



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação- FE

LUIZA MATTOS DA COSTA

REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO RACIAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL.

Brasília, DF

2014

LUISA MATTOS DA COSTA

**REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO RACIAL E/NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice

Brasília, DF

2014

Costa, Luisa Mattos da.

Reflexões sobre a questão racial e/na Educação Infantil/ Luisa
Mattos da Costa – Brasília, 2014.

68f.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação,
2014.

Orientadora: Doutora Renísia Cristina Garcia Filice

1. Educação Infantil. 2. Educação das Relações Étnico-Raciais. 3.
Práticas Pedagógicas.

LUIZA MATTOS DA COSTA

**REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO RACIAL E/NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice

Aprovada em:

Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Sônia Marise Salles Carvalho
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Shirleide Silva Cruz
Universidade de Brasília

***Dedico este trabalho às minhas avós e à
todas as mulheres negras.***

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família que me deu suporte para perseguir meus pequenos sonhos cotidianos e meus sonhos maiores. Agradeço por entenderem a minha necessidade de ser livre.

Agradeço a todas as mulheres negras. Sem a sabedoria estratégica, força e amor que recebo delas não seria tão vívida quanto sou. As levo comigo aonde vou. É por nós, por amor.

Uma amiga me disse: “Estou orgulhosa de você. Chegar ao fim da Universidade é um caminho muito complexo para uma pretinha. Parabéns!”. Por isso, agradeço imensamente à minha orientadora Renísia que me acolheu e me deu horizonte para concluir essa jornada e para poder voar mais alto e mais bonito nos próximos desafios, e sei que serão muitos. À você sou muito grata.

Agradeço à Nirvana e à Rochelle que fazem a minha vida infinitamente mais alegre. Amor eterno.

Agradeço as(os) Orixás.

***“Se não me espelhou, não me espelho.
Não chamo de educação.”
(Ellen Oléria)***

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas em um Jardim de Infância e avaliar a implementação do artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases na Educação Infantil.

Neste estudo, discorro sobre a possibilidade da Educação Infantil se tornar um espaço que colabore para a vivência do bem estar e da diversidade e, em especial, para a boa vivência no campo da educação das relações étnico-raciais. Com base na participação de todas as etapas dos Projetos curriculares do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, no relatório acadêmico de abordagem qualitativa e nas observações participantes que realizei no **Jardim de Infância Princesa Aqualtune**, por aproximadamente dois semestres, observei e avaliei as práticas pedagógicas pertinentes à educação infantil, tentando perceber o cuidado a questão racial à luz das Legislações que visam a garantia da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Deste modo, pude constatar avanços institucionais em reconhecer a importância de se promover a igualdade racial no ambiente de educação infantil, entretanto, apesar dos esforços positivos para que a Lei nº 10.639 seja efetivamente cumprida, as práticas pedagógicas voltadas para esse objetivo ainda necessitam uma formulação cuidadosa e uma atenção especial por parte do corpo educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação para as Relações Étnico-Raciais

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Página do livro didático infantil	52
---	----

LISTA DE QUADROS

Tabela 1: Pertencimento étnico-racial e de gênero na turma do Jardim I.....41

LISTA DE ABREVIATURAS

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEIF - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

EI- Educação Infantil

ERER- Educação para as Relações Étnico-Raciais

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	13
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS QUESTÕES RACIAIS.....	19
1.1. A INFÂNCIA NO BRASIL.....	19
1.2. EDUCAÇÃO INFANTIL – REFLEXÕES SOBRE CRIANÇA E EDUCAÇÃO FORMAL.....	21
1.3. MARCOS LEGAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDAD.....	23
1.4. RAÇA E RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	27
1.4.1. O(A) NEGRO(A) NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	28
1.4.2. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA INFÂNCIA.....	32
CAPÍTULO II - NOTAS SOBRE AS OBSERVAÇÕES, OS PROCEDIMENTOS E CAMPO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	36
2.1. NOTAS SOBRE REFERENCIAL TEÓRICO, PROCEDIMENTOS E CAMPO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	36
2.2. SOBRE O JARDIM DE INFANCIA	38
2.3. SOBRE AS TURMAS OBSERVADAS.....	39
2.4.OBSERVAÇÃO DA ROTINA EM EI.....	41
2.5.NOTAS SOBRE A QUESTÃO RACIAL PRESENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
2.5.1. PROJETO CAPOEIRA NA ESCOLA.....	43
2.5.2. A QUESTÃO RACIAL PRESENTE NA INFANCIA.....	44
2.5.3. PRATICAS PEDAGOGICAS PARA ERER.....	47
CAPITULO III – REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
3.1. ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ERER E AS QUESTÕES RACIAIS PRESENTES NA EI.....	51
3.2. ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A CAPOEIRA COMO PRATICA PEDAGOGICA.....	59
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
BIBLIOGRAFIA.....	66

