

EDUCAÇÃO INFANTIL E DESIGUALDADES RACIAIS: TESSITURAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DAS/NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DESDE A CRECHE

**Child Education and racial inequalities: Tessituras for the
construction of an education of/in the ethnic-racial relations since
the daycare center**

Ellen Gonzaga Lima Souza

Universidade Federal de Lavras-MG, UFLA
ellenl.souza@ded.ufla.br

Lucimar Rosa Dias

Universidade Federal do Paraná, UFPR
lucimardias1966@gmail.com

Flávio Santiago

Universidade de Campinas, UNICAMP
flavio.fravinho@gmail.com

Resumo: *O artigo buscou dar visibilidade a um campo em educação em pleno crescimento, a discussão de como as práticas na educação infantil têm abordado as desigualdades raciais nas duas últimas décadas no Brasil. Para tanto, o artigo traça um diálogo com a produção acadêmica e interroga as pedagogias colonizadoras capturadas em algumas pesquisas, defendendo a descolonização e reivindicando o direito das crianças negras e brancas a uma educação antirracista que ocorra desde a primeira etapa da educação básica, considerando as suas especificidades. Partimos do pressuposto de que esta construção teórica e metodológica tem como base os princípios gerais de combate ao racismo constituídos pelo Movimento Negro Brasileiro, mas ancora-se nas singularidades do trabalho com crianças pequenas e pequeninhas e, nesse sentido, apresentamos alguns pressupostos afrocêntricos como possibilidades de constituir novas práticas que respeitem as crianças em sua integralidade.*

Palavras-chave: Educação infantil; Racismo; Educação das/nas relações étnico-raciais; Formação Docente.

Abstract: *The article sought to highlight a current rapidly growing field in education, the discussion of how the practices in child education have addressed the racial inequalities in the last two decades in Brazil. To do so, the article opens up a dialogue with the academic production and questions the colonizing pedagogies captured in some researches, defending the decolonization and claiming the rights of both black and white children to an antiracist education that would occur since the very first stage of basic education taking into account their specificities. We start from the assumption that this theoretical and methodological construction sets its basis on the general principles of combat against racism constituted by the Brazilian Black Movement [Movimento Negro Brasileiro in the original Portuguese], but it anchors itself to the singularity of the work with young children and tiny young children and, in this sense, we present some Afrocentric presumptions as possibilities to build new practices which respect children in their entirety.*

Keywords: Child Education; Racism; Education of/in the Ethnic-Racial Relations; Teaching Formation.

Introdução

O artigo tem por objetivo refletir acerca das inferências da luta do Movimento Negro-MN na educação infantil no Brasil, assim como apresentar algumas propostas que foram constituídas nesse processo de militância política e acadêmica que embasam didáticas e metodologias que eduquem para e nas relações étnico-raciais, em uma perspectiva equânime e igualitária.

As pesquisas de Pinto (1993) e Henriques (2002) revelam que o binômio educação e negros¹ tem representado educação e desigualdade, pois diversas pesquisas denunciam que a categoria negro está associada com maior índice de analfabetismo, menor escolarização, frequência em escola com condições estruturais mais precárias, já que a esta população têm sido destinada as piores condições no acesso e na permanência ao sistema educacional. Tal desigualdade social e educacional ganha maiores proporções quando na equação soma-se o fator infância.

¹ Negros são considerados como a soma das categorias pretos e pardos, conforme indicações dos autores mencionados no texto.

[...] as crianças são especialmente vulneráveis às violações de direitos, a pobreza, e a iniquidade no país. Por exemplo, 29% da população vive em famílias pobres, mas, entre as crianças esse número chega a 45,6%. As crianças negras, por exemplo, têm quase 70% mais chance de viver na pobreza do que as brancas [...] com 98% das crianças de 7 a 14 anos na escola, o Brasil ainda tem 535 mil nessa idade fora da escola, das quais 330 mil são negras (UNICEF, 2010, p.15).

