

## EDUCAÇÃO INFANTIL ÉTNICO-RACIAL NAS NARRATIVAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CRIANÇA PEQUENA

### ETHNIC-RACIAL CHILDREN EDUCATION IN THE PUBLIC POLICY NARRATIVES FOR THE SMALL CHILD

Flávia Maria de Menezes<sup>122</sup>

Claudia Vianna de Melo<sup>123</sup>

Erica Cristian Reis dos Santos<sup>124</sup>

#### Resumo

Este artigo analisa textos das políticas públicas para a educação na infância, que afirmam a questão étnico-racial no processo de construção das identidades dos sujeitos escolares, em especial as crianças pequenas. O proposto é a discussão sobre as possibilidades que as narrativas desses textos oferecem (ou não) aos profissionais nas instituições de educação infantil brasileiras para o alargamento dos seus horizontes na direção de uma ação educativa humanizadora.

**Palavras-chave:** Criança pequena. Políticas públicas. Educação étnico-racial.

#### Abstract

This article analyzes texts of public policies for early childhood education that affirm the ethno-racial question in the process of constructing the identities of school subjects, especially young children. The proposal is the discussion about the possibilities that the narratives of these texts offer (or do not) to the professionals in the institutions of Brazilian infantile education for the extension of their horizons in the direction of a humanizing educative action.

**Keywords:** Small child. Public politics. Ethnic-racial education.

#### Resumen

Este artículo analiza textos de las políticas públicas para la educación en la infancia, que afirman la cuestión étnico-racial en el proceso de construcción de las identidades de los sujetos escolares, en especial los niños pequeños. Lo propuesto es la discusión sobre las posibilidades que las narrativas de estos textos ofrecen (o no) a los

---

<sup>122</sup>Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD), UERJ/ProPEd.

<sup>123</sup>Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense -UFF. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD), UERJ/ProPEd.

<sup>124</sup> Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Graduada em Dança e Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente (GPISD), UERJ/ProPEd.

profesionales en las instituciones de educación infantil brasileñas para la ampliación de sus horizontes hacia la acción educativa humanizadora.

**Palabras clave:** Niño pequeño. Políticas públicas. Educación étnico-racial.

“O dia em que a escola reconhecer a dimensão da alteridade, ela se tornará mais próxima da vida, onde todos são eternos aprendizes e educadores”  
(Territórios do Brincar, 2015).

## Introdução

Podemos considerar que os territórios escolares possibilitam que atores sociais possam debater, trocar ideias, produzir saberes sobre questões polêmicas e um tanto tensionadas em outras instâncias da sociedade. Neste caso, consideramos as questões étnico-raciais, cujo enredo pode ganhar tessituras muito distintas quando tratadas em espaços privados como a família, a religião, a comunidade, a mídia, o entretenimento, e não problematizadas na escola, compreendida por nós como uma arena democrática e “polifônica já que pressupõe vozes e sujeitos partilhando sentidos” na dinâmica de produção de saberes (MENEZES, 2015, p. 19).

Produções culturais e científicas que tratam de forma mais afirmativa a questão étnico-racial têm ganhado mais visibilidade nos diversos espaços sociais, com destaque para a mídia televisiva, as redes sociais, fóruns acadêmicos e comunitários, porém concordamos com Gomes (2002) ao sublinhar o “peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais” (2002, p.21), o que faz desse espaço uma arena onde as vozes precisam ecoar e se atravessar deixando transparecer as diferenças que se estabelecem nessas questões e que muitas vezes são invisibilizadas, excluídas ou mal traduzidas.

