

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Patrícia Batista Ribeiro

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO
CONTEXTO ESCOLAR:

Um estudo das interações sociais em uma escola de
Educação Infantil

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Patrícia Batista Ribeiro

**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO
CONTEXTO ESCOLAR:**

**Um estudo das interações sociais em uma escola de
Educação Infantil**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica

Orientadora: Prof. Dra. Roseli Albino dos Santos

Taubaté – SP

2017

Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU

R484d Ribeiro, Patrícia Batista
Diversidade étnico-racial no contexto escolar: um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil. / Patrícia Batista Ribeiro. - 2017.
129f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2017.
Orientação: Profª. Drª. Roseli Albino dos Santos, Departamento de Pedagogia.

1. Diversidade étnico-racial. 2. Educação Infantil.
3. Preconceito. I. Título.

PATRÍCIA BATISTA RIBEIRO

**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR:
Um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica

Orientadora: Prof. Dra. Roseli Albino dos Santos

Data: 08/03/2017

Resultado:_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Roseli Albino dos Santos

Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Prof. (a) Dr. (a) Camila Beltrão Medina

Universidade Paulista

Assinatura_____

Prof. (a) Dr. (a) Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade de Taubaté

Assinatura_____

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os momentos vividos ao longo desses dois últimos anos, momentos intensos, de alegrias, conquistas, aprendizado, outros tantos de dificuldades, incertezas, cansaço, mas ter pessoas que me ajudaram a caminhar fez toda a diferença, cada um contribuindo para que esse sonho do mestrado se transformasse em realidade, por isso agradeço imensamente:

A Deus, que me sustentou e guiou meus passos em todos os momentos.

Ao meu pai Chailer, que mesmo não estando mais aqui, esteve presente nas minhas memórias e com certeza estaria muito orgulhoso dessa conquista.

A minha mãe Wanielza, que me apoiou incondicionalmente e me deu forças para continuar nos momentos em que o desânimo aparecia.

Ao minha irmã Priscila, minha grande incentivadora, pelas leituras e palpites nos meus textos e por estar sempre presente nas horas que precisei.

Ao meu irmão Junior, por acreditar e me incentivar sempre.

Ao meu namorado Joás, por me ouvir falar inúmeras vezes sobre a pesquisa, por dialogar e sempre me fazer enxergar o lado positivo de tudo, obrigada por torcer por mim e fazer das minhas conquistas as suas também.

A minha orientadora Prof. Dra. Roseli, que pacientemente e didaticamente me auxiliou em cada detalhe dessa pesquisa.

A Prof. Dra. Suelene e a Prof. Dra. Camila, pelas importantes pontuações e sugestões feitas ao trabalho no exame de qualificação.

A diretora, a orientadora e a professora da escola em que foi realizada essa pesquisa, pela participação e contribuição na realização desse trabalho.

As crianças da escola pesquisada que me receberam com tanto carinho e me deram a oportunidade de participar e conhecer o dia a dia delas.

Aos professores e colegas do mestrado, pela oportunidade de conhecer e aprender novas teorias, mas também pelas muitas vivências e trocas de experiências.

E aos meus alunos, que são a real motivação para viver toda essa intensa jornada que é o mestrado, obrigada por me fazerem acreditar que a educação vale a pena e que uma educação de fato igualitária é possível.

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

Nelson Mandela - 1995

RESUMO

Esta pesquisa aborda o cotidiano das crianças de Educação Infantil no que se refere às interações sociais estabelecidas nesse ambiente escolar em relação à criança negra. Entendendo-se que é necessário respeitar a criança em suas individualidades, auxiliando-a no desenvolvimento de habilidades de interação e respeito ao próximo, faz-se importante discutir sobre diversidade étnico-racial no espaço escolar. Assim, objetivou-se investigar como se estabeleciam as interações sociais e relações raciais entre crianças negras e brancas e com a professora da sala em uma unidade municipal de Educação Infantil de uma cidade do vale do Paraíba- SP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos instrumentos de coleta de dados são entrevistas e observações do espaço escolar e da rotina da sala de aula. Os sujeitos foram os alunos de uma sala de aula dessa unidade escolar, a professora, a diretora e a orientadora educacional. Os resultados evidenciaram que as crianças conhecem e empregam categorias étnico-raciais em seus diálogos. Algumas delas mostraram que têm contato com o preconceito racial, pois surgiram, em suas falas, comentários depreciativos relacionados à cor de sua própria pele. Para algumas delas, as características raciais pareciam incomodar. No entanto, durante as brincadeiras relacionavam-se sem que o pertencimento racial interferisse em suas interações. Um projeto institucional específico, voltado para questões étnico-raciais na rede municipal de educação da cidade, pareceu possibilitar a presença de práticas promotoras de igualdade racial na escola, tanto nas representações que compõem esse espaço quanto nas práticas pedagógicas da professora e nas interações que as crianças estabeleciam entre si. Contudo, foi possível perceber que a falta de um documento norteador desse projeto institucional, “Infância sem racismo”, dificulta um alinhamento de ações e práticas entre os profissionais da escola. Enquanto algumas professoras desenvolvem atividades voltadas especificamente para as questões do racismo, outras preferem abordar a diversidade de forma mais ampla. Também apareceram nos discursos da equipe gestora descrições sobre a importância de se trabalhar a diversidade em diferentes aspectos, sem foco específico na questão racial. Tal fato demonstra o incômodo que as questões étnico-raciais ainda provocam.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Étnico-racial. Educação Infantil. Preconceito.

ABSTRACT

This research approaches the routine of children from early childhood education regarding the social interactions that are based on this schooling environment in relation to the black child. Taking into account that it is necessary to respect the child in one's individualities, helping on the development of abilities of interaction and respect to the others, it is important to discuss about ethnic and racial diversity in schooling space. Thus, it aimed to investigate how the social interactions and racial relationships were set among black and white children and the teacher of the classroom in a municipal early childhood education unit in a city from Vale do Paraíba-SP. It is a qualitative research which data collection instruments are interview and observations of the schooling space and the routine of the classroom. Research subjects were the students of a classroom in this school unit, the teacher, the principal and the guidance counselor. The results emphasize that children know and use ethnic and racial categories in their conversations. Some of them showed that are in touch with racial prejudice because it was brought, in their speeches, derogatory comments regarding their own skin color. For some of them, the racial features seemed to bother. However, during fun moments, they interacted with no interference from racial belongings. A specific institutional project aiming to ethnic and racial matters in the municipal education of the city seemed to enable the presence of practices that promote racial equality at school, as much on the representations that compose this space as on the pedagogical practices of the teacher and on the interactions that children set among themselves. Although, it was possible to realize that the lack of a guiding document of this institutional project "Childhood without racism", makes it difficult to align the actions and practices among the school professionals. Whereas some teachers develop activities focused, specifically, on the matters of racism, others prefer to approach diversity in a more wide way. Also, descriptions about the importance of working on diversity in different aspects, with no specific focus on the racial matter were brought in the speeches of the management team. This fact demonstrates the discomfort those ethnic-racial matters still bring about.

KEYWORDS: Ethnic and racial diversity. Early childhood education. Prejudice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Espaços da escola	62
Quadro 2	–	Descrição das atividades realizadas no dia a dia das crianças	64

LISTA DE SIGLAS

CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EMEI	–	Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
PPP	–	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Problema de estudo	15
1.2 Objetivos	15
1.2.1 Objetivo Geral	15
1.2.2 Objetivos Específicos	16
1.3 Delimitação do Estudo	16
1.4 Relevância do Estudo	16
1.5 Organização do Trabalho	17
2. REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1 Panorama dos trabalhos acadêmicos sobre diversidade étnico-racial na Educação Infantil	18
2.2 Infância e Educação Infantil	23
2.2.1 Infância e suas particularidades	24
2.2.2. O espaço da Educação Infantil	29
2.2.3 Interações sociais na infância	33
2.3 Diversidade étnico-racial na escola	36
2.3.1 Diversidade, escola e currículo	36
2.3.2 Preconceito e as relações étnico-raciais na Educação Infantil	41
3. METODOLOGIA	49
3.1 Tipo de pesquisa	49
3.2 Campo de pesquisa: caracterização	51
3.3 População e Amostra	52
3.4 Instrumentos para coleta de dados	52
3.4.1 Pesquisa documental	52
3.4.2 Observação participante	53
3.4.3 Entrevistas	55
3.5 Procedimentos de coleta de dados	57
3.6 Procedimentos para análise de dados	59
4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	61
4.1 Caracterização da Amostra	61
4.1.1 Caracterização da escola	61

4.1.2 Caracterização da professora e da equipe gestora	63
4.1.3. Caracterização da turma: os alunos e a rotina da sala observada	63
4.2 A entrada na sala de aula: as primeiras interações com os alunos	65
4.3 Interações sociais na escola	67
4.3.1 Interações entre as crianças	69
4.3.2 Interações entre as crianças e a professora	77
4.4 A representação da criança negra na escola	81
4.5 A diversidade étnico-racial nas práticas da escola – o projeto “Infância sem racismo”	85
4.6 A sala de aula – vivências e práticas pedagógicas	91
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	100
ANEXO A – Ofício à instituição	106
ANEXO B – Termo de Autorização da Instituição	107
ANEXO C – Parecer nº1.225.974 CEP/ UNITAU – Autorização Comitê de Ética	108
ANEXO D – Termo de consentimento Livre e Esclarecido	109
APÊNDICE I – Instrumento de Coleta de Dados – Questionário	112
APÊNDICE II – Roteiro de Entrevista - Professora	113
APÊNDICE III - Roteiro de Entrevista – Equipe Gestora	114
APÊNDICE IV – Roteiro de observação	115
APÊNDICE V – Panorama das pesquisas na área	116
APÊNDICE VI – Sugestões de literatura	118
APÊNDICE VII - Memorial	121

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é o cenário em que se inicia a formação escolar do indivíduo. Nessa fase, um dos objetivos do educador é que a criança seja capaz de desenvolver habilidades sociais em seu meio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que as propostas pedagógicas devem considerar a criança como o centro do planejamento curricular, pois ela é um sujeito histórico e de direitos. Devem-se assegurar “[...] o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e discriminação” (BRASIL, 2009, art. 9, inciso VII).

Partindo dessa afirmação e a partir de suas vivências como professora da Educação Infantil, algumas inquietações e questionamentos levaram a pesquisadora a repensar sobre a atuação prática do professor nas interações sociais em relação à criança negra dessa faixa etária.

É interessante observar que mesmo as crianças menores já são capazes de reconhecer possíveis diferenças e semelhanças entre si e os participantes do seu grupo, além de identificar suas características e potencialidades.

Duarte (2012), em sua pesquisa com crianças da Educação Infantil, que tinha por objetivo pensar sobre a constituição da identidade e da consciência racial das crianças negras, constatou que desde muito pequenas elas constroem sua identidade racial com base em conceitos negativos. Essas crianças identificam quais características são valorizadas na sociedade e na escola e introjetam o ideal de branqueamento.

Ao longo de sua trajetória como professora dessa faixa etária (dos três aos cinco anos), esta pesquisadora vivenciou situações práticas em sala de aula que a levaram a questionamentos sobre como são estabelecidas as relações entre os alunos e seus pares e entre os adultos, no que diz respeito à criança negra. Essas experiências a fizeram refletir acerca da temática da educação para as relações étnico-raciais no espaço escolar em que atuou. Mesmo sendo uma pessoa da cor branca e nunca ter sido alvo de discriminações raciais, observava como as crianças negras eram tratadas por alguns colegas e sua falta de representação no espaço escolar. Essas observações a encaminharam para uma busca por respostas sobre o porquê da ocorrência desses fatos.

Em alguns momentos presenciou a intolerância de crianças com amigos com a cor da pele negra e algumas afirmações negativas referentes às suas características físicas. Em

atividades específicas, como na escolha de brinquedos ou imagens, em que os alunos manifestavam suas preferências, as representações de pessoas da cor negra eram excluídas por alguns deles, o que a levava a refletir sobre os critérios preestabelecidos em relação ao conceito de “beleza”.

Em paralelo a essa vivência, pôde questionar também quais seriam as representações do ambiente escolar em relação às diferentes características dos alunos e se essas representações consideram as diferenças étnico-raciais ali presentes.

A partir dessas vivências, passou a observar com atenção o espaço escolar em que trabalha há alguns anos. Percebeu que nos corredores da escola são fixados alguns cartazes contendo normas e regras da instituição, ilustrados com fotografias das próprias crianças em atitudes esperadas; no entanto, nesses cartazes, constavam fotos somente de crianças da cor branca.

Sua inquietação e busca não parou por aí. Ao procurar por livros paradidáticos que tivessem personagens negros em suas histórias, verificou a ausência dessa temática no acervo da biblioteca da escola e também nos acervos pessoais das professoras. Também ficou evidente a não representação dos alunos negros nos objetos que permeiam as brincadeiras. Há muitas bonecas, para os momentos de brincadeiras lúdicas dos alunos, mas todas elas de pele branca.

Cavalleiro (2000), que buscou compreender como se processam a discriminação racial e a socialização de crianças pequenas, concluiu que:

[...] de modo silencioso, ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização de crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2000, p.29).

Considerando que a escola deve ser esse lugar de respeito às diferenças, em 2003, é promulgada a Lei 10.639, que destaca a relevância histórica e cultural dos povos africanos e afro-brasileiros, decretando assim a inclusão do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio.

Em 2004, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, determinando a efetivação dos estudos sobre essa temática no sistema escolar.

Alguns anos depois, em 2008, a Lei 11.645 altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9.394, de 1996 –, tornando obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, e, incluindo a diversidade cultural no currículo oficial da escola básica brasileira.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, essa Lei passou a vigorar também para essa etapa da educação. Com isso, foi possível inserir de maneira mais consistente a discussão da temática étnico-racial na Educação Infantil, apesar de esse conceito já ser vivenciado nas práticas em sala de aula.

Diariamente, o professor identifica situações em que seus alunos percebem diferenças e semelhanças físicas e sociais que interferem nas escolhas e posturas diante das atividades propostas.

Infelizmente a escola pode ser considerada um ambiente em que o racismo é aprendido, e isso pode estar relacionado ao fato de que grande parte do seu currículo ainda é centrado no modelo eurocêntrico. Os programas educativos e os manuais escolares, e muitas vezes os comportamentos diferenciado de alguns professores frente aos alunos brancos e negros, evidenciam o preconceito (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Outro fator de resistência para o ensino e efetiva implementação da legislação que determina os estudos sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais passa pelos professores. Isso porque muitos deles não tiveram formação sobre o tema, e, outros tantos não acreditam na existência de preconceitos por parte dos alunos. Esse silenciamento em relação a esse assunto percorre nossa história.

Munanga (2005) destaca a importância do resgate e da cultura da história do negro, pois nossa formação social e nossa identidade estão estritamente ligadas aos negros. Nesse sentido, o autor afirma que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. [...] Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

A partir desses questionamentos, nesta pesquisa de base qualitativa propõe-se uma discussão sobre como são estabelecidas as interações sociais no ambiente escolar da educação infantil em relação ao aluno negro.

Para a realização do estudo foi escolhida uma escola de Educação Infantil de uma cidade do vale do Paraíba onde existe um projeto institucional voltado para a temática étnico-racial.

Na busca por compreender como se dão as interações sociais e as relações étnico-raciais nessa etapa da educação, primeiramente é preciso compreender quem é essa criança dessa faixa etária, como são constituídas as interações nesse período de vida e como provavelmente se desenvolve o preconceito na escola.

O intuito é descrever e analisar a realidade observada em relação às interações sociais com o aluno negro, mas também anunciar possibilidades de uma educação mais justa e igualitária. Espera-se que surjam questionamentos, demandas e proposições, que ajudem a superar as barreiras do racismo na escola e a promover uma constante reflexão sobre a diversidade racial, para construção de uma educação de fato igualitária.

1.1 Problema de estudo

Considerando os recentes estudos que propõem uma educação que contemple o respeito à diversidade em todos os seus níveis, questiona-se: Como acontecem as interações sociais entre as crianças brancas e negras e entre os alunos negros e seus professores, no contexto escolar da educação infantil? De que forma a criança negra é representada no ambiente escolar? Quais são as repercussões nas interações sociais em uma determinada escola da rede municipal de Educação Infantil, a partir do projeto institucional “Infância sem racismo”, de uma cidade do vale do Paraíba?

Diante de tais questionamentos, tem-se o problema de pesquisa do presente estudo: Como acontecem as interações sociais em relação à criança negra, em uma escola de Educação Infantil?

1.2 Objetivos:

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar como se estabelecem as interações sociais e as relações raciais entre crianças negras (pardas e pretas) e brancas e com a professora da sala em uma unidade municipal de Educação Infantil de uma cidade do vale do Paraíba - SP.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar, no projeto político pedagógico da escola, referências às diferenças raciais e as ações propostas para trabalhar esse conteúdo no currículo escolar;
- Conhecer e analisar a opinião da professora e das gestoras sobre a identidade racial da criança negra e a presença dessa temática no currículo escolar;
- Conhecer, descrever e analisar as ações desenvolvidas pela professora, tendo como objetivo curricular o desenvolvimento da temática diversidade racial, bem como a aplicação do projeto institucional “Infância sem racismo”, da prefeitura municipal de uma cidade do vale do Paraíba;
- Verificar se a presença de ações pedagógicas relacionadas à temática da diversidade racial interfere nas interações sociais (criança - criança e criança - professor) estabelecidas nos contexto escolar.

1.3 Delimitação do estudo

O objeto de estudo foram as interações sociais em relação à criança negra na Educação Infantil. Para isso o estudo foi realizado em uma escola de Educação Infantil de uma cidade do vale do Paraíba. A cidade escolhida possui um projeto institucional voltado para o trabalho com as questões étnico-raciais, denominado “Infância sem racismo”, implantado na rede municipal de educação há aproximadamente cinco anos.

1.4 Relevância do estudo

A questão étnico-racial é vivenciada como uma realidade no ambiente escolar. As dificuldades encontradas por gestores e educadores na discussão de propostas práticas de atuação ainda não são claras, no que diz respeito ao trabalho com a diversidade racial. Na literatura, verifica-se que essa problemática vem sendo destacada por alguns autores, mas ainda existem lacunas no que se refere à discussão e implementação do conceito étnico-racial no contexto da Educação Infantil.

Justifica a realização deste estudo a intenção de ampliar a discussão sobre as questões étnico-raciais no espaço escolar, para favorecer reflexões e propostas de práticas pedagógicas que reconheçam a individualidade de cada aluno, promovendo assim sua interação com o grupo.

1.4 Organização do trabalho

Este trabalho está organizado em cinco seções. A primeira delas é uma introdução, em que se apresentam o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a delimitação, a relevância do estudo e a organização do texto.

A segunda seção contempla a revisão de literatura, assim dividida: os apontamentos de pesquisas desenvolvidas em espaços de Educação Infantil, tendo como foco a temática das relações étnico-raciais; os conceitos de infância e Educação Infantil, as particularidades da infância, as características do espaço da Educação Infantil, a legislação que subsidia essa prática e como acontecem as interações sociais nessa etapa da educação; e a diversidade racial na escola, questões relacionadas ao currículo, à diversidade escolar, ao preconceito às questões étnico-raciais nesse ambiente.

Na terceira seção apontam-se a metodologia escolhida, o tipo de pesquisa, a população e amostra, os procedimentos adotados e os instrumentos utilizados na coleta de dados, assim como os procedimentos para análise dos dados.

Os resultados e as discussões sobre os dados coletados constituem a quarta seção. Na quinta sessão são apresentadas as considerações finais do estudo.

O texto termina com a apresentação das referências bibliográficas, de apêndices e anexos.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama dos trabalhos acadêmicos sobre diversidade étnico-racial na Educação Infantil

Considerando que a produção de conhecimento é um processo de caráter coletivo, do qual fazem parte saberes construídos anteriormente, realizou-se um levantamento bibliográfico, na tentativa de apresentar um panorama das recentes pesquisas sobre Educação Infantil e as interações sociais em relação ao aluno negro estabelecidas no espaço escolar.

Mesmo com as recentes discussões sobre a diversidade étnico-racial em torno da educação, há um número reduzido de pesquisas que abordam essa temática, principalmente no contexto da Educação Infantil.

Com o intuito de identificar quais estudos abordam as interações sociais no ambiente escolar em relação à criança negra, iniciou-se uma pesquisa no site do Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>).

Inicialmente, foram pesquisadas teses e dissertações, com um recorte temporal de 2010 a 2015, utilizando como descritor a palavra “negro”. Foram encontrados 669 arquivos, dos quais 600 foram excluídos, após análise do título, por não fazerem referência aos aspectos relacionados à educação. Em seguida, foram analisados os resumos dos 69 estudos restantes, observando-se que nenhum deles fazia referência à Educação Infantil. Os estudos estavam relacionados a estudantes universitários, ao sistema de cotas, às práticas no Ensino Médio, à análise de materiais didáticos e ao processo histórico da educação de alunos negros.

Em uma segunda análise, foram pesquisadas teses e dissertações no mesmo período (2010 a 2015), também no banco de dados da Capes, utilizando o descritor “educação infantil”. Foram encontrados 1190 arquivos e, após análise dos títulos, constatou-se que somente seis documentos estavam relacionados às relações étnico-raciais que são estabelecidas no ambiente escolar.

Das pesquisas analisadas, quatro são dissertações de mestrado e duas são teses de doutorado. Essas pesquisas têm como sujeitos crianças na faixa etária de três a cinco anos de idade, e duas delas fazem referência a livros paradidáticos para essa faixa etária que têm como temática as relações étnico-raciais.

Os estudos sinalizam que mesmo crianças de pouca idade já observam categorias étnico-raciais na escolha de seus pares, brincadeiras e brinquedos, e que reconhecem as

características associadas ao grupo de pessoas brancas como sendo superiores, ainda que isso não seja verbalizado por elas.

Trinidad (2011) realizou uma pesquisa com o objetivo de verificar como as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial, quais critérios empregam e como explicitam essa identificação. Encontrou que as crianças dessa faixa etária já são capazes de reconhecer e utilizar as categorias étnico-raciais em suas brincadeiras e interações. Ela destaca que os sentidos e significados dados aos brancos e negros já foram apropriados pelas crianças desde muito pequenas. Outro fator interessante observado nessa pesquisa foi que, quando verificado o preenchimento do quesito cor/raça, nos documentos, tanto a instituição de Educação Infantil quanto as famílias, não o consideram relevante. Segundo a autora, isso explicita o desconhecimento da importância de educar as crianças para reconhecerem a diversidade étnico-racial como algo a ser respeitado e valorizado. A autora ainda aponta que a Educação Infantil muitas vezes não tem sido objeto de estudo, por não ser reconhecida como um espaço para se conhecer os sentidos e significados construídos pelas crianças no que diz respeito a sua identificação étnico-racial.

Por sua vez, Vital (2012) investigou as interações entre as crianças da Educação Infantil de uma escola municipal da cidade de São Paulo com o intuito de identificar possíveis atitudes preconceituosas entre elas. A partir das observações da rotina em sala de aula e dos momentos das crianças no parque, ela observou que as situações de interação evidenciavam atitudes preconceituosas por parte dos alunos. Destacou a ausência de oportunidades para discutir essas questões em sala de aula, devido ao silêncio imposto pela professora, o que se relaciona com o posicionamento da instituição em não oferecer oportunidade para que as crianças discutissem e se manifestassem sobre os assuntos do dia a dia. Como alternativa, ela sugere a elaboração de um projeto que tenha como objetivo desenvolver a tolerância e trabalhar o preconceito, ensinando aos alunos formas de conviver respeitosamente com as diferenças. Pondera que a educação para a diferença é um grande desafio para todos os envolvidos e, para que aconteça de fato, é necessário, primeiramente, que os profissionais compreendam o significado da diversidade. Para isso, deve-se pensar em formação para os professores, para que eles tenham como proporcionar às crianças oportunidade de discussão sobre esses assuntos no dia a dia, redimensionando e ressignificando assim o papel da interação na escola.

A pesquisa de Oliveira (2012) analisou a incorporação de atitudes racistas entre crianças de três a cinco anos em uma escola de Educação Infantil de Belo Horizonte. Suas análises foram feitas tendo como eixo central a observação das rotinas e se essas contribuíam

ou não para a incorporação ou superação de atitudes racistas entre as crianças. Encontrou que a cor da pele e o tipo de cabelo são os principais protagonistas do preconceito racial manifestado pelas crianças. Destaca ainda que, apesar de ser reconhecida como fundamental na atualidade, a temática está longe de ser prioridade nas práticas educativas, pois uma educação antirracista só será viabilizada quando os educadores compreenderem seu papel como protagonistas no processo pedagógico e, a partir disso, desenvolverem ações concretas voltadas para o respeito à diversidade. Ela aponta que é necessária uma revisão da organização curricular, da rotina escolar e das práticas pedagógicas das instituições escolares, pois o racismo é reproduzido no contexto das interações escolares. Segundo a autora, as crianças estão imersas nessa “cultura embranquecida”, e a valorização da cultura branca e das marcas corporais tentam aproximá-las desses modelos. Assim, as crianças negras vão construindo sua identidade a partir da desvalorização do negro. Conclui que, para que se avance nas propostas educacionais que valorizem a diferença, é necessário primeiramente o reconhecimento da existência da discriminação na escola. Somente a partir desse reconhecimento será possível pensar em ações práticas.

A valorização da cultura negra e a aplicação da Lei Federal nº10.639/3 foram objetos de pesquisa de Oliveira (2011). Ela desenvolveu sua pesquisa por meio da realização de atividades interativas com crianças da educação infantil e do ensino fundamental, com a proposta de oficinas, teatro, filmes e leitura de histórias que tivessem como objetivo a valorização da cultura negra na escola pesquisada. Segundo a autora, dois fatores interferiam de forma negativa nas relações étnico-raciais e alavancavam atitudes preconceituosas na escola observada. Primeiramente o fato de que muitos professores negam seu pertencimento étnico-racial, o que traz dificuldade no trabalho de valorização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no estado do Ceará, onde a pesquisa foi realizada. Em segundo lugar, a invisibilidade de personagens negros na mídia e na literatura. Ela destaca o papel relevante da mídia na construção do conceito de heróis para as crianças. Muitas vezes, artistas que possuem um pertencimento étnico-racial diferente das crianças são os que desempenham posição de destaque, enquanto personalidades negras ocupam lugar de inferioridade na mídia. Ela conclui que, apesar desses fatores, as atividades realizadas foram significativas e os alunos reagiram de forma positiva, com a introdução de conteúdos sobre as populações africanas e afrodescendentes, durante sua pesquisa. A autora salienta que, apesar de a Lei Federal nº 10.639/03 ter sido promulgada em 2003, pouco se percebe a respeito da sua inserção nas escolas, pois a abordagem de temas relacionados à diversidade étnico-racial tem sido feita de forma artificial, se comparada ao desenvolvimento de outros assuntos. Para ela, a

promulgação da Lei é apenas o início da jornada, isso porque existe a necessidade de que todos os envolvidos no processo educacional trabalhem com urgência para a real efetivação dessa Lei no ambiente escolar.

Duas das pesquisas encontradas referiam-se à análise de livros paradidáticos para crianças na faixa etária de três a cinco anos. Soares (2012) analisou as imagens dos livros infantis na perspectiva da afirmação da identidade afrodescendente, e Oliveira (2010) verificou as estratégias ideológicas presentes nos livros do acervo de 2008 do Programa Nacional Biblioteca da escola, destinado à Educação Infantil. Essas pesquisas partem do pressuposto de que os livros são instrumentos, que transmitem conceitos ideológicos pautados nos ideais das classes hegemônicas. Assim, pode-se considerar que a literatura tem significativa influência na formação da identidade da criança. Ambas as pesquisadoras concluíram, entre outros aspectos, que houve um pequeno avanço na inserção da imagem do negro nos livros paradidáticos, porém ainda não existe uma participação efetiva e positiva da representação negra. Esses estudos apontam que a predominância dos personagens brancos como protagonistas das histórias reforça atitudes racistas e preconceituosas. Oliveira (2010) afirma que, a partir da Lei 10.639/03, houve melhora na qualidade do desenho e da imagem do negro nos livros, mas ainda falta muito para uma participação efetiva e positiva da representação negra. Segundo a autora, os livros reforçam o silenciamento sobre as relações étnico-raciais.