Para Gonçalves e Silva (2000), Gomes (2012) e Fazzi (2006), concomitante com as péssimas condições estruturais, é no sistema de ensino que ocorrem as experiências dolorosas de discriminação para com os negros e as negras. Outro campo importante dos estudos que trata de discriminação racial no ambiente escolar diz respeito aos materiais didáticos, especialmente aos livros, apontando-os como mecanismos eficazes de reprodução do preconceito racial. Mais recentemente, alguns trabalhos buscaram compreender se questões relativas ao pertencimento étnico-racial que estão presentes nas práticas pedagógicas da educação infantil (CAVALLEIRO, 2003; CUNHA JUNIOR *et al.*, 1979; DIAS, 1996; 2007; OLIVEIRA, 1992; OLIVEIRA, 2004; ROSEMBERG, 1980, 1991; SANTIAGO, 2014; SOUZA, 2002; 2012; TRINIDAD, 2011), concluindo que de modo similar ao que já se levantou em outras etapas da educação, o pertencimento étnico-racial é um dado importante das relações e está presente desde a formação do professor e da professora até as interações entre as próprias crianças, também na primeira etapa da educação básica.

Tais pesquisas embasam marcos legais que vão surgindo nas últimas três décadas, sendo que um deles de maior significado conquistado pelo movimento negro foi a alteração do Art.26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 (pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/08), que institucionaliza a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino públicos e privados brasileiros.

A fim de orientar o cumprimento da LDB, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, por meio da aprovação do parecer CNE 003/2004 e da Resolução 01/2004. O parecer CNE 003/2004 define que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira são uma “política curricular fundada em dimensões históricas, culturais, sociais e antropológicas, oriundas da realidade brasileira, e buscam combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004b, p. 10). E mais recentemente, em 2013, a LDB foi novamente alterada no Art. 3º (pela Lei 12.796), para incluir como um dos princípios basilares do ensino brasileiro “a consideração com a diversidade étnico-racial”.

Muitas dessas modificações têm como impulsionador o Movimento Negro (fora e dentro da academia), que disputa uma concepção de sociedade e de educação na qual tenta garantir propostas para desarticular o processo de racialização estabelecido nas práticas pedagógicas, no sentido de que elas possibilitem a construção do respeito e da valorização de todas as raízes culturais presentes no processo de formação da nação brasileira, destacando os grupos oprimidos: negros e indígenas.

No campo educacional, um dos espaços questionados fortemente por longo tempo pelo MN foi o ensino superior, porém podemos afirmar que desde os anos 90, por meio de algumas pesquisas (CAVALLEIRO, 1998; DIAS, 1996) que passaram a apontar a educação infantil como *locus* importante desse processo de racialização, também essa etapa passa a fazer parte das reivindicações do MN e de reflexões no campo acadêmico. Tanto é que na revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, garante-se que a proposta pedagógica dessa etapa deve contemplar a história e cultura afro-brasileira e africana².

2 As práticas que desafiam os bebês e as crianças maiores a construir e se apropriarem dos conhecimentos produzidos por seu grupo cultural e pela humanidade, na Educação Infantil, pelas características desse momento de vida, são articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças, ampliam suas possibilidades de ação no mundo e delimitam possibilidades delas viverem a infância. O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil (BRASIL, 2013, p.89).

Educação infantil e relações raciais

Ao abordamos a expressão “educação para e nas relações étnico-raciais”, enfatizamos uma lógica temporal da concomitância, ou seja, nos educamos para um determinado fim; no presente caso, para as relações étnico-raciais. Mas tal processo educativo ocorre durante tais relações, ou seja, o material didático são as relações étnico-raciais e as metodologias se desenvolvem para a reorganização positiva de tais relações.

A primeira etapa para a consolidação de uma educação promotora de justiça que vise a uma compreensão igualitária de educação é o reconhecimento dos reflexos da colonização europeia nas nossas estruturas cognitivas. Para tanto, é preciso rever a compreensão de conceitos como: infâncias, crianças, tempo, espaço e conhecimento, fundamental para que nos reeduquemos para e nas relações étnico-raciais. Nesse sentido, Souza (2012) nos indica que

[...] para compreender a infância de crianças negras é necessário redimensionar o olhar, a posição de adulto, buscar superar a colonização de nossas mentes pelo universo europeu e fazer o movimento do pássaro Sankofa³ de volta as raízes, no presente caso as raízes africanas [...] (SOUZA, 2012, p. 41-42).