Com isso, estamos entendendo que a presença no ordenamento legal, nos currículos e propostas pedagógicas de temas, assuntos e conteúdos que envolvem as questões étnico-raciais na escola parece não ser suficiente para superar os “mitos, as representações e os valores” por meio dos quais “homens, mulheres, crianças, jovens e adultos constroem sua identidade dentro e fora do ambiente escolar” (idem). Neste aspecto, Gomes (2002) salienta que um dos caminhos para que a escola possa compreender o universo simbólico que constitui o enredo das questões étnico-raciais é

ampliar os horizontes sobre a “educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não escolares” (2002, p. 19), ou melhor dizendo, de que formas crianças, adultos, jovens, homens e mulheres, negros e negras vivem no cotidiano suas experiências; de que forma são por eles/elas traduzidas; o que pensam; como representam para si e para os outros suas impressões, e o mais importante, como se sentem representados(as) nos contextos escolares (cultura, projetos, leis, vivências, relações).

Assim, vamos ao encontro do propósito deste artigo que é uma análise das narrativas que integram as políticas públicas destinadas ao trabalho pedagógico, na Educação Infantil, envolvendo as questões étnico-raciais. Pretendemos encontrar possibilidades para enriquecer o diálogo entre os profissionais e contribuir no que Gomes (2002) salienta como “olhar mais alargado” para as nuances simbólicas que envolvem as questões étnico-raciais, seus enredos, tessituras e contextos.

Optamos em trabalhar com as publicações disponíveis no Portal do Ministério da Educação<sup>125</sup>, uma vez que se destinam a todas as escolas, gestores e demais profissionais da educação básica pública e privada, com o objetivo de fortalecer o estabelecido na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90 e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, LDBEN 9394/986, assim como as leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram o Artigo 26-A da atual LDB tornando obrigatório *o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena* (BRASIL, 1996). Como já dito, tais publicações estão disponíveis no Portal do MEC, nas secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros para orientar gestores, professoras e professores e demais profissionais da educação no planejamento, execução e avaliação das propostas curriculares nas escolas, no sentido de favorecer um currículo mais plural, que contemple a pluralidade de sujeitos e contextos que integram os territórios escolares.

Nosso olhar se debruçou no horizonte do cuidado, entendendo cuidado e educação como dimensões uníssonas nas práticas educativas nas instituições de

---

<sup>125</sup><http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>, acesso em 20/11/2016, às 18h.

educação infantil. O cuidado ao qual nos referimos, portanto, não se limita às práticas para com o cuidado físico, embora o corpo da criança pequena e as representações que este corpo tem para si própria, seus educadores e sua família, são as questões que nos interessaram particularmente no processo de leitura e análise dos textos, mas ampliamos nossos horizontes entendendo o cuidado em uma dimensão filosófica, que se alarga por todo o processo de sociabilidade que crianças e adultos experienciam nas instituições de educação infantil.

Kohan e Masschelein (2014) narram uma conversa em correspondência sobre a educação a partir das filosofias de Sócrates e Platão, entendendo a escola como uma “experiência com forma de tempo livre e espaço (*skholé*)”, ou melhor dizendo, um território de se fazer a vida, viver a vida e pensar a vida, tomando referência a vida para si e a vida do outro.

[...] O sentido da filosofia e pedagogia de Sócrates é que os outros cuidem de si mesmos em sua vida em comum. (...)  
(...) o eu e o cuidado consigo mesmo são sempre (ou na maior parte do tempo) *eus vivos*, isto é, ambas as vidas, individual e pública, são aquilo com que Sócrates parece estar preocupado (...) (KOHAN e MASSCHELEIN, 2014, s/p).

Essa passagem da *Co-rrespondência* traz boas reflexões para a questão da relação professor/criança/educação. O entendimento do cuidar na educação infantil é uma questão muito cara, principalmente no que tange às crianças muito pequenas. Se “o sentido da filosofia e pedagogia de Sócrates é que os outros cuidem de si mesmos em sua vida em comum” (idem), para nós o cuidar torna-se o fundamento maior da educação, diríamos até mesmo a sua existência, uma vez que cuidar de si em um sentido comunitário implica o outro, o lugar do outro e o lugar exterior, sem os quais *cuidar de si* não teria sentido.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a base para a ação pedagógica sustenta-se na inseparabilidade entre o *cuidar* e o educar como um ato de acolhimento aos diferentes “tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários” das crianças, jovens e adultos, respeitando suas formas singulares e também coletivas de aprendizagem, assim como uma possibilidade para que os