Também foi realizada uma busca por artigos sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais no espaço da Educação Infantil no *site* de periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), com recorte temporal de 2010 a 2015. Utilizando os descritores *negro*, *educação infantil* e *diversidade racial*, foram encontrados 55 artigos, dos quais 4 estavam relacionados diretamente à Educação Infantil.

Silva e Souza (2013), em seu artigo, discutem as práticas pedagógicas observadas em uma escola de Educação Infantil, com enfoque na literatura e nas imagens que circulam no ambiente escolar. Observaram essas práticas a partir dos dados coletados para a pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003”. Os resultados das observações apontaram para uma valorização da população negra nos livros que constituem o acervo dessa escola, nas imagens que circulam no espaço físico e em algumas atividades propostas pelos professores. Embora essas práticas não tenham chegado a um papel central na vivência da escola, de certa forma, aos poucos, foram incorporadas nas práticas pedagógicas. Os autores apontam que algumas mudanças têm ocorrido nas instituições de Educação Infantil, a partir das proposições de

políticas curriculares. Mesmo de forma lenta, alguns movimentos, no que diz respeito às questões étnico-raciais, estão acontecendo, mas esse processo é marcado por contradições e complexidade.

Já o artigo de Rosemberg (2014) discute sobre os debates realizados frente à temática da diversidade étnico-racial e as diferentes formas de racismo presentes no espaço escolar. Ela aborda as implicações epistemológicas e políticas dos conceitos de igualdade/desigualdade e diversidade, tendo como foco as implicações desses conceitos no campo da Educação Infantil, enfatizando o direito de todos a uma educação escolar democrática e de qualidade, incluindo as crianças pequenas. A autora destaca também as ações públicas que têm surgido na busca por minimizar as diferenças entre crianças brancas e negras, que são um avanço, mas ainda insuficientes, pois não eliminam todo o impacto negativo das desigualdades no âmbito escolar. Como exemplos, as desigualdades estruturais de acesso aos bens materiais, a permanência e o sucesso no sistema educacional. Ela aponta também a importância do professor nessa busca por uma educação igualitária, a necessidade de esse educador pensar em ações concretas que possam ser desenvolvidas no exercício da sua função, e também em ações que possa desenvolver na esfera política.

Dias (2012), por sua vez, discute a formação do professor com enfoque na diversidade étnico-racial. A autora questiona como os professores mobilizam seus saberes na construção de um currículo para a diversidade, após seus períodos de formação. Destaca que eles afirmam perceber a discriminação no seu cotidiano escolar, e que há necessidade de se criarem oportunidades de discussão sobre o tema, para viabilizar propostas de ações. Aponta ainda que atuar sobre a formação dos professores é fundamental, para a geração de respostas positivas no combate à discriminação na escola. Para isso, essa formação deve proporcionar uma análise crítica da própria prática, com atitude reflexiva, para que assim o professor possa interferir na realidade educacional de forma eficaz. A necessidade de formação específica do professor para a diversidade étnico-racial é explicitada pela autora, que aponta falta de investimento em formações sobre essa temática. Alerta para a pouca discussão sobre o tema na Educação Infantil, o que, segundo ela, dentre outros fatores, se dá pela ideia da inexistência do preconceito nessa faixa etária.

O artigo de Gaudio e Rocha (2013) também apresenta uma análise de pesquisa realizada em uma escola de Educação Infantil que teve como objetivo investigar as interações sociais estabelecidas entre as crianças e seus pares e entre os adultos, quanto às diferenças étnico-raciais. Por meio da observação, os pesquisadores concluíram que as relações entre as crianças e seus pares envolviam múltiplas dimensões e que, ao organizarem suas ações e

brincadeiras, elas se apoiavam em elementos constitutivos de sua própria cultura, utilizando concepções e visões estereotipadas de seu contexto, reproduzindo assim os conceitos produzidos historicamente. Os autores observam que a cor da pele e a estrutura do cabelo foram os elementos que apareceram com destaque como aspecto de ideário de beleza pelas crianças. Destacam também a importância do adulto nesse contexto, observando e refletindo sobre as ações das crianças, para que, a partir dessas ações, possa criar estratégias pedagógicas com a intenção de auxiliar na desconstrução de visões estereotipadas acerca da diversidade étnico-racial. Assim, poderá contribuir para que seus alunos construam uma autoimagem positiva.

Nas teses, dissertações e artigos encontrados observa-se que o enfoque das pesquisas está, principalmente, nas relações e interações entre as crianças e seus pares. Pouco ainda é discutido, pensado e analisado sobre as interações sociais no ambiente escolar, ou seja, as relações estabelecidas entre os adultos e as crianças, o posicionamento dos gestores sobre a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar e as representações estéticas no espaço físico da escola.

A leitura e análise das pesquisas encontradas reafirmam a importância da discussão sobre as relações étnico-raciais no espaço da Educação Infantil. Há necessidade de constante reflexão e discussão de propostas específicas para responder aos questionamentos sobre como essas interações são constituídas entre os indivíduos e para que essas propostas sejam trabalhadas em todas as etapas da educação.

2.2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabendo-se que a criança difere do adulto por seu modo de pensar, agir e se relacionar com as pessoas que a cercam, apresentam-se nesta subseção algumas discussões acerca das concepções de criança e infância e da relevância da Educação Infantil como percurso escolar. Apresenta-se também uma reflexão sobre como são estabelecidas as interações sociais entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos.

Para essas considerações, foram consultados autores como Kramer (1998), Sarmiento (2005), Pinto (1997), Goffman (2011) e Vygotsky (1998). Foram também consultados documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, dentre outros.

2.2.1 Infância e suas particularidades

Como a criança é o sujeito principal desta pesquisa, é importante refletir sobre alguns conceitos acerca da infância. Para isso, estudaram-se autores como Kuhlmann (1998), Kramer (1998), Lajolo (2006) e Sarmento (2005), que abordam a infância em uma perspectiva sócio-histórica.

Ao pensar sobre qual idade abrange o período da infância, surgem divergências, pois essa definição está ligada à cultura. Pinto (1997) destaca que essa segmentação é uma questão de disputa política e social, não estando indiferente ao contexto, ao espaço e ao tempo de sua colocação.

Oliveira (2012a) aponta que as construções dessas concepções acerca da infância variam ao longo dos anos, pois são frutos de fatores como o contexto social, tempo histórico, espaço, cultura e valores. Sendo assim, as mudanças que acontecem na sociedade alteram as estruturas sociais e, conseqüentemente, a determinação dos papéis e a inserção da criança nesse contexto. Segundo a autora, para se avançar em relação ao conhecimento sobre a infância é preciso romper paradigmas, questionando a crença na existência de apenas uma concepção de criança ou infância, pois as pesquisas têm evidenciado que distintos grupos sociais concebem as necessidades e o caráter da infância de formas diferentes.

Segundo Kuhlmann (1998), o significado dessa etapa da vida está estritamente ligado às transformações da sociedade. Para ele:

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 1998, p.16).

A infância é construída historicamente, a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social, e esse processo é sucessivamente atualizado nas interações entre crianças e destas com os adultos (SARMENTO, 2005).

Com base nas características atribuídas a essa faixa etária, os conceitos de ingenuidade, de pureza e de subjetividade foram atribuídos por muito tempo às crianças, que eram vistas como uma “tábula rasa” e, que necessitavam de formação moral e da instrução permanente do adulto.

Alguns estudos (ARIÈS, 1981; PINTO, 1997) resgatam as concepções de infância e evidenciam que as crianças sempre existiram, mas que a preocupação da sociedade e dos adultos sobre elas surgiram com a modernidade.

Ariès (1981), considerado o pioneiro da história da infância, em sua obra “História Social da Criança e da Família”, salienta que a descoberta da infância ocorreu entre os séculos XV, XVI e XVII. O autor assinala que o conceito de criança foi construído ao longo dos anos e que, por um longo período, ela era vista apenas como um adulto em miniatura. Somente por volta do século XVIII a criança passou a ser reconhecida com um ser com características próprias e a receber um tratamento diferenciado.

Para Ariès (1981), a partir do século XVI aconteceu uma grande mudança, um movimento moral em que se começou a falar sobre a fragilidade das crianças, comparando-as com os anjos. Nesse período, a educação era vista como uma obrigação humana, por isso começaram a se multiplicar pequenas escolas que desenvolviam uma disciplina rigorosa, voltada para a moralidade.

Para esse mesmo autor, a partir do fim da Idade Média novas ideias surgiam a respeito da infância e de sua educação. Os adultos passaram a ter, não apenas o dever de transmitir conhecimento, mas também de inculcar virtudes e instruir as crianças, surgindo assim a noção de fraqueza da infância e o sentimento de responsabilidade moral dos mestres.

Para Ariès (1981), a partir do século XIX surgia uma nova concepção de educação e orientação quanto ao sentimento da infância, que não estava mais ligado ao sentimento de fraqueza, mas de despertar na criança a responsabilidade do adulto. As transformações desse período geraram uma função espiritual e moral para a família, que passou a ser responsável por educar o corpo e a mente das crianças.

Outros pesquisadores, como Kuhlmann (1998), discutem o conceito de infância a partir de um constructo social, que varia conforme os diferentes períodos e lugares em que a criança está inserida.

Para Kuhlmann (1998), a infância deve ser considerada uma condição concreta da criança, que vive um conjunto de experiências em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais, e isso é mais do que a representação que os adultos fazem sobre essa fase da vida. Para o autor, defender essa lógica possibilita considerar que qualquer criança tem infância, que não se trata de uma infância idealizada, mas construída histórica e socialmente.

Kuhlmann (1998) afirma que para pensar a criança na história é preciso considerá-la como um sujeito histórico, reconhecendo-a como produtora da história, um sujeito concreto. Nesse sentido, afirma que:

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou

não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN, 1998, p. 31).

A infância diz respeito à interação da criança com o mundo real, pois é a partir de interações que ela se desenvolve, participando de um processo social, cultural e histórico, apropriando-se de valores e comportamentos de seu tempo e lugar (KUHLMANN, 1998).

Para entender quem é essa criança, como vive e o que pensa, Cohn (2005) afirma que é preciso um afastamento das imagens preconcebidas e abordar esse universo como realmente ele é, e não a partir das expectativas dos adultos.

Por vezes os adultos têm visões ingênuas e estereotipadas, considerando a criança como modelo de doçura, entendem que ela precisa ser preparada para a sociedade. Essas visões dificultam a compreensão sobre a forma como ocorrem as experiências, as interações e os processos que definem a infância.

Para Kuhlmann (1998), a realidade social e cultural da infância é complexa, articulada na presença de diversos modelos de infância concomitantes, mas também é um percurso que vai do estabelecimento de normas para o cuidado até uma mitificação dessa fase.

Há necessidade de desconstrução e análise crítica das imagens que foram mitificadas e estereotipadas ao longo dos tempos acerca das crianças, imagens “[...] que perpassam os discursos, as práticas sociais e, em geral, as formas variadas de representação da infância” (PINTO, 1997, p.63).

Por longos anos as crianças foram consideradas como coadjuvantes na sociedade, não sendo dado a elas o direito de se expressar como sujeitos. Segundo Pinto:

[...] não é apenas errôneo, como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na proteção e (mesmo) na provisão dos meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de atores sociais e se lhes atribua de facto o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida (PINTO, 1997, p.20).

Lajolo (2006) aponta que, quando se fala sobre a infância como um objeto de estudo, enfatiza-se o lugar do outro. Segundo essa autora, essa categoria foi sempre definida de fora, pois raramente se deu à criança o lugar de sujeito do discurso, sonhando-lhe o direito de expressar seu saber. A autora chama a atenção para o uso da infância enquanto recurso ideológico em prol do que interessa ao mundo adulto. Nesse sentido, aponta que:

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de

sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (LAJOLO, 2006, p. 230).

A infância e a criança precisam ser pensadas em seu contexto histórico, caso contrário corre-se o risco de considerá-la apenas como um organismo em desenvolvimento ou uma faixa etária. Kramer (1986) salienta que é relevante buscar o significado social da infância e compreender a criança enquanto ser social:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

A sociedade é desigual, e por isso as crianças desempenham papéis diferentes, conforme o contexto. Em seus estudos sobre a infância, Kramer (2007) destaca a heterogeneidade das populações infantis nas contradições da sociedade. Para ela, a ideia de infância, na modernidade, está baseada em um padrão de crianças das classes médias. É necessário, pois, considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos do país, como a escravidão das populações negras, a opressão e pobreza de parte da população, o colonialismo, fatores que deixaram marcas diferentes no processo de socialização de algumas crianças e adultos. É relevante que se considere as crianças em seu contexto de origem, seu desenvolvimento e seu acesso ao conhecimento, pois “[...] são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas” (KRAMER, 2007, p.15).

Considerando a trajetória histórica da criança e da infância, Pinto (1997) reitera que é preciso que se considere a criança como protagonista de sua própria história e que ela pode falar por si. Nesse sentido, segundo o autor,

[...] a consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou componentes acessórios ou meio da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (PINTO, 1997, p.20).

Ao desenvolver uma pesquisa com o objetivo de verificar como as crianças concebem sua identificação étnico-racial, Trinidad (2011) priorizou ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre si mesmas. A autora afirma que a criança deve ser vista como ser que tem voz própria, que é produtora de cultura ao interagir com outras crianças e com os adultos, pois “[...] ela é participante ativa da construção da história no aqui e agora, ativa em seu processo de humanização” (TRINIDAD, 2011, p.78).

A partir dos estudos que buscavam entender a criança em seus contextos e suas particularidades, especialmente no século XX, surgiu um olhar mais atento para as situações de risco em que estava envolvida, e as discussões deram origem a documentos relacionados aos direitos da criança.

Nesse século, a comunidade internacional propôs documentos pela defesa dos direitos humanos dessa faixa etária. Em 1923, em Genebra, foi aprovada uma declaração com princípios básicos de proteção à criança. Em 1959, a Assembleia das Nações Unidas aprovou a Declaração dos Direitos da Criança. Em 1978, a Polônia propôs à comunidade internacional a Convenção sobre os Direitos da Criança, que foi adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 1989, e o texto aprovado na ONU em 1990, destaca, em dois artigos, a crença nos direitos das crianças:

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente sua opinião sobre as questões que lhe respeite, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade de maturidade.

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer meio à escolha da criança (BRASIL, 1990, art. 12º e 13º).

Tendo como suporte as novas concepções de criança, em 1998, no Brasil, foi elaborado um importante documento, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, para nortear as ações nas escolas. Esse documento define que:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte (BRASIL, 1998, p.21).

As experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida constituem-se como elementos necessários à formação do sujeito, tanto as que ocorrem no ambiente familiar quanto as que ocorrem na escola ou entre os diversos grupos no qual a criança está inserida.

Ao longo dos anos ocorreram discussões sobre as concepções de infância, e com isso documentos legais surgiram, garantindo às crianças alguns direitos, como um espaço escolar voltado especificamente para a primeira infância, para suas necessidades e características, a escola de Educação Infantil.

2.2.2 O espaço da Educação Infantil

Partindo dos conceitos de criança e de infância que vêm sendo histórica e socialmente construídos, ampliaram-se gradativamente a concepção acerca da importância da Educação Infantil, entendendo-a como um espaço em que se respeite a criança, estimulando suas habilidades e auxiliando em sua construção de aprendizagens significativas.

Dentre os marcos que consolidaram a importância social e o caráter educativo das instituições que atuam com crianças de zero a seis anos de idade destaca-se a Constituição Federal de 1988, que proclamou como dever do Estado, a oferta dessa modalidade de ensino (artigo 208, inciso IV). Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, (artigo 54, inciso IV), também destacou o direito da criança a esse atendimento educacional.

A partir dessas conquistas, compreende-se que todas as crianças, independentemente de sua classe social ou de seu pertencimento étnico-racial, têm direito a essa etapa educacional.

Garantido o direito de frequentar a escola desde pequena, o cuidado com a criança deixou de ser realizado apenas no âmbito familiar, para também ser papel da escola. Assim, passou a ser necessário regulamentação e controle das instituições públicas que atuavam com essa modalidade de ensino, tornando-se essa faixa etária objeto de políticas públicas.

Reafirmando essas disposições, é promulgada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, prevendo atendimento gratuito e integrando-a como parte do sistema escolar brasileiro.

O artigo 29 dessa Lei dispõe que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus

aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p.17).

Ao longo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aparecem diversas referências específicas à Educação Infantil, como a que se refere à formação dos profissionais para esse segmento educacional, a forma de avaliação e a complementaridade entre as instituições de ensino e a família.

Essa Lei atribui flexibilidade ao funcionamento das escolas de Educação Infantil, permitindo que adotem diferentes formas de organização e prática, porém reafirma que é papel da União, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer as competências e diretrizes que nortearão currículos e definirão uma formação básica comum.

Com essas legislações, a criança passou a ser reconhecida como um ser em desenvolvimento com direitos garantidos por leis e pela Constituição. No entanto, vale ressaltar que a presença dessas leis ainda não é um sinônimo de materialidade desses direitos, tampouco de qualidade educacional. Apesar de toda a legislação, que define o caráter educativo das escolas de Educação Infantil, ainda existem muitos problemas no cotidiano dessas instituições.

Apesar disso, com essas diretrizes e com novos posicionamentos acerca do desenvolvimento da cognição e da linguagem, propostas pedagógicas foram pensadas para esse segmento educacional.

Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto, propôs a elaboração de um documento específico para essa etapa da educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com o objetivo de auxiliar na realização do trabalho educativo diário com as crianças da faixa etária de 0 a 6 anos. Esse documento, que teve como intuito direcionar as especificidades dessa etapa da educação e oferecer orientações para o trabalho a ser desenvolvido, defende que:

O ingresso na instituição de Educação Infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes (BRASIL, 1998, p. 13.).

O RCNEI (1998) apresenta orientações para servir de base entre os profissionais de ensino e para auxiliar na elaboração dos projetos educativos, entretanto destaca a necessidade de o profissional considerar, na atuação junto a essas crianças, as características sociais e culturais específicas dos locais onde as instituições estão inseridas.

Esse documento é composto por três volumes. O primeiro deles, denominado “Introdução”, apresenta as características do documento, sua organização, reflexões sobre creches e pré-escolas no Brasil, concepções acerca da criança, da educação, da instituição de Educação Infantil, do profissional que atende essa faixa etária, e a definição dos objetivos gerais dessa etapa da escolarização.

O segundo volume, intitulado “Formação Pessoal e Social”, enfatiza os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. Define os objetivos e conteúdos específicos para o trabalho com as crianças de zero a três anos e de quatro a seis anos e apresenta algumas orientações gerais para o professor, no que se refere à organização do ambiente escolar, e aos cuidados essenciais com as crianças e com a organização do tempo didático. Além disso, delimita a forma de avaliação escolar, que tem como foco a observação e o registro por parte do professor.

O terceiro volume, “Conhecimento de Mundo”, define orientações para a construção das diferentes linguagens pela criança. Abrange seis eixos de trabalho que devem ser desenvolvidos na Educação Infantil: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Esse volume define os objetivos e conteúdos de cada área e delimita algumas orientações didáticas.

Nesse documento observa-se que suas orientações não devem ser vistas como única fonte diretriz para a elaboração da prática educativa, sendo ele um norteador dessas práticas. Destaca também a necessidade permanente de atualização dos docentes, que, num esforço contínuo com a própria instituição educativa, devem considerar a formação como um dos elementos chave para o sucesso no atendimento a esse período da escolaridade.

No RCNEI (1998) é apontado que a concepção de criança é historicamente construída e que vem mudando ao longo do tempo. Atualmente ela é vista como um sujeito que está inserido na sociedade e que estabelece uma multiplicidade de relações nesse espaço. Reafirma-se a necessidade de que as funções de educar e cuidar ocorram de forma integrada, destacando-se que educar significa:

Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, RCNEI, 2002, p. 23).

Esse documento representou um avanço para a Educação Infantil, pois trouxe alternativas que possibilitaram a substituição da função puramente assistencialista, que envolvia creches e pré-escolas, para as funções educativa, didática e pedagógica.

Sendo a Educação Infantil objetivo de políticas públicas, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento que teve como intuito orientar as instituições sobre a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas.

Passados dez anos, foram revisitadas as diretrizes anteriores e elaboradas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), instituindo-se parâmetros que devem ser observados na organização das propostas pedagógicas de todas as instituições de Educação Infantil brasileiras.

Esse documento norteador apresenta concepções de currículo, de criança e de Educação Infantil, orientando a elaboração das propostas pedagógicas e curriculares. Uma das considerações elencadas na DCNEI (2009) destaca que criança é um sujeito de direitos e que deve estar no centro do processo educativo e do planejamento curricular. Reforça que:

[...] as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, DCNEI, 2009, art. 4º).

O cuidar e o educar também são destacados nesse documento, salientando-se que precisam ser realizados em ambiente que possibilite o desenvolvimento das potencialidades de cada criança, respeitando suas individualidades.

Pensando na faixa etária da criança que integra a Educação Infantil, para que ela se desenvolva plenamente, esses dois aspectos, o cuidar e o educar, precisam ser supridos, pois são entendidos como dimensões inseparáveis. O aprendizado precisa contemplar as várias dimensões da vida da criança: a educativa, a social e a cultural (TRINIDAD, 2011).

Carvalho (2012) reitera que, como o cuidado e a educação são faces de uma mesma moeda, devem estar comprometidos com a transformação do ser humano no seu desenvolvimento global. A autora destaca que, muitas vezes, na Educação Infantil, esses dois aspectos são vistos separadamente um do outro, o que empobrece, tanto o cuidado, como as atividades expressivas.

Sendo dimensões que se complementam, esses aspectos caminham paralelamente. Não dizem respeito somente a procedimentos físicos ou atividades com propostas de desenvolvimento cognitivo, mais do que isso, envolvem aspectos relacionais e de entendimento do indivíduo em sua integralidade.

As situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens devem ser conjuntas, para que assim contribuam no desenvolvimento da criança, das suas relações interpessoais, favorecendo aceitação, respeito e confiança entre elas.

Cabe às instituições de Educação Infantil uma ação intencional em todas as suas práticas, tendo como foco o desenvolvimento integral da criança, com visão ampla de educação. Esse desenvolvimento passa também pelo processo de socialização que ela vivencia na escola, importante ambiente para a sua socialização.

O contato com outras crianças e com adultos diferentes do ambiente familiar amplia as possibilidades de interação e auxiliam na construção da identidade da criança, possibilitando seu desenvolvimento.

Ao adentrar no espaço escolar, mesmo com pouca idade, a criança traz consigo experiências vividas com seus familiares e com a comunidade em que está inserida. Nesse lugar ela passa a conviver com muitas outras crianças e com adultos, e assim constrói interações e concebe novas aprendizagens.

As instituições de educação contribuem para a construção da identidade das crianças e possibilitam o desenvolvimento entre elas e com diferentes adultos, cumprindo assim seu papel socializador (OLIVEIRA, 2012).

Diante da convicção de que muitas interações acontecem no espaço escolar, e na certeza de que elas são significativas no processo de desenvolvimento e aprendizado da criança, torna-se necessário compreender como essas interações acontecem e como são vivenciadas pelas crianças na faixa etária que corresponde à Educação Infantil.

2.2.3 Interações sociais na infância

O espaço escolar apresenta inúmeras oportunidades para compreensão das experiências sociais entre as crianças, ou seja, das relações e interações sociais que elas estabelecem com seus pares e com os adultos, nesse ambiente.

Por meio dessas interações, que acontecem nos mais diversos momentos da rotina escolar, a criança aprende, troca experiências, desenvolve autonomia, se reconhece e reconhece o outro como sujeito.

Ao frequentar a escola, as crianças ampliam suas interações com outras crianças, com adultos e com objetos de conhecimento, o que lhes possibilita a construção de novas percepções sobre o mundo que as cerca.

Goffman (2011) define interação como “[...] a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”, e também como aquela relação que surge em situações sociais. Para o autor, é preciso a presença física, em um determinado espaço e tempo, para que a interação aconteça. As situações interacionais são complexas, pois é preciso construir mensagens e atribuir significados ao discurso (GOFFMAN, 2011, p. 23).

Pensando na criança, Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento humano se dá no meio social em que o indivíduo vive. Para ele, desde seu nascimento a criança é um ser social, que para se desenvolver, necessita estar em contato com o meio, pois as interações sociais são elementos fundamentais na construção do indivíduo. Essas interações possibilitam avanços no nível de desenvolvimento, aprendizado de novas atividades, significados e conceitos.

Vygotsky desenvolveu seus estudos segundo uma visão de desenvolvimento baseada na concepção de um organismo ativo, cujo pensamento é construído paulatinamente num ambiente que é histórico e essencialmente social. Ele considera que o aprendizado resulta em desenvolvimento, e que o desenvolvimento do indivíduo se dá na relação com seu ambiente sociocultural.

Acreditando nessa interação entre os indivíduos para gerarem aprendizagem, Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Segundo ele, existem dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se à capacidade do indivíduo para realizar tarefas de forma independente. Esse período caracteriza-se pelas etapas já alcançadas pela criança, ou seja, aquilo que ela consegue realizar sozinha, sem o auxílio de outra pessoa. São os denominados “ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1998, p.111).

Para compreender o desenvolvimento da criança, ele também considerou o nível de desenvolvimento potencial, que está relacionado à capacidade de realizar tarefas com a ajuda de outros mais experientes. Nesse nível, a criança não consegue realizar sozinha todas as atividades, mas sob a orientação e/ou colaboração de outros a execução se torna possível.

O conceito de zona de desenvolvimento potencial é fundamental na teoria de Vygotsky, devido à importância atribuída por ele à interação social. O autor considera que o desenvolvimento individual se dá num ambiente social e que a relação com o outro é essencial para o processo de construção do ser psicológico.

A partir da existência desses dois níveis Vygotsky definiu a zona de desenvolvimento proximal como sendo o caminho que o indivíduo vai percorrer entre as funções que ainda não amadureceram. Depois de consolidadas, essas funções farão parte da zona de desenvolvimento real. Nesse sentido, pode-se definir zona de desenvolvimento proximal como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.112).

As concepções de Vygotsky sobre conceitos de desenvolvimento, aprendizado e zona de desenvolvimento proximal evidenciam a importância entre esses processos e a relação do indivíduo com o ambiente sociocultural. Em outras palavras, os seres humanos não se desenvolvem plenamente sem o contato com outros indivíduos.

Sendo assim, entende-se que a experiência social tem papel decisivo no desenvolvimento cognitivo, o que confirma a relevância da interação para o percurso de aquisição de conhecimentos pela criança.

Pensando na escola como um lugar privilegiado, em que as trocas de experiências e aprendizagens acontecem na relação entre as crianças e todos que compõem esse universo, Cavalleiro explica:

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças de mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vividos pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo. Toda essa nova experiência pode ser muito positiva para o desenvolvimento da criança, o que caracteriza as creches e pré-escolas como um espaço importante para o desenvolvimento da criança (CAVALLEIRO, 2000, p.17).

Considerando a importância dessa socialização e o fato de que é nas interações que as crianças aprendem sobre si e sobre os outros, Cavalleiro (2000) questiona, em suas pesquisas, sobre como acontecem essas interações em relação à criança negra. Segundo ela, existe um

silenciamento dessas questões, e a ausência de discussão sobre a temática impede que as interações aconteçam de forma eficaz, no que diz respeito à criança negra. Ela entende que essa falta de preocupação com as questões étnico-raciais na escola colaboram para a construção de indivíduos preconceituosos e discriminadores.

Reconhecendo-se a relevância da interação social no desenvolvimento dos indivíduos, fica evidente a importância do trabalho com as diferenças étnico-raciais desde a primeira etapa da educação. Cabe à escola estruturar-se no sentido de promover trocas de experiências e construção de conhecimentos por meio da interação entre todos os alunos, independentemente de sua etnia.

Para compreender como acontecem essas relações discriminatórias que muitas vezes permeiam a escola, é importante refletir sobre os conceitos de preconceito e sobre suas manifestações nesse espaço.