MEMORIAL

Para este memorial faz-se necessário conectar a minha trajetória de vida e meu percurso acadêmico para entendermos a escolha da temática trabalhada.

Nasci no Guará, região administrativa do Distrito Federal e sou filha de pai mineiro e mãe fluminense que vieram para a capital à procura de estudos e emprego. Negro e negra, meu pai e minha mãe sempre entenderam a relevância da educação formal para a nosso estrato social, desfavorecido de acessos e oportunidades e, por este motivo, fizeram da educação um elemento primordial na minha criação. Assim que atingiram condições financeiras o suficiente, passei a estudar em escolas particulares e a estudar idiomas.

Durante toda a minha trajetória escolar a questão racial esteve muito presente tanto nas minhas relações infantis, quanto nas relações com pessoas do corpo educativo, o que, negativamente, me causava bastante desagrado uma vez que os espaços educativos não me contemplavam enquanto criança negra nas práticas pedagógicas, na promoção do bem-estar e na administração de possíveis conflitos.

No sistema particular de ensino, durante a adolescência, por ser uma das poucas jovens negras a ocupar este espaço, meu descontentamento era motivado pela falta de comprometimento institucional para o meu acolhimento e permanência neste ambiente, o que afetou também minha auto-estima e conseqüentemente, meu desempenho escolar.

Ao ingressar na Universidade de Brasília, o descontentamento foi constante por muito tempo em decorrência do ambiente universitário me parecer semelhante ao Ensino Médio por não ser favorável para as relações étnico-raciais e a discussão desta temática nas práticas cotidianas do corpo universitário. Entretanto após alguns semestres, tive contato com grupos acadêmicos pouco visibilizados, que focavam na discussão sobre identidade racial e combate ao racismo, além de levantar interseccionalidades entre raça, classe, gênero e sexualidade.

Um marco muito importante para a minha vida foi o acesso à um texto que discorre sobre a importância da produção escrita por mulheres de “terceiro mundo” como forma de visibilidade e resistência de nós, mulheres. O texto se

chama “*Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo.*”, da escritora Glória Anzaldúa.

Além das discussões realizadas que contribuíram enormemente para a minha motivação, adotei esse texto como estímulo para realizar mudanças no meu trajeto acadêmico, uma vez que é notória a dominação e reprodução de padrões hegemônicos e excludentes na construção de conhecimento na academia. Padrões eurocêntricos, e patriarcais. Basta perceber que a grande maioria do material que usamos como referência bibliográfica é produzida por homens brancos de primeiro mundo. Sendo pouco perceptível a presença de mulheres na produção de conhecimento acadêmico. É invisibilizada a participação de mulheres negras, indígenas, asiáticas e outras, principalmente as escritas femininas originárias de países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Por isso, é importante para mim, como mulher negra terceiro mundana, me apropriar do espaço acadêmico para incluir a minha fala. E por isso, considero essa descoberta de consciência uma nova fase vida e existência.

Durante este período de entendimento e empoderamento das questões raciais na universidade, também escolhi realizar o Estágio Supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia na área de Educação Infantil por a minha empatia e facilidade no trato com crianças, além de considerar que esta etapa da educação básica precisa receber maior atenção e envolvimento por parte acadêmica/profissional e por parte das esferas governamentais. Neste sentido, sendo a minha infância em ambiente escolar, recorrentemente marcada por episódios que enfraqueceram a identificação positiva do meu pertencimento racial, voltei o meu percurso acadêmico para práticas pedagógicas relacionadas às relações raciais no universo educativo e na infância.