estudantes sintam interesse e desejo pelas suas aprendizagens escolares (BRASIL, 2010). Neste documento, que se configura como um aporte nas propostas curriculares nas escolas brasileiras, a questão do cuidar é tratada de uma forma que nos parece bastante coerente (pelo menos enquanto discurso narrado em um documento de política pública) em relação ao que Kohan e Masschelein traduzem do pensamento de Sócrates sobre o sentido da educação:

[...] acolher significa também *cuidar* e *educar*, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens (Idem, 2010, p.7).

Neste trecho do referido documento, fica evidente a relação indissociável entre o educar e o cuidar, pois desenvolver-se como ser humano, valorizar e ajudar o outro a desenvolver suas capacidades, assumir responsabilidades consigo próprio e com o outro implicam a educação em toda a sua integralidade, afirmando uma educação para/na/pela/com a vida, que se funda em atos e sentidos envolvendo todas as dimensões humanas, assim como Kohan e Masschelein traduziram a *skholé* de Sócrates.

Atender as crianças em suas necessidades básicas, como alimentação, higiene e saúde, proteção e segurança, é comumente entendido como ações referentes ao cuidado e são tratadas de forma diferenciada das atividades relacionadas ao saber e ao aprender sobre as coisas, as pessoas e o mundo, em muitas instituições de educação infantil. É possível identificar, inclusive, situações em que diferentes pessoas exercem cargos e funções hierarquizadas, com formação, jornada de trabalho e remuneração diferenciadas, produzindo territórios apartados no interior das instituições: espaço do cuidar, com seus responsáveis (banheiro, refeitório, cozinha, local de recepção das crianças e das famílias, entre outros) e espaço de educar, também com seus responsáveis (salas de atividades, pátio, parque, entre outros). Pensar a educação da criança pequena em Sócrates nos parece a possibilidade de traduzi-la em um território de infância, que possibilita que as crianças estejam lá de fato como os sujeitos da

experiência, tecendo relações de amizade, fazendo descobertas (de si, do outro e do mundo) e vivendo em cooperação.

### **Crianças pequenas e raça: algumas considerações**

Poderíamos começar falando das sequelas que os longos anos de escravidão deixaram para o Brasil e para os brasileiros e brasileiras. Poderíamos discorrer muitas linhas com muitas considerações para trazer argumentos para uma questão que não tem direito à argumentação. No Brasil, há 29 anos é estabelecido o não álbi para os atos de racismo. A Lei 7.716/1989 regulamentou a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 5, Inciso LXII, que determina:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...] XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

O texto constitucional se coloca de forma clara e contundente ao estabelecer a igualdade entre todos os brasileiros e brasileiras, e determinar punição para aqueles que violam o direito de igualdade, sendo compreendido como crime “inafiançável e imprescritível” nos casos de racismo, mas entendemos o quão complexo é afirmar a igualdade quando as diferenças na cor da pele, na textura do cabelo, no formato dos lábios e do nariz (e outras tantas) parecem determinar muito mais as condições de cidadania dos brasileiros e brasileiras, negros e negras, do que o texto constitucional, já que a pobreza, o analfabetismo, a violência, os baixos níveis de desempenho acadêmico e outras tantas mazelas que fazem parte dos enredos da desigualdade social no Brasil marcam mais intensamente as pessoas negras, suas famílias, contextos e histórias do que os não-negros, mesmo que estes também estejam sob condição de desigualdade:

Quando todos são pobres, incidem sobre a criança negra desempenhos escolares inferiores. Sobre a mulher negra, sua renda é

inferior em relação à mulheres brancas na mesma profissão. O homem negro recebe menos que o homem branco, há diferenças na escolaridade, etc (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012, p. 50).