2.3 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA

Discutem-se neste tópico questões relacionadas à diversidade étnico-racial presente na escola. Para tanto, primeiramente é apresentada uma reflexão sobre a presença da diversidade étnico-racial no currículo escolar. Em seguida, aborda-se a questão do preconceito no ambiente escolar com base nos conceitos de estigmas e estereótipos, para discutir como se dão as relações étnico-raciais na escola, em relação às crianças da Educação Infantil, objeto deste estudo.

Para fundamentar essas discussões, o referencial teórico é constituído de autores como Crochik (1995), Goffman (1988), Godoy (1996), Cavalleiro (2000), Dias (2007), Kramer (1995), Trinidad (2011), entre outros.

2.3.1 Diversidade, escola e currículo

Durante muito tempo a escola tem sido um lugar de exclusão social, e nesse ambiente marcado pela heterogeneidade inúmeras vezes as diferenças são desrespeitadas e os conteúdos ensinados desconsideram a pluralidade de nossa sociedade.

Pode-se considerar que houve um avanço com o surgimento de leis, como a de número 10.639/03, que propõe a inserção da diversidade cultural como conteúdo obrigatório nas

escolas brasileiras; no entanto, ainda que essas leis signifiquem um progresso, Bittencourt (2014) destaca que um dos grandes desafios para a efetivação dessas práticas está na formação de professores, cuja trajetória se constituiu no trabalho com currículos homogeneizados quanto aos aspectos culturais.

É importante salientar que essas leis concebem a introdução da temática da diversidade em suas múltiplas dimensões. As propostas não dizem respeito a uma disciplina, mas à inserção dessas questões no contexto escolar. Não se trata de trocar um currículo por outro, mas de ampliar as possibilidades, favorecendo aos alunos o conhecimento das diferentes manifestações que fazem parte do nosso país.

Para refletir sobre um currículo que respeite a diversidade cultural é necessário primeiramente definir o que se considera como currículo. De acordo com Moreira e Candau (2007):

[...] os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.9).

Nas discussões sobre o currículo estão incorporados, não somente os conhecimentos escolares, mas também os procedimentos e os valores que se pretende transmitir aos alunos.

Além dos documentos que norteiam as práticas escolares, os autores acima citados evidenciam também a existência de outro tipo de currículo, denominado por eles de “currículo oculto”, que vai além do que está explicitado nos planos e propostas pedagógicas. Como exemplos, os valores e atitudes transmitidos subliminarmente pelas relações sociais estabelecidas no cotidiano escolar, as imagens que perpassam esse espaço, os materiais didáticos utilizados, as falas dos professores, o posicionamento da equipe gestora, aspectos esses que, mesmo implícitos, muitas vezes propagam preconceitos.

Ao se referir ao preconceito, Ambrosetti (2002) aponta que a generalização pode se transformar em preconceito. Muitas vezes os professores tentam generalizar os conteúdos, pois encontram muita dificuldade em trabalhar com a diversidade. Um dos questionamentos refere-se ao que seria trabalhar com essa diversidade. Segundo a autora:

Trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade, mas favorecer o diálogo, dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade (AMBROSETTI, 2002, p. 14).

O currículo escolar, por vezes, é um campo em que se tenta impor, tanto a definição particular da cultura de um dado grupo, quanto o conteúdo dessa cultura, um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994).

Moreira e Candau (2007) afirmam que, para que se elaborem currículos culturalmente orientados com abertura para diferentes manifestações culturais, é necessário superar o “daltonismo cultural”. Segundo eles:

[...] uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161).

Esses autores apontam que esse daltonismo é tão grande que pode impedir que se reconheça a presença da diversidade na escola, que se sensibilize frente à pluralidade e que se tomem atitudes frente a situações de preconceito e discriminação. Portanto, a ruptura da visão monocultural da escola é um processo que exige desconstruir estereótipos que foram impregnados e que configuram a cultura escolar.

Silva (2010), em seu estudo sobre as teorias do currículo, destaca a necessidade de mudanças nesse documento. Afirma que os currículos atuais favorecem os grupos culturais dominantes em detrimento dos diferentes grupos étnico-raciais, sendo impossível conceber o currículo de forma ingênua e desvinculado das relações de poder. Para o autor:

[...] o texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é sem dúvida um texto racial (SILVA, 2010, p.101).

Também é apontada por Silva (2010) a necessidade de um currículo que inclua as diferentes culturas, não apenas de forma simples e informativa, mas um documento que

promova a reflexão sobre os aspectos culturais e as experiências dos diferentes povos. Para ele, o conhecimento sobre raça e etnia deve ser incorporado ao currículo de forma ampla, e não simplesmente como um “tema transversal”, pois se trata de uma questão central do conhecimento, do poder e da identidade, não podendo ser alvo de um trabalho isolado.

Para isso, em uma perspectiva crítica do currículo, é necessário incorporar estratégias de desconstrução de narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais. Não deve ser feito apenas um acréscimo de informações sobre culturas e identidades, mas uma reflexão sobre as influências das diferentes culturas na construção da nossa história. Para que um currículo seja multicultural, é necessário que vá além de uma adição de conteúdos, sendo importante lidar com a questão da diferença como histórica e política, pois “[...] não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-la” (SILVA, 2010, p.102).

É importante repensar o currículo, observando as diferentes raízes étnicas, para que os interesses de todos os grupos sejam identificados, evidenciados e façam parte do conhecimento curricular.

Sugerimos que se procure, no currículo, reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.32).

Para Gomes (2001), a escola é esse espaço de cruzamento de diferentes culturas, e tem a responsabilidade de promover análises e interações das influências que as diferentes culturas exercem na sociedade, muitas vezes com conflitos, mas também com possibilidades de diálogos entre elas. A imensidão cultural que compõe o nosso país não deve ser vista de forma hierarquizada, é necessário que se conheçam as várias facetas e manifestações culturais, para que assim se superem conceitos e preconceitos sobre a nossa diversidade.

Considerar a escola como esse cruzamento de culturas supõe repensar e romper com a “[...] tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.35).

Para Santomé (1995), o tratamento desse tipo de temática nas escolas corre o risco de cair em propostas de trabalho que ele intitula de currículos turísticos, com didáticas isoladas, nas quais se estuda esporadicamente a diversidade cultural. Passa a ser contemplada a partir da perspectiva de distanciamento, como algo que não tem relação com a realidade da maioria. O autor descreve algumas modalidades desse currículo turístico, que, segundo ele, reproduzem a marginalização e negam a existência de outras culturas, sendo elas: a

trivialização, quando se estudam os grupos sociais diferentes dos majoritários, com superficialidade e banalidade, como os costumes alimentares, folclore, rituais; o souvenir, quando se estuda com uma presença quantitativa muito pequena, por exemplo, quando apenas uma etapa do currículo abrange esse tema, ou quando existe apenas uma tarefa que diz respeito a ele; a desconexão de situações de diversidade da vida cotidiana, em que se separa um dia para tratar o tema; a estereotipagem, em que se recorre a imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes ao coletivo dos diferentes, como exemplo, quando se explica a marginalidade baseando-se em estereótipos; e, por fim, a tergiversação, quando se recorre à estratégia de deformar ou ocultar a história dessas comunidades objetos de marginalização.

Santomé (1995) afirma que as culturas dos grupos minoritários, que não dispõem de estruturas de poder, por vezes costumam ser silenciadas, estereotipadas e deformadas, com o objetivo de anular suas possibilidades de reação. O racismo aflora no sistema educacional de forma consciente ou oculta. Se observado atentamente, o sistema educacional revelará que não oferece neutralidade: “[...] um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas” (SANTOMÉ, 1995, p.172).

Para Moreira e Candau (2010), a escola tende a silenciar e neutralizar a pluralidade e a diferença, pois se sente mais confortável com a padronização. Assim, o grande desafio é abrir espaços para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas.

O silenciamento perpetua as diferenças, por isso a necessidade de reflexões, para que elas sejam discutidas e, assim, gerem ações em que a diversidade seja respeitada e considerada como parte importante da nossa história e cultura.

Moreira e Candau (2003) destacam também o conceito de justiça curricular, em que, mais do que considerar as diferenças, devem ser observadas as desigualdades da sala de aula e, a partir delas, conceber o currículo pela lente do subalternizado. Desse modo,

[...] o critério da justiça curricular é o grau em que uma estratégia pedagógica produz menos desigualdade no conjunto de relações sociais ao qual o sistema educacional está ligado (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.157).

Pensando em uma concepção multicultural e crítica do currículo, os autores sugerem uma postura diferenciada quanto a sua prática:

[...] uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aula, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas

escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161).

Para que seja possível seguir esse caminho, de um currículo que respeite a multiculturalidade, é necessário criticizar, questionar, identificar as ideologias presentes e, a partir disso, contextualizar esse currículo. Para os autores:

Os propósitos [...] parecem ser clarificar de quem é o conhecimento hegemônico no currículo, que representações estão nele incluídas, que identidades se deseja que eles reflitam e construam, assim como explorar formas de desestabilizar e desafiar todas as hierarquias, escolhas, inclusões, imagens e pontos de vista (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161).

Segundo Moreira; Candau (2003), estamos imersos em uma “cultura de discriminação”, em que a demarcação “nós” e “os outros” é uma prática permanente, manifestada por não reconhecer aqueles que consideramos diferentes por causa de características físicas ou comportamentos. A cultura escolar tende a não reconhecer os preconceitos e discriminações, por estar impregnada pelo discurso de igualdade, mas preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes e precisam ser problematizados e desvelados.

A escola é lugar de pluralidade de culturas, por isso é importante reconhecer os diferentes sujeitos presentes em seu contexto, valorizar as diferenças, acolher e trabalhar com as diversas manifestações culturais, respeitando todos os saberes, questionando o silêncio que aprisiona, problematizando, refletindo e revelando o conteúdo discriminador.

2.3.2 Preconceito e as relações étnico-raciais na Educação Infantil

Refletir sobre preconceito é tarefa bastante complexa, visto que na sociedade as condições são desiguais. Nessa sociedade a escola tem o importante papel de ser um espaço de convivência saudável, um lugar de inclusão da diversidade sociocultural.

Existe o mito de que vivemos em um país em que a democracia racial se faz presente, no entanto, os noticiários, as revistas e a vida cotidiana confirmam que a democracia racial é apenas um mito, pois as situações de discriminação e o preconceito estão, infelizmente, enraizados em nossa história e em nosso cotidiano.

Para Crochik (1995), o preconceito pode ser caracterizado por uma atitude de hostilidade nas relações interpessoais, podendo ser entendido como um julgamento prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social diferente do nosso.

Segundo esse autor, o preconceituoso pode desenvolver aversão a diversos objetos, e afirma que “[...] o preconceito diz mais respeito às necessidades do preconceituoso do que as características de seus objetos” (CROCHIK, 1995, p. 12).

A atitude preconceituosa é caracterizada por ações individuais, mas pode ser desenvolvida durante o processo de socialização. Os estudos de Crochik explicitam a importância do processo de socialização na constituição do preconceito, sendo essa ação fruto da cultura e de sua história. Para o autor, “[...] o indivíduo se apropria e modifica estereótipos de acordo com as suas necessidades; contudo as ideias sobre o objeto do preconceito não surgem do nada, mas da própria cultura” (CROCHIK, 1995, p.16).

Para Crochik (1995), o preconceito não é inato, mas instalado nos indivíduos como produto das relações estabelecidas entre os conflitos psíquicos e a estereotipia do pensamento.

Em nossa cultura há diversos estereótipos, imagens prontas que não permitem reflexão e que são como condutores para a propagação do preconceito, contribuindo para a exclusão de muitos. Esses estereótipos impedem a necessidade de se pensar sobre as condições sociais.

Dos estereótipos origina-se o estigma, que, quando imputado ao indivíduo negro, impõe-lhe a característica de desacreditado. Essa “marca” recai sobre o negro por meio de um olhar preconcebido, fazendo com que as demais pessoas não o percebam em sua totalidade (GOFFMAN, 1988).

Goffman (1988) considera que o estigma de negros está inserido na categoria de estigmas tribais de raça, religião e nação, que podem ser transmitidos por meio da linguagem e que contaminam diversas pessoas ao redor. Pode-se entender que:

[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (GOFFMAN, 1988, p.14).

Por conta desses estigmas impostos pela sociedade, ou seja, pelos indivíduos, constitui-se uma teoria do estigma, para explicar o porquê dessa condição de inferioridade e apontar o perigo que ele representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, como as de classe social (GOFFMAN, 1988).

Um modelo de tomada de consciência do estigma está ligado diretamente à família, que por vezes consegue construir uma cápsula protetora para seus membros. A criança estigmatizada passa a ser protegida pelo controle de informações, impedindo que conviva com definições que a diminuam (GOFFMAN, 1988).

No período escolar, quando se distancia da família, a criança estigmatizada fica desprotegida do filtro familiar e, nas interações com outras crianças, é levada a conhecer e aprender os estigmas em decorrência de xingamentos e ofensas atribuídos a sua raça.

Sendo a escola um espaço de inúmeras interações e relações sociais, é possível afirmar que ali o preconceito também se expressa, e diversas vezes a instituição se comporta como se ele não existisse. É na coletividade da escola que comportamentos preconceituosos podem ser notados, pois “[...] preconceitos raciais e sociais não são manifestações isoladas de um indivíduo, mas parte de um comportamento que pode ser notado na coletividade” (ITANI, 1998, p.127).

Itani (1998) considera que o preconceito não existe em si, mas que é parte da atitude em relação a alguém ou alguma coisa, revelando um imaginário social. Segundo ela, a escola sempre foi considerada uma instituição de seleção e diferenciação social, mas a sociedade continua a se comportar como se essa diferenciação não existisse. O preconceito não é inato, a criança pode de fato perceber que o outro é diferente dela, sem que isso impeça seu relacionamento com ele. A autora elenca diferentes maneiras em que o preconceito está expresso no ambiente escolar, por exemplo, na diferença entre a quantidade de alunos negros e brancos nas salas de aula, no exercício cotidiano da linguagem de forma preconceituosa, na utilização de expressões discriminatórias, nos gestos e olhares para o considerado diferente e em atitudes perversas.

O preconceito é parte da nossa atitude em relação a alguém ou a alguma coisa, e está apoiado em um referencial de representações.

A sala de aula não escapa disso, mas trabalhar com a intolerância e preconceito existente entre os diferentes grupos que compõem o espaço escolar não é tarefa fácil. Itani (1998) pondera que para tratar essas questões é preciso inicialmente compreendê-las, saber como se manifestam e em que base são expressas, analisando-as em seu contexto.

O preconceito está presente na sociedade brasileira, no cotidiano dos indivíduos, portanto também na escola. Infelizmente não se pode afirmar que as vivências escolares são permeadas de tolerância e que o preconceito não existe nesse ambiente. A escola sempre foi considerada uma instituição de seleção e diferenciação social, não se pode mais agir como se isso não fosse realidade.

Em um estudo com o objetivo de compreender as formas como a escola participa do processo de exclusão dos alunos, Silva, Barros, Halpern e Silva L. (1997) destacam, como uma das variáveis relacionadas ao fracasso escolar, a cor da pele dos alunos. Dentre os vários aspectos observados na pesquisa, eles afirmam que a situação discriminatória é mais forte do que a diferença socioeconômica, e que o fracasso escolar que exclui do sistema educacional um elevado número de crianças, atinge em grande proporção as crianças negras. Destacam que o preconceito e a discriminação, embora escamoteados, são muito fortes na escola, e que a maioria dos professores não percebe essas situações de discriminação, como exemplo, quando negam a existência de discriminação no que diz respeito às relações entre cor e desempenho escolar, quando se recusam a falar sobre o preconceito, por entenderem que “falar” da discriminação é ser racista, e quando possuem um discurso de igualdade mas não respeitam as diferenças.

A escola precisa ser um espaço em que a igualdade de oportunidades seja garantida e as diferenças sejam asseguradas, entendendo que a heterogeneidade deve ser considerada como uma riqueza.

Inúmeras vezes não se permite falar em discriminação porque se acredita que admitir que ela exista já seja um ato de discriminar, quando na verdade falando ou não sobre o assunto ele está presente na sociedade e na escola. É relevante falar, discutir sobre conceitos como discriminação, racismo, exclusão, para que assim se desconstruam os preconceitos estabelecidos.

A diferença existe, e isso é um fato que não pode ser negado. O importante é reconhecer essa existência, sem com isso destruir o outro. O que se deve é construir uma nova atitude com o outro, com o que é diferente, pois as diferenças permeiam as relações sociais.

Considerando como são vivenciadas essas relações sociais em relação às diferenças raciais no espaço da Educação Infantil foram realizados nas últimas décadas alguns estudos (GODOY, 1996; CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2010), que apontaram que a abordagem étnico-racial é pouco realizada nas práticas educativas nessa faixa etária por se acreditar que as crianças pequenas não percebem as diferenças entre si, e como consequência disso, não existiriam discriminações nesse segmento da educação.

Contudo, os resultados desses estudos mostraram que, por meio de discursos, gestos e atitudes, as crianças percebem, desde muito pequenas, as diferenças referentes ao seu pertencimento étnico-racial, e algumas têm atitudes discriminatórias.

A partir das imagens que lhe são oferecidas, a criança constrói sua própria imagem, e na escola ela recebe inúmeros estímulos e informações por meio de desenhos, filmes e

conversas que categorizam os seres humanos e também que os diferenciam. A partir dessas construções, ela vai se identificando e se percebendo dentro desse espaço.

A maioria das imagens dos livros, dos vídeos e dos brinquedos que permeiam o ambiente escolar são de personagens brancos, de olhos claros e cabelos lisos, e é sobre essa base que a criança vai construindo sua identidade.

Oliveira (2010) afirma que, quando as imagens são constituídas tendo como referência o hegemônico de branquitude, isso pode gerar um não pertencimento àquele lugar e ter, para as crianças negras, como consequência, a exclusão e a baixa autoestima.

As imagens estereotipadas utilizadas no ambiente escolar, espaço esse privilegiado para a formação, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, acabam por auxiliar na perpetuação do preconceito étnico-racial.

Também em pesquisa sobre crianças negras na faixa etária da Educação Infantil, Cavalleiro (2000), discorre a respeito da representação da identidade negativa das crianças negras em relação ao grupo ao qual pertenciam. Relata que algumas crianças brancas revelavam sentimento de superioridade, assumindo atitudes preconceituosas e discriminatórias, levanta alguns questionamentos sobre a percepção dos professores frente a esses conflitos, e posiciona-se:

[...] penso que a não-percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a idéia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele (CAVALLEIRO, 2000, p.33).

Silva (2002) e Dias (2007) constataram, em suas pesquisas, que a partir dos três anos de idade as crianças começam a perceber as diferenças raciais e que, com o passar do tempo, passam a julgá-las em conformidade com o contexto.

Os resultados desses estudos contrastam com os discursos de alguns professores da Educação Infantil, que afirmam que não observam e nem acreditam que existam situações de preconceito ou racismo entre crianças nessa faixa etária, negando assim a existência da discriminação racial.

A ausência da temática racial no currículo e nos projetos, além de reforçar o racismo, traz graves consequências para as crianças negras, no que diz respeito a sua autoestima e

também a sua aprendizagem. O silêncio não significa a ausência de conflitos, mas uma estratégia para evitá-los (CAVALLEIRO, 2000).

Existe, portanto, um silenciamento em relação a esse assunto e uma invisibilidade da população negra nas práticas e nos materiais pedagógicos na escola.

Refletindo sobre o dia a dia do professor em sala de aula, Silva, V. (2002) aponta que inúmeras vezes suas ações evidenciam diferenças no tratamento com as crianças. Em um dos dados de sua pesquisa, ela destaca que no discurso das professoras existia uma classificação, quando se tratava de distinguir quem eram as crianças fáceis ou difíceis para se trabalhar. As que elas classificavam como difíceis eram em sua maioria negras, principalmente os meninos negros, em contrapartida, as crianças consideradas fáceis para se trabalhar, eram as meninas brancas.

Pesquisas como a de Dias (2007) destacam que, se houver um investimento em cursos de formação, discussões e reflexões acerca desse tema, com o intuito de promover a percepção da diferença de maneira positiva, serão possíveis mudanças nas práticas pedagógicas. A autora reitera que alguns avanços no que diz respeito à diversidade racial ocorreram nas escolas, ações que foram impulsionadas pela legislação.

Considerando essa legislação, nos dias atuais muitas discussões têm sido levantadas, referentes à implementação da Lei 10.639, sancionada em janeiro de 2003 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque. Essa Lei altera os artigos 26 e 79 da LDB, Lei 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-brasileira” no Ensino Fundamental e Médio, nos sistemas públicos e privados, com foco na valorização da cultura e da história dos negros no Brasil.

Em sequência, em março de 2004 o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Esse parecer amplia esse ensino para a educação básica e também para o ensino superior.

Inúmeras são as lutas e reivindicações por medidas na área da educação que visem corrigir as desigualdades sociais que atingem particularmente a população negra. A Lei 10.639/03 evidencia a luta dos movimentos negros para que a cultura afro-brasileira seja ensinada, no entanto a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira não é suficiente para que se tenha uma educação que contemple a diversidade. A legislação é um passo importante, mas precisa vir seguido de outros.

É importante salientar que a abordagem da Lei sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares busca a construção de um novo modelo de sociedade, que respeite e valorize a sua história. No entanto, o currículo não garante mudanças, é apenas uma ferramenta para a discussão e valorização da cultura afro-brasileira, pois as mudanças acontecem somente a partir das práticas escolares.

Por diversas vezes se torna difícil resgatar a história do negro e recontá-la da maneira como ela realmente é, pelo fato de que as histórias são contadas do ponto de vista das pessoas brancas, com uma visão estereotipada do continente africano (OLIVEIRA, 2010).

É importante conhecer sobre a real contribuição da população negra na sociedade brasileira, compreendendo sua influência, porque:

[...] ao omitir conteúdos em relação à história do país, relacionados a população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para o reforço de construções ideológicas racistas. Ainda hoje o negro é apresentado em muitos bancos escolares como o objeto escravo, sem passado, passivo, inferiorizado, desconfigurado, desprovido de cultura, saberes e conhecimentos. É como se o negro não tivesse participado de outras relações sociais que não fosse a escravidão (ROCHA, 2007, p.28).

As políticas públicas voltadas para o ensino de História e cultura Afro-brasileira têm como meta o direito de os negros se reconhecerem na cultura nacional e expressarem visões de mundo próprias, manifestando sua autonomia individual ou coletiva (OLIVEIRA, 2010).

Em muitos espaços educativos, a questão da raça e do racismo passa despercebida pelos sujeitos da escola. Vive-se um mito da democracia racial e é necessário parar de reproduzir o silêncio sobre as questões raciais dentro e fora da escola. Por isso a Lei 10.639/03 é importante, no sentido de atuar desvendando mitos criados e desconstruindo ideologias de inferioridade e incapacidade do negro.

Certamente as mudanças curriculares propostas pela Lei 10.639/03 trarão resultados positivos, mas muito ainda precisa ser feito, como capacitação dos professores, investimento em materiais didáticos que atendam à temática da pluralidade cultural e acompanhamento por parte dos órgãos responsáveis pela efetiva implementação da legislação.

A escola é um lugar privilegiado para desconstruir mecanismos que geraram a dominação racial e reconstruir conceitos sobre a pluralidade e igualdade étnico-racial. Segundo Trinidad:

Se o espaço da educação infantil contribuir para que as crianças reproduzam as relações de discriminação da sociedade mais ampla, ele contribui, também, para que elas eventualmente aprendam e desenvolvam novas relações, agora pautadas pela igualdade, pelo respeito às diferenças e pelo reconhecimento da riqueza da diversidade humana e étnico-racial (TRINIDAD, 2011, p.85).

Garantir a igualdade e assegurar as diferenças é um dos papéis cruciais da escola. A escola brasileira tem graves problemas de exclusão, discriminação e eliminação e, para combater o racismo, é preciso que seja um espaço humano, resgatando a história de seus indivíduos e considerando-os como produtores de história e cultura, de uma história produzida coletivamente (KRAMER, 1995).

Para combater o racismo, a escola tem que contribuir na construção da identidade, para que cada criança se reconheça como importante. A partir da construção de sua identidade, poderá olhar para os outros e reconhecer as diferenças existentes, e como consequência disso, a escola promoverá abertura para uma perspectiva humana e intercultural.

3. METODOLOGIA

O método de uma pesquisa diz respeito ao caminho que será percorrido pelo pesquisador para atingir os objetivos propostos. A metodologia contempla a fase de exploração de campo e a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados obtidos (DESLANDES, 2012).

As inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo cotidiano, com isso o trabalho de campo cria uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com o que desejamos conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento a partir da realidade observada (MINAYO, 2012).

Lakatos e Marconi (2003) descrevem que o método é o caminho que o pesquisador percorre, utilizando de técnicas, para atingir o objetivo da sua pesquisa, sendo um:

[...] conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.39).

Explicitando o método utilizado, a seguir será apresentado o tipo de pesquisa desenvolvida, o campo em que ela acontece, a população e a amostra participante dessa coleta, a descrição dos procedimentos utilizados bem como os procedimentos para análise dos dados obtidos.

3.1 Tipo de pesquisa

Quanto à abordagem, este trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa, que diz respeito ao estudo de um fenômeno em seu contexto natural, não envolvendo manipulação de variáveis, nem tratamento experimental.

Para Minayo (2012) esse tipo de pesquisa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, ligado aos processos das relações, não podendo ser reduzidos à operacionalização das variáveis.

Flick (2009) descreve que nas pesquisas qualitativas podem ser utilizadas de diferentes formas para explicar os fenômenos sociais:

- Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas à história biográfica ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia;

- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material;
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiência ou interações (FLICK, 2009, p. 8).

Na pesquisa qualitativa dirige-se a atenção para os sujeitos e busca-se compreender a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, isso se dá por meio do contato direto do pesquisador com o ambiente e com a situação investigada, valendo-se de estratégias metodológicas como a observação e entrevistas (BODGAN; BIKLEN, 2006).

André (2013) afirma que as abordagens qualitativas de pesquisa são fundamentadas na perspectiva de conceber o conhecimento como um processo construído socialmente pelos sujeitos em suas interações cotidianas, transformando e sendo transformados por essas ações.

Sobre a natureza desse estudo pode ser considerado como uma pesquisa aplicada, que de acordo com Silva e Menezes (2005) objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática e dirigida à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais.

É caracterizada como exploratória, cujo objetivo inicialmente é proporcionar maior familiaridade com o problema a ser pesquisado, construindo hipóteses. Em um segundo momento é definida como sendo descritiva, pois “visa descrever as características de determinada população, fenômeno ou as relações entre as variáveis” (GIL, 2002, p. 42).

Sarmento (2011) considera que as investigações qualitativas se caracterizam pela descrição e análise intensiva de uma determina realidade social singular. Partindo dessa concepção, de uma análise intensiva, essa pesquisa implicou necessariamente, a observação direta do cotidiano das crianças em uma escola de Educação Infantil para compreender como ocorriam as interações sociais em relação às questões étnico-raciais nesse espaço escolar.

Para isso foi realizado um estudo de caso que é delimitado como uma coleta e análise de dados sobre um exemplo individual para definir algo mais amplo. Segundo André (2000), o estudo de caso enfatiza o conhecimento particular, tendo como interesse compreender uma determinada unidade, porém isso não impede que o pesquisador também esteja atento ao contexto e as inter-relações como um todo.

Considerando a análise de um exemplo individual, mas que também esteja atenta ao coletivo, a pesquisa teve como foco de observação uma escola, porém também foi considerada uma realidade mais ampla, visto que buscamos compreender a concepção de educação para as relações étnico-raciais da rede municipal de educação de uma cidade do vale

do Paraíba, por meio do projeto institucional “Infância sem racismo” da Secretaria de Educação da qual a escola pesquisada está inserida.

Os estudos de caso são instrumentos valiosos na investigação de fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, pois o pesquisador tem contato direto e prolongado com as situações investigadas, possibilitando “descrever situações, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações sem desvinculá-las do contexto” (ANDRÉ, 2013, p.97).

Levando em consideração as pesquisas qualitativas que acontecem em contextos escolares, os estudos de caso possibilitam a reconstrução dos processos e das relações que caracterizam a experiência escolar (ANDRÉ, 2013).