Souza (2012) afirma em sua pesquisa de mestrado que as percepções das infâncias em nossa sociedade são pautadas, inúmeras vezes, em experiências do que é ser uma criança branca. Segundo a pesquisadora, essas percepções são alicerçadas em apreensões distorcidas e desigualdades que envolvem a população negra brasileira.

Os meninos negros e as meninas negras têm interdidas/os o seu direito humano ao cuidado, ao afeto, à “paparicação”, ao acesso aos bens econômicos, simbólicos e culturais. Poder-se-ia aqui empregar, analogicamente, a expressão conceitual “fazer viver e deixar morrer”, cunhada por Foucault (2010). Nesse contexto, outorga-se a alguns o direito de “*experenciar*” o mundo como criança; e, aos outros, reserva-se a morte resultante dos efeitos nefastos do racismo: uma morte social, dilacerada para além do próprio sentimento de luto.

Há um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 212).

Os brancos, a partir do princípio da branquitude, desfrutam de privilégios, como se a ordem social vigente estivesse posta para garantir somente os interesses preestabelecidos por esse grupo e para ele, fundando abismos sociais pautados em diferenças fenotípicas que cunham processos de exclusão, criando laços ideológicos que constroem e advogam a existência, entre negros e não negros, de uma distância não só social e cultural, mas também biológica (FERNANDES, 1972).

Para a construção efetiva de uma hegemonia branca, são criados mecanismos de anulação das culturas não dominantes, o que, no contexto brasileiro, significa criar abismos entre os negros e os não negros, atuando como uma técnica social de manipulação do comportamento de pessoas ou grupos, dividindo-os ou aglutinando-os, da mesma forma que o fazem as ideologias religiosas (IANNI, 1988). O racismo se infiltra em todos os espaços, ecoando ideias que mutilam as possibilidades de existência, construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna. Para a efetivação desse processo, inúmeras ações cotidianas adensam estereótipos, fixando destinos preestabelecidos para as crianças negras, para as mulheres negras e os homens negros.

³ O conceito de Sankofa (Sanko = voltar fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua Akan da África Ocidental em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em Akan “se wo were fi na wosan kofa a yenki” que pode ser traduzido como “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. Como símbolo Adinkra, Sankofa pode ser representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás carregando no seu bico um ovo, o futuro. Também se representa como um desenho similar ao coração ocidental. Os Ashantes em Gana usam os símbolos Adrinkra para representar provérbios ou ideias filosóficas. Sankofa ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial e avançar. A esse respeito ver Nascimento (2008).

Não é estranho, portanto, que a ética oculta da indiferença em relação às diferenças funcione como uma convicção no espaço escolar a partir da creche. Embasada pela ideologia da democracia racial, ela funciona como um dos fundamentos, mesmo que ambíguos e em erosão, das práticas educativas que posicionam os sujeitos (brancos e não brancos) em relação ao lugar que eles deverão ocupar na sociedade, ao mesmo tempo, abrem as possibilidades, com base nas experiências individuais e coletivas vivenciadas no cotidiano vivido, do questionamento ao discurso que tenta fixá-los (SILVERIO; RODRIGUES, 2005, p.187-188).

Talvez se possa questionar: mas de que forma essa violência se expressa na educação infantil? As respostas a esta questão estão nos pormenores, no toque, no momento da troca de fralda, no acolhimento pelo olhar, na disponibilidade em ouvir o que as crianças nos dizem, no momento da escolha da criança que irá representar o personagem principal na apresentação no final do ano. Essa violência também é institucional, como revela Rosa (2009), em sua dissertação de mestrado: muitas creches não apresentam pentes adequados para pentear os cabelos dos meninos e das meninas pequeninhos/as negros/as, sujeitam as crianças negras a cuidados inadequados e constroem a ideia de que seus cabelos são ruins e, por isso, não é possível penteá-los adequadamente com pentes usuais. Esse processo não é simples despossessão, mas também humilhação: um atentado contra o ser.

A educação infantil é um espaço de entrelaçamento entre o cuidar e o educar, e para se cuidar é primordial conhecer as diferentes demandas das crianças, considerando que o pertencimento racial opera nessas singularidades. Cabelos crespos, por exemplo, é uma característica predominante em crianças negras. Eles não podem ser penteados com o mesmo pente utilizado em cabelos lisos, caso isso ocorra poderá machucar a criança, fazê-la sentir dor, desconforto. Ignorar tal fato é desumanizar o ato pedagógico na infância, é não garantir a um grupo – em geral o das crianças negras – seu pleno desenvolvimento e dar a outro – o das crianças brancas – as condições básicas de humanidade (SANTIAGO, 2016 – no prelo).