Abramowicz e Oliveira (2012), no estudo ao qual a citação acima se refere, salientam a condição das crianças que, segundo as autoras, são as mais afetadas pela pobreza no Brasil. São elas que sofrem os impactos da desigualdade social e, portanto, são elas que têm, desde a infância, seus direitos subtraídos ou negados afetando de maneira expressiva suas experiências de cidadania e, conseqüentemente, as condições de cidadania de toda uma parcela da sociedade (p.51).

Os estudos de Campos (2012) chamam a atenção para a “infantilização da pobreza”, fenômeno que surge, segundo a autora, como um “jogo duplo” em que estratégias governamentais e também de organismos multilaterais voltam sua atenção e ação para as crianças no sentido de superar suas condições de pobreza, desconsiderando os contextos econômico-sociais que produzem tais condições (CEPAL *apud* Campos, 2012, p. 82). Nesse “jogo duplo”, o direito à educação parece assumir o lugar de protagonismo na infância dessas crianças, sobrepondo-se aos demais direitos garantidos constitucionalmente e na Lei 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), pois é entendido como “o meio mais eficaz para romper com o chamado ‘ciclo geracional da pobreza’ no âmbito das políticas públicas e da ação dos organismos multilaterais” (idem). Portanto, podemos entender que a escola, para as crianças pobres, deve ser o território para a produção de “infâncias felizes”, com total responsabilidade sobre os direitos fundamentais das crianças: alimentação, saúde, vida, lazer, esporte, cultura, relações interpessoais, entre outros, já que fora dos limites deste território, percebemos a quase ausência de espaços públicos e investimentos em políticas públicas destinados a afirmar a qualidade das experiências das crianças mais pobres, como moradia digna; lugares e eventos para o lazer, o acesso à cultura, ao esporte; hospitais infantis; entre outros. No que tange às crianças de 0 a 3 anos essa situação tende a se agravar, e mais ainda em relação às crianças negras de 0 a 5 anos, que se destacam no contexto da pobreza infantil (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012; CAMPOS, 2012).

Rosemberg, já em 1998<sup>126</sup>, divulgava indicadores sociais que apresentavam situações de desigualdade educacional em relação às crianças negras. A autora investigou estatísticas produzidas pelo Ministério da Educação, através do Serviço de Estatística da Educação e da Cultura (SEEC/MEC) e da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nas décadas de 1980 e 1990, que, apesar de apresentarem discrepâncias em seus dados quando comparados pela autora, mostraram a situação de desigualdade de oportunidades a qual meninas e meninos, negros e negras, já sofriam em suas experiências escolares: a maioria frequentando escolas de baixa qualidade; baixo desempenho dos estudantes; falta de professores; professores sem habilitação e/ou mal remunerados; ambientes hostis; quantidade de escolas/vagas insuficiente para atender a demanda de estudantes. No caso da educação infantil, além de algumas das questões citadas anteriormente, o acesso à escola e a existência de crianças de diferentes idades frequentando o mesmo espaço, sem distinção para suas especificidades no que tange à proposta pedagógica, à organização espaço/tempo/recursos, são questões que marcavam com mais intensidade os contextos educacionais mais frequentados pelas crianças negras. Portanto, treze anos separam os estudos de Rosemberg daqueles anteriormente citados (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2012; CAMPOS, 2012), embora tenhamos que reconhecer o quão se aproximam no que diz respeito aos dados e informações sobre as condições da criança pequena pobre, principalmente os meninos e as meninas, negros e negras.

Poderíamos discorrer muitas linhas para tratar deste tema; muitos autores e pesquisas, mas iríamos escapar dos objetivos deste artigo, já que nos propomos uma análise crítica nas políticas públicas para a infância negra nas escolas brasileiras de educação infantil e suas possíveis representações nas práticas educativas, nos saberes e fazeres de seus profissionais, nas expectativas das famílias e, acima de tudo, nas formas muito peculiares como as crianças pequenas imprimem em si e nos outros as marcas dessas experiências.