Para essas observações da realidade escolar foram utilizados como procedimentos para coleta de dados a observação participante, a realização de entrevistas com gestores e professora e a análise documental do projeto político pedagógico da escola.

3.2 Campo de pesquisa: caracterização

A pesquisa em foco foi realizada em uma escola municipal situada em um bairro periférico de uma cidade do vale do Paraíba. Essa cidade está localizada no interior do estado de São Paulo, pertence à região metropolitana do vale do Paraíba e Litoral Norte, com uma área territorial de 464,272 Km². Os seus municípios limítrofes são: São José dos Campos, Jambeiro, Santa Branca, Guararema, Santa Isabel e Igaratá. Essa cidade conta com uma grande quantidade de indústrias, mas sua economia também se dá pelo setor de serviços e comércio.

De acordo com os dados do IBGE, a população da cidade é composta de 226.539 habitantes. Na educação pré-escolar, conta com trinta e duas escolas públicas municipais. (IBGE, 2014).

Na presente pesquisa, a escola em que o estudo foi desenvolvido situa-se em um bairro periférico, populoso e com um grande número de migrantes mineiros e nordestinos.

O bairro possui um Posto de Saúde, uma Escola Estadual e Municipal de Ensino Fundamental, uma Creche, além de uma escola de Educação Infantil particular de pequeno porte. Existe também uma variedade de estabelecimentos comerciais: padarias, farmácias, supermercados, bicicletaria, quitanda, lotérica, loja de roupas e utensílios em geral.

Atualmente a escola pesquisada oferece o ensino para crianças de três a cinco anos e é jurisdicionada à Secretaria Municipal de Educação.

3.3 População e amostra

A pesquisa foi desenvolvida em uma da escola de Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de uma cidade do vale do Paraíba. A cidade possui trinta e duas escolas municipais de Educação Infantil e a escolha da escola aconteceu em função da presença de diversidade racial no ambiente escolar. Também foi levada em consideração a proximidade da residência da pesquisadora, por haver a necessidade de uma permanência significativa em campo e a receptividade da equipe gestora para que a pesquisa fosse desenvolvida no local.

A escola selecionada possuía sete salas de aula, sendo utilizadas no período da manhã e da tarde, tendo aproximadamente um total de 350 alunos na faixa etária entre 3, 4 e 5 anos.

As observações acontecerem em uma das salas de aula do período da tarde com vinte e dois alunos, da faixa etária entre quatro e cinco anos. A escolha da sala foi realizada mediante a análise de um questionário que foi aplicado anteriormente às professoras, em que o critério para seleção da sala a ser observada foi a maior quantidade de alunos negros e a aceitação do professor em participar da pesquisa.

3.4 Instrumentos para coleta de Dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a pesquisa documental, a partir da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, a observação participante em sala de aula e as entrevistas semiestruturadas com a professora e a equipe gestora, que serão explanadas a seguir.

3.4.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental é um importante instrumento de coleta de dados, ao utilizá-la o pesquisador concentra-se em obter informações a partir de documentos, que são denominados de fontes primárias.

Para Silva, Almeida e Guindan (2009) as fontes primárias são dados originais, a partir dos quais o pesquisador analisa os elementos, ou seja, são informações que ainda não foram trabalhados por outros estudiosos.

A análise feita a partir de documentos constitui como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, completando informações obtidas por outras técnicas ou desvendando novos aspectos de um tema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os documentos são uma rica fonte de informações, que possibilitam ampliar o entendimento de objetos. Segundo Silva, Almeida e Guindan:

[...] quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SILVA; ALMEIDA; GUINDAN, p.4, 2009).

Antes de iniciar a análise dos documentos, para que o investigador não se perca na quantidade de informações contidas neles, inicialmente devem-se definir claramente os objetivos da pesquisa, a fim de que se possa julgar qual o tipo de documentação é adequada para as suas finalidades (LAKATOS; MARCONI, 2003).

No presente estudo considera-se importante analisar o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, com a finalidade de identificar dados ou informações que permitissem responder a um dos objetivos específicos da pesquisa, que era verificar nesse documento a presença de referências às diferenças raciais e as quais eram as ações propostas para trabalhar esse conteúdo no currículo escolar.

Nesse documento estavam presentes informações referentes à organização curricular, rotinas, perfil dos alunos, perfil do corpo docente, histórico da instituição, a estrutura escolar e as concepções de educação.

A análise do documento possibilitou conhecer melhor a instituição e o posicionamento da escola acerca do trabalho com as diferenças étnico raciais, que serão descritos adiante nos resultados da pesquisa.

3.4.2 Observação participante

A observação participante se realiza por meio da participação real do pesquisador com a comunidade, incorporando-se ao grupo para obter informações sobre a realidade dos atores em seus próprios contextos (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Becker (1993) aponta que é por meio da participação na vida cotidiana do grupo ou da organização que o observador participante realiza a coleta dos dados. O pesquisador observa o grupo, inicia um diálogo com os sujeitos desse espaço, descreve e em seguida interpreta e analisa os acontecimentos observados.

Ao descrever sobre os papéis dos pesquisadores que adotam como procedimento a observação participante, Angrosino (2009) relata que nesse caso podem se assumir dois tipos de papéis, que vão do observador invisível ao de participante envolvido, sendo que a maioria se situa em uma posição intermediária entre os dois extremos.

No processo de observação é necessário além de olhar, que o pesquisador esteja atento a todas as manifestações que acontecem ao seu redor,

[...] o pesquisador precisa saber ouvir para, por intermédio das crenças expressas, dos pensamentos apresentados, dos sentimentos demonstrados e dos valores revelados, compreender a lógica subjacente aos conteúdos das percepções (VIANNA, 2007, p. 55).

Para que todas as observações sejam feitas com rigor científico é importante que inicialmente sejam descritos os objetivos que nortearão a observação. Tendo a observação como uma técnica científica, pressupõe que os objetivos sejam formulados de maneira criteriosa, que seja feito um planejamento adequado, um registro sistemático dos dados coletados e a verificação da validade de todo o seu processo (VIANNA, 2007).

Outro fator destacado por Vianna (2007) diz respeito à confiabilidade desta metodologia, para isso o registro sistemático aparece como pré-requisito. Enquanto observa, o pesquisador precisa desenvolver um método para registrar suas observações, para não ser traído por sua memória e fazer um registro narrativo de tudo o que foi verificado no período das observações.

Por esse motivo, para a realização das observações, foi elaborado um roteiro (APÊNDICE IV), para que a pesquisadora atentasse seu olhar para os objetivos da pesquisa. Todas as observações foram registradas em um diário de campo e posteriormente analisadas. Em alguns momentos, o registro no diário de campo era feito enquanto as observações aconteciam e em outras ocasiões era registrado assim que se encerrava o período de observação em sala de aula, pois em alguns períodos as interações requeriam total atenção e os registros eram feitos posteriormente.

Discutindo sobre pesquisas que envolvam crianças, Corsaro (2005) salienta que é importante estar inserido de forma ativa e efetiva no cotidiano destas. Ele afirma que esse envolvimento é caracterizado como uma pesquisa “com” e não “sobre” crianças.

Pensando nisso foram realizadas observações e participações em diferentes momentos da rotina dos alunos (brincadeiras, atividades em sala, alimentação, parque), além de observações das interações que aconteciam entre as crianças e estas com a professora. Também foram observadas a constituição do espaço escolar e os sentidos e significados atribuídos a esse no que diz respeito às questões étnico-raciais.

As observações foram realizadas no segundo semestre de 2015, num total de aproximadamente 45 horas. A pesquisadora frequentou a escola três vezes por semana, no período da tarde, sendo que em alguns dias permanecia o período todo (13hs às 17hs) e em outros dias revezava no início ou no fim do período com o intuito de vivenciar todos os momentos que compunham a rotina dos alunos.

3.4.3 Entrevistas

As entrevistas são consideradas como importantes ferramentas quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2004).

Para Lakatos e Marconi (2003) a entrevista é um encontro entre duas pessoas, mediante uma conversa de caráter profissional, em que uma delas, o entrevistador, tem como finalidade obter informações acerca de determinado assunto. Para os autores a entrevista possui as seguintes vantagens: pode ser aplicada em qualquer segmento da população; tem maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado; oferece maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos e permite obter dados que não se encontram em fontes documentais.

Szmanski (2004) destaca como fator de relevância na entrevista o processo de interação que acontece durante a utilização desse recurso metodológico. Para ela, nesse momento também estão em jogo às percepções do outro e de si mesmo, além de expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações, como pode ser verificado observando as palavras da própria autora:

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto seu curso como o tipo de informação que aparece. Como experiência humana, dá-se no “espaço relacional do conversar” (SZYMANSKI, 2004, p. 11).

Szymanski (2004) descreve dois tipos de entrevista: a semiestruturada, em que não existe um roteiro específico a ser seguido e a entrevista estruturada, que possui um roteiro pré-estabelecido. A autora evidencia a importância de serem seguidas algumas etapas no processo de entrevista, sendo estas:

- *Contato inicial:* primeiro contato que o entrevistador terá com o entrevistado. Nesse período devem-se informar os objetivos da pesquisa, como ela transcorrerá e também obter a permissão para que ela ocorra;
- *Condução da entrevista:* esse momento é subdividido em etapas – aquecimento, questões desencadeadoras, expressão da compreensão, síntese, questões e devolução;
- *Aquecimento:* conversa informal e período para obtenção de dados pessoais que poderão ser utilizados posteriormente. Em estudos com professores é relevante saber qual a formação, tempo de magistério, percurso profissional e o que mais o pesquisador achar necessário;
- *Questão desencadeadora:* a questão que iniciará a entrevista, o ponto de partida. A sugestão da autora é que seja uma questão ampla, porém que focalize o ponto que se quer estudar, possibilitando assim ao entrevistado decidir como iniciará sua explanação, os objetivos da pesquisa são a base para a elaboração dessa questão;
- *Expressão e compreensão:* o entrevistador realiza uma devolutiva para o entrevistado referente à compreensão das informações obtidas. Nesse momento não é a interpretação, mas a compreensão, com caráter descritivo e de síntese.
- *Sínteses:* auxilia a não perder o foco da entrevista. Tem a função de trazer a entrevista para o foco do estudo ou para o aprofundamento. O pesquisador tem a possibilidade de delinear e mostrar como está acompanhando a fala do entrevistado.
- *Questões:* são subdivididas em três tipos: esclarecedoras (esclarece algo que foi dito e não ficou entendido), focalizadoras (traz o entrevistado ao foco da entrevista) e de aprofundamento (aprofunda a temática em questão);
- *Devolução:* expõe ao entrevistado os dados obtidos e a análise feita.

Considerando que a entrevista pode trazer informações ricas sobre o fenômeno que se quer estudar, Szymanski (2004) descreve essas etapas como uma sugestão para esse

momento, pois como esse instrumento possui um caráter dinâmico, o desempenho do entrevistador é muito importante para que as informações coletadas sejam significativas para o estudo que se quer realizar.

Para essa pesquisa utilizou-se dos passos descritos acima na preparação e desenvolvimento das entrevistas. No contato inicial com as entrevistadas foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e garantido que as informações obtidas seriam utilizadas exclusivamente para esse estudo. As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente pela pesquisadora. Logo no início foi lido e solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO D).

Para o desenvolvimento das entrevistas foram elaborados dois roteiros com perguntas abertas (APÊNDICE II e III) levando em consideração os objetivos propostos para esse estudo.

As entrevistas aconteceram nas seguintes circunstâncias:

- Professora: aconteceu na sala dos professores no horário de lanche dos alunos, a orientadora solicitou que uma estagiária ficasse com as crianças para que a professora pudesse ser entrevistada. Percebeu-se que no início a professora estava apreensiva com relação à formulação das respostas para as questões levantadas, em alguns momentos pedia à pesquisadora que a corrigisse caso desse uma resposta errada. Com decorrer da conversa ficou mais desinibida e a conversa fluiu normalmente, demonstrando segurança nas respostas. A entrevista teve a duração de vinte e nove minutos.

- Diretora: aconteceu na sala da direção. Demonstrou segurança nas suas respostas, respondendo todas as perguntas com naturalidade, tecendo comentários sobre os questionamentos e pontuando suas opiniões com clareza. A entrevista durou aproximadamente quarenta minutos.

- Orientadora pedagógica: aconteceu na sala dos professores. Durante a entrevista, a orientadora parecia tímida e tensa, respondeu de forma muito rápida e sucinta, sendo necessário que a pesquisadora direcionasse as perguntas de maneira mais pontual, para que a entrevista fluísse e atingisse os objetivos propostos. A entrevista teve a duração de doze minutos.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Como a pesquisa teve como objeto de estudo seres humanos, seguidos os critérios éticos em pesquisas estabelecidos pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde,

inicialmente o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, aprovado segundo Parecer nº 1.225.974 (CEP/ UNITAU). (ANEXO C).

Com a aprovação em mãos, em junho de 2015, a escola de Educação Infantil (EMEI) foi contatada e solicitada à autorização para desenvolver o trabalho de campo junto a crianças de quatro a cinco anos de idade.

Para que a autorização fosse concedida pela escola foi necessário primeiramente obter o consentimento da Secretaria de Educação, para isso foi agendado um encontro com a supervisora de ensino da Educação Infantil da cidade, a diretora e a orientadora pedagógica da escola em que a pesquisa seria realizada para que os objetivos e intenções do estudo fossem expostos. Após essa explanação foi então emitido um documento autorizando a entrada da pesquisadora na escola. A supervisora, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola se mostram receptivas quanto à realização da pesquisa e teceram alguns comentários referentes ao projeto desenvolvido pela rede de ensino no que diz respeito à educação para a diversidade racial.

Concedida a autorização pela Secretaria de Educação para iniciar as observações em sala de aula, primeiramente foi necessário escolher uma sala que seria o foco de observação, para isso foi preciso verificar o interesse e consentimento das professoras em participar da pesquisa.

Pensando nesse contato inicial com as professoras, a orientadora pedagógica dispôs um tempo em uma reunião pedagógica para que fossem explicados os objetivos da pesquisa e aplicado um questionário, (APÊNDICE I) a fim de obter informações sobre quem se interessaria em participar do estudo. Nesse encontro as professoras responderam algumas questões sobre formação profissional, tempo de experiência em sala de aula, conhecimento sobre a educação étnico-racial, desenvolvimento do projeto institucional “Infância sem racismo” e o interesse ou não em participar da pesquisa.

A partir dos dados coletados no questionário, foram selecionadas as possíveis salas em que a pesquisa poderia ser realizada, os principais critérios para essa seleção foram: a disposição das professoras em participar da pesquisa, o maior número de crianças negras na sala e professores que apontaram parecer favorável ao trabalho com as relações étnico-raciais.

Demonstraram interesse em responder a esse instrumento nove de catorze professoras. Dessas professoras, três aceitaram continuar participando do estudo com a presença da pesquisadora em sala de aula. A partir dessa aceitação a orientadora educacional sugeriu a escolha de determinada sala, pois segundo ela existia uma maior quantidade de crianças negras e a professora desenvolvia atividades com foco nas questões raciais. A sala escolhida

para coleta dos dados era composta por vinte e duas crianças, sendo onze meninas e onze meninos, na faixa etária entre quatro e cinco anos.

Após ter sido definida a sala em que a pesquisa seria realizada a coordenadora pedagógica comunicou a professora sobre essa escolha e em um encontro com ela foi explicado detalhadamente como seria desenvolvido o trabalho de campo, a importância da pesquisa e o compromisso ético de não serem identificados os participantes da pesquisa.

Posteriormente, a professora, a orientadora pedagógica e a diretora assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO D), no qual explicitava os objetivos da pesquisa e assegurava que seria mantido em sigilo o nome da escola, dos profissionais e das crianças envolvidas na pesquisa.

Além das observações em sala de aula, no percurso dessa pesquisa foram utilizados outros procedimentos para a coleta dos dados, como as entrevistas realizadas com a equipe gestora e a professora e também a análise do projeto político pedagógico da escola.

3.6 Procedimentos para análise de dados

Para Szymanski (2004) a análise dos dados “é o processo que conduz à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador”. É importante considerar que esse fenômeno a ser analisado é dinâmico, sendo necessário que o pesquisador se atente para as mudanças que podem acontecer ao longo do processo (SZYMANSKI, 2004, p.71).

Os dados obtidos nesse estudo foram organizados por meio da análise de conteúdo sistematizada por Bardin (2011). A autora define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas para análise da comunicação, cujo objetivo é compreender, criticamente, o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, os significados explícitos ou ocultos na comunicação” (BARDIN, 2011, p.37).

Bardin (2011) organiza a análise de conteúdo em três categorias: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados que inclui a inferência e a interpretação. A pré-análise tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais “de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”, a exploração do material, “consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação que se refere ao tratamento dos resultados brutos de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 2011, p.42).

A autora aponta que é necessário fazer a codificação dos dados, pois esta consiste no processo de transformar sistematicamente os dados e agregá-los em unidades, que permitam uma descrição exata das características do conteúdo. Ela afirma que “o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens”. Em seguida, a codificação, sugere-se a categorização, em que são reunidos os elementos da mesma classe de acordo com critérios preestabelecidos (BARDIN, 2011, p. 150).

Por fim devem ser realizadas as interpretações dos dados, que de acordo com Bardin (2011) podem ser utilizados com fins teóricos ou pragmáticos ou como orientações para novas análises.

Buscando atender aos objetivos desse estudo, a organização para análise dos dados deu-se inicialmente pela leitura minuciosa e uma verificação detalhada dos conteúdos expressos nas entrevistas realizadas, no Projeto Político Pedagógico da escola e nos registros das observações.

Em seguida, foi elaborada uma tabela com os eixos temáticos, que tiveram como finalidade responder aos problemas de pesquisa e aos objetivos propostos neste estudo. Posteriormente foram agrupados os eixos temáticos por categoria de assunto que foram analisadas com base no referencial teórico. As categorias de assuntos foram assim divididas e subdivididas:

- Interações sociais na escola:
 - Interações entre as crianças.
 - Interações entre as crianças e a professora.
- A representação da criança negra no espaço escolar.
- A diversidade étnico-racial nas práticas da escola – o projeto “Infância sem racismo”
- A sala de aula – vivências e práticas pedagógicas

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta sessão são apresentados, analisados e discutidos os dados obtidos por meio da consulta ao Projeto Político Pedagógico (P.P.P., 2015), as observações realizadas em sala de aula e as entrevistas feitas com a professora e a equipe gestora da escola pesquisada.

Por razões éticas e com o intuito de preservar o anonimato dos sujeitos que participaram do estudo, seus nomes foram substituídos. Para nomear a escola, utilizou-se a abreviação EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), e para as entrevistadas foram utilizados as referências e seus cargos: Professora, Diretora e Orientadora. As crianças foram citadas com utilização de nomes fictícios escolhidos pela pesquisadora: Pedro, Mateus, Amanda, Otávio, Bruna, Mara, Letícia e Manuela.

Inicialmente, descreve-se a caracterização da amostra, da escola, da professora, da equipe gestora e da sala de aula observada, apresentando o local e os sujeitos da pesquisa.

Em seguida, relata-se como foi o contato inicial com as crianças, momento em que elas receberam explicações sobre os motivos da permanência da pesquisadora na sala de aula. Os dados obtidos são descritos e analisados adiante.

4.1 Caracterização da Amostra

4.1.1 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de um bairro periférico do vale do Paraíba. Nesse bairro, que é populoso, de classe média baixa, observa-se grande número de migrantes mineiros e nordestinos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a unidade escolar surgiu no ano de 1992, vinculada a outra escola de Educação Infantil, por ser ainda uma unidade muito pequena, composta apenas por duas salas de aula. Em 1993/1994, iniciou-se a obra de reconstrução da unidade escolar, e nesse período as aulas passaram a acontecer em um Centro Social da Igreja Adventista do bairro. Em 1995, as atividades da EMEI foram transferidas para um espaço denominado Circo Escola, e ali permaneceu até o fim das obras.

Em 1997, quando a EMEI foi reinaugurada, ampliou-se o número de vagas. Pouco tempo depois da inauguração, devido a sua expansão, deixou de ser vinculada a outra unidade escolar, tornando-se uma escola independente. Em 2006 aconteceu nova ampliação, de mais

três de salas de aula, para atender à demanda de alunos provocada por uma expansão do bairro.

Atualmente, para atendimento aos alunos, o prédio da escola dispõe dos seguintes espaços:

Espaços	Quantidade
Salas de aula	7 (utilizadas nos períodos da manhã e da tarde)
Sala de orientação pedagógica	1
Sala da direção escolar	1
Sala de professores	1
Secretaria	1
Sala de apoio administrativo	1
Banheiros infantis	2
Cozinha, despensa	1
Lavanderia	1
Pátio coberto/refeitório	1
Parque Infantil	2
Minicampo de futebol	1

Quadro 1: Espaços da escola

A escola, em 2015, atendia aproximadamente trezentos e cinquenta alunos, divididos em 14 turmas: 7 turmas no período da manhã e 7 no período da tarde. Em cada sala havia aproximadamente 25 alunos. A escola atendia a alunos de três a cinco anos de idade. Seu quadro de funcionários era composto por catorze professoras, todas efetivas, e contava com uma auxiliar de desenvolvimento infantil readaptada, que desenvolvia um projeto denominado “Projeto Leitura”, além de auxiliar os professores em situações emergenciais. A equipe de gestão era formada pela diretora e pela orientadora pedagógica.

4.1.2 Caracterização da professora e da equipe gestora

Para caracterização da professora e da equipe gestora são apresentados dados sobre a formação de cada uma, tempo de magistério, tempo de trabalho na instituição pesquisada e formações com enfoque na diversidade étnico-racial.

- Diretora: sua formação inicial aconteceu no curso de Magistério. Em seguida cursou a faculdade de Letras e uma complementação pedagógica em nível de pós-graduação em Coordenação Pedagógica. Atua há dezenove anos na rede municipal de educação da cidade, onze deles no cargo de diretora de escola. Na EMEI pesquisada ocupa o cargo de diretora há três anos. Afirmou nunca ter feito nenhum curso com enfoque na diversidade étnico-racial. Quando questionada sobre sua cor de pele, declarou-se branca.

- Orientadora Educacional: sua formação inicial se deu no curso de Pedagogia. Atua há vinte e cinco anos no magistério e há quatorze anos está no cargo de orientadora educacional na rede municipal da cidade. Trabalha na escola pesquisada há três anos, no cargo de orientadora educacional. Afirmou que participou de formações na secretaria da educação da cidade, em cursos sobre a diversidade racial, quando surgiu o projeto institucional da rede de ensino “Infância sem racismo”. Quando questionada sobre sua cor de pele, declarou-se branca.

- Professora: cor branca, iniciou sua formação profissional no curso de Pedagogia. Atua como professora há mais de oito anos e, trabalha na EMEI pesquisada há dois anos. Já participou de cursos sobre a diversidade étnico-racial promovidos pela secretaria de educação da cidade. Quando perguntada sobre sua cor de pele, declarou-se branca.

4.1.3 Caracterização da turma: os alunos e a rotina da sala observada

A turma era composta por vinte e duas crianças: onze meninas e onze meninos na faixa etária de cinco anos.

Conforme descrito no PPP, os alunos da EMEI são de classe média baixa, e os pais têm formação com nível de escolaridade entre o ensino fundamental e o ensino médio. Observa-se que, na maioria das famílias, pais e mães trabalham, e a renda familiar varia de um a três salários mínimos. Quanto ao aspecto religioso, as famílias concentram-se entre evangélicas e católicas.

Ao considerar que as relações estabelecidas entre as crianças negras e não negras constituíam um dos objetivos da pesquisa, foi necessário indicar quais seriam as crianças

negras e não negras da sala observada. Para isso, inicialmente foram elencadas algumas possibilidades, como a tonalidade da pele vista pela pesquisadora, a possibilidade de existir na ficha de matrícula uma declaração por parte das famílias quanto ao pertencimento racial, e também a visão da professora sobre seus alunos.

Logo no início da observação em sala, foi solicitada à secretária a ficha de matrícula, para buscar informação quanto à caracterização do pertencimento racial pelas famílias, porém não constava nessa ficha nenhum espaço destinado para que os familiares registrassem esse dado.

Devido à falta desse dado de indicação das famílias, considerou-se que a visão da professora seria uma forma eficiente de caracterização, visto que ela estava imersa naquela realidade e, segundo suas afirmações, ela já havia vivenciado, com essa turma, situações de preconceito racial entre as crianças. De acordo com a caracterização feita pela professora da sala, do total de alunos, três foram indicados por ela como sendo negros, e dois como sendo pardos.

Sobre os momentos vivenciados pelos alunos em sala de aula, no dia a dia as crianças compartilhavam de situações que eram descritas pela professora como a rotina do dia. Diariamente os alunos participavam desses momentos, conforme a ordem apresentada no Quadro 2:

Entrada Diversificado /	Os pais traziam os alunos até a porta da sala. A professora os recepcionava, eles entravam e podiam escolher a atividade que queriam realizar. Nesse momento em que os alunos chegavam, a professora dispunha nas mesas diferentes atividades, para que eles escolhessem o que queriam fazer. O tempo destinado para essa atividade era de trinta minutos.
Roda / Contagem	Depois dos primeiros trinta minutos, as crianças guardavam as atividades que estavam realizando e sentavam-se em roda. Nesse momento a professora escrevia o nome da escola na lousa, fazia a contagem de meninos e meninas, escrevia a data e explicava a eles quais seriam as atividades do dia.
Atividade	As atividades eram realizadas de acordo com os projetos e sequências de atividades desenvolvidas pela professora nas diferentes áreas de conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Movimento e Arte.
	As crianças alimentavam-se no refeitório, que era um

Lanche	espaço coletivo. Por ser uma área pequena, havia um rodízio, e duas salas frequentavam esse espaço, por vez.
História	Todos os dias a professora sentava em roda com os alunos e lia para eles uma história, que era selecionada previamente por ela.
Parque	A escola possuía espaços destinados para esse momento: um parque ao ar livre (um espaço coberto com brinquedos grandes, de parque) e um pátio com alguns brinquedos menores. Existia uma escala para que cada dia uma sala frequentasse esses espaços.
Saída	Nesse momento as crianças organizavam seus pertences e aguardavam sentadas nas cadeirinhas a chegada dos responsáveis por elas. Durante esse tempo de espera, a professora disponibilizava livros, massinhas e papéis, para que se distraíssem.

Quadro 2: Descrição das atividades realizadas no dia a dia das crianças

No espaço da sala de aula havia jogos pedagógicos, brinquedos, materiais pedagógicos, livros, vários cartazes dos temas que estavam sendo estudados e cantos lúdicos (cantinho do escritório, canto da leitura, salão de beleza e banho da boneca). Dentre esses materiais, a pesquisadora observou que havia bonecas negras, livros que remetiam à temática racial e, nos cartazes, como estavam estudando sobre festas populares, havia diversas imagens de pessoas negras.

Foi nesse contexto que o estudo se desenvolveu. Envolvida com o dia a dia da sala de aula e com a rotina da escola de Educação Infantil, a pesquisadora foi construindo as observações, relatos e reflexões acerca das interações sociais entre as crianças e entre elas e a professora da sala.

4.2 A entrada na sala de aula: as primeiras interações com os alunos

No primeiro dia a pesquisadora conheceu as crianças e participou de diversos momentos da rotina da sala. Estava tensa por não saber como seria recepcionada por elas e como essa relação se constituiria.

No horário de entrada, a orientadora educacional acompanhou-a e apresentou-a as crianças. Já havia sido combinado com a professora como seria essa participação e como a pesquisadora faria a justificativa de sua presença na sala de aula.

A professora apresentou-a a turma, disse seu nome e informou que ela permaneceria ali por algum tempo para aprender algumas coisas junto com eles. Explicar para as crianças como seria essa participação tinha por objetivo obter o consentimento delas, para que assim sua interação com a pesquisadora acontecesse de fato.

Logo no início as crianças estavam sentadas nas cadeiras, no momento designado diversificado, realizando atividades diferenciadas. A pesquisadora sentou-se em uma cadeira e alguns alunos chegaram perto e fizeram questionamentos. Queriam saber quem ela era, o que estava fazendo ali e perguntavam novamente seu nome.

