras de serem brancas, de ter cabelo liso, para se pertencerem aos personagens das histórias infantis é um fato, uma das evidências de negação do pertencimento racial. E, em relação aos professores(as), reconhecemos que se torna difícil para eles lidar com outras situações conflituosas de cunho racial, por não ter a clareza do que fazer, assim, nesses momentos, agem silenciando a situação com argumentos do senso comum, dando voz ao racismo.

Pudemos constatar que é um desafio a adesão da temática racial no cotidiano e no currículo escolar, havendo a necessidade de qualificar as interações nos espaços infantis, favorecendo o acesso da criança a atitudes e valores que promovam a construção de sua identidade e seu pertencimento étnico-racial, a fim de romper com quaisquer práticas

discriminatória e de preconceito racial. Os documentos oficiais analisados mostram que as relações de desigualdade ainda estão presentes entre as diversas etnias no Brasil.

Em relação ao Parecer nº 03/2004, este contempla a demanda da população afrodescendente, tendo em vista as políticas de ações afirmativas e aponta para a divulgação, bem como a produção de conhecimentos, atitudes e posturas que eduquem cidadãos satisfeitos com o seu pertencimento étnico-racial, no sentido de interagirem na construção de uma nação democrática, onde os direitos de todos são garantidos. Constatamos, ainda, que o pertencimento e a identidade estão contemplados de forma subjetiva no Parecer, no entanto, as ações propostas para atender aos objetivos do documento oficial podem resultar na construção do pertencimento da criança negra, bem como a construção de sua identidade, numa perspectiva positiva. O Parecer torna prático o reconhecimento de valorizar a cultura histórica afro-brasileira, pois destaca que é necessário criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados no meio em que vivem.

Os educadores/professores, precisam ter novas posturas perante as percepções relacionadas a diferentes classes sociais entre as crianças, não somente isso, mas também às diferentes raças, gêneros, religiões, entre outros aspectos que constituem cada ser humano com quem trabalham. É necessário que os mesmos se abram para as diversas formas de entender o mundo, percebendo a necessidade de trabalhar com as diferenças no ambiente escolar, contrapondo à visão hegemônica de aluno que, geralmente, não é o que se encontra na sala de aula, pelo fato de haver uma questão racial que tece a instituição escolar da educação básica.

Os estudos analisados nesta pesquisa evidenciam que a construção da identidade negra no nosso país é complexa, pois a sociedade em que vivemos está marcada pelo racismo e pelas discriminações. Além disso, as relações se mascaram com o mito da democracia racial, trazendo a ideia da ausência do preconceito e da discriminação no Brasil. É difícil constatar, mas, ao longo da história, as concepções de inteligência, beleza, de acesso a cargos socialmente elevados, entre outros aspectos positivos na identidade das relações humanas, não estão associados à imagem do negro brasileiro. O que, conforme já constatado por nós, direciona o olhar para o fato do reconhecimento da estrutura racialmente organizada da sociedade brasileira que tende a alocar em lugares diferenciados os diferentes pertencimentos étnico-raciais que compõem a sociedade.

Para a prática da parte do(a) professor (a), o conhecimento das pautas de reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais, bem como o conhecimento do ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana é fundamental para que seja possível rever conceitos e preconceitos, transformar as relações com o outro, quanto às questões raciais, ponderar se todo

ambiente escolar (acolhimento, materiais didáticos, as brincadeiras e jogos, as histórias, entre outros) consegue permitir que a criança se sinta pertencida no ambiente escolar e neste processo, desenvolver a sua identidade negra, amando e valorizando a beleza de seu corpo no meio social. Entendemos que um trabalho voltado a esses interesses, alcança não somente a criança negra, mas as não negras também, que conhecerão a cultura brasileira a qual é juntamente constituída de matriz africana (além da indígena). Neste processo, portanto, faz-se premente o espaço para reflexões contra as práticas racistas e contra qualquer discussão ligada à diferença.

Ao analisarmos a Resolução nº 01/2004, constatamos que a mesma determina medidas necessárias, a saber: as instituições de ensino devem observar as diretrizes; os conteúdos devem ser trabalhados nos componentes curriculares; o parâmetro de avaliação focado na Lei, bem como nas diretrizes; determina condições materiais (materiais didáticos e outros materiais bibliográficos) concernentes à perspectiva da resolução e, por fim, o incentivo de pesquisas científicas sobre este mote. Neste sentido, na Educação Infantil, o documento reforça a importância de se atentar para as questões relacionadas a outras etnias e raças, partindo do princípio de que o respeito de seus pares emerge a partir do momento que as crianças passam a conhecer-se e a se relacionar com o outro.