Dornelles e Marques (2015), em uma extensa pesquisa realizada em instituições de educação infantil no Rio Grande do Sul, utilizando bonecas em sua metodologia, mostram que os marcadores de diferenças para as crianças frente às bonecas negras tornavam-se marcadores de desqualificação, reforçando a desigualdade e atribuindo às características negras relações de subalternidade. Porém, é quando as crianças expressam tal situação que as possibilidades de desenvolver intervenções pedagógicas antirracistas se amplia. São as especificidades da educação infantil que nos convoca a repensar os modelos que temos de educação e de infância

O trabalho na educação infantil não pode ser percebido como o desempenho de uma tarefa, como a realização de uma função, pois não é a execução de procedimentos pré-definidos, mas envolve o desenvolvimento, a criação, atividades transformadoras que mudam a realidade e os próprios indivíduos envolvidos no trabalho (INFANTINO, 2015).

Ao pentear os cabelos de uma criança com cabelos crespos pequenininha utilizando instrumentos adequados estamos construindo práticas de respeito humano, ao mesmo tempo processos de empoderamento, pois a criança passará a sentir-se valorizada em sua singularidade. Não podemos ignorar que “A organização institucional dos tempos e dos espaços [objetos] educativo possui íntima relação com a construção das experiências e vivências temporais e espaciais das crianças” (PRADO, 2016, p. 334). Todos os meninos e meninas têm o direito de serem respeitados no ambiente da educação infantil, o pente, o creme para pentear, o toque de afeto entre os/as adultos/as e as crianças são alguns elementos que contribuem para a formação do sentimento de pertencimento e representatividade no coletivo da creche e são experiências que devem ser vividas por todas as crianças, independente de seu pertencimento racial. Muitas pesquisas têm apontado que essas práticas, que são próprias tanto da creche como da pré-escola, deveriam ser vividas por todas as crianças, mas tem sido privilégio das crianças brancas.

As relações de afeto e cuidado são construídas em diferentes momentos do cotidiano da educação infantil: ficam expressas nas relações entre docente e criança, entre criança e crianças, e

não se restringem à manutenção das condições básicas de higiene, alimentação e segurança. Como apontam Dias e Bento (2015), essa condição contém aspectos relativos à subjetividade e contribui diretamente para a construção das identidades. A pesquisa de mestrado de Santiago (2012, p. 90-91) traz um eloquente exemplo dessa afirmativa:

As crianças percebem... Percebem... Percebem porque quando tá agradando uma criança que é mais lindinho, aquele que é largado de lado, ele fica ali em volta, sabe aquele olho de cachorrinho pedinte? Judiação, carente, aquela coisa de carência? E eu falo, Abbas vem aqui que vou te dar um abraço, a criança vem e abraça, sabe com aquela vontade. Ele sente que tem mais ou que é a maioria, graças a Deus ali não é a maioria, onde é assim, nós somos em onze, cinco fazem assim, os demais não, a maioria ali trata de forma igual, tem carinho de forma igual, o zelo elas têm de forma igual, mas na hora do carinho não! Na hora de papricar, bajular não... E as crianças percebem porque elas ficam com aquela carinha ali triste... tanto nas vezes que elas aprontam, na hora de morder, de empurrar é uma forma deles chamarem a atenção... tanto que hoje um Abbas deixou ser mordido duas vezes, a gente foi lá e ficou cuidando, cuidando... esse é pretinho... aí todo mundo em volta... aí todo mundo cuidando e chamando a atenção do outro que é papricado... aí eu pensei como é que ele deixou, ele é esperto, inteligente, eu acho que ele fez isso para ter atenção. (Lilian – entrevista realizada no segundo semestre de 2012) (SANTIAGO, 2012, p. 90-91).