---

<sup>126</sup>ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In *Diferenças e Preconceito na escola. Alternativas Teóricas e Práticas*. AQUINO, Julio Groppa de, Org. São Paulo: Summus, 1998.



## **Criança pequena e raça nas narrativas das políticas públicas para a educação infantil brasileira**

Conforme colocamos anteriormente, há uma série de publicações no Portal do MEC que vão tratar as questões étnico-raciais no contexto da educação infantil. Algumas tratam especificamente dessas questões e outras trazem a discussão em uma perspectiva mais transversal ao assunto que está sendo tratado no documento. Optamos pelos seguintes documentos: *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*, organizado por Maria Aparecida Silva Bento, de 2012, que vamos denominar como publicação A; *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*, uma publicação do MEC em parceria com o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, da Universidade de São Carlos – UFSCAR, e o Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, também de 2012, que estaremos nos referindo como publicação B; *Território do Brincar: Diálogos com Escolas*, uma co-realização do Instituto Alana em diálogo com pensadores e pesquisadores da infância, de 2015, que vamos tratar como publicação C.

O caminho para análise desses documentos se deu através da leitura das informações contidas na folha de rosto e no texto de apresentação da publicação, e uma leitura dinâmica dos documentos destacando questões que julgamos serem emblemáticas para a nossa análise, principalmente nos casos das publicações A e B que tratam especificamente das questões étnico-raciais.

A publicação A constitui em um livro produzido pelo Projeto Formação da Rede em Prol da Igualdade Racial, uma ação da UFSCAR por meio do CEERT, com o apoio do COEDI/SEB/MEC, cujo propósito é contribuir no debate sobre a primeira infância “vista pelo ângulo da diversidade racial e da responsabilidade da política educacional infantil”, em uma perspectiva mais abrangente, afirmativa e reflexiva da igualdade racial (BENTO Org., 2012, p. 7). O livro é organizado em três partes, sendo a primeira parte destinada à discussão dos aspectos conceituais e jurídicos; a segunda parte é

destinada à discussão das vivências nas instituições e a terceira parte vai tratar da formação de professores, sendo toda a discussão proposta fundamentada na perspectiva da educação para a igualdade étnico-racial na educação infantil.

A publicação B é uma ação conjunta do Projeto de Cooperação Técnica do MEC/SEB/COEDI com a UFSCAR, através do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB e do CEERT, e o Instituto Avisalá, que contou com a colaboração de profissionais de escolas de educação infantil e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. É um material destinado aos profissionais da educação infantil, das escolas e secretarias de educação, com o objetivo de contribuir na ação educativa junto às crianças e às famílias, na elaboração das propostas pedagógicas, assim como programas, em conformidade com o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que estabelece:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:  
[...] V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p.2).

A publicação B se apresenta aos profissionais como um projeto que “costura de modo criativo e inovador elementos conceituais com propostas e experimentos de práticas bem-sucedidas de promoção da igualdade racial na Educação Infantil” (BRASIL, 2012, p.10). Portanto toda a sua organização foi pensada de modo a favorecer a utilização pelos profissionais nas escolas, com textos para debates, reflexões e produção de saberes; sugestões de atividades, projetos, utilização de materiais e recursos na organização dos ambientes de aprendizagem e da rotina das crianças nas instituições.

A publicação C não trata especificamente da questão étnico-racial, entretanto, como já foi dito anteriormente, faz abordagens transversais ao tema que é tratado nessa publicação. A publicação C é fruto de um trabalho desenvolvido para a produção do documentário “Território do Brincar”, realizado em comunidades rurais, indígenas,

quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, registrando filmes, fotografias, depoimentos que retratam a brincadeira das crianças fora dos territórios escolares:

Durante esse percurso, o Território do Brincar olhou para as crianças fora do contexto escolar em diferentes comunidades, buscando apreender e compreender como elas vivenciam suas infâncias, brincam e se expressam quando estão em liberdade e são as protagonistas das narrativas que criam e das experiências que vivem (MEIRELLES, 2015, p. 13).