Com base no meu trajeto acadêmico e de vida, apresento neste trabalho o conhecimento obtido através da prática e estudos teóricos para as devidas reflexões sobre as interfaces entre a Educação Infantil e a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho atende à exigência para a obtenção do título de graduada em Pedagogia da Faculdade de Educação- UnB. Tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas em um Jardim de Infância, à luz do referencial teórico voltado para a implementação do artigo 26A da LDB, Lei nº 9394/96, na Educação Infantil.

Neste estudo, discorro sobre a possibilidade da Educação Infantil se tornar um espaço que colabore para a vivência do bem estar e da diversidade, e, em especial, para a boa vivência no campo da educação das relações étnico-raciais.

Trata-se de um estudo acadêmico¹ de abordagem qualitativa, baseado nas observações participantes que realizei no **Jardim de Infância Princesa Aqaltune**^{2*} em turmas de educação infantil. Por aproximadamente dois semestres observei e avaliei as práticas pedagógicas pertinentes à educação infantil tentando perceber se havia o cuidado com a questão racial, à luz das Legislações que visam a garantia da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

¹ A explicação detalhada da metodologia de Projetos encontra-se no Capítulo II

² Princesa Aqaltune era uma princesa africana, filha do importante Rei do Congo. Numa guerra entre reinos africanos, foi derrotada, juntamente com seu exército de 10 mil guerreiros e transformada em escrava. Foi levada para um navio negreiro e vendida ao Brasil, vindo para o Porto de Recife. Comprada como escrava reprodutora foi levada para região de Porto Calvo, no sul de Pernambuco. Lá conheceu as histórias de resistência dos negros na escravidão, conhecendo então a trajetória de Palmares, um dos principais Quilombos negros durante o período escravocrata. Aqaltune, nos últimos meses de gravidez, organizou uma fuga junto com outros escravos para o quilombo, onde teve sua ascendência reconhecida, recebendo, então, o governo de um dos territórios quilombolas, onde as tradições africanas eram mantidas. Aqaltune era da família de Ganga Zumba, e uma de suas filhas teria gerado Zumbi. Em uma das guerras comandadas pelos paulistas para a destruição de Palmares, a aldeia de Aqaltune, que já estava idosa, foi queimada. Não se sabe ao certo a data de sua morte.

O intuito foi tentar responder a seguinte questão: 'Em que medida a diversidade étnico-racial está presente nas práticas pedagógicas para a infância, em ambiente escolar?'

O objetivo foi compreender como se dão as práticas pedagógicas e se as questões raciais se apresentam na infância em ambiente escolar, tendo em vista a obrigatoriedade da implementação legal das políticas educacionais voltadas para o combate ao racismo, sendo o principal elemento legal para condução de uma Educação Básica anti-racista, a Lei nº 10.639/2003.

Diante do exposto, averiguar se nas relações concretas dadas a conhecer, em que medida nas relações e intervenções pedagógicas a questão racial está presente, se fazendo, ou não, coerente com as diretrizes nacionais para o cumprimento de práticas pedagógicas de combate ao racismo e garantia do bem estar das crianças frequentadoras da educação infantil. Tem como objetivos específicos:

- Considerar as interfaces entre a DCN's EREER e DCNEIF;
- Analisar as práticas pedagógicas e a composição física na Instituição de Educação Infantil em questão para verificar se há o acolhimento das diversidades das crianças;
- Averiguar se há o cumprimento da Lei 10.639 e sua execução por meio da mediação de conflitos, conteúdos, recursos audi-visuais e outras formas de intervenção pedagógica;

Para o referencial teórico deste estudo, recorreremos aos (às) principais autores /as : Fúlvia Rosemberg; Philip Ariès; Renísia C. Garcia-Filice; Eliane Cavalleiro; Fernanda Muller; Nilma Lino Gomes; entre outros (as), além de Aparatos Legais para resgatarmos:

- 1) A infância no Brasil;
- 2) Reflexões sobre a infância e educação formal;
- 3) Marcos Legais para a EI na atualidade;
- 4) Percurso histórico: Raça e Racismo na Sociedade Brasileira;
- 5) O negro na Educação Brasileira
- 6) As relações étnico-raciais na EI e na Infância

O estudo é resultado do **Estágio Supervisionado**, componente obrigatório no currículo do Curso de Pedagogia, realizado através da disciplina **Projeto IV , fases 1 e 2** em, aproximadamente, 120 horas de **observação participante** em turmas de Maternal III e Jardim I do **Jardim de Infância Princesa Aqualtune*** e, foram observados 3 focos:

- 1) Práticas pedagógicas na Semana da Consciência Negra;
- 2) O projeto “Capoeira na Escola”;
- 3) A questão racial presente na Infância.