Para realizar as anotações, ela levava um caderno e isso também atraía a curiosidade das crianças. Elas a viam anotando e questionavam o que escrevia ali. A pesquisadora explicou-lhes que o caderno serviria para anotar algumas coisas, pois ficaria muito difícil guardar tudo na memória. Mesmo com essa explicação, sempre que a viam escrevendo perguntavam o que estava fazendo, e ela explicava novamente.

No segundo dia de observação, as crianças que haviam faltado no dia anterior, sentiram-se curiosas com a presença da pesquisadora, e uma delas logo que chegou dirigiu-se à ela, perguntou seu nome, quem era e o que estava fazendo ali. As crianças que já a conheciam da visita anterior rapidamente começaram a responder, dizendo que também era uma professora e que agora eles tinham duas professoras. Observando essas falas, a pesquisadora percebeu a necessidade de explicar melhor para as crianças o motivo de estar ali. Perguntou à professora se poderia fazer isso em algum momento da sua rotina. Sua preocupação era que não a vissem como professora, pois seu objetivo era ser uma “amiga” e estabelecer uma relação de confiança e amizade, para assim poder observar como aconteciam às interações entre elas com mais clareza e imparcialidade.

Após o tempo destinado ao diversificado, à professora pediu às crianças que sentassem em roda, dizendo que a pesquisadora gostaria de conversar com elas. A pesquisadora explicou que era sim, professora, mas no período da manhã, em outra escola. Disse que também era aluna e que estava querendo descobrir sobre o que eles gostavam de brincar, como brincavam com os amigos e do que gostavam de fazer na escola. Explicou-lhes que era por isso que estava ali.

Como um dos seus objetivos era observar como se constituíam as interações entre as crianças, era necessário que tivesse a permissão delas para estar ali. Como apontam Graue e Walsh (2003):

Na vida cotidiana, as pessoas estão constantemente negociando a permissão com os outros, mas só raramente os adultos o fazem com as crianças. Nas relações entre adultos e crianças, os adultos são, na maior parte das vezes, aqueles que detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras. Na investigação com crianças, são elas que detêm o saber, dão permissão e fixam as regras – para os adultos (GRAUE; WALSH, 2003, p.29).

Foi perceptível a dificuldade deles para não enxergar um adulto como professor, pois várias vezes, durante o dia, eles se dirigiam a ela perguntando se podiam ir ao banheiro, beber água ou pegar algum brinquedo. Um relato do diário de observação evidencia um desses momentos:

Em um determinado momento que a professora saiu da sala uma criança me perguntou se podia ir ao banheiro, eu disse a ela que era preciso esperar sua professora voltar para que perguntasse a ela, a criança com ar de indignação me respondeu: “ué, mas você também pode me deixar ir, a professora disse que quando tem uma outra professora ela também pode autorizar” (Diário de observação – 16/10).

Nas interações construídas no dia a dia, e diante da postura da pesquisadora, as crianças começaram a entender sua função no espaço da sala de aula. Foi bem acolhida por eles, e, quando ela chegava, pediam-lhe que se sentasse com eles na roda, à mesinha ou à mesa do lanche. A cada dia ela se preocupava em estar mais perto de um determinado grupo, para que pudesse ter uma visão ampla da sala e de todos os alunos. Aos poucos começaram a parar de chamá-la de tia e se referiam a ela apenas pelo seu nome.

Com o passar do tempo sua relação com as crianças foi se estreitando. Sentava-se com elas na roda, participava de suas atividades, ouvia suas histórias. Brincavam juntos no parque, e contavam sobre suas vivências. Essa proximidade permitiu que a pesquisadora observasse como as crianças se relacionavam entre si e com a professora da sala.

Na sequência deste texto são apresentados, por meio de categorias de análise, os resultados obtidos a partir dessas observações e dos demais instrumentos utilizados na coleta dos dados.

4.3 Interações sociais na escola

Nesta pesquisa, um dos objetivos foi observar como aconteciam as interações sociais entre as crianças brancas e negras e entre estas e a professora, na sala de aula de uma determinada escola de Educação Infantil. Para isso, primeiramente é importante lembrar que,

para que a interação aconteça, está subentendida a presença do outro: familiares, outras crianças, adultos e profissionais. Goffman (2011) afirma que a interação pode ser entendida como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros.

Ao frequentar a escola, as crianças ampliam suas oportunidades de interações, o que lhes possibilita construir novas percepções para compreender o mundo.

Desde muito cedo, a criança tem o papel de participante ativo de um grupo social, e a escola é um dos espaços sociais em que sua identidade é formada. Lima (2010) afirma que:

Sendo a escola um espaço social no qual as crianças passam um tempo significativo do seu cotidiano interagindo com outros sujeitos, parece pertinente pensar na escola como foco privilegiado das práticas sociais. Como tal a escola se constitui como espaço de formação identitária dessas crianças, bem como dos demais sujeitos do cotidiano escolar, considerando-se que as identidades são dinâmicas e continuamente (re) construídas nas relações sociais (LIMA, 2010, p. 4).

Para a comunidade escolar em que a pesquisa foi desenvolvida, a interação social aparece no documento norteador, o Projeto Político Pedagógico, como significativa na construção da criança como sujeito:

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação (P.P.P., p.21).

Nas observações realizadas, constatou-se que as interações sociais entre as crianças não eram vivenciadas somente entre aquelas que pertenciam a uma turma específica, pois a escola proporcionava alguns momentos para que crianças de diferentes faixas etárias e de outras turmas pudessem conviver. Nos momentos destinados à refeição e às brincadeiras, mais de uma turma compartilhavam os espaços externos. Essa interação entre as diferentes faixas etárias é descrita na proposta do P.P.P. como uma ação que garante experiências de convívio.

Nesses momentos coletivos, observou-se que essas interações também aconteciam entre as crianças e diferentes adultos. A professora da sala sempre era a referência dos alunos em todos os momentos, porém nos espaços externos as funcionárias responsáveis pela alimentação, merenda e secretaria, também se relacionavam com os alunos, na maioria das vezes para repreendê-los devido a uma atitude que consideravam como mau comportamento.

Na sala de aula, lugar em que os comportamentos eram mais controlados pela professora e em que as atividades eram direcionadas, as interações aconteciam de maneira

mais dirigida. Na maioria das vezes era a professora quem escolhia os lugares que as crianças deveriam se sentar e quem seriam seus parceiros durante as atividades.

Todas as interações, das crianças com outros parceiros da mesma faixa etária, com a professora e também com outros adultos que participam do convívio escolar, são importantes para a construção do sujeito, para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Os estudos de Vygotsky (1998) apontam a relevância dessas interações no processo de desenvolvimento do indivíduo, pois elas possibilitam que as crianças construam suas próprias experiências e suas percepções. A partir dessas interações com adultos mais experientes, a criança observa a maneira como eles se relacionam com o mundo e com as outras pessoas. Eles são modelos, e por isso é importante que estejam atentos às suas atitudes, falas, gestos, pois seus comportamentos estão a todo instante sendo observados pelas crianças.

Verificou-se também que as interações aconteciam nas mais diferentes situações da rotina, mas, como no tempo destinado às brincadeiras as educadoras e adultos em geral exerciam menos controle sobre o grupo, elas ocorriam de maneira mais autônoma. Essas ocasiões foram aproveitadas pela pesquisadora para conhecer de fato o que as crianças pensavam a respeito da diversidade étnico-racial e como suas percepções eram vividas na prática de suas interações.

Tendo como foco de análise as interações sociais a partir da diversidade étnico-racial, a seguir discute-se como ocorrem entre as crianças e seus pares e com a professora da sala.

4.3.1 Interações entre as crianças

Geralmente a criança, gosta de estar perto de outras crianças, de interagir, brincar e produzir novas aprendizagens, nesse processo de construção coletiva. É nas relações com os outros seres humanos e com o mundo que a criança se constitui e atua na realidade de seu contexto.

Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento humano se dá no meio social e que a interação propicia aprendizado de novas atividades, significados e conceitos. Segundo esse autor, a criança necessita de interações que lhe possibilitem avanços em seu desenvolvimento.

No que diz respeito às interações entre as crianças, o documento norteador da escola, o P.P.P., ao delimitar sobre o processo de ensino aprendizagem ressalta que, nas interações, relações e práticas cotidianas a criança vivencia experiências, e que, por meio dessas experiências, constrói sua identidade pessoal e coletiva.

Durante o período em que este estudo foi realizado, observou-se, no dia a dia da sala de aula, que as interações entre as crianças pareciam acontecer de forma prazerosa e sem conflitos, quanto a questões étnico-raciais. A maioria das crianças participava das brincadeiras sem restrições. Os conflitos que ocorriam eram normalmente na disputa por brinquedos ou outros materiais, ou pela liderança nas brincadeiras, e não motivados por características físicas. Observou-se que durante algumas brincadeiras acontecia uma separação natural entre meninos e meninas, por terem interesses distintos nas escolhas do que queriam realizar.

Apesar de não serem observadas atitudes preconceituosas entre as crianças e suas relações não parecerem ser pautadas pelo critério de cor/raça, a pesquisadora observou, em alguns momentos que a linguagem revelava o que não aparecia no comportamento. Isso porque, algumas falas das crianças evidenciaram que essa identificação étnico-racial já está presente nessa faixa etária. Tal fato demonstrou, que elas percebiam as diferenças étnico-raciais, e para algumas isso era considerado desagradável, por exemplo, quando uma aluna negra afirmou que queria ser loira ou quando um menino disse não gostar de ser negro.

Isso corrobora o que pesquisas como as de Duarte (2012), Cavalleiro (2000) e Oliveira (2010) demonstram, que mesmo muito pequenas as crianças já percebem as características étnico-raciais e que a autoidentificação é formada desde muito cedo.

Na formação da identidade das crianças pequenas, as características físicas e a aparência são elementos que auxiliam na construção da autoestima positiva. Bento (2012) ressalta que:

[...] a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros”, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito (BENTO, 2012, p.112).

Vandenbroeck (2013) afirma que, para a maioria das crianças, o espaço de atendimento à primeira infância representa um primeiro passo na sociedade, que se apresenta como um espelho que reflete como os outros a enxergam e como deve se ver. Isso porque é no contexto de igualdade e diferença que a identidade pode ser construída.

Desde pequenas, as crianças se apropriam de identificações étnico-raciais e associam os valores presentes em seu entorno. Em uma conversa, enquanto estavam no momento

designado de diversificado (tempo reservado para escolherem entre diversas propostas o que queriam realizar) aconteceu este diálogo:

Amanda: Sabe, a Mara não gosta de brincar com ele (referindo-se a um amigo que também estava na atividade), porque ele é negro.

Otávio: Eu não sou negro, eu sou uma pessoa. Se você falar que eu sou negro, vou falar que você é também, porque eu não gosto de ser negro, acho feio.

Bruna: A Maria Joaquina do Carrossel também briga com o Cirilo porque ele é negro e pobre. Eu fico com dó dele, quando vejo Carrossel.

Otávio: Meus irmãos são brancos, eu também sou branco.

Mara: Eu não gosto de brincar com ele (referindo-se ao Otávio) porque ele é bagunceiro, não é porque ele é negro.

Amanda: Mas a gente tem que ser amigo de todo mundo.

Mara: Mas ele não obedece à professora.

Bruna: No Carrossel a professora também fala que tem que ser amigo de todo mundo.

Quando Otávio anuncia que “não gosto de ser negro, acho feio”, fica claro que, para ele ser negro é considerado como algo ruim. Sua fala evidencia que nessa faixa etária as crianças já percebem suas características. A identificação étnico-racial está presente em seus discursos, e a cor negra parece incomodar algumas delas.

Duarte (2012) comprova isso quando constata, em sua pesquisa com crianças da Educação Infantil que desde muito pequenas as crianças constroem sua identidade racial com base em conceitos negativos. Comprova também, que essas crianças identificam quais características são valorizadas na sociedade e na escola e introjetam o ideal de branqueamento.

Pensando nas características valorizadas pela sociedade, Goffman (1988) afirma que a partir dos estereótipos construídos em nossa cultura são originados os estigmas. São impostas aos indivíduos negros características de desacreditado, e recai sobre eles uma marca, um olhar preconcebido, e o próprio indivíduo e as demais pessoas não o percebem em sua totalidade. Percebe-se isso quando Otávio afirma “não sou negro, sou uma pessoa”. Ele nega suas características por considerá-las inferiores às de seus colegas.

Bento (2002), pesquisadora que se dedica à temática do branqueamento e da branquitude no Brasil, argumenta:

Considerando (ou quiçá, inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na

construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danificando sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p.26).

Na sociedade brasileira existe o mito da democracia racial. Considera-se que a questão da raça não é legitimadora de desigualdades de tratamento e oportunidades, contudo “[...] o racismo estrutural e a injustiça social vivenciado por algumas raças são decorrentes do branqueamento, que é pautado no colonialismo europeu, na segregação racial e na tentativa de branquear o Brasil” (OLIVEIRA, 2010, p.63).

A escola é um espaço privilegiado para desconstruir esses mecanismos de dominação racial. Pode favorecer a reprodução de relações de discriminação, mas também pode contribuir para que as crianças aprendam a desenvolver relações pautadas pela igualdade e pelo respeito às diferenças (TRINIDAD, 2011).

Tendo a possibilidade de ser esse espaço de desconstrução de preconceitos, a escola precisa criar oportunidades para que se discutam essas relações e esses questionamentos levantados pelas crianças. Um ponto importante nesse percurso é a atuação do professor, mediando conflitos e auxiliando na construção da identidade positiva das crianças.

Durante vários momentos da observação realizada, pôde-se perceber que, embora as atitudes de preconceito por questões étnico-raciais não fossem vivenciadas constantemente, elas permeavam os diálogos da turma, embora esses diálogos geralmente não fossem percebidos pela professora. Por meio da palavra, as crianças verbalizavam sobre si e sobre o outro, no que dizia respeito as suas identificações.

Otávio: A minha irmã é leite, porque ela é muito branca, meu irmão e meu pai, porque eu tenho dois pais, é da cor de café. Eu queria ser branquelo.

Letícia: Por quê?

Otávio: Porque eu não gosto de preto, é muito escuro. A minha mãe não gosta dessa cor. Meu pai gosta de branco igual eu, e meu padrasto gosta de preto.

Otávio, sendo um aluno negro, ao falar sobre sua identidade étnico-racial demonstra incômodo com a cor de sua pele. Percebe-se, portanto, que as características impostas pela sociedade como superiores, bonitas e valorizadas já são observadas pelas crianças desde muito cedo, em seu contato com o ideal de beleza proposto. Embora não seja o foco deste estudo, é importante ressaltar que questões de estruturação familiar também parecem afetar a maneira como Otávio se vê.

Cavalleiro (2000), em sua pesquisa com crianças da Educação Infantil, afirma que desde muito pequenas as crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Afirma também que tal fato pode ser percebido em suas falas e atitudes.

Durante a observação em campo, em um diálogo com um aluno, foi possível notar essa percepção da identidade sendo construída de maneira negativa, quando ele descreve não gostar de pessoa da cor negra, mesmo sendo ele uma criança negra.

Pedro: Eu não gosto muito de pessoa preta.

Pesquisadora: Por quê?

Pedro: Eu já te disse outro dia que eu não gosto, só existe pessoa de duas cores, branca e marrom, e eu sou branco.

O cabelo também é uma característica que apareceu nos discursos de algumas crianças como algo negativo, como na afirmação da Manuela, uma aluna negra com cabelo crespo:

Manuela: Se tivesse jeito, eu queria mudar o meu cabelo, fazia umas luzes pra ficar loira.

Pesquisadora: Porque você queria ficar loira?

Manuela: Porque eu acho mais bonito cabelo loiro.

Nos relatos observamos que os padrões de beleza hegemônicos da sociedade atual são destacados pelas crianças quando falam do cabelo e da cor da pele. Essas normas de beleza são aprendidas desde cedo, no cotidiano familiar, na escola, na sociedade. Os meios de comunicação propagam essa cultura hegemônica, sem espaço para a diversidade e a ideologia do branqueamento descreve o “homem branco” como a referência de modelo universal.

Sendo a identidade étnico-racial construída de forma negativa em nossa sociedade, o professor, como adulto experiente, tem importante papel na reconstrução dessa identidade, para que ela seja vista como positiva, pelo aluno negro. Para isso, o professor precisa ter um olhar atento para a diversidade étnico-racial e reconhecer a presença desses questionamentos no discurso infantil.

Considerando a relevância da figura do professor na construção do respeito à diversidade étnico-racial em sala de aula, a professora foi questionada se já havia presenciado situações de preconceito em sua sala ou se já percebera alguma exclusão em relação aos alunos negros. Ela afirmou já ter visto atitudes preconceituosas entre seus alunos, mas não somente relacionadas à cor da pele, e mencionou características físicas, como com uma aluna com deficiência. Ao ser solicitada a relatar alguma vivência, disse:

[...] teve alunos que, um que falou, ah você é preto, você é suja, né, e aí da criança ir embora ficar chateada e esfregar o pé, achar que vai sair essa cor, e não falou nada pra mim, depois a mãe que veio conversar comigo (Professora).

A professora afirmou que após esse fato percebeu a necessidade de desenvolver um trabalho voltado para a diversidade racial em sua turma, com o intuito de que eles respeitassem seus amigos. Ela assegurou que o trabalho realizado durante o ano propiciou que as crianças discutissem sobre o tema e refletissem acerca de suas atitudes. Afirmou que “[...] diminuiu bastante, mas às vezes escapa alguma coisinha” e que os alunos já perceberam que “[...] eu não aceito, que pode vir reclamar, não gostou do que o amigo falou, pode vir, que eu vou tentar fazer alguma coisa”.

Proporcionar a reflexão e discussão sobre a diversidade étnico-racial é um importante papel da escola, pois é preciso encontrar caminhos para enfrentar a discriminação e o preconceito. Os humanos são seres singulares, caracterizados por suas diferenças, e conviver com essas diferenças é parte de seu dia a dia e também permeia a escola.

Ainda há grande dificuldade para discutir a diversidade no ambiente escolar. Embora o discurso de que existe igualdade e direito de todos à educação esteja sempre presente, o que geralmente se presencia é uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos no processo educacional. Moreira e Candau (2003) destacam que existe uma visão monocultural da educação e da cultura escolar. A escola não é considerada como um lugar de cruzamentos de culturas, portanto é necessário que se desenvolva um novo olhar, para que se identifiquem as diferentes culturas que se entrelaçam nesse universo.

Para compreender melhor a proposta pedagógica que a professora citou como sendo um dos fatores que diminuiram as atitudes preconceituosas entre seus alunos, considerou-se importante inicialmente conhecer o posicionamento e as vivências da equipe gestora frente a situações de preconceito racial.

Tanto a diretora quanto a orientadora, quando questionadas se já haviam vivenciado situações de preconceito entre as crianças, afirmaram que nunca presenciaram essas situações entre os alunos e que acreditavam que ocorrências desse tipo não aconteciam com crianças dessa faixa etária.

Eu acredito que pode existir na sociedade, entendeu, mas dentro aqui da escola, eu não estou falando dessa, eu falando da rede que eu já trabalhei, na educação infantil, eu acho pouco provável. Porque eles, na verdade, estão construindo uma história, eu acredito que isso passe a existir mais no

fundamental, entendeu, não criticando nenhum trabalho do fundamental, mas eu acho que a idade já permite um pouco mais de brincadeiras (Diretora).

Eu acredito assim, que na escola as crianças, as crianças entre elas não existe, o que existe são de alguns pais. É do adulto essa coisa, que a criança não tem isso, não, ela não exclui, é o adulto que exclui (Orientadora).

As falas das gestoras apontam para a concepção de muitos adultos que afirmam a inexistência do preconceito nessa faixa etária. Quando afirma “eu acredito que isso passe a existir mais no fundamental”, a diretora demonstra que a invisibilidade do preconceito e da discriminação étnico-racial entre as crianças pequenas ainda permeia o olhar de muitos adultos da escola.

A ideia de ingenuidade da criança, de um ser doce e incapaz de ter atitudes de hostilidade em relação a outras crianças ainda permeia as visões de muitos adultos. Kulhmann (1998) destaca que a criança se desenvolve a partir do processo social, cultural e histórico apropriando-se dos valores e comportamentos do seu tempo e espaço. Sendo assim, é necessário observar o ambiente em que as crianças estão, pois ele influenciará diretamente suas atitudes.

Cavalleiro (2000), Oliveira (2012) e Santos (2013), ao discutirem sobre as interações étnico-raciais, apontam que existe entre as crianças, desde muito pequenas, o preconceito, a discriminação e o racismo, e que essas atitudes permeiam as relações individuais e coletivas no espaço escolar.

Para Cavalleiro, “[...] a não-percepção do racismo por parte das crianças está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema” (CAVALLEIRO, 2000, p.33).

Para que práticas promotoras de igualdade racial aconteçam na escola de forma eficaz e gerem na comunidade escolar mudanças significativas, é importante inicialmente a conscientização de que crianças desde muito pequenas já são capazes de perceber sua identificação étnico-racial. Devido ao fato de estarem imersas em uma sociedade em que as diferenças geralmente são vistas como sinônimo de inferioridade, desde muito cedo apresentam atitudes preconceituosas em relação ao pertencimento racial de seus colegas.

Embora a diretora e a orientadora afirmem nunca terem vivenciado atitudes preconceituosas entre as crianças em relação a questões étnico-raciais, elas declararam já terem tido experiências em que familiares de alunos questionaram sobre fatos relacionados ao preconceito racial ocorrido na sala. Elas consideram que, nesses casos, os adultos, é que se incomodam com as situações por causa de suas vivências anteriores.

[...] às vezes o próprio pai que já é mesmo negro, ele acaba às vezes trazendo o filho e observa, eu acho que pelo fato dele já ter isso com ele, ele acaba achando que o filho está sendo rejeitado, mas depois você conversando com esse pai, mostrando outro lado, ele acaba entendendo que não é do jeito que ele teve aquele olhar, e depois a gente conversando, a gente viu mesmo, que isso assim era dele mesmo, do adulto mesmo, do próprio pai (Diretora).

[...] as crianças entre elas não existe, o que existe são de alguns pais (Orientadora).

A família, em alguns casos, encontra dificuldade em lidar com esses conflitos. A professora relatou que uma mãe, ao lhe contar que a filha estava sofrendo xingamentos referentes à cor da pele, pediu ajuda para resolver o problema.

[...] a mãe me contou, foi super cuidadosa também, contou, não ficou brava, não ficou brava com a criança, ela foi super tranquila, só mesmo pra ver o que eu podia fazer pra ajudar, ela ficou preocupada (Professora).

Para Cavalleiro (2000), a família transfere a responsabilidade de lidar com as situações de preconceito entre as crianças para a escola, e isso se dá pela compreensão que os pais têm do papel dessa instituição como responsável pela educação formal de cidadãos. Isso acontece porque a família pode ter dificuldade e incômodo em falar sobre esses assuntos com seus filhos.

Quando a família percebe essas situações de discriminação e procura auxílio junto a algum membro da equipe escolar, a instituição tem a incumbência de ajudá-lo, visto que o próprio documento da escola, o P.P.P., garante a valorização e a participação da família, como se observa neste trecho do documento:

[...] valoriza a participação da família, promovendo diálogo e a escuta cotidiana das mesmas, respeitando a diversidade e considerando seus saberes (P.P.P., p. 22).

O não reconhecimento da problemática das desigualdades étnico-raciais, assim como as consequências disso para a instituição escolar e, para as práticas e vivências entre as crianças, faz com que as atitudes não sejam modificadas.

Um importante agente de mudanças, sem dúvida, é o professor, que é visto pelos alunos como um modelo. A maneira como esse adulto, por meio de suas atitudes e práticas no dia a dia, demonstra respeito à diversidade étnico-racial de seus alunos interfere diretamente nas atitudes das crianças.

Descrevem-se, no subitem que se segue, as percepções acerca das interações entre a professora e a turma observada.

4.3.2 Interações entre as crianças e a professora

Foi possível observar que havia respeito nas interações estabelecidas na sala de aula, entre as crianças e a professora. No momento da entrada, a professora estava sempre à porta da sala, recepcionando os alunos, todos da mesma forma, tanto as crianças brancas quanto as negras. Durante o período de observação não foram presenciadas situações em que a cor da pele ou características físicas interferissem no tratamento da professora em relação aos alunos. Parecia existir, entre eles, companheirismo e cumplicidade, embora a professora não demonstrasse muitos gestos de carinho, como abraços e beijos, em seus alunos.

Foi notável o quanto a professora era referência para a turma. Durante o período de observação, ela precisou tirar uma licença médica por alguns dias, e nesse período, as crianças sempre perguntavam, à educadora que veio substituí-la quando ela retornaria. Em alguns momentos questionavam as atitudes da professora substituta, afirmando não ser assim que sua professora faria se estivesse na sala de aula.

A alegria dos alunos com o retorno da professora efetiva foi perceptível. Eles pareciam ter mais liberdade para conversar, expor suas questões e pedir ajuda quando surgiam conflitos.

Os conflitos, conforme citado anteriormente, geralmente eram em decorrência de disputa por brinquedos, e nesses momentos eles sempre pediam ajuda da professora para tentar solucioná-los. A postura da professora era de diálogo com os alunos, chamava os envolvidos e questionava os motivos das discussões, levando-os a refletir sobre os motivos das brigas, e juntos tentavam encontrar um acordo.

Embora a professora fosse chamada por eles nesses momentos de conflitos, a pesquisadora percebeu que, quando a questão étnico-racial era foco de discussões, tal fato não era percebido pela professora. Esses diálogos presenciados pela pesquisadora aconteceram em sua maioria nos momentos de brincadeiras entre os alunos, em que a educadora não estava próxima.

Esse fato traz reflexão sobre a questão da negação do preconceito pelos adultos, quando se referem a essa faixa etária. Se o professor não estiver atento a esses diálogos que surgem nos momentos de conversas informais entre os alunos, poderá não perceber o quanto essa temática está presente no discurso infantil e como a questão étnico-racial pode ser motivo de conflitos e inquietações para as crianças.

Quanto às interações entre a professora e os alunos, embora não tenha sido presenciada pela pesquisadora nenhuma situação de discriminação racial por parte da professora em relação aos seus alunos negros, um fato chamou a atenção. Em alguns momentos do dia a professora dispensava atenção especial a um determinado aluno da sala, ouvindo-o atentamente, conversando com ele sobre diferentes assuntos, deixando que sempre expusesse suas opiniões nas rodas de conversas. Pedro, um aluno branco de olhos azuis, sempre recebia elogios da professora, como sendo “esperto, criativo, obediente, uma belezinha”, e diversas vezes ela relatava suas qualidades e participação nas aulas.

Em contrapartida, Otávio, um aluno negro, que gostava de conversar bastante e passear pela sala, era sempre advertido por ela, parecia não ser ouvido com tanta atenção e apreço. Sempre era trocado de lugar, porque ela considerava que ele estava atrapalhando o desenrolar da atividade. Em alguns momentos ela o descrevia como sendo o “terrível da turma”, “o que me dá mais trabalho”. A professora elogiava Pedro (aluno branco), exaltando suas características positivas enquanto Otávio (aluno negro) era sempre advertido.

A observação dessa diferença na interação da professora com esses alunos foi uma situação pontual; no entanto, acredita-se que se faz necessária uma pesquisa mais aprofundada dessa relação, para que se observe o quanto à negritude pode ser mais uma marca para esse aluno no que diz respeito às considerações da professora sobre seu comportamento. Mesmo sem ratificação das atitudes diferenciadas da professora em relação aos dois alunos, tal fato talvez possa contribuir para que as demais crianças desenvolvam uma leitura negativa, não apenas em relação aos comportamentos indesejáveis apresentados pelo aluno negro, mas também em relação às diferenças raciais. Considerando-se que nessa faixa etária os alunos tendem a olhar seus professores como espelhos, é possível que a atitude mais repreensiva da professora em relação ao aluno negro desperte nos demais alunos uma leitura negativa em relação às diferenças raciais. Conseqüentemente, esses alunos podem desenvolver atitudes negativas em relação aos seus colegas negros.