Já na Resolução 5/2009, percebemos que as discussões sobre pertencimento e identidade não estão contempladas de forma clara e objetiva, no entanto, quando ressalta “garantir [...] condições e recursos para [...] que usufruam de todos os seus direitos”, acreditamos que essas questões estão implícitas, porque, se cumpridas, o pertencimento e a identidade da criança negra será atendido e ao mesmo tempo, contribuindo para a igualdade de oportunidades educacionais, bem como para o acesso aos bens culturais e, ainda, facilitando a convivência com os seus pares coetâneos e com os adultos na escola. Evidencia que neste movimento de aprendizagem sobre si, a educação infantil deve abrir espaço para possibilitar que as crianças falem e sejam ouvidas. Quanto ao professor, este tem a função de mediar as interações com o conhecimento sob diferentes linguagens (verbal, não-verbal principalmente). Outros aspectos relevantes neste artigo dizem respeito à dignidade da criança e sua proteção contra qualquer tipo de violência, além disso, garantindo o combate ao racismo e à discriminação, valorizando e respeitando as diversas etnias. O respeito aos diferentes conhecimentos, crenças e outros valores devem estar contemplados para a constituição da identidade das crianças negras e não negras.

Interpretando a Resolução nº 2/2017, podemos verificar que a BNCC é um documento que apresenta conceitos relevantes sobre um conjunto de aprendizagens fundamentais com orientações às equipes pedagógicas para a elaboração dos currículos. A BNCC se constitui em

dois eixos estruturantes da Educação Infantil: brincadeiras e interações e, neste documento, agregou-se seis direitos de a criança aprender e se desenvolver, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Nela expressa-se claramente a preocupação pela construção da identidade e do pertencimento das crianças brasileiras, quando no sexto inciso apresenta informações sobre construir a identidade pessoal, social e cultural da criança, valorando as percepções de si mesma de forma positiva.

Infelizmente, segundo os estudos realizados para a elaboração deste trabalho, vemos que os autores denunciam a falta de conhecimento dos professores, tanto no reconhecimento da existência de práticas racistas – pois até negam ser uma pessoa racista, mas as relações que estabelecem com a criança negra vem carregada de intolerância, rótulos e inércia a atitudes preconceituosas contra a criança por seus colegas –, como na dificuldade em fazer parte do currículo da educação das Relações Étnico-Raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, geralmente, por falta de conhecimento e/ou interesse em tornar relevante este conhecimento para as crianças negras e não negras, ignorando que o conhecimento dessas discussões valem para a vida das crianças negras, uma oportunidade de construir sua identidade negra, bem como se sentir pertencida no seu meio escolar étnica e racialmente.

Concluimos que as leis e os documentos oficiais se preocupam em garantir, ao longo da história, que a criança na educação infantil e nas outras etapas da educação básica tenham, através da educação, o direito à equidade e à construção de sua identidade, oportunizando um espaço para que ela se sinta pertencida étnica e racialmente nas relações com o outro. No entanto, a pesquisa constatou, a partir dos autores estudados, que a implementação das leis e dos documentos oficiais na prática escolar (relações sociais e currículo) apresenta limitações graves, comprometendo o pertencimento e a identidade da criança negra e não negra por conta do distanciamento de conhecimento por parte do(a) professor(a) sobre contextos históricos, sociais e políticos na sociedade brasileira que diretamente afetam sua prática docente em sala de aula.

Estudar as relações étnico-raciais na educação infantil, bem como os componentes que contribuem para a construção do pertencimento e da identidade da criança negra, contribuiu para a formação pessoal da pesquisadora agregando conhecimentos específicos, teórico e documentais sobre o mote. Este trabalho responde parcialmente dúvidas existentes quanto ao racismo e à discriminação presentes na sociedade brasileira decorrentes de fatores históricos, políticos e sociais. Enquanto coordenadora, foi despertado o interesse na pesquisadora em socializar o resultado da pesquisa junto à academia e à escola, no sentido de propor ações que poderão combater ações de racismo velado entre a escola, o professor e a criança, tornando real

o acesso ao conhecimento proposto pelo ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na abordagem da educação das relações étnico-raciais.

Finalizando o trabalho, queremos destacar que as discussões tratadas neste estudo não se encerram, devido à complexidade da implantação dos ideais para uma Educação para as relações étnico-raciais dos documentos oficiais nos materiais (didáticos, paradidáticos e bibliográficos), no currículo da educação infantil e também nas relações sociais, raciais, étnicas, psicológicas e políticas que envolvem o contexto das discussões estudadas. Ubuntu, não discutido no presente trabalho, é uma filosofia africana que desperta curiosidade para ser trabalhado futuramente e que muito conversa com as questões de pertencimento e identidade do corpo negro. Assim, encerramos com a mensagem ética da filosofia Ubuntu: “Eu sou, porque nós somos” (VASCONCELOS, 2017).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança negra. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. V. 26, no. 02, Belo Horizonte, agosto de 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: CEERT, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As Relações Étnico-Raciais e a Sociologia da Infância no Brasil: Alguns Aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

ABREU, Mariza. **Educação Infantil no Brasil: Legislação, Matrículas, Financiamento e Desafios**. Câmara dos Deputados, Praça 3 Poderes, Consultoria Legislativa, Anexo III - Térreo Brasília - DF. 2004. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/arquivos-pdf/pdf/2004_10128.pdf Acessado em: 22 out. 2019.