Esta publicação destina-se a compartilhar com gestores e educadores da educação infantil experiências, reflexões e materiais que podem contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais “sensível e poético” em relação à brincadeira no interior das escolas brasileiras (Idem, p. 17).

No enredo da discussão damos destaque a essas publicações que, na nossa ótica parecem aproximar-se mais da possibilidade em alargar os horizontes dos profissionais e das escolas de educação infantil para as questões étnico-raciais no contexto das práticas educativas nas instituições. As publicações B e C, além de textos para reflexão, apresentam outros recursos que podem sugerir propostas que ajudem os profissionais a repensarem suas práticas e discursos. O corpo das crianças parece transitar muito bem no discurso proposto em ambas as publicações: por meio da brincadeira, da dança, do movimento e também do trabalho. Aliás, a brincadeira é a experiência por excelência para falar da criança negra nas duas publicações, até porque uma delas (publicação C) foi produzida em um estudo etnográfico sobre a brincadeira e os “territórios do brincar” em diversas regiões brasileiras:

*Conhece-te a ti mesmo:* essa estrutura de brincar sempre, anualmente, ciclicamente, permite a cada um acessar esse território do brincar, que nada mais é do que a terra humana à qual pertencemos. Essas práticas têm em comum o uso do corpo para algo maravilhoso, tradicional, persistente, atemporal, transformador e estruturante da pessoa. Reconhecemos, nas imagens do Território do Brincar, a potência do movimento e da pessoa humana e seu papel transformador e transgressor (SAURA, 2015, p. 58).

Cabe salientar que a publicação C investiga as experiências com a brincadeira em territórios não escolares, e em suas narrativas vai denunciado a distância que

separa as experiências infantis da escola, que deveria se constituir em um território de infância para todas as crianças brasileiras.

Escola lá; vida de verdade cá. A vida verdadeira, na educação de massa, nos índices de aprendizado, só existe no futuro. Aprender abstrações para no futuro ser.

[...] A vida prossegue ainda calma nesse lugar. Porém, não livre das mazelas; muito menos impune às rupturas. Basta passar na porta da escola para ver, contundente na arquitetura, o traçado que separa a vida comunitária — sua natureza, os pescadores e seu conhecimento, a carpintaria naval e seus mestres, os tantos artesãos e seus saberes ativos na economia do lugar — de um projeto educacional alienante, de razão obtusa, de salas e paredes muito estreitas e de costas para o mar (PIORSKI, 2015, p. 84).

Portanto, se pelo corpo e pela brincadeira encontra-se o caminho mais rico para que as crianças possam vivenciar, de fato, sua raça e suas culturas, o que dizer de um projeto escolar, de uma arquitetura escolar que não considera a intensidade da vida vivida nas experiências cotidianas das crianças fora dos muros escolares como ingrediente fundamental em seu conteúdo? Essa questão também fica evidente na publicação B que, por entre textos teórico-metodológicos e textos legais narra as tensões vividas pelos profissionais para tratar das questões étnico-raciais dentro dos espaços escolares.

*Eu posso me referir a uma criança como negra? Como preta? Se eu falar dessa maneira, ela não vai se ofender? Foram muitas as dúvidas que ouvimos das professoras com quem trabalhamos ao longo da formação. E a primeira questão que abordamos foi a do silêncio (BRASIL, 2012, p. 38).*

É possível traduzir este “silêncio” como a resistência desses adultos, em sua maioria mulheres, que preferem calar para não ter que lidar com questões que muitas vezes afetaram suas próprias experiências de infância, já que pelas atuais condições de trabalho e renda da maioria dos profissionais das creches e pré-escolas (principalmente as creches) há uma concentração de mulheres negras e pobres no conjunto de professoras que atuam nas instituições de educação infantil por todo o Brasil. É possível, também, traduzi-lo em desconhecimento do que tratam as leis; do

que tratam os textos acadêmicos, do que a vida realmente vivida pelas crianças e por suas famílias revela sobre o “ser negro e ser negra” na nossa sociedade.