Abbas,⁴ ao deixar-se morder para conseguir um afeto, revela a crueldade impregnada pelo racismo, explicitando que ele também deseja ter carinho, atenção, ter o mesmo afeto dado às outras crianças. Esse relato nos coloca também a pensar que “as crianças negras participam da vida em sociedade, mas que também podem alterar a percepção dos/as adultos/as que estão ao redor delas, questionando as relações intergeracionais e de poder existentes” (NUNES, 2016, p.406). Silva (1995) apresenta, em sua pesquisa, dados semelhantes, mostrando que as crianças de grupos raciais considerados “inferiores” percebem quando são discriminadas. Segundo a pesquisadora, em alguns casos, as crianças negras “introjetam” a ideia de inferioridade construída pelo estigma que lhes são atribuídos.

Ao terem negado seu direito ao afeto e ao cuidado, “experenciam” os séculos de racismo que marcam a história do Brasil, vivenciam a materialização da ideologia racial, pautada em padrões de comportamento e subjetividade. Por essa razão, o afeto dedicado aos meninos negros pequeninhos e às meninas negras, bem como o cuidado equânime, que busca atender o que cada criança pequenininha necessita no cotidiano das creches, pode tornar-se um elemento revolucionário, rompendo com a subalternidade prescrita pelo racismo e promovendo práticas justas de tratamento na educação das crianças.

Para romper esse processo, o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004) aponta que a educação básica deve promover oportunidades para pôr em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, buscando formas de convivência respeitosa, fortalecendo a construção de um projeto de sociedade em que todos sejam encorajados a expor e a defender sua especificidade étnico-racial. Para a construção efetiva da (re) educação das/nas relações étnico-raciais, é fundamental pensarmos as especificidades da educação infantil, principalmente as das creches, pois

[...] as crianças de 0 a 3 anos estão invisíveis nos currículos, às disciplinas centram-se em áreas de conhecimento acadêmicas nem sempre pertinentes à creche [...] o cuidado não é tomado como pressuposto teórico e prado da ação pedagógica na

4 O nome da criança negra pequenininha é fictício e de origem africana. Nesta pesquisa, trata-se de uma homenagem à cultura africana.

educação infantil; a alimentação, o sono, o banho perdem seu caráter pedagógico. As culturas infantis não são estudadas (BARBOSA, 2016, p. 133).

É essa lógica que estrutura nossos pensamentos e ações, dividindo crianças e adultos e considerando a criança como um ser incompleto em relação ao adulto, que influencia significativamente as formas de compreensão de infância e as perspectivas de pedagogias a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas (SOUZA, 2016).

Esse raciocínio binário na relação adulto-criança estabelece a polaridade entre infância e adultez e reverbera fortemente em pesquisas e políticas pensadas para a infância na atualidade. Contudo, trava-se uma relação absolutamente paradoxal, pois ao mesmo tempo em que a compreensão de infância é singularizada na sociedade contemporânea e aportada nas referências eurocêntricas de mundo, as políticas para a infância são divididas nas políticas para a menoridade e com caráter assistencialista. Assim, naturalizam-se as desigualdades e camuflam as diferenças e pluralidades entre adultos e crianças (SOUZA, 2016, p. 26).

Para superar esse pensamento dicotimizado, uma das possibilidades, apontada por Souza (2016) em sua tese, pode estar amparada na compreensão de mundo yorubá, pois nele o conceito de criança não se constrói pela oposição semântica com o conceito de adulto, mas se revela como construção da possibilidade de trânsito (portanto, categoria não estática), cujo movimento, transitividade e narratividade, segundo a semiótica francesa, se inserem na ordem e na natureza do axé, força vital e de permanente movimentação. O entendimento do que seja “criança” não se edifica cognitivamente por intermédio da relação de oposição, mas passeia por enunciados de estados, ora simultâneos, ora em progressão, não excludentes e experienciáveis em qualquer fase da vida.

Neste sentido, a cosmologia africana pode nos ajudar a romper com o processo colonial adultocêntrico. Contudo, é fundamental destacarmos que compreender as raízes africanas implica considerar as muitas similaridades entre os povos africanos, pois não se pode dizer que há tradições africanas como sendo uma única tradição africana, não há uma só África, nem tampouco uma única etnia de raiz africana, mas existem grandes constantes, como ensina Bâ (2003, p.1):

[...] a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e invisível e entre os vivos e os mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe, etc. [...]”. Com essas constantes podemos orientar uma busca para compreender as infâncias de crianças negras.