ADICHIE, Chimamanda. **O Perigo de uma História Única**. Vídeo, TED Global 2009. 18:49min, Filmado em Julho de 2009.

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Débora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, 2015.

ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia; RIBEIRO, Núbia Souza Barbosa. Educação para as Relações Étnico- Raciais na Educação Infantil em Documentos Nacionais. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 11, n. 22, p. 312-331, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2969> . Acessado em: 21 mar. 2019

ARIES, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. Capítulos: A descoberta da infância. p. 17 – 31. Do despudor a inocência. p. 75 – 98.

BARBOSA, Maria Rita de Jesus. A influência das teorias raciais na sociedade brasileira (1870-1930) e a materialização da Lei no 10.639/03. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 260-272, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1525/502> Acessado em: 16 jan. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais, São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&Itemid=30192. Acessado em: 08 jan.2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I Da Educação. Disponível em: http://www.mpg.gov.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_-_da_educacao.pdf . Acessado em: 08 jan.2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf Acessado em: 08 jan.2020

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acessado em: 08 jan.2020.

BRASIL. **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: Acessado em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **PARECER N.º: CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_parecer_32004.pdf. Acessado em: 02 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 1**, de 17 de junho de 2004 b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acessado em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394/2005** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acessado em: 08 jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2006 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf> Acessado em: 08 jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acessado em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. DF Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf Acessado em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer no. 2**, de 31 de janeiro de 2007. Parecer quanto à abrangência das 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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 jan. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf . Acessado em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acessado em: 21 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contribuições para Implementação da Lei 10639/03**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/contribuicoes_implement_lei10639.pdf Acessado em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf Acessado em: 08 jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acessado em: 21 ago. 2019.

BRASIL. **LEI nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001 Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-10172-pl.pdf>. Acessado em: 08 jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creche**: manual de orientação pedagógica / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf
Acessado em: 08 jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estudos Educacionais. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Linha de Base**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acessado em: 08 jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acessado em: 08 jan.2020.

CABRAL, Amílcar. **Guiné-Bissau nação africana forjada na luta**. Lisboa. Editora Nova Aurora, 1974.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6a. ed. Brasília : MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> Acessado em: 08 jan. 2020.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Militância na Educação Infantil e Formação Docente: Em Busca de um Caminho. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n. Especial, set.- dez. 2018, p.135-147. Disponível: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/591> acessado em: 08 jan.2020.

CARVALHO Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 466-476, set. – dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782/14129> Acessado em: 17 jan.2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6º ed. - São Paulo: Contexto, 2012.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. 1ª edição. Livraria Sá da Costa, editora Lisboa, 1978.

COSTA, Helenice Lucatelli da; SOUZA, Maria Ivonete de. TROIAN, Maria Luiza. Implementação da Lei 10.639/03: Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil Pública de Sinop-Mt. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.3, n.3, p. 121 - 129, Ago. – Dez. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/959> Acessado em: 20 mar. 2019.

DORNELLES, Leni Vieira. **O brinquedo e a produção do sujeito infantil**. Braga/PT: site Universidade do Minho, 2004. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/obrinquedo.pdf. Acesso em: 08 maio 2013.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 3, 2002, pp. 563-599. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v24n3/a06v24n3.pdf>. Acessado em: 07 jan.2020.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FARIA, A. L. G. de. Política de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *In*: **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, pp. 1013-1038. Campinas (SP): CEDES, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Movimento e complexidade na garantia do direito à educação infantil**: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004). Tese (Doutoramento em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2007.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. PILOTO, Sumika Soares. de Freitas Fernández-. Movimentos Sociais e Incidência Política pelo Direito à Educação Infantil no Brasil. VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação. **Anais** [...], (Junho/2015). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/01/movimentossociaiseincidenciapolitica.pdf>. Acessado em: 07 jan.2020.

GAUDIO, Eduarda Souza. Relações Étnico-Raciais e os Cabelos na Educação Infantil: Olhar sobre a Perspectiva das Crianças. **Revista Eventos Pedagógicos Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil**. v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 384-395, nov./dez. 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1995/1633>. Acessado em: 21 mar.2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 84-94.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. 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.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Célia de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2009.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. *In*: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas: Papyrus, 2011. p. 35-52.