Essa diferença de tratamento trouxe reflexões acerca de um racismo que acontece de forma velada, como em nossa sociedade, em que em muitas ocasiões a cor da pele é relacionada a comportamentos indesejáveis. Nas escolas, a criança negra é estigmatizada, caracterizada como um aluno com mau comportamento, enquanto os alunos brancos são considerados bons alunos.

Esse tratamento diferenciado está 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 em relação ao seu pertencimento racial (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 212).

Crochik (1995) descreve que somente quando reconhece em si mesmo a violência que exerce sobre o outro, quando tem atitudes preconceituosas, o indivíduo começa a compreender o que seja a discriminação, e observa: “[...] só é solidário aquele que se permite ver como o outro, ou seja, identificar-se com este outro sem anular ou ocultar esta identificação” (Crochik, 1995, p. 106).

Sobre o tratamento dispensado pelos adultos a crianças brancas e negras, Oliveira e Abramowicz (2010), em sua pesquisa com crianças de zero a três anos, apontaram que essa diferenciação ocorre de fato. Os resultados de seus estudos evidenciaram práticas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético, como nas demonstrações de carinho que ocorriam em maior proporção nas crianças brancas, no recebimento de elogios relacionados à beleza e ao "bom comportamento". Embora as professoras afirmassem que não havia diferença, segundo as autoras havia um “[...] apagamento/apaziguamento das diferenças no discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da democracia racial” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 223).

Para Cavalleiro (2000), o espaço escolar é um ambiente em que as crianças deparam incontáveis possibilidades para interiorizar atitudes e comportamentos preconceituosos. Tanto as professoras quanto os outros adultos presentes nessa instituição expressam, em suas ações, o preconceito que está arraigado na sociedade. De forma silenciosa, as crianças brancas e negras experimentam oportunidades diferentes, o que sugere à criança branca a compreensão de que pertence a uma etnia superior, enquanto a negra internaliza sua inferioridade.

Um importante recurso para que novas atitudes sejam experimentadas na prática pedagógica, pelos adultos que convivem com as crianças, é a formação dos professores. Os docentes devem ser levados a refletir sobre a construção de práticas que combatam o racismo e a valorizar a diversidade. Ao discutir sobre a formação do professor com o enfoque na diversidade étnico-racial, Dias (2012) descreve que primeiramente é necessário que se criem oportunidades para a discussão do tema, nos encontros de formação. A partir dessas discussões, em um primeiro momento o professor deve analisar sua própria prática, tendo assim uma atitude reflexiva acerca de como desenvolve o trabalho com essa temática no seu dia a dia. Somente depois dessa reflexão ele terá como intervir na realidade da instituição escolar.

O professor precisa estar disposto a capacitar-se, para que possa reformular o currículo e a sua prática tendo como base as perspectivas, necessidades e identidades dos grupos subalternizados (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Quando questionada sobre a participação em formação específica para trabalhar com a diversidade étnico-racial, a professora declara não ter tido esse tipo formação. Ela afirma que a secretaria de educação proporcionou apenas um curso, mas que depende muito da pesquisa pessoal do próprio professor: “vou pesquisando, vou perguntando, a coordenação vai me ajudando, mas não tem uma orientação direta sobre isso”. É interessante observar que, mesmo com a presença de um projeto institucional na rede municipal de ensino da cidade, voltado para as questões do racismo, as formações em que essa temática é discutida ainda acontecem em poucas oportunidades.

Sobre as formações continuadas, que acontecem na própria escola, a diretora argumenta que há falta de tempo, pois os conteúdos que elas precisam abranger estão voltados para as áreas de conhecimento, como linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade, e isso faz com que a diversidade étnico-racial não seja muito discutida nos encontros com as professoras. Ela afirma que:

[...] não que isso, racismo e outras questões não sejam importantes, mas tem coisas que é básico, é muito necessário, não tem como não fazer, então não dá [...] às vezes não dá tempo, não que a gente não queira, entendeu? (Diretora).

É possível perceber, nesses depoimentos, que reflexões e diálogos sobre a diversidade étnico-racial não são muito frequentes nos momentos de formações. Se não se pensar e refletir sobre essas questões, corre-se o risco de silenciar as discussões sobre essa temática, negando assim a sua existência na Educação Infantil. É importante observar que uma reflexão sobre determinado assunto oportuniza um olhar mais atento em relação a ele.

Oliveira e Abramoviwz (2010) afirmam que é importante um saber específico envolvendo a questão racial, para que os profissionais tenham clareza em suas atuações e questionem suas práticas pedagógicas cotidianas, que podem estar atreladas a um fazer acrítico. Esses autores reforçam que as situações de racismo interferem na construção da autoestima da criança negra e na construção de uma sociedade plural e democrática.

É importante assegurar que as produções teóricas sejam discutidas na escola, para articulação entre as diferentes áreas de conhecimento e para contribuir na formação do educador (OLIVEIRA, 2012).

Pesquisas como a de Dias (2007) demonstram que, se houver investimento em cursos de formação, discussões e reflexões acerca desse tema com o intuito de promover a percepção da diferença de maneira positiva, serão possíveis mudanças significativas nas práticas

pedagógicas. Ela reitera que houve nas escolas, impulsionadas pelas legislações, alguns avanços no que diz respeito à diversidade étnico-racial.

Documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2005), Educação Infantil, igualdade racial e diversidade, aspectos políticos, jurídicos e conceituais (2012) e Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil (2011) são alguns dos importantes instrumentos, reflexões e propostas de ações pedagógicas produzidos pelo MEC que podem contribuir para as discussões nas escolas.

O professor, o adulto experiente, precisa conhecer sobre o assunto, para que possa auxiliar seus alunos na criação de estratégias que visem à desconstrução de visões estereotipadas acerca da diversidade étnico-racial. Portanto, a escola deve desenvolver ações pedagógicas em relação às questões raciais e oferecer às crianças,

[...] uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares [...], pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor, ou seja, podem se tornar vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais (CAVALLEIRO, 2000, p.37).

Essa não é uma tarefa fácil para o professor, mas não pode existir um silenciamento diante desse currículo escolar que pouco considera a diversidade e que não faz referência a ela como um importante aspecto da constituição da população.

Um grande desafio é criar oportunidades para tratar esse tema na escola, para que seja possível construir caminhos para uma educação antirracista que gere ações que não permeiem somente a fala, as atitudes, mas também todas as ações pedagógicas.

Na continuidade deste texto apresentam-se os dados relativos a esse espaço, com o intuito de conhecer as representações da diversidade racial que ali ocorrem.

4.4 A representação da criança negra na escola

O espaço físico da escola representa importante elemento na construção das rotinas e práticas pedagógicas. Nele são vivenciadas inúmeras experiências pelos sujeitos que dela participam, por isso é fundamental que seja pensado e constituído como um lugar que respeite a diversidade étnico-racial.

Considerar o espaço como ambiente de aprendizagem significa compreender que os elementos que o compõem constituem também experiências de aprendizagem. Os espaços não são neutros; sua organização expressa valores e atitudes que educam (SILVA; BENTO; CARVALHO, 2012, p.19).

A organização desse espaço na escola expressa a forma como a criança é compreendida, como se entende seu desenvolvimento, traduz as metas, os objetivos e as ideias pedagógicas. Nele são expressas “[...] possibilidades educativas que podem conduzir a uma formação mais humana, desde que sejam propostas para crianças pensantes, sujeitos sociais e de seu tempo histórico” (OLIVEIRA, 2012, p.121).

Nesse espaço escolar como ambiente de aprendizagem, não basta apenas observar se há a presença da representação da criança negra na escola; é importante também refletir como essa criança é representada, quais características são destacadas e com que proporção isso acontece, se na mesma intensidade e representatividade dos alunos brancos ou apenas como uma imagem estereotipada e descontextualizada.

Como visto anteriormente, a criança da faixa etária que corresponde à Educação Infantil está construindo sua identidade, portanto é fundamental que ela encontre na escola elementos referente à sua etnia, que a escola proporcione espaços onde vivencie experiências em que se sinta valorizada e aprenda a respeitar a diversidade.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) salienta que a escola tem importante papel no processo de construção da identidade da criança e destaca que ela “[...] pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos” (BRASIL, 1998, p.13).

Trinidad (2011) apresenta alguns questionamentos importantes, no que diz respeito à organização do ambiente escolar para a diversidade:

O professor deve ter olhar crítico sobre os materiais que organizam o ambiente e se perguntar: “Que mensagens sobre diversidade étnico-racial as crianças recebem? As crianças veem imagens que refletem a diversidade étnico-racial que elas observam na sociedade brasileira? Há, ainda, nessas imagens a diversidade de gênero e a diversidade socioeconômica? As imagens incluem pessoas que desenvolvem diferentes atividades profissionais com a representatividade dos diversos grupos étnico-raciais?” (TRINIDAD, 2011, p.131).

Partindo desse olhar crítico sobre imagens contextualizadas e significativas, foi possível verificar que na instituição foco deste estudo a diversidade étnico-racial é

contemplada na composição do ambiente escolar. A imagem do negro aparece como elemento constituinte desse espaço.

Já na sala de aula foi possível perceber a representação da criança negra presente de maneira natural e contextualizada. Como a brincadeira é um importante elemento de aprendizagem nessa faixa etária, pois brincando a criança constrói suas hipóteses, soluciona problemas e desenvolvem inúmeras habilidades, esse foi o primeiro foco de observação na sala de aula. Verificou-se que lá existiam alguns cantos de jogos simbólicos, que representavam a realidade e se constituíam como espaços de brincadeira. Um deles era o canto do “Banho do bebê”, em que a professora disponibilizava duas bonecas brancas e uma negra e outros objetos para que as crianças brincassem de dar banho nas bonecas. Observaram-se crianças brincando com bonecas negras e brancas sem demonstração de preferência por uma ou por outra. Outro espaço de brincadeira era o “Salão de Beleza”, um lugar em que as crianças podiam pentear o cabelo dos amigos, agendar atendimentos e fazer penteados. Nesse ambiente havia algumas imagens coladas na parede, de rostos de mulheres brancas e negras.

Kishimoto (2010), ao descrever jogos infantis, aponta que as brincadeiras de faz de conta são importantes oportunidades para que a criança vivencie o modo de vida da sociedade e expresse sua forma de ver o mundo:

Nas brincadeiras de faz de conta, o pentear o cabelo no salão de beleza, diante do espelho, leva a criança a conhecer a cor de sua pele, o tipo de cabelo e apreciar a estética de seu grupo cultural. A mediação da professora, quando valoriza as características de cada uma, auxilia a construção da identidade da criança. Oferecer bonecas negras, brancas e objetos de enfeite de cada grupo cultural nas áreas de faz de conta possibilita vivenciar o modo de vida da criança e sua família (KISHIMOTO, 2010, p. 10).

Esses espaços para brincadeiras com bonecas e com imagens de pessoas negras são uma forma de trabalhar com a autoestima dessas crianças. Há necessidade de que a escola se preocupe em fugir dos estereótipos, porque, devido à cultura do branqueamento presente na nossa sociedade, essas crianças não se sentem inseridas no padrão de beleza idealizado.

Infelizmente, em nosso país as representações do corpo negro estão marcadas por esses estereótipos negativos difundidos pelos meios de comunicação. A imagem de um corpo feio e, portador de cabelo ruim gera, na criança negra uma vergonha que afeta diretamente sua autoestima. O “[...] corpo negro tende a ser rejeitado, segundo uma norma de negação do

diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como padrão a ser seguido” (BENTO; SILVA JR., 2011, p.20).

De acordo com Crochik (1995), os estereótipos, produzidos e fomentados por uma cultura, pela família, escola e meios de comunicação de massa, são como condutores da propagação do preconceito: “[...] os estereótipos por deturparem a realidade ocultando aquilo que gera a desigualdade servem de justificativa para a dominação” (Crochik, 1995, p.31).

Ainda na sala de aula, com o objetivo de despertar o gosto pela leitura, observaram-se livros de literatura infantil. Havia um espaço denominado “Canto da leitura”, com prateleiras baixas onde os exemplares de livros eram colocados para que as crianças os utilizassem em momentos diversos. Em um total de oito livros e quatro gibis, em um exemplar de história e um gibi havia a presença de personagens negros. Embora a proporção de livros com personagens negros fosse bem menor, a presença desses exemplares pode ser considerada como positiva, visto que é sabido que na literatura poucas são as histórias infantis em que aparecem personagens negros.

Estudos como os de Oliveira (2010) e Soares (2012) evidenciam a pequena representação negra nos livros paradidáticos para essa faixa etária e a predominância de personagens brancos como protagonistas da história. Segundo suas pesquisas, tais fatos reforçam atitudes racistas e preconceituosas, estabelecendo esse grupo como norma social e pressupondo que os leitores também sejam brancos.

Os livros reforçam a ideia do silenciamento relativo às questões étnico-raciais na literatura infantil: “[...] ressaltam-se nas obras as estratégias ideológicas dominantes ocultadas pela representação de brancos com características peculiares, inseridos num contexto social melhor” (OLIVEIRA, 2010, p.145).

No espaço externo à sala de aula também foi possível verificar a representação do negro na escola, por exemplo, nas figuras que eram coladas em cada porta de sala de aula. Dentre elas apareciam crianças brancas e negras. Na porta do banheiro também havia figuras em EVA (material emborrachado) do rosto de crianças, no banheiro dos meninos, uma criança branca, e no das meninas uma criança negra.

É importante que os educadores se preocupem com essa variedade de imagens nas instituições escolares, para que todas as crianças se vejam representadas.

Assim, a escolha das imagens que povoam a unidade educativa devem incluir a questão racial. Belas imagens de negros em posição de prestígio, motivos da arte africana, reproduções de obras de artistas negros, fotos das crianças e de suas famílias, e nos espaços mais destacados, os desenhos e as produções das crianças etc. são exemplos que podem fazer parte do acervo

das instituições de Educação Infantil (SILVA; BENTO; CARVALHO, 2012, p.20).

No pátio, nos espaços reservados para os brinquedos, também havia bonecas negras e, na “Tenda da leitura”, alguns livros com personagens negros. Em todo o espaço da escola, parecia existir a preocupação da representação da criança negra de maneira contextualizada.

Essa preocupação aparece também no documento norteador da escola, o P.P.P., em que é evidente que o processo de ensino aprendizagem deve possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, para ampliar conhecimentos sobre os padrões de referência e de identidades, assim como o diálogo sobre diversidade.

A escola tem o importante papel de possibilitar a construção de uma identidade positiva do negro e proporcionar para todas as crianças experiências em um ambiente multicultural que respeite as diferentes culturas. Somente assim a escola será um espaço democrático.

É importante que as crianças negras sejam representadas no espaço escolar, tanto quanto as crianças brancas, pois as imagens que lhe são oferecidas têm importante papel na construção da sua própria imagem, nesse período de construção de sua identidade. Oliveira (2010) entende que a veiculação de imagens com referência à branquitude pode gerar nas crianças negras a noção de não pertencimento aquele lugar.

A educação tem o importante papel de atuar na desconstrução dos mitos de superioridade ou inferioridade dos grupos humanos, mitos esses que estão introjetados em nossa cultura racista (MUNANGA, 2005).

Além das representações presentes nesse espaço, as atividades desenvolvidas e as práticas pedagógicas devem oportunizar às crianças reflexões sobre a diversidade étnico-racial.

Adiante são apresentadas descrições das práticas pedagógicas voltadas para essa temática que foram observadas na escola objeto desta pesquisa.

4.5 A diversidade étnico-racial nas práticas da escola – o projeto “Infância sem racismo”

Foi possível observar, durante o período deste estudo, que a diversidade étnico-racial estava presente, tanto nas falas dos alunos, quanto nas experiências vivenciadas entre eles e deles com a professora, no espaço escolar e também nas práticas pedagógicas. Essas práticas voltadas para a diversidade étnico-racial eram norteadas por um projeto institucional voltado

para essa temática. A rede municipal de educação da cidade em que a pesquisa foi realizada há aproximadamente cinco anos desenvolve, nas escolas de Educação Infantil, um projeto denominado “Infância sem racismo”, que tem como objetivo valorizar a diversidade cultural e a igualdade racial na escola.

Para conhecer e compreender os objetivos e práticas propostas que orientam esse projeto, inicialmente buscou-se algum documento que os descrevesse, mas não foi encontrado nenhum registro. Segundo a equipe gestora da escola, não existe nenhum documento norteador das ações, apenas uma justificativa no Projeto Político Pedagógico da escola:

Esse projeto fundamenta-se na necessidade de grandes e pequenas ações dentro da escola e da sala de aula que considerem e valorizem a diversidade cultural e a igualdade racial, através de vivências que possibilitem a construção de valores como o respeito, a solidariedade e a construção da identidade de si e do outro. Além disso, por meio de diferentes fontes de pesquisa, pode-se favorecer o conhecimento da nossa própria vida e confrontar nossas diferenças e semelhanças e nossos aspectos culturais e sociais para a ampliação de novos olhares e concepções. Assim, questionamentos como: Quando será que surge o racismo? Será que ele existe na unidade de Educação Infantil? As crianças consideram diferenças étnicas? Os adultos contribuem com o processo de inclusão ou exclusão social? Esses questionamentos se tornam atuais e necessários em contextos que visam à prática inclusiva e atenta à realidade e diversidade cultural e social, colaborando para uma educação de qualidade e igualitária (P.P.P., p.26).

A descrição da justificativa desse projeto evidencia que o foco do trabalho é a diversidade étnico-racial, para permitir à criança vivenciar experiências que promovam respeito por todos, independentemente de suas características raciais.

Ao discorrer sobre projetos institucionais, Brentano (2014) afirma que uma de suas características é o atendimento a uma demanda que existe na escola e que exige mudança. O desenvolvimento desse tipo de trabalho deve estar alicerçado em um diagnóstico da situação, na proposição de metas e no planejamento de ações, sendo necessário para isso um documento composto por uma justificativa, objetivos e proposta de ações. A autora também considera que o projeto institucional é uma importante ferramenta na escola, pois propicia a participação de toda a comunidade escolar, permitindo o envolvimento das famílias, dos alunos e da comunidade, na troca de saberes.

Segundo Canário (2009), o trabalho com projetos remete à ideia de liberdade, de criatividade, e com esse trabalho a escola pode ser uma instituição mais aberta, acolhedora, participando da vida da comunidade e fazendo parte de seu contexto.

Como não se encontrou nenhum registro sobre o projeto “Infância sem racismo” que descrevesse detalhadamente suas ações, metas e propostas, buscou-se conhecer como era desenvolvido na unidade escolar por meio das informações coletadas nas entrevistas com a professora, a diretora e a orientadora.

Quando questionada especificamente sobre ações que envolviam o projeto, a orientadora educacional informou que ele é desenvolvido em toda a rede municipal de educação da cidade. Relatou que, para iniciá-lo, as escolas receberam alguns materiais, como livros paradidáticos, bonecas e livros para o professor, para que fossem trabalhadas as questões relacionadas à diversidade racial. Com esses materiais e alguns outros adquiridos pela própria unidade escolar, foram montadas duas caixas, uma para cada período (manhã e tarde) e um cronograma, para que as professoras trabalhassem com esse tema em suas salas, ficando a caixa uma semana com cada turma. Segundo ela, embora exista esse material mais específico, as professoras são orientadas para que esse trabalho não se restrinja apenas à semana em que a caixa está na sala de aula, pois o objetivo é que o projeto permeie as ações da escola no decorrer de todo o ano.

Na caixa do projeto destinada para uso dos professores havia um livro intitulado “A África está em nós”, quatro revistas com reportagens sobre pessoas negras, oito livros paradidáticos com personagens negros, sendo seis de contos africanos e dois livros de estudo para o professor, intitulados: “Políticas Públicas de Promoção da Igualdade racial” e “Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais”. Na caixa que circulava pelas salas de aula havia quatro bonecas negras, duas bonecas brancas, um livro paradidático, quatro pulseiras e alguns adereços para cabelo.

É importante que o trabalho com a diversidade étnico-racial não se restrinja apenas à aplicação de um projeto, pois, como afirma Santomé (1995), é necessário ter cuidado para que esse trabalho não aconteça a partir de práticas isoladas, em que se apresente para os alunos um conteúdo que não guarde relação com a realidade deles. O autor descreve essa prática como os currículos turísticos, em que são estudados os grupos sociais com superficialidade e banalidade, como distantes. Tal fato, segundo ele, reproduz a marginalização e nega a existência de outras culturas.

Na entrevista com a professora, quando questionada sobre o desenvolvimento desse projeto no dia a dia da escola, ela declarou que ele é apenas um desencadeador de ações. Ponderou que, embora muitas professoras entendam o projeto como sendo uma caixa com objetos que circula pelas salas, o trabalho com a diversidade racial vai além dessa caixa, pois permeia outras atividades e atitudes diárias. Ela afirma que “ele está aqui, você pode

trabalhar, mas não garante que todos vão trabalhar”. Na visão dela esse projeto é uma ferramenta e, mesmo sendo institucional, depende do envolvimento de cada professora.

Já a diretora afirma que, embora o nome do projeto seja voltado para a questão racial, ela considera que “não tem que se prender à questão do negro”, mas trabalhar a diversidade em vários aspectos. Quando questionada sobre a existência ou não de alguma resistência por parte das professoras em desenvolver o projeto, ela informou que algumas delas se incomodam com o nome dele e que relutam em trabalhar com essa temática. Segundo a diretora, elas afirmam:

[...] ah a gente não gosta desse nome, poderia trocar para diversidade cultural, daí não vai ficar pensando tanto na questão do negro (Diretora).

Devido a esses questionamentos das professoras, tanto a diretora quanto a orientadora declararam que elas incentivam as educadoras a abordarem o tema a partir da diversidade em diferentes aspectos. Pareceu à pesquisadora que assim agindo, elas talvez descaracterizem o foco principal descrito na justificativa do projeto, que é a diversidade racial. Essa descaracterização evidencia-se nos trechos de depoimentos que seguem:

[...] entender mais pelo lado da diversidade, que existem diferentes raças, de diferentes culturas, então são hábitos diferentes, às vezes vestimentas, etc. e tal, alimentação, então pra que ele então não trabalhe só a africano ou a afrodescendente entendeu, que ele faça um paralelo com uma outra que ele escolha, e acho que isso torna o trabalho dele mais leve [...] traz uma leveza, porque esse jeito é diferente, não é trabalhar racismo né (Diretora).

[...] não só na questão do negro, né, a gente tenta trabalhar essa diversidade mesmo do gordo, do magro, do branco, do loiro, de tons de pele [...] eu acho que a diversidade é um tema assim bem amplo, no olhar dentro da educação (Orientadora).

O nome do projeto parece causar certa resistência, tanto da orientadora quanto da diretora. Em alguns momentos da entrevista esse desconforto é evidenciado:

[...] nós vamos trabalhar o projeto infância sem racismo, você já vem na cabeça com a imagem do negro e não é, então eu acredito que o nome do projeto é que acaba pecando por aí. [...] às vezes a gente fala, “gente, esquece, vamos trabalhar diversidade, né?” (Orientadora).

Em nome da diversidade, elas desconsideram as diferenças e as desigualdades sofridas por algumas pessoas. Isso porque a negação de que existe o racismo pode impedir que se fale

sobre ele e que a escola desenvolva um trabalho que auxilie os alunos a vivenciarem as diferenças étnico-raciais de forma respeitosa.

Esse incômodo com o nome do projeto e de se falar do tema racismo, pode ser uma forma de silenciar as questões que envolvem o racismo, atitudes que, para alguns, é a maneira mais fácil de lidar com esses conflitos que existem em nossa sociedade.

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-la e neutralizá-la. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização (MOREIRA, CANDAU, 2003, p. 161).

Embora a Secretaria de Educação tenha dado um importante passo rumo ao trabalho com a diversidade étnico-racial, parece que a falta de um documento norteador das práticas, a insuficiente formação dos professores e da equipe gestora para desenvolver esse projeto e a compreensão dos sujeitos desse espaço escolar sobre as questões do racismo em nossa sociedade impossibilitam que o projeto atinja de fato seus objetivos.

Para que se desenvolva um trabalho eficaz é necessário compreender a necessidade de tratar as questões étnico-raciais de forma respeitosa e conhecer a herança de preconceito e racismo imputada ao negro ao longo da história. Existe o mito de que no Brasil existe uma democracia racial, mas basta observar o cotidiano dos brasileiros para perceber que o preconceito e o racismo estão enraizados. Por esse motivo, a escola não pode se negar a abordar essas questões. Segundo Dias e Silva Jr:

Ao reivindicarmos que é necessário abordar na Educação Infantil aspectos que tratem das relações raciais, é porque as marcas raciais, cor, cabelo, aspectos culturais são elementos presentes no cotidiano das crianças nesta faixa etária suscitando-lhes curiosidades e conflitos que não podem ser desconsiderado. Muitas vezes, a educadora percebe prontamente esses conflitos e curiosidades, e age sobre eles [...]. Outras vezes, cala-se por medo de tocar num assunto que a sociedade brasileira quis esconder sentindo-se despreparada para abordá-lo (DIAS; SILVA JR., 2011, p.7).

Na entrevista realizada com a diretora foi possível identificar, em sua fala, alguns elementos que denotam sua dificuldade em compreender a importância do trabalho com essa temática. Denotam também certo desconforto em desenvolver atividades específicas voltadas para as questões étnico-raciais.

Então pra mim assim, o racismo me remete a uma reflexão sobre a diversidade cultural e até de aparência física das raças e não só do negro [...] acho que quando a gente houve falar mais em diversidade, é mais fácil e

mais gostoso de se aceitar, é mais tranquilo quando se fala em diversidade (Diretora).

Nossa sociedade não se preocupa com a convivência multiétnica. Em decorrência disso, no espaço escolar as crianças aprendem as diferenças de forma bastante preconceituosa. O silêncio que envolve essa temática favorece que “[...] se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior” (CAVALLEIRO, 2000, p.58).

Foi possível verificar que, embora o título e a justificativa do projeto “Infância sem racismo” deixem claro que se trata de uma proposta voltada para as questões raciais, na fala da diretora e da orientadora há apontamentos que denotam real compreensão: do ângulo da diversidade em diferentes aspectos, e não com enfoque dado ao negro.

A invisibilidade dos negros como excluídos faz com que as práticas escolares voltadas especificamente para a diversidade étnico-racial sejam desconsideradas. O discurso de que a escola trata todos da mesma forma e que o preconceito não existe entre as crianças acaba sendo uma justificativa para que não se desenvolva de fato um trabalho voltado para a valorização do negro.

Goffman (1988) afirma que a invisibilidade da diferença, seja ela qual for, pode definir a dinâmica das interações sociais na vida das pessoas. No que diz respeito ao negro, o autor afirma que os estigmas que recebe fazem com que recaia sobre ele um olhar preconcebido e que as demais pessoas não o percebam em sua totalidade.

A falta de clareza e de um documento explicitando os objetivos desse projeto institucional impossibilita um alinhamento de ações entre os profissionais da escola. Por exemplo, enquanto algumas professoras, como a da sala observada, trabalham com foco no racismo, por acreditarem na importância desse trabalho e por entenderem que o projeto institucional se refere aos negros, a equipe gestora o entende como focalizado na diversidade de forma ampla.

Apesar dessas circunstâncias, a existência desse projeto parece ter possibilitado boas práticas na escola. As imagens que permeiam esse espaço, a presença de objetos, livros, brinquedos voltados para as questões étnico-raciais e os temas escolhidas pelas professoras para desenvolver suas atividades são alguns exemplos disso.

No subitem que segue, descreve-se como as práticas voltadas para as questões étnico-raciais foram desenvolvidas na sala observada.

4.6 A sala de aula – vivências e práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas voltadas para as questões étnico-raciais foram observadas no dia a dia da sala de aula. Foi possível identificar, nas observações e no relato da professora, algumas vivências que contemplavam a diversidade racial.

Inicialmente, para compreender como essas práticas pedagógicas aconteciam, foi importante conhecer os posicionamentos adotados pela professora acerca das questões étnico-raciais. Quando questionada sobre a relevância do trabalho com essa temática, ela enfatizou a importância de desenvolver atividades com esse enfoque, pois observava que as crianças desde muito cedo percebiam essas diferenças. Destacou que essas práticas precisavam permear o dia a dia da sala de aula e não ser apenas uma atividade pontual, pois a questão racial está presente na escola e na sociedade.