Em uma concepção de mundo de raiz africana, as atividades rotineiras são imbuídas de uma orientação sagrada, não se separa o sagrado do dia a dia das pessoas. Assim, as tradições são reconstruídas, mas não deixam de existir, as tradições cuidam, educam e protegem. As formas de sentir e de lidar com as infâncias das crianças negras estão presentes no cotidiano, no cuidado, nas formas de preparar para vida, nos jeitos de lidar com as crianças, nas diferentes formas de se responsabilizar pelas crianças, etc.

Souza (2016) destaca a filosofia do candomblé, que concebe a pessoa em sua plenitude, seja ela um bebê, uma criança, um jovem, um adulto, um idoso ou um ancestral. Afinal, todos estão destinados ao ir e vir; nesse sentido, altera-se o tempo e possibilita-se que uma atitude realizada no presente “hoje” modifique todo o passado, no “ontem”. Quando se concebe a pessoa em sua plenitude, entende-se que sua história, essência e ancestralidade precisam ser acolhidas. Assim, a filosofia do candomblé funciona como agência, especialmente para os negros. Considerando que a “agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberalidade humana” (ASANTE, 2009, p.94).

As experiências do Ilê Axé Omo Oxé Ibá La, espaço pesquisado por Souza, mostram que acolher de fato implica estar disposto a fundir-se, exige estar apto a dizer não quando necessário,

mas, também, demanda humildade para ouvir o não nas diferentes expressões infantis e considerá-lo sempre que possível. Saber quando e como ceder implica estar junto e o fundir-se às crianças está, também, no ato de buscar uma posição corporal compatível e confortável para ambos (adultos e crianças) (SOUZA, 2016).

Nesse contexto, a pesquisadora destaca que acolher está na consciência de que uma criança pertence a todos os adultos e de que todos os adultos pertencem a uma criança. Implica estar com o corpo disposto a acolher outro corpo. Acolher implica deslocar-se, que exige sair de sua zona de conforto para compreender as crianças.

Para construirmos possibilidades para a descolonização das infâncias, há necessidade de outras perspectivas de tempo, espaço e corpos, estando abertos ao acolhimento, bem como é necessário abandonarmos os princípios coloniais enraizados em posturas e saberes, e possibilitar que as crianças, desde pequenininhas, vivenciem múltiplas experiências, de modo a construir positivamente o seu pertencimento racial, de gênero e classe.

À guisa de conclusão

Educar para e nas relações étnico-raciais significa reconstruir formas de organizar o cotidiano das instituições de educação infantil desde a creche, assim como rever os modos de fazer pesquisas que envolvem crianças. Com base nesses pressupostos, podemos pensar possibilidade de “escutas e olhares” que nos ajudem a compreender as linguagens infantis, e também problematizar as concepções pedagógicas relativas às relações étnico-raciais na educação infantil. Ainda, partindo dessas inquietações, propomos um convite à construção de pedagogias descolonizadoras, que nos forneçam subsídios para a desconstrução da racialização e reprodução das desigualdades de classe, gênero e sexualidade.

Urge a consolidação de uma educação para e nas relações étnico-raciais emancipadora. Julgamos importante destacar que, ao nos referirmos à educação das relações étnico-raciais, estamos nos direcionando pela concepção emancipadora expressa no CNE/CP 003/2004 “[...] a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, **assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas**” (grifos nossos).

Não desconsideramos que a sociedade brasileira em geral e as instituições escolares em particular têm ao longo de toda a sua história realizado uma educação das relações étnico-raciais, no entanto, esta foi pautada na hierarquização e subordinação da população branca sobre a população negra e é com esta educação negativa que queremos romper.

O papel central da educação das relações étnico-raciais é fazer visíveis as diferenças, tornando a educação infantil um espaço privilegiado de encontros de culturas, saberes, etnias e sujeitos, afirmando a pedagogia da infância enquanto um instrumento para além da lógica única do colonialismo. Pode ser tomada como um exemplo de proposição para a correção de injustiças e distorções sociais que objetiva romper com o silêncio das instituições educativas e dos/as docentes em relação aos preconceitos contra determinados grupos étnico-raciais. Esta luta trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações epistemológicas frente ao colonialismo que assola a transmissão do saber e as interações nas instituições educativa, e nos convoca a tomar posição frente aos processos que desrespeitam as muitas crianças e suas infâncias.