KUHLMANN Júnior, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Júnior, Moysés. Resenha: Uma História da Infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente, de Colin Heywood. Porto Alegre: Artmed, 2004, 284p. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240767156_Uma_historia_da_infancia_da_idade_media_a_epoca_contemporanea_no_ocidente. Acessado em: 21 mar. 2020.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2010.

LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira; REGO, Thabyta Lopes. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2958/7620>. Acessado em: 21 mar. 2019.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In*: LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 71-84.

MARTINS, Thiago Lucas Rodrigues. Por uma educação infantil de qualidade: uma análise a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015 Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3917/2065> Acessado em: 17 jan.2020.

MENDES, Marília Silva. **A identidade racial a partir de um grupo de crianças da Educação infantil na rede municipal do Recife**. 2016. 158 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URPE_cfd89e6653ee2aa462a4558c0a950c88. Acesso em: 30 ago.2019.

MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para a educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, p. 199-214, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2336>. Acesso em: 30 ago.2019.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *In*: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de, GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara Pedroso. (Orgs.) **Especial Curso ERER - Educação para as Relações Étnico-raciais**. Caderno PENESB n.12. Niterói, RJ: ALTERNATIVA/ EDUFF, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MNU – **Movimento Negro Unificado**. Brasil, 2006. Disponível em: <http://www.blogger.com/profile/05994186866218803389>. Acesso em 10 jan. 2020.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo**. 2017. 281 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31072017-164022/pt-br.php>. Acessado em: 21 mar. 2019.

PEREIRA, Amilcar Araújo LIMA; Thayara Cristiane Silva. de. Performance e Estética nas Lutas do Movimento Negro Brasileiro para Reeducar a Sociedade. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 4, e91021, 2019 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbep/v9n4/2237-2660-rbep-9-04-e91021.pdf> Acessado em: 10 jan.2020.

PEREIRA, Mariana Cunha. Educação e políticas de ação afirmativa no Brasil: um debate étnico-racial atualizado na discussão das Leis 10.639/03 e 11.645/08 *In*: RIBEIRO, Cristiane Maria.; PEREIRA, Mariana Cunha. (Org.). **Educação e relações étnico-raciais: diálogos, silêncios e ações**. Goiânia: Editora UFG, 2015.

PILLOTO, Sílvia Sell Duarte; SILVA, Carla Clauber. Ética, estética e política na educação pela infância. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*. Blumenau, v. 10, n. 3, p. 461-475, set./dez. 2016.

RIBEIRO, Katiúscia; NJERI, Aza. **Uma Aula de Filosofia Africana e Mulherismo**. Vídeo Papo Depretas 2019. 1:29:40min. Publicado em 4 ago. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1087&v=H4MblJoecrU . Acessado em: 09 set.2019.

ROSEMBERG, Fulvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, (51), p. 90-103, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462/1457>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ROSEMBERG, Fulvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. N. 107, p. 7 – 40, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ROSEMBERG, Fulvia. 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 e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

SANTIAGO, Flávio. Políticas Educacionais e Relações Étnico-Raciais: Contribuições do Parecer Cne/Cp 3/2004 Para a Educação Infantil no Brasil. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**. n. 14, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9340> Acessado em: 20 mar. 2019.

SANTOS, Anderson Oramísio; COSTA, Olga Helena. **Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil**: Implementação da Lei 10.639/2003. Disponível em: <http://docplayer.com.br/16395447-Relacoes-etnico-raciais-na-educacao-infantil-implementacao-da-lei-10-639-2003.html> Acessado em: 21 jun. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO Manuel. **As crianças – contextos e identidades**. Portugal: Universidade de Minho, centro de estudos da criança, 1997. Capítulo: A infância como construção social. P 33 – 74.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa. Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, maio 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

SILVA Júnior, Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA Júnior, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA, Mário Rogério. (Orgs.) **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial**. São Paulo: CEERT, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude.

REVEDUC- **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SOUZA, Yone. Costa. de. **Crianças negras**: deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2002. TAYLOR, Charles et al. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

VANZUITA, Simone. **Relações Étnico-Raciais**: Orientações, Leis e Práticas nas Instituições de Educação Infantil (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

VANZUITA, Simone. O que “Dizem” As Crianças no Contexto das Políticas de Ações Afirmativas? *In*: 37 Reunião Nacional da ANPED, 2015, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina. **Anais**: [...]. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4452.pdf> Acessado em: 21 mar. 2019.

VASCONCELOS. Francisco Antônio de. Filosofia Ubuntu. **LOGEION**: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 100-112, mar./ ago. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/3841> Acessado em: 10 jan.2020.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: Vigotskii, L.S., Luria, A.R. e Leontiev, A.N. – **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-108 (Cap. 6).