Então, na minha sala, como em todas as outras a gente tem alunos negros, no começo você já nota eles percebendo a diferença. [...] a questão racial é a mais forte, a primeira coisa que eles veem é, você é negro, né, então eu acho bem importante, é um trabalho que tem que ter desde o começo, porque pra respeitar tem que reconhecer que as diferenças existem (Professora).

Sobre o desenvolvimento de atividades voltadas para essa temática em sua sala, a professora descreveu algumas de suas práticas. Iniciou falando sobre o projeto institucional “Infância sem racismo”, e descreveu a reação de seus alunos quando receberam pela primeira vez a caixa com os materiais desse projeto. Ela afirmou que os alunos ficaram curiosos quanto aos objetos presentes ali e que gostaram de manusear os livros, bonecas, adereços de cabelos e peças da cultura africana que estavam na caixa. Ao relatar sobre sua experiência, ela afirmou que essa caixa serviu apenas como um desencadeador para o desenvolvimento do tema com sua turma e que após esse primeiro momento outras práticas foram propostas e vivenciadas por eles.

Um exemplo citado pela professora como uma prática que envolveu a questão da diversidade étnico-racial foi a exibição de um vídeo (Normal é ser diferente – Jair Oliveira) que retrata as diferenças, como cor da pele, cabelo e nacionalidade. Após a exibição, em roda de conversa, dialogaram sobre o assunto e os alunos puderam falar sobre suas percepções acerca do que tinham assistido. Segundo ela, essa atividade propiciou momentos de discussão em que os alunos tiveram a oportunidade de expor suas percepções sobre as diferenças existentes entre eles.

Com essas atividades a professora possibilitou às crianças desenvolverem a consciência de que são diferentes e que essas diferenças são positivas e precisam ser respeitadas.

Vygotsky (1998) entende que o desenvolvimento do ser humano se dá a partir da interação social, da relação com o outro. Nesse processo o professor atua como o mediador do conhecimento, atuando na zona de desenvolvimento proximal, intervindo de forma direta e sistematizada, ajudando assim a criança a avançar em seus conhecimentos. Isso não diz respeito apenas aos conteúdos conceituais, mas também aos conteúdos atitudinais, no processo de construção do aluno.

Durante o período de observação foi possível presenciar também diversos momentos em que a diversidade étnico-racial esteve presente nas práticas pedagógicas da sala de aula. Nas situações de contação de histórias, que aconteciam todos os dias, por exemplo, em alguns dos livros havia personagens negros. Assim, embora em proporção muito pequena, a questão racial era contemplada. Nessas situações, embora as histórias não tivessem como objetivo levantar discussões sobre as questões raciais, as crianças tinham a oportunidade de ampliar seu repertório imagético, vendo a presença de personagens negros nos livros infantis.

Duarte (2012) destaca a importância desse papel do professor em proporcionar às crianças momentos em que referências positivas de todos os grupos sociais estejam presentes. Como responsável pelo planejamento e direcionamento das atividades, o professor deve oferecer diferentes materiais, possibilitando-lhes, assim, que desde cedo aprendam a respeito da diversidade.

Nas rodas de conversa as questões raciais também apareciam. Exemplificando: em uma atividade em que o foco era o trabalho com a identidade, a professora disponibilizou espelhos para que as crianças se observassem. Em seguida, promoveu um diálogo para que falassem sobre o que estavam vendo, suas características e suas percepções. Nesse momento surgiram falas da professora como “a gente não é igual”, “a gente tem diferença”, “se todos fossem iguais, como saberíamos quem é quem, precisamos ser diferentes”. Ela relatou que essa atividade teve um impacto positivo em sua turma, pois as crianças puderam se olhar e observar suas características, o que propiciou uma conversa sobre as semelhanças e diferenças entre eles.

O primeiro passo para que todas as crianças tenham uma vida digna com identidades positivas é educá-las desde pequenas para a construção de interações igualitárias. Uma das estratégias eficazes para trabalhar a diversidade étnico-racial na Educação Infantil é

desenvolver atividades que façam sentido para a criança e que indiquem aos professores as informações que ainda precisam ser aprofundadas (TRINIDAD, 2012).

No período em que foi desenvolvido este estudo, a temática étnico-racial também estava incluída nas sequências de atividades da sala, pois a professora desenvolvia um projeto denominado “Brasil e suas Culturas”, com foco nas festas populares. O objetivo era resgatar as tradições folclóricas, valores culturais, conhecer algumas festas populares e a influência das festas africanas em nosso país.

Dentre as atividades descritas nesse projeto estavam: conhecer as tradições culturais de diferentes povos, os hábitos e costumes, as festas por regiões, algumas máscaras africanas, a tradição da festa do bumba meu boi (história do negro Francisco), danças e instrumentos musicais de origem africana (banda de congo, maculelê, moçambique, maracatu, jongo, afoxés).

Durante a execução desse projeto foram desenvolvidas atividades como a exibição de um vídeo sobre o “maracatu”. As crianças tiveram a oportunidade de conhecer essa dança, conversar sobre suas percepções acerca do vídeo e montar cartazes com algumas imagens. A professora destacou que o maracatu é de origem africana e convidou as crianças a aprenderem a dança para apresentação durante uma exposição de trabalhos, no final do ano letivo. Outra atividade foi a socialização de pesquisas trazidas de casa sobre as festas populares, dentre elas o carnaval, o maracatu, a festa do divino, a festa do bumba meu boi e a congada.

É importante que se desenvolvam na escola atividades sobre as diferentes culturas que fazem parte de nossa sociedade, porém é necessário que permeiem o currículo escolar e que estejam presentes como uma proposta de trabalho que valorize a diversidade. Devem ser planejadas, constituindo um conjunto de ações articuladas, e não apenas uma atividade ou um projeto de trabalho isolado. Silva (2010) afirma que há necessidade de se incluir no currículo escolar as diferenças culturais com a preocupação de que isso não aconteça de forma apenas informativa, mas que promova reflexões sobre os aspectos culturais e as experiências dos diferentes povos. Devem ser incorporadas ao currículo como uma questão central do conhecimento. Não devem constituir um trabalho isolado, apenas um acréscimo de conteúdo, mas um real desenvolvimento de estudo e aprendizagem sobre as influências das diferentes culturas na construção da nossa história.

Como já mencionado neste texto, foram também observadas práticas pedagógicas no que diz respeito à organização do ambiente da sala de aula, como a presença de bonecas, livros e imagens representando os negros.

Nas observações e nos relatos da professora, observou-se que a temática racial estava presente no dia a dia da sala de aula, com imagens, vídeos, livros e informações. A pesquisadora teve a oportunidade de observar momentos de conversas informais entre as crianças, quando elas diziam “não é preto que fala, é negro, o certo é falar negro”, “não é todo mundo da mesma cor”, “esse daí são as pessoas lá da África, eles são negros, aqui também tem negros”, “a gente tem que respeitar todos os amigos”, “cada um é de um jeito”.

Seus diálogos evidenciaram que falar sobre as diferenças étnico-raciais e vivenciar situações em que esse assunto é discutido são ações que podem acontecer naturalmente entre as crianças dessa faixa etária.

Para Cavalleiro (2000), o trabalho de reconhecimento da diversidade étnica na Educação Infantil tem importante papel. Esse trabalho possibilita:

[...] agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizadas e cristalizadas pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta” (CAVALLEIRO, 2000, p.38).

Apesar de algumas dificuldades da equipe gestora para compreender a importância de se trabalhar com essa temática na faixa etária que corresponde à Educação Infantil e da inexistência de um documento esclarecedor sobre as ações do projeto institucional “Infância sem racismo”, as discussões sobre as questões étnico-raciais estavam presentes na escola. Tal fato oportunizou às crianças dessa unidade escolar, vivências a partir das diferenças raciais, em um ambiente que contempla essa diversidade e que desenvolve práticas que os levaram a discutir questões como a igualdade racial.

A Educação Infantil é uma etapa significativa na vida escolar da criança. Ela não pode eliminar as desigualdades, mas pode questionar as práticas homogeneizadoras e colaborar na construção da percepção de igualdade entre os seres humanos. Pode também comprometer-se com a necessidade de mudança, constituindo-se em um espaço que permita transformações na vida das pessoas que passam por ela.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade étnico-racial está presente no contexto escolar assim como em todos os ambientes da sociedade, em uma mistura de raças, etnias, crenças e multiplicidade de histórias.

Todas as crianças, independentemente de suas características raciais, têm o direito de conviver em um ambiente escolar em que sejam respeitadas. Para isso, as práticas pedagógicas devem ser planejadas e (re) planejadas, para lhes possibilitar oportunidades iguais, durante o desenvolvimento de sua identidade. Assim sendo, poderão compreender as diferenças como naturais e positivas.

Neste estudo, buscou-se discutir como as interações sociais entre as crianças negras e brancas eram estabelecidas em uma escola de Educação Infantil e como as práticas pedagógicas auxiliavam ou não a promoção da igualdade racial no ambiente escolar.

Para alcançar esse objetivo, além da observação foram ouvidas, em entrevistas, a professora, a diretora e a orientadora educacional, que relataram suas percepções, vivências e práticas pedagógicas relacionadas à diversidade étnico-racial nessa faixa etária.

Também foi possível conhecer parcialmente o projeto institucional denominado “Infância sem racismo”, da Rede Municipal de Educação da cidade em que o estudo foi realizado. Esse projeto é voltado para o trabalho com as questões étnico-raciais, e, embora não se tenha encontrado nenhum documento que norteasse suas ações, sua existência apontou para práticas promotoras de igualdade racial na escola.

A observação dos diferentes momentos da rotina das crianças possibilitou conhecer como se relacionavam e interagiam. Nos momentos de brincadeira, quando estavam mais livres e autônomas para expressar suas opiniões, observou-se as questões étnico-raciais surgiram em seus diálogos. No período em que aconteceu este estudo, não foram presenciadas situações de discriminação racial entre as crianças, o que não significa a ausência desse tipo de atitude no espaço investigado. Observou-se que as crianças não pautavam suas relações pelo critério de cor/raça, porém a identificação racial apareceu em seus diálogos. Para algumas, a cor da pele ou o cabelo constituíam aspectos desagradáveis.

Nessa faixa etária, que corresponde à Educação Infantil, as crianças estão no processo de construção da identidade, portanto percebem as diferenças entre seus pares. Por esse motivo é importante que o trabalho com a diversidade étnico-racial seja realizado nessa etapa

escolar, para que desde pequenas elas aprendam a respeitar as diferenças e se sintam confortáveis com suas próprias características. A escola deve ser um espaço que auxilie a criança na construção de uma identidade positiva.

Com o objetivo de propiciar as crianças oportunidades de refletirem sobre as questões étnico-raciais é importante que o professor ofereça a elas materiais que possibilitem que essas diferenças sejam vistas de forma respeitosa. Considerando essa construção da identidade, e com base na experiência da pesquisadora na área, foi elaborado um quadro (APÊNDICE VI) com sugestões de literatura que abordam a temática da educação para as relações étnico-raciais de maneira lúdica.

Mesmo quando não se apresentam atitudes e falas preconceituosas entre as crianças, é relevante que elas participem de discussões envolvendo essa temática, para enriquecer seu repertório sobre o modo de se ver e de ver o outro e, para que possam repensar o que muitas vezes veem na televisão, escutam nas letras das músicas, ou leem nos livros. Desse modo, terão oportunidade de construir e reconstruir o que pensam sobre as questões étnico-raciais.

Mudanças sociais podem acontecer se o trabalho com a diversidade étnico-racial começar desde a infância. Como afirma Crochik (1995), o preconceito não é inato no ser humano, pois é construído no meio social e instalado nos indivíduos como produto das relações estabelecidas. Assim sendo, a criança pode de fato perceber que o outro é diferente dela, sem que isso impeça seu relacionamento com ele. A escola, por sua vez deve-lhe permitir momentos de reflexões, para que se constituía como ser humano que respeita o próximo.

São relevantes alguns avanços no que diz respeito à legislação que determina o trabalho com essa temática em todos os níveis escolares, como a Lei 10.639/03, que garante o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas. Essa Lei busca a construção de um novo modelo de sociedade que respeite e valorize a sua história; no entanto o documento não garante as mudanças, visto que é apenas uma ferramenta. Portanto, a legislação é um passo importante, mas ainda não o suficiente para que se tenha uma educação que contemple a diversidade.

Cabe aos gestores e a comunidade escolar a transformação de propostas em ações, no que diz respeito à organização do espaço escolar e ao desenvolvimento do respeito à diversidade étnico-racial.

Quanto às interações com a professora da sala, as situações de discriminação racial também não apareceram. Ela demonstrava preocupação em desenvolver práticas voltadas para a diversidade étnico-racial com sua turma, e as atividades com essa temática estavam

presentes em seu planejamento, no desenvolvimento de atividades didáticas, bem como no desenvolvimento de um projeto semestral.

Isso evidencia a preocupação da professora com essa temática, mesmo que em atividades pontuais. É importante ressaltar, no entanto, que a diversidade racial precisa permear o currículo da escola como um todo, ir além de atividades pontuais, para que assim seja compreendida pelas crianças como próxima da nossa realidade, pertencente a nossa identidade social.

É importante que se esteja atento ao modo como o assunto é abordado. Para isso, há necessidade de se construir um currículo que contemple a diversidade racial e que não favoreça os grupos culturais dominantes em detrimento dos diferentes grupos étnicos. Silva (2010) afirma que há necessidade de um currículo que inclua as diferentes culturas, não apenas de forma simples e informativa, mas refletindo sobre os aspectos culturais e as experiências dos diferentes povos. Para isso, em uma perspectiva crítica do currículo, é necessário incorporar estratégias de desconstrução de narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais, não sendo feito apenas um acréscimo de informações sobre culturas e identidades, mas uma reflexão sobre as influências das diferentes culturas na construção da nossa história. Para que um currículo seja multicultural, é necessário que vá além de uma adição de conteúdos. É importante lidar com a questão da diferença como histórica e política, pois “[...] não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-la” (SILVA, 2010, p.102).

A pesquisa também revelou um silenciamento por parte da equipe gestora, quanto à abordagem de questões do racismo. Em seus discursos a equipe demonstra preferência para referir-se a diversidade de forma mais ampla, tirando o foco da questão étnico-racial, por considerar a inexistência de situações de preconceito racial nessa faixa etária.

O silenciamento é um dos fatores que atrapalham o trabalho voltado para as questões raciais. Isso porque perpetua as diferenças e determina a ausência de discussão sobre essa temática. É necessário refletir e discutir com o intuito de promover ações para que a diversidade venha a ser respeitada e considerada como parte importante da nossa história e cultura.

Em observação sobre a presença da representação do negro no espaço escolar, foi possível verificar nessa escola a existência de brinquedos, como bonecas, objetos, imagens e livros nos quais o negro era retratado positivamente, sem estereótipos. Acredita-se que isso propicia às crianças uma representação positiva de suas características, pois a partir das imagens que lhe são oferecidas ela constrói sua própria imagem e vai se identificando e se

percebendo nesse espaço. Em nossa sociedade a maioria das imagens tem como referência o hegemônico da branquitude, o que auxilia na perpetuação do preconceito étnico-racial. A veiculação de imagens que representem a criança negra em situações similares às das crianças brancas favorece a construção da identidade de todas elas.

Foi possível verificar alguns desalinhamentos no que se refere às práticas do projeto institucional “Infância sem racismo”, da Rede Municipal. Acredita-se que talvez esse descompasso seja o resultado da inexistência de um documento norteador que esclareça as ideias e ações propostas. Apesar disso, de maneira ampla, a existência do projeto certifica a preocupação com a diversidade racial na Rede Municipal de Educação da cidade.

A falta desse documento norteador é um fator que precisa ser considerado, pois, para que o trabalho seja desenvolvido de forma coerente por todos que fazem parte da comunidade escolar, é importante que se tracem os objetivos que se quer alcançar, assim como as ações para alcançá-los.

As reações frente a esse projeto no dia a dia da escola contribuíram de alguma forma para que as discussões sobre as diferenças étnico-raciais estivessem presentes nas práticas pedagógicas, porém destaca-se a necessidade de formação, reflexão e espaços para a discussão sobre esse tema na escola.

Mediante as análises aqui realizadas, reitera-se o que as pesquisas nessa área apontam: a necessidade de formação do professor com direcionamento para as questões da diversidade étnico-racial. Assim, terá um olhar atento para as situações de preconceito racial e poderá interferir, como adulto experiente, ensinando as crianças a lidarem com seus conflitos de maneira respeitosa, contribuindo assim para a construção de uma educação mais igualitária.

O professor deve analisar sua própria prática, refletir sobre o cotidiano escolar e intervir na realidade. Para isso, ele precisa, por exemplo, reconhecer o racismo estrutural da nossa sociedade e romper a ideologia do mito da democracia racial.

Apesar de todas as limitações referentes ao projeto institucional e ao trabalho desenvolvido em sala de aula, a pesquisadora afirma que vivenciar práticas em que a diversidade étnico-racial se faz presente lhe pareceu possibilitar às crianças que o assunto seja tratado com mais naturalidade.

Ainda há muito que fazer, porque os fatos de nossa história contagiam a ideia de inferioridade do negro, e isso também persiste no contexto da escola. No entanto, pequenas ações podem, paulatinamente, fazer com que a escola seja espaço potencializador de equidade. A escola ainda é um espaço de discriminação racial, pois certamente favorece a

reprodução do preconceito; no entanto, é também, ainda que sem efetiva plenitude, um espaço em que se realizam ações para desconstrução dessa realidade.

Pretende-se, com os resultados desta pesquisa, contribuir para reflexões e debates acerca das relações raciais estabelecidas na infância, e também na discussão de propostas práticas voltadas para a diversidade étnico-racial, na busca por uma educação igualitária que favoreça a construção de novas experiências e representações das diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B. **O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula.** In: ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula.* 3ªed. São Paulo: Papirus, 2002. pp. 81-105.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papirus: 2000.
- ANDRÉ, M. **O que é em estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009. Educação, Sociedade e Cultura, n.17, p.113-134, 2002.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, H. S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Hucitec, 1993.
- BENTO, M. A. S. **Branqueamento e branquitude no Brasil.** In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____, M. A. S. (Org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. São Paulo: 2012.
- BITTENCOURT, C. F. **Reflexões sobre currículo e diversidade cultural.** In: BUENO, J.G. S.; MUNAKATA, K.; CHIOZZINI, D. F. (Orgs.) *A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidade.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, pp.153-169.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos.** Porto - Portugal: Porto Editora, 2006.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- _____, **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- _____, **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1990.
- _____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- _____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília, MEC, 2009.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC, 2005.

BRENTANO, A. B. G. **Projeto institucional**. Revista Gestão Escolar. Fundação Victor Civita; Ano 6, n° 33, junho de 2014.

CANÁRIO, R. Entrevista à revista Gestão Escolar. Fundação Victor Civita, junho de 2009. Disponível em < <http://gestaoescolar.org.br/conteudo/756/rui-canario-fala-sobre-como-transformar-problemas-em-solucoes>>. Acesso em 03 janeiro de 2017.

CAPES. Banco de Dados. Disponível em < <http://www.periodicos.capes.gov.br> >. Acesso em 05 junho 2015.

_____, Banco de Dados. Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em 17 maio 2015.

CARVALHO, S. P. **Os primeiros anos são para sempre**. In: BENTO, M. A. S. (Org.) Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto, 2000.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, ago. 2005.

CROCHIK, L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; NETO, O. C. **A construção do projeto de pesquisa**. In: MINAYO, M. C. S.(Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2012.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

_____, L. R. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo**. Revista Brasileira de Educação, n.17, p. 661-759, set. 2012.

_____, L. R.; SILVA, Jr. H. **Orientações Curriculares para a valorização da diversidade racial na educação Infantil**. São Paulo: Ceert, 2011.

DUARTE, C. P. T. **A abordagem da temática racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora**. In: BENTO, M. A. S. (Org.) Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, n.24, p.213-225, 2004.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAUDIO, E. S.; ROCHA, E. A. C. R. **Relações étnico-raciais num contexto de educação infantil**. Momento, n.1, p.35-50, jan./jul.2013.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

_____, E. **Ritual de interação – Ensaio sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas 2014. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=352440&search=sao-paulo|jacareij|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso em 28 março 2016.

ITANI, A. **Vivendo o preconceito em sala de aula**. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.

KRAMER, S. **O papel social da pré-escola**. Cadernos de Pesquisa - São Paulo, n. 58, Fundação Carlos Chagas, nov. 1986.

_____, S. **Questões raciais e educação. Entre lembranças e reflexões**. Cadernos de Pesquisa - São Paulo, n.93, p.66-71, maio 1995.

_____, S. **Infância e educação infantil: reflexões e lições**. Educação – PUC/ RJ, n° 34, maio 1998.

_____, S. **A infância e sua singularidade**. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, D. S.; NASCIMENTO, A. R. do N. (Orgs.) *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem Histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, M. **Infância de papel e tinta**. In: FREITAS, M. C. de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Fundamentos de metodologia científica**: São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, M. B. **Infância Afro-Brasileira e Cotidiano Escolar: Reflexões Necessárias**. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, SE, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V.M. **Educação escolar e culturas: construindo caminhos**. Revista Brasileira de Inclusão, nº 23, p.156-168, maio/jun/jul/ago, 2003.

_____, A. F. B.; CANDAU, V.M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>2007. Acesso em 30/06/16.

_____, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. São Paulo: Vozes, 2012.

MUNANGA, K. (Org). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, V. C. **Educação das relações étnico raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná , Curitiba, 2010.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. de. **Infância, raça e paparicação**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010.

OLIVEIRA, L. B. **Cultura afrocearense: um estudo sobre africanidades, educação e currículo em uma escola pública de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

OLIVEIRA, S. M. **A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação Infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, J. P. de. **Crianças, interações e formas de sociação em uma unidade de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2012 (a).

PINTO, M. **A infância como construção social**. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Portugal. Editora Bezerra, 1997.

ROCHA, L. C. P. da. **Política Educacional e a Lei 10.639/03: Uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades sociais na sociedade brasileira.** In: SILVA, P. V. B. (Org.) Notas de história e cultura afro-brasileiras. Ponta Grossa: Ed. UEPG/ UFPR, 2007.

ROSEMBERG, F. **Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade.** Cadernos de Pesquisa, n.44, p. 543-758, jul./set. 2014.

SANTOMÉ, J.T. **Culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, T. T. da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, J. N. dos. **Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2013.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, n.91, p.361-378, maio/ago.2005.

_____, M. J. **O estudo de caso etnográfico em educação.** In: ZAGO, N.; CARVALHO; M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, C. A. D.; BARROS, F.; HALPERN, S.; SILVA, L. A. D. **De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras.** In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org.). Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997.

SILVA, V. L. N. da. **Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis – suas implicações no cotidiano educacional da criança negra.** Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano I – n. I, jul. 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA JR., H. S.; BENTO, M. A. S.; (Org.) **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil.** Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. São Paulo: 2011.

SILVA JR. H. S.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. de. (Orgs.) **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdades – CEERT: Instituto Avisá lá – Formação Continuada de Educadores. São Paulo: 2012.

SILVA, P. V. B.; SOUZA, G. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em educação infantil.** Educar em revista, n.47, p. 35-50, jan./mar. 2013.

SOARES, P R. **Infância negra: uma análise da afirmação da identidade étnica a partir dos livros infantis**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba - Programa de Pós Graduação em Educação, Paraíba, 2012.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2004.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaço de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Programa em Psicologia da Educação, São Paulo, 2011.

_____, C. T. **Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil**. In: BENTO, M. A. S. (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

VANDENBROECK, M. **Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na educação infantil**. In: ABRAMOWICZ, A. VANDENBROECK, M. (Orgs) Educação Infantil e diferença. Campinas, SP. Papirus, 2013.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisas, v.5, 2007.

VITAL, M. R. **Inclusão na educação infantil: do viver o preconceito da diferença ao (com) viver com a diferença**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO A

OFÍCIO À INSTITUIÇÃO



UNITAU

Universidade de Taubaté
 Autarquia Municipal de Regime Especial
 Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
 Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
 CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
 Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
 prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 016/2015

Taubaté, 11 de agosto de 2015

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **PATRICIA BATISTA RIBEIRO**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2015, intitulado **“INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: O “OLHAR” DA ESCOLA SOBRE O ALUNO NEGRO”**. O estudo será realizado com professores e gestores da Educação Infantil, na cidade de Jacareí, sob a orientação do Profª. Dra. Roseli Albino dos Santos.

Para o desenvolvimento desta, será preciso que a pesquisadora acompanhe os professores durante um período de seis meses realizando observações das práticas pedagógicas desenvolvidas e também será realizada questionário e entrevista através de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser questionada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes. Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará para análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657 ou com Patricia Batista Ribeiro [redacted] e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido .

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO HUMANO- PPGEDH

Ilma. Sra.

Escola:

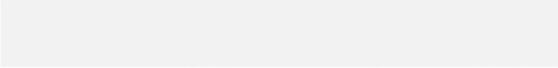
Endereço:

Jacareí - SP

ANEXO B**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

MUNICÍPIO DE JACAREÍ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

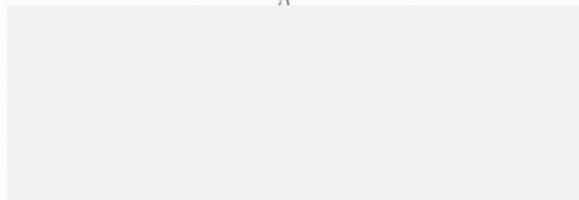
Prefeitura de
Jacareí
COM VOCÊ. FAZENDO ACONTECER.


TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

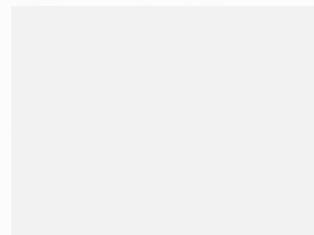
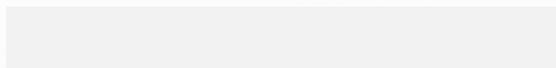
Jacareí, 20 de agosto de 2015.

De acordo com as informações do ofício sobre a natureza da pesquisa intitulada "INTERAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: O "OLHAR" DA ESCOLA SOBRE O ALUNO NEGRO", com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Patrícia Batista Ribeiro, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise da metodologia do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de observação das aulas, questionário e entrevistas com professores e equipe gestora que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

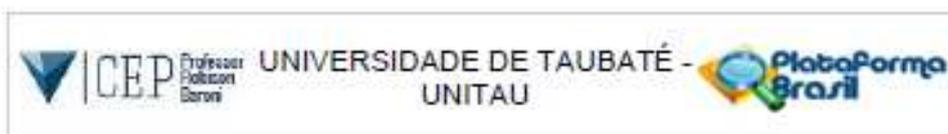


Diretora da escola



ANEXO C

PARECER N° 1.225.974 CEP/UNITAU – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Interações sociais no contexto escolar: o "olhar" da escola sobre o aluno negro.

Pesquisador: Patrícia Batista Ribeiro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47805315.9.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.225.974

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem como objetivo estudar como acontecem as interações no espaço escolar da Educação Infantil em relação a criança negra (transcrito do projeto)

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como se estabelecem as interações sociais e relações raciais entre crianças negras (pardas e pretas), brancas e os agentes escolares em uma unidade municipal de Educação Infantil de Jacareí- SP (transcrito do projeto)

 Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante para a área ciências sociais.