Entretanto, narrativas muito interessantes podem ser observadas na leitura da publicação B, sobre experiências de educadores que optaram em romper o silêncio criando o que chamaram de “ambientes de aprendizagem para tratar a questão racial”:

*Yasmim, do berçário dois: o pai é negro e a mãe é branca. Quando viu a imagem de um homem negro no mural da sala, logo associou a seu pai e apontou a fotografia, demonstrando satisfação enorme, e falou: “Papai! Papai!” Quando observamos essa cena, nós nos demos conta de que talvez as crianças negras nunca houvessem tido a oportunidade de fazer esse tipo de associação ou identificação entre os seus familiares e imagens expostas nas paredes do CEI. Isso teve muito impacto. Isso mudou nosso olhar e nos fez ver como a questão da diversidade racial precisa estar presente em todos os espaços da escola. Professora Ana Carolina, CEI Josefa Júlia, 25/5/2011 (idem, p. 20).*

Neste sentido, se os mitos, as representações e os valores dos profissionais produzem muito mais silêncio e preconceito nos territórios escolares, é preciso investir nos espaços de escuta a esses profissionais. É preciso escutar os educadores educadoras, negros e negras, sobre suas vivências com o corpo, o cabelo, com seus modos de ser e de se representar para si e para os outros dentro e fora da escola. Em sua pesquisa, *Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte* (Gomes, 2002), Gomes afirma que as mulheres negras entrevistadas, ao falar de seu corpo, trouxeram lembranças significativas de suas histórias de vida sendo que a grande parte dessas histórias rememoradas nas entrevistas se deu nos espaços escolares:

Para essas pessoas, na sua maioria mulheres negras jovens e adultas, na faixa dos 20 aos 60 anos, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amigas, da militância ou dos relacionamentos afetivos. A trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra e, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético (GOMES, 2002, p. 41).

Como já colocamos anteriormente, a cultura escolar, dentre as muitas culturas nas quais os meninos e meninas são partícipes pelas suas experiências sociais, parece impactar muito mais em suas identidades, seja afirmando-as, seja negando-as, e por isso a responsabilidade para com as tessituras desta cultura, principalmente com os ecos que vão ressoar mensagens, traduções e compreensões muito diferentes e muito pessoais. A publicação A parece reafirmar esta necessidade, uma vez que se dedica a enfrentar o desconhecimento da questão e ampliar as oportunidades para o aprofundamento e reflexão dos profissionais, alargando as possibilidades que projetos educativos têm em romper com o silêncio e o preconceito dentro das escolas.

Com efeito, são significativas as zonas de desinformação sobre os processos por meio dos quais um bebê ou uma criança conseguem perceber as diferenças raciais, exibir preferências raciais e manifestar comportamentos de identificação ou rejeição de crianças negras. Conceitos como discriminação, preconceito e racismo são usualmente empregados por diferentes pesquisadores para qualificar a interação inter-racial na educação infantil, fato este que não nos exime, antes pelo contrário, de problematizar a aplicação daqueles conceitos na caracterização do comportamento de crianças pequenas (BENTO Org., 2012, p. 7).

O que podemos considerar é que são muitos os desafios que as instituições e seus profissionais precisam enfrentar para lidar com as questões étnico-raciais e seus tensionamentos. A quantidade de materiais disponíveis para a formação dos profissionais; a quase ausência de ações mais efetivas juntos às escolas no sentido de mediar os processos de formação desses sujeitos; a produção acadêmica que, embora venha se debruçando mais no estudo da diversidade étnico-racial no Brasil, ainda é carente no que se refere à Educação Infantil, principalmente em relação aos bebês e crianças muito pequenas.