Referências

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinas. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkollé, o menino fula**. Tradução XinaSmith de Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas e Pallas Athena, 2003.

BARBOSA, Maria. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, 2007, v. 28, p. 1059-1083.

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

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

_____. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Relatório Analítico final. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CUNHA JUNIOR, Henrique et al. A criança (negra) e a educação. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 69-72, dez.1979.

DIAS, Lucimar. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2012, v. 17, n. 51, p. 661-674.

_____. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2012. 321 p. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DIAS, Lucimar Rosa; BENTO Maria Aparecida da Silva. **Educação infantil e relações raciais: conquistas e desafios**. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20RELA%C3%87%C3%95ES%20RACIAIS%20-%20Maria%20Aparecida%20Bento%20e%20Lucimar%20Dias.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Pedagogias da racialidade: modos de se construir crianças negras em escolas de educação infantil no Brasil. **Propuesta Educativa**. Ano 24 número 43, p. 113-122, 2015.

FARIA, Ana. Lúcia. Goulart. de. Para uma pedagogia da infância. **Pátio: educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, out/2007, v. 5, n. 14, p. 6-9.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial das crianças negras brasileiras**. São Paulo: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Florestan. **As trocinhas do Bom Retiro**. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-315.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha Beatriz G. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. N. 15. 2000. Set/Out/Nov/Dez p. 134-158

GOMES, Nilma Limo. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha B. G; SILVA, Lucia M. A. **O pensamento negro em educação no Brasil: expressão do movimento negro**. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997, p. 17-30.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org 98JESUS, Ilma Fátima de. O pensamento do MNU – MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. SILVA, Petronilha B. G; SILVA, Lucia M. A. **O pensamento negro em educação no Brasil: expressão do movimento negro**. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997, p.41-59.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas em educação. Brasília: UNESCO, 2002.

INFANTINO, Agnese. Qual formação no trabalho educativo com a primeira infância? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 987-1004, out./dez. 2015.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas- SP: Autores Associados, 2011, p. 37-54.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. “Cadê as crianças negras que estão aqui?” O racismo (não) comeu. **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana; BRAMOWICZ, ANETE. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, v.26, nº2, agosto. 2010. p. 209-226.

OLIVEIRA, Raquel. **Relações raciais na escola**: uma experiência de intervenção. 1992. 138 fls. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1992.

PRADO, PATRÍCIA DIAS. Relações etárias entre crianças pequenas da educação infantil. CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva, WESCHENFELDER, Noeli (org.) In: **Pedagogia as infâncias, crianças e docências**: na educação infantil. Santa Maria: UFSM, Centro de educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016, p.325-341.

PINTO, Regina. P. Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1993, n. 86, p. 25-38.

QUEIROZ, Maria. I. P. Educação como uma forma de colonialismo. **Revista Ciência e Cultura**, 1976, v. 28, n.12, p. 1433-1441.

ROSEMBERG, Fúlvia. Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. **Tempo Brasileiro**, São Paulo, n. 63, p. 21-39, 1980.

_____. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.77, p. 25-34, 1991

SANTOS, Salles. A. A lei nº10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei Federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.21-38.

SANTIAGO, Flávio. **Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado!** Hierarquização

e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. 127 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas- SP, 2014.

_____. Segmentação e hierarquização racial: qual o lugar das crianças negras pequeninhas no cotidiano da educação infantil? In: SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta; SILVA, Thaise. **Educação infantil: docência e formação de professor@s**, no prelo.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 13-53

SILVA, Petronilha. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre: Ano XXX, set/dez/2007, n. 3, p. 489-506.

SILVERIO, Valter Roberto; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Movimento negro, educação e diáspora: em busca de uma pedagogia da emancipação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *et al.* **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**, Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015, p. 179-212.

SOUZA, Yvone C. **Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOUZA, Ellen de L. **Percepções de infância negra, por professoras de educação infantil**: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

_____. **Experiências de Infâncias com Produções de Culturas no Ilê Axé Omo Oxélbá Latam**. São Carlos, SP, Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a infância. **O impacto do racismo na infância**. Brasília: UNICEF, 2010.

TRINIDAD, Cristiane. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 222 fls.

Recebido em 2 de março de 2017.
Aprovado em 24 de abril de 2017.