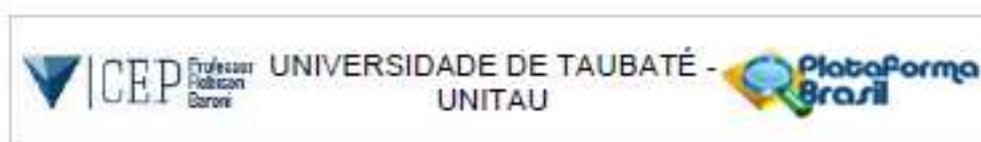
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12)3835-1233 Fax: (12)3835-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 1.225.974

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 11/09/2015, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO**.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	31/08/2015 17:13:15	Patricia Batista Ribeiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	31/08/2015 17:15:11	Patricia Batista Ribeiro	Aceito
Outros	Resposta_ao_parecer_consubstanciado.docx	31/08/2015 17:17:06	Patricia Batista Ribeiro	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	31/08/2015 17:38:52	Patricia Batista Ribeiro	Aceito
Outros	autorizacao_.pdf	31/08/2015 17:45:56	Patricia Batista Ribeiro	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_548175.pdf	31/08/2015 17:49:08		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 14 de Setembro de 2015

Assinado por:
Maria Dolores Alvea Cocco
 (Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.025-045
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3835-1233 Fax: (12)3835-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL”.

Orientador: Prof. Dr(a). Roseli Albino dos Santos

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL”.

Objetivo da pesquisa: Investigar como se estabelecem as interações sociais e relações raciais entre crianças negras (pardas e pretas), brancas e os agentes escolares em uma unidade municipal de Educação Infantil de uma cidade do Vale do Paraíba-SP.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados aplicação de questionário, entrevistas, que serão aplicados junto a professores e gestores de uma escola de Educação Infantil de uma cidade do Vale do Paraíba.

Destino dos dados coletados: a pesquisadora será o responsável pelos dados originais coletados por meio da aplicação de questionário e entrevistas, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio da aplicação de questionário, entrevistas serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio da aplicação de questionário, entrevistas e observação em sala de aula. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a educação para as relações étnico raciais. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestranda da Turma 2015 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Patrícia Batista Ribeiro, residente no seguinte endereço: Avenida São Jorge, 1074, Bairro Cidade Salvador, Jacaré - SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 981055528. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof. Dra. Roseli Albino dos Santos a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 997519880. A

supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre a educação para as relações étnico raciais.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Jacareí, _____ de _____ de 2015.

Nome do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Patrícia Batista Ribeiro

Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE I**Questionário**

Qual seu grau de formação profissional?

Graduação Pós-Graduação Mestrado Doutorado

Possui cursos de formação com vistas a Educação Étnico Racial?

Sim Não

Se sim, qual? _____

Onde? _____

Há quanto tempo atua como professor (a)?

mais de 1 ano há mais de 3 anos há mais de 5 anos há mais de 8 anos

Há quanto tempo trabalha nesta instituição de ensino?

mais de 1 ano há mais de 3 anos há mais de 5 anos há mais de 8 anos

Na sua sala de aula tem alunos negros?

Sim Não

Você conhece o projeto institucional “Infância sem racismo” da rede Municipal de Educação da cidade?

Sim Não

Você desenvolve práticas vinculadas ao projeto institucional “Infância sem racismo”?

Sim Não

Já recebeu formações para trabalhar com o projeto “Infância sem racismo”?

Sim Não

Já vivenciou situações de preconceito em relação à criança negra em sua sala de aula?

Sim Não

Você aceita participar da 2ª etapa da pesquisa? Em caso positivo identifique-se.

Aceito. Nome: _____ Não Aceito

APÊNDICE II

Entrevista - Professora

Roteiro de entrevista:

Inicialmente serão fornecidas informações ao entrevistado sobre o objetivo da pesquisa, como esta será realizada e o esclarecimento de possíveis dúvidas.

1. Qual a sua compreensão sobre uma educação que respeite a diversidade racial?
2. Você organizou, ao longo desse ano, algum trabalho voltado para a temática étnico racial? Se sim, como foi?
3. Que livros ou histórias você conta para sua sala?
4. Você utiliza livros que represente personagens negros? Quais?
5. Quais as brincadeiras mais comuns entre as crianças? As características fenotípicas são consideradas importantes durante as brincadeiras e os momentos de interação?
6. Você já observou conflitos que tenham surgidos pela questão racial?
7. Caso isso tenha acontecido, como você se posicionou?
8. Em sua opinião, as crianças percebem as diferenças entre as pessoas (cor, textura dos cabelos, tipo físico, dentre outras)? Como?
9. Em sua opinião, quais destas diferenças são vistas de forma negativa entre as crianças?
10. Você já presenciou atitudes discriminatórias na escola no que se refere à questão racial? Descreva.
11. Você trabalha com o projeto institucional “Infância sem racismo”? Explique como ele é desenvolvido.
12. Quais atividades esse projeto propõe?
13. Se você desenvolve esse projeto, poderia relatar uma atividade que tenha sido significativa para sua turma?

APÊNDICE III

Entrevista – Equipe Gestora

Roteiro de entrevista:

Inicialmente serão fornecidas informações ao entrevistado sobre o objetivo da pesquisa, como esta será realizada e o esclarecimento de possíveis dúvidas.

1. Qual a sua compreensão sobre uma educação que respeite a diversidade?
2. A escola organizou, ao longo desse ano, algum trabalho voltado para a temática étnico racial?
Se sim, como foi?
3. A escola possui materiais que levem em consideração as diferenças raciais? Quais?
4. Quais as brincadeiras mais comuns entre as crianças? As características fenotípicas são consideradas importantes durante as brincadeiras, momentos de interação?
5. Você já observou conflitos que tenham surgidos pela questão racial?
6. Caso isso tenha acontecido, como você se posicionou?
7. Em sua opinião, as crianças percebem as diferenças entre as pessoas (cor, textura dos cabelos, tipo físico, dentre outras)? Como revelam essa percepção?
8. Em sua opinião, quais destas diferenças são vistas de forma negativa entre as crianças?
9. Você já presenciou atitudes discriminatórias na escola no que se refere à questão racial?
10. Nesta escola é desenvolvido o projeto institucional “Infância sem racismo”?
11. Se sim, descreva algumas características desse projeto.
12. Quais atividades são propostas nele?
13. Há formação para os professores trabalharem com esse projeto?
14. Como você analisa a receptividade dos professores para trabalhar com a temática da diversidade?

APÊNDICE IV

Roteiro de observação

- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do(a) Professor(a):

Turma:

Quantidade de alunos na sala:

- ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

Como se apresenta a relação do professor com os alunos?

Existe diferença no tratamento entre as crianças?

Se presenciado alguma situação de discriminação, qual a atitude do professor?

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Utiliza de materiais que contemplem a diversidade racial?

A metodologia utilizada na sala de aula contempla atividades que respeitem as diferenças existentes entre os alunos?

Propõe atividades em grupos? Como estes são divididos?

RELAÇÃO ALUNO-ALUNO

Como acontecem as interações entre os alunos?

Em suas brincadeiras os alunos se preocupam com a diferença racial para escolha de seus colegas?

Apresentam atitudes discriminatórias?

Existe alguma resistência na participação de atividades do projeto “Infância sem racismo”?

ESPAÇO ESCOLAR

A escola possui materiais (livros, brinquedos, objetos) que representam a diversidade racial?

As imagens que compõe o espaço escolar evidenciam a diversidade racial?

APÊNDICE V

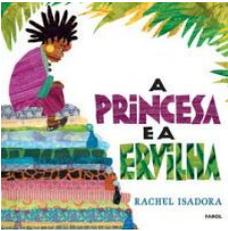
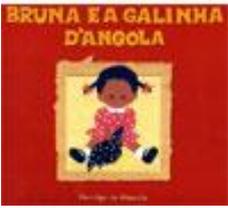
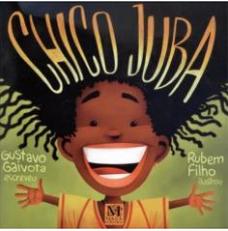
Panorama das Pesquisas na área

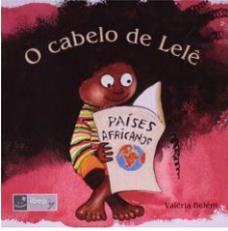
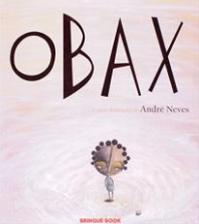
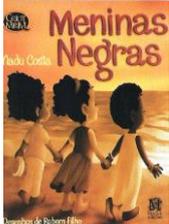
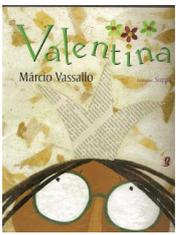
Informações Básicas dos trabalhos selecionados				
Autor	Título	Tipo de trabalho	Ano	Universidade
Cristiane Teodoro Trinidad	“Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaço de educação infantil”.	Tese de Doutorado	2011	Pontifícia Universidade Católica
Marcia Regina Vital	“Inclusão na educação infantil: do viver o preconceito da diferença ao (com) viver com a diferença”.	Tese do Doutorado	2012	Universidade de São Paulo
Sandra Maria de Oliveira	“A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação Infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam”.	Dissertação de Mestrado	2012	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Leyla Beatriz de Sá Oliveira	“Cultura afrocearense: um estudo sobre africanidades, educação e currículo em uma escola pública de Fortaleza”.	Dissertação de Mestrado	2011	Universidade Federal do Ceará
Poliana Soares	“Infância negra: uma análise da afirmação da identidade étnica a partir dos livros infantis”.	Dissertação de Mestrado	2012	Universidade Federal da Paraíba
Verediane Cintia de Oliveira	“Educação das relações étnico raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE	Dissertação de Mestrado	2010	Universidade Federal do Paraná

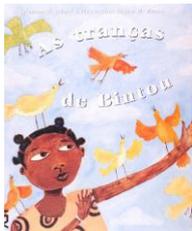
	2008 para educação infantil”.			
Paulo Vinicius Baptista da Silva e Gizele de Souza	“Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em educação infantil”.	Artigo	2013	Publicado em: Educar em Revista
Fúlvia Rosemberg	“Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade”.	Artigo	2014	Publicado em: Cadernos de Pesquisa
Lucimar Rosa Dias	“Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo”.	Artigo	2012	Publicado em: Revista Brasileira de Educação
Eloisa Acires Candal Rocha e Eduarda Souza Gaudio	“Relações étnico-raciais num contexto de educação infantil”.	Artigo	2013	Publicado em: Momento

APÊNDICE VI

Sugestões de literaturas que valorizam a diversidade étnico-racial para uso com alunos da Educação Infantil

	TÍTULO	AUTOR	EDITORA	SINOPSE
	A princesa e a ervilha	Rachel Isadora	Difusão Cultural	Inspirada na clássica história de Hans Christian Anderson, conta sobre um príncipe africano em busca de uma verdadeira princesa para se casar.
	Bruna e a galinha d'angola	Gervilda de Almeida	Pallas Editora	A autora narra a relação de uma menina e uma galinha d'angola, passando pelo universo mítico africano e a criação do universo.
	Chico Juba	Gustavo Gaiivota	Mazza	Conta a história de um menino inventor. Seus esforços o levarão a incrível descoberta de que podemos brilhar sendo quem somos: o segredo é cuidar das raízes.
	Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	Ática	O coelhinho branco quer ter uma filha pretinha como aquela menina. Mas ele não sabe como a menina herdou aquela cor. Com a ajuda da mãe da menina ele descobre que herdamos as características dos nossos familiares.

	O cabelo de Lelê	Valéria Belém	Companhia Editora Nacional	<p>Lelê não gosta do que vê: De onde vêm tantos cachinhos?, ela vive a se perguntar. E essa resposta ela encontra num livro, em que descobre sua história e a beleza da herança africana.</p>
	Obax	André Neves	Brinque Book	<p>Conta a história de uma menina da tribo Obax, que vivia na savana africana sempre mergulhando em várias aventuras.</p>
	Meninas Negras	Madu Costa	Mazza	<p>O livro conta a história de três meninas negras e um contador de histórias africanas que passa a tradição dos antepassados de geração em geração, com textos curtos e poéticos.</p>
	Valentina	Marcio Vassallo	Global editora	<p>Valentina é uma princesa simples que não se identifica com o luxo e a beleza das princesas clássicas, uma princesa que rompe com o modelo tradicional e mora no morro do Rio de Janeiro.</p>
	Uma princesa nada boba	Luiz Antonio Biel	Cosac Naify	<p>“Por que eu não podia ser igual a uma princesa?” Quando vai até a casa da avó com este questionamento</p>

				na ponta da língua, a menina vive uma transformação ao descobrir a história de princesas africanas que existiram de verdade e até vieram para o Brasil.
	Princesa Arabela, mimada que só ela!	Myllo Freeman	Ática	A pequena Arabela está acostumada a conseguir tudo o que quer. E tem muito mais do que precisa e quer um elefante de presente de aniversário. Uma história em que a personagem principal é uma princesa negra.
	As tranças de Bintou	Sylviane A. Diouf	Cosac Naify	Bintou é uma menina africana e seu sonho é ter tranças no cabelo, ela acha seu cabelo sem graça, curto, crespo e a única coisa que pode fazer são birotos. Um dia vai conversar com sua avó e acaba conhecendo uma história da tradição local e um pouquinho mais sobre a cultura e tradição africana.

APÊNDICE VII

MEMORIAL

1 INTRODUÇÃO

A construção do que somos é fruto do que vivenciamos e das interações que fizeram parte do nosso ciclo de vida. Refletir sobre o processo de formação profissional nos traz inúmeras lembranças e questionamentos acerca das experiências vivenciadas ao longo da nossa trajetória profissional.

Tardif (2000) destaca que as experiências vividas na família, na escola enquanto aluno e nas relações com os professores influencia de maneira significativa a construção da identidade profissional do docente.

A concepção que temos da educação, a forma como ensinamos os conteúdos, a maneira de tratar nossos alunos, são permeadas pelas experiências vividas ao longo da nossa trajetória de vida,

[...] um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2000, p.235).

Sobre os saberes que o professor traz consigo, Tardif os denomina como saberes exteriores ao ofício de ensinar, este vindo de experiências anteriores à carreira. O autor afirma que o saber profissional está “na confluência entre várias fontes de saberes, proveniente da história de vida individual” (TARDIF, 2000, p.215).

Esse conjunto de saberes, adquirido anteriormente à profissão, os saberes aprendidos nos cursos de formação e os construídos no decorrer da docência são o que constituem o trabalho do professor, a prática docente é permeada pelo constante transitar entre esses diferentes saberes.

Tardif (2002) evidencia que os saberes profissionais não são constituídos apenas pelos conhecimentos teóricos, mas também pelas experiências e vivências dos professores. Destaca ainda a importância dos saberes experienciais, aqueles que o professor adquire ao longo da sua carreira, na prática cotidiana e nas experiências que possui. É nas relações com os pares e no confronto entre os saberes produzidos pela experiência dos professores que os saberes experienciais ganham objetividade. Nesse percurso as certezas subjetivas de cada professor são sistematizadas e se transformam em um discurso de experiências que tem a capacidade informarem e formar outros docentes.

A construção do profissional que somos hoje é construída por meio desse processo permeado de inúmeras influências, que são importantes na construção da identidade do profissional.

Nóvoa (2009) destaca que a identidade não é algo que se possui, mas sim que se desenvolve ao longo da trajetória de vida, construída a partir das redes de relações que formamos. A identidade docente é caracterizada por ele como sendo um processo evolutivo, em que o indivíduo se enquadra em um determinado contexto.

Na busca por compreender e refletir sobre essas influências no meu percurso enquanto educadora e na construção na minha identidade profissional esse memorial tem como objetivo retomar parte da minha história e relacioná-la a construção da minha experiência enquanto docente.

O percurso escolhido para essa reflexão parte da primeira experiência enquanto aluna aos quatro anos de idade na educação infantil, passando pelas experiências vividas no ensino fundamental e médio.

Após esse período escolar descrevo algumas inquietações de uma adolescente que fez suas escolhas profissionais, mas que vive o conflito das incertezas financeiras da profissão escolhida.

Em seguida são relatadas algumas experiências que marcaram a trajetória de formação profissional, os primeiros contatos com os alunos enquanto professora e as diferentes vivências em espaços escolares distintos, o ensino privado e o público.

Por fim é destacada a constante busca por formação e por conhecimento com o intuito de aprimorar a prática e as experiências vividas no mestrado.

2 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL

Percurso de Formação

Sou a segunda filha de um casal com três filhos. Meus pais sempre valorizaram a educação. Consigo lembrar com clareza das frases do meu pai dizendo que o mais importante na vida era estudar, e que ele trabalhava para que pudéssemos concluir nossos estudos, o que ele não pode fazer por ter que trabalhar desde muito cedo.

Minha mãe foi também grande incentivadora de toda a minha vida escolar. Com apenas o primeiro grau completo ela sempre incentiva nossa permanência na escola, era uma leitora assídua e sempre nos presenteava com livros.

Toda a minha trajetória escolar foi em escolas públicas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Em 1989 morávamos na cidade de São José dos Campos, mas no ano seguinte nos mudamos para a cidade de Jacareí, pela mudança de emprego do meu pai. Naquela época era muito difícil conseguir uma vaga nas escolas de Educação Infantil, mas enfrentando muitas filas e aguardando pacientemente, minha mãe conseguiu a tão esperada vaga na escola, uma para mim e outra para minha irmã. Para garantirmos essa vaga era necessário ter presença assídua na escola, todos os dias ela nos trazia para Jacareí e ficava na casa de uma tia esperando a aula acabar para que pudéssemos voltar para casa, em São José dos Campos. E assim foi a minha primeira rotina de estudos, por seis meses acordávamos de madrugada, viajávamos de Jacareí a São José dos Campos para frequentar a escola. Após seis meses, nos mudamos definitivamente para Jacareí, o que facilitou muito as minhas idas e vindas para escola.

Fui muito feliz nesse período, guardo na memória a imagem da professora e de alguns colegas que continuaram a fazer parte da minha vida escolar por outros anos escolares. A professora atenciosa, os desenhos mimeografados, as tarefas de recorte e colagem e o imenso parque, me encantavam naquela pequena escola perto da minha nova casa.

Passado o período da Educação Infantil, era necessário mudar de escola e isso me assombrava. A nova escola era um prédio grande, em que precisávamos fazer filas no pátio antes de entrar para a sala, e na minha visão “era cheia de crianças muito grandes”. Tive o privilégio de contar com a valiosa presença da minha irmã, que era um ano mais velha do que eu, e isso me ajudava a enfrentar os primeiros tenebrosos dias.

Aos poucos me acostumei com aquele ambiente e fui me encantando com a possibilidade de aprender a ler sozinha. Esse era o meu maior desejo, ler as histórias sem precisar da ajuda da minha mãe ou da minha irmã. Sempre fui apaixonada pelos livros, livros de histórias, de poesias, de contos, qualquer um deles me fascinava.

Tive boas professoras nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, me recordo do nome de cada uma delas, mas me lembro também das inúmeras vezes em que precisávamos repetir as famílias silábicas, ler os pequenos trechos da cartilha e decorar os conteúdos de ciências e histórias que seriam avaliados nas provas.

Após esse período cheguei ao Ginásio, que correspondia da quinta a oitava série. Mudanças significativas aconteciam nesse momento, a presença de vários professores e as diferentes disciplinas, em que as minhas preferidas eram história e português. Desse tempo escolar guardo poucas recordações, as salas eram numerosas, os professores utilizavam de

vários livros, o silêncio era sempre imposto, não existiam muitas possibilidades de diálogos e os momentos para sanar dúvidas me davam certo medo pela grosseria por parte de alguns professores.

Já no Ensino Médio, outra vez a mudança me amedrontava, ter que estudar no período noturno não me deixava feliz, mas na escola perto de casa este era o período destinado a essa etapa escolar. Em meio às mudanças de período algo novo existia, naquela época a escola estava começando um sistema de salas ambientes e isso me deixava fascinada, a possibilidade de mudar de sala de acordo com a matéria a ser estudada dava um novo sentido ao que íamos aprender. Os professores se empenhavam para deixar a sala com a “cara” da disciplina, cartazes, imagens, acessórios que nos remetessem ao que estávamos estudando permeavam as salas de aula. A possibilidade de troca de conhecimentos e aprendizagem me parecia mais significativa nesse período do que nos outros anos escolares. E assim que finalizei o Ensino Médio o desafio de escolher uma profissão era inerente...

Ser professora

Tenho um irmão cinco anos mais novo, acredito que o início do meu encanto pela docência tenha acontecido a partir das minhas experiências em ensiná-lo. Recordo-me do prazer e satisfação em ajudá-lo na realização das suas tarefas, poder auxiliá-lo nas suas atividades, contar histórias, desenhar para que ele pudesse pintar, era uma das atividades que eu mais gostava de fazer. Acredito que a partir dessa experiência já nascia em mim o desejo pela docência.

Ao terminar o Ensino Médio a dúvida de que profissão seguir não existida, estava convicta de que seria professora, mas os questionamentos por parte dos meus pais eram inevitáveis, eles temiam se com essa profissão eu seria ou não bem sucedida financeiramente.

Com muita clareza de que estava escolhendo a profissão que me realizaria enquanto profissional iniciei minha graduação no curso Normal Superior na Universidade do Vale do Paraíba. Logo nas primeiras aulas estava certa de que tinha feito uma boa escolha, me encantava com as disciplinas, as experiências dos professores e as trocas realizadas com os colegas.

Como parte do curso fui realizar os estágios obrigatórios e para isso voltei para as escolas que tinha estudado. Infelizmente em alguns momentos me deparei com algumas práticas que ainda permaneciam as mesmas apesar da passagem do tempo, decorar conteúdos

e a pouca possibilidade de interação entre professores e alunos ainda faziam parte das aulas de algumas professoras.

Uma nova etapa

Após ter finalizado a faculdade fui trabalhar como auxiliar de classe em uma escola particular de Educação Infantil. Nunca tinha adentrado uma escola particular e esta foi uma experiência bem diferente para mim. Aprendi muito com as professoras que auxiliei e pude perceber teorias estudadas na faculdade sendo colocadas em prática. Após seis meses de trabalho me ofereceram uma sala de aula e assumi minha primeira turma como professora.

Nesse período uma grande discussão existia em torno dos cursos de formação de professores do nosso país, o curso Normal Superior foi extinto e o curso de Pedagogia passou a ser o que habilitaria para a formação docente. Por esse motivo voltei à faculdade para cursar mais um ano e receber o diploma de Pedagoga.

Com esse diploma em mãos participei de um concurso público para professores na cidade de São José dos Campos e fui aprovada, assumindo minha turma em 2011. Como fui chamada em meados de abril, poucas eram as opções de escolha, fui designada a trabalhar em uma escola militar, a qual a prefeitura prestava serviço.

Era uma realidade muito diferente de tudo o que eu já tinha vivenciado, as crianças ficavam o dia todo na escola e eu ficaria com elas no período da tarde, momento que era destinado para as aulas de Música, Arte e Movimento. No início foi um desafio, ter que focar apenas no trabalho com essas disciplinas, mas foi também um grande aprendizado e a possibilidade de desenvolver diferentes habilidades. Permaneci nessa escola por três anos.

Após esse período pedi transferência para outra escola da rede municipal, uma escola que ficava em um bairro da periferia da cidade.

Nesse espaço novas experiências e vivências fizeram parte do meu percurso enquanto professora, um público diferente, com perspectivas e necessidades distintas das escolas em que eu já havia trabalhado. Cresci como profissional e como pessoa, vivenciei experiências que ainda não tinha vivido e me senti com a possibilidade de fazer a diferença na vida daquelas crianças.

Minha trajetória profissional foi permeada por mudanças, de uma escola particular, para uma escola militar e depois para uma escola pública. Todas essas possibilidades me transformaram na profissional que sou hoje e me incentivaram por uma busca constante de aprimoramento para melhorar minha prática.

Mais desafios

Com tantos desafios e com a certeza de que precisamos estar em constante atualização profissional, fui à busca por novos conhecimentos.

Iniciei uma Pós-Graduação em Psicopedagogia na Universidade de Taubaté. Inúmeros conhecimentos foram adquiridos, um dos que mais me recordo é a possibilidade de enxergar cada aluno individualmente, nas dificuldades, habilidades e assim desenvolver um trabalho de forma mais precisa para que obtenham avanços.

Finalizada minha primeira Pós-Graduação recebi de uma amiga um convite para cursar uma nova Pós-Graduação que se intitulava “Educação para as Relações Étnico-raciais”, mas esta seria a distância e isso não me motivava.

Com muita resistência resolvi me inscrever e como era uma parceria entre a prefeitura de São José dos Campos e uma universidade pública (UFSCAR) era necessário aguardar uma vaga. Não estava animada, mas consegui a vaga e por curiosidade sobre o tema resolvi iniciar o curso.

Tinha muitas restrições quanto a educação à distância, porém muitas das minhas ideias e concepções foram modificadas no decorrer deste curso. Hoje posso afirmar que com um curso à distância também é possível aprender, que as trocas existem, mesmo que não sejam presenciais e que o contato com professores, mesmo que de forma virtual, acrescenta muitos saberes ao processo de formação.

Esse curso me levou a percorrer caminhos mais altos do que eu imaginava quando timidamente me inscrevi, um novo olhar foi aguçado em meu percurso como educadora. A temática estudada possibilitou enxergar como o preconceito tem sido prejudicial na formação dos alunos e como essa prática permeia as diversas faixas etárias, os professores e os espaços que compõem o ambiente escolar.

Partindo apenas da curiosidade pelo tema “educação étnico-racial” e de um curso a distância, muitas possibilidades surgiram e a realização de um sonho se tornou possível.

Um sonho

Cursar o mestrado foi sempre um sonho que parecia muito distante. Todas as possibilidades eram em outras cidades ou em horários impossíveis, mas no ano de 2013 uma amiga comentou sobre o Mestrado Profissional em Educação desenvolvido pela Universidade de Taubaté. Fiquei empolgada com a possibilidade de cursar o mestrado, e com o incentivo da minha irmã, fiz a inscrição.

O primeiro passo era o envio de um pré-projeto de pesquisa e a escolha pelo tema desse projeto já era uma certeza, continuaria o estudo sobre questões relacionadas ao preconceito na Educação Infantil, frutos dos estudos da pós-graduação realizada anteriormente.

Muitas etapas seriam necessárias para o ingresso no mestrado, a análise do currículo, do pré-projeto, a prova, a entrevista, e uma a uma foi sendo realizada, o sonho do mestrado se tornava mais próximo a cada etapa concluída.

Em março de 2015 essa nova jornada teve início, muitos anseios, medos, insegurança, mas também a certeza que esse seria um marco na minha carreira docente.

No início pareciam que as discussões e os temas estavam muito distantes da minha capacidade de compreendê-los, mas aos poucos os textos, as discussões, as conversas com os mestres e doutores começaram a fazer sentido e a possibilidade de relacionar os conhecimentos com a prática vivenciada na sala de aula permeava esse processo de construção de novas aprendizagens. A possibilidade de refletir sobre os conhecimentos e produzir novos saberes era motivador.

E com tantas inquietações, em paralelo as disciplinas cursadas, se desenrolava o projeto de pesquisa. Com o auxílio da minha orientadora, Prof. Dra. Roseli fomos delimitando o foco da pesquisa, os autores que seriam trabalhados e o desenvolvimento do trabalho em campo.

Fui a campo e pude observar como as questões étnico-raciais ainda são pouco discutidas na Educação Infantil, por considerarem que crianças nessa faixa etária não tem atitudes discriminatórias. Com as observações realizadas, as entrevistas e com tendo como base autores que estudam essa temática fomos tecendo nossas considerações e construindo a dissertação, que evidenciou que as crianças conhecem e empregam categorias étnico-raciais em seus diálogos desde pequenas e a que existe a necessidade de um trabalho voltado para essas questões para que as crianças aprendam a conviver com as diferenças e respeitá-las.

O mestrado trouxe consigo inúmeras inquietações, desafios e questionamentos que me fazem repensar constantemente sobre a atuação prática do professor, e isso leva a uma busca por me aperfeiçoar com vistas a uma educação de maior qualidade.

Refletir sobre a história de vida e como a carreira é permeada pelas nossas experiências vividas ao longo da história nos possibilita retomar o que fomos o que somos e pensar no que queremos ser enquanto pessoa e profissionais.

A profissional que sou vem permeada de todas essas experiências e das construções de conhecimento ao longo da minha carreira docente. O fim desse percurso do mestrado se

apresenta apenas como o começo pela busca por novos desafios, e por encontrar novas formas para que o aprendizado dos alunos aconteça de forma mais efetiva, prazerosa e respeitando ao próximo em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/00.