### **Considerações Finais**

Alinhavando as discussões aqui propostas, nas análises que fizemos dos documentos para a escrita deste texto observamos que, em termos do conteúdo que divulgam, das discussões e sugestões que propõem, da relevância de sua autoria, já

que participam da elaboração destes documentos pesquisadores, professores e instituições de extrema expressão no debate sobre a educação da primeira infância no Brasil, tais documentos produziram ecos muito positivos nos nossos pensamentos em relação a sua possibilidade de alargar os horizontes dos profissionais da educação infantil para o debate étnico-racial no contexto da ação pedagógica com as crianças pequenas. Seus textos são potentes no trabalho de aproximação dos leitores com vivências reais dentro e fora do espaço escolar. Ainda assim, também potentes na produção de pensamentos que podem contribuir na mudança de postura dos adultos em relação às questões e tensionamentos que demandam dos contextos escolares. Outra questão que nos saltou, foi a diversidade de contextos que os textos trouxeram para o enredo de suas discussões. Vivências e experiências de crianças reais, de escolas reais em diferentes cenários brasileiros, retratadas de diversas maneiras, sejam em narrativas, em depoimentos, em imagens, mostrando o protagonismo dos atores que de fato compuseram as linhas e entrelinhas das publicações aqui analisadas.

Entretanto, sabemos que apesar da qualidade, estas publicações precisam ampliar seus ecos impactando de forma mais efetiva o espaço escolar, o fazer e o saber de seus profissionais, assim como as experiências das crianças e de seus familiares. Nesse sentido, outras ações precisam demandar deste trabalho, não somente no que tange às políticas públicas e suas ações, como também as universidades, suas pesquisas e produções, mediando o trabalho de tradução desses documentos pelas escolas, seus profissionais e projetos, desconstruindo mitos, preconceitos, valores, rompendo o silêncio, superando o desconhecimento, para caminhar na direção da construção de uma escola de educação infantil mais justa, coerente e com sentido de infância para as crianças.

No mundo da captação documental, o que mais queremos é que nossos sujeitos se sintam, e até ajam, como se a câmera não estivesse presente. Queremos o “espontâneo”, “a verdade”, pois são com eles, limpos de ruídos externos, que os espectadores se identificam. E, quando um espectador se identifica, cria um vínculo afetivo com aquilo que está vendo. Esse vínculo faz o espectador pensar em si, que é justamente o ponto pelo qual o registro ganha força (REEKS, 2015, p. 26).

## Referências

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

BENTO, Maria Aparecida Silva Org. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Infantil e práticas promotoras da igualdade racial**. Coordenação Geral: Hélio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

CAMPOS, Roselane Fátima. **“Política Pequena” para as crianças pequenas?** Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação*. V. 17, n. 49, jan.-abr, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*. N. 21, set./out./nov., 2002.

KOHAN, Walter; MASSCHELEIN, Jan. *O pedagogo e/ou o filósofo? Co-rrespondência*. Tradução Cristina Antunes. 2014. PDF.

MEIRELLES, Renata Org. **Território do Brincar: Diálogo com Escolas**. Território do Brincar; Instituto Alana, 2015.

MENEZES, Flávia Maria de. **Onde estão as crianças da Carochinha? Uma investigação na relação pesquisador/criança na produção de conhecimento de uma creche universitária**. 2015, 194 p. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2015, pdf.

PIORSKY, GANDHY. Naufragos e piratas do aprendizado. In: **Território do Brincar: Diálogo com**



**Escolas.** Território do Brincar; Instituto Alana, 2015.

REEKS, David. Filmando Crianças. In: **Território do Brincar: Diálogo com Escolas.** Território do Brincar; Instituto Alana, 2015.

Data de envio: 12/09/2018

Data de aceite: 23/11/2018