A partir dos critérios descritos acima, foi feita a análise e reflexões sobre a Prática Pedagógica para EREER e as questões raciais presentes na EI, onde pudemos destacar as atividades sobre diversidade na Semana da Consciência Negra e algumas questões raciais manifestadas no grupo infantil, e também a análise e reflexões sobre a Capoeira como Prática Pedagógica, o que contribui para o resgate da Cultura Afrobrasileira e envolve aspectos pedagógicos para o desenvolvimento infantil em várias esferas.

Em face do exposto, o estudo foi dividido em:

O Capítulo I - *“A Educação Infantil e as Relações Raciais”* traz um levantamento bibliográfico sobre o contexto educacional no Brasil no que diz respeito à Educação Infantil e se conecta à uma breve revisão da Educação das Relações Étnico- Raciais, e busca traçar uma interface entre as duas modalidades. Para que possa ser visualizada a importância do tema, foi feita uma breve retrospectiva histórica sobre a infância, conectando-a a Educação Infantil. Em seguida, há uma contextualização da questão racial no Brasil para mostrar a relevância de medidas legais no âmbito educacional para a promoção da igualdade racial, já na Educação Infantil.

No Capítulo II, *“Notas sobre as observações”*, apresento o referencial teórico relevante para a atuação em campo. Nesse, o Jardim de Infância Princesa Aqualtune*, e as práticas pedagógicas observadas em duas turmas de Educação Infantil, são evidenciados. .

Já no Capítulo III, há uma análise dos dados coletados e evidenciados no Capítulo II, à luz da reflexão teórica de pensadores e pensadoras estudadas ao longo do Curso de Pedagogia e teóricos (as) que tratam da Educação Infantil e das Relações Raciais. Faz-se uma análise das observações

referentes às práticas pedagógicas relativas ao Dia da Consciência Negra, o projeto “Capoeira na Escola” e a questão racial na infância.

Nas considerações finais, continuamos refletindo sobre os resultados do trabalho que revelaram as fragilidades das práticas pedagógicas desenvolvidas no Jardim de Infância Princesa Aquatune, à Luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Outrossim, e o ponto focal, foi constatar a presença, ainda que insuficiente, acerca da diversidade étnico-racial. Pode-se concluir que houve preocupação e intencionalidade Institucional em cumprir com as determinações legais da Lei nº 10.639 através do ensino da capoeira, um sinalizador pedagógico positivo para o combate das desigualdades raciais. Entretanto, é explícita a necessidade de intervenção pedagógica nos conflitos raciais cotidianos, pois, a escola enquanto agente socializador deve ser responsabilizada por dever reverter este quadro de práticas discriminatórias enraizadas e naturalizadas na sociedade brasileira.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS QUESTÕES RACIAIS

Este capítulo busca refletir sobre as possíveis interfaces entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, com o objetivo de avaliar se é possível, com esta compreensão, conectar, na prática, estas duas orientações legais.

O estudo apresenta uma revisão teórica a Constituição Federal de 1988, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, e obras de autores e autoras como: Renísia C. Garcia Filice, Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, William Corsaro, Fernanda Muller, Fúlvia Rosemberg, entre outras referências, pesquisas e publicações.

Considerando o contexto do trabalho, passemos à uma breve explanação sobre a história da infância, com enfoque maior no Brasil.

1.1. A INFÂNCIA NO BRASIL

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. são consideradas crianças qualquer pessoa com até doze anos incompletos de vida: *Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos. (BRASIL, 1990).*

A infância atualmente tem sido alvo de atenção em muitas sociedades nacional e internacionalmente. No Brasil, só a partir do Século XX ela passou a ser considerada uma fase da vida humana que exige atenção, medidas especiais e cuidados direcionados. Segundo Schltz e Barros (2011):

A infância, em âmbito nacional e internacional nos dias de hoje, constitui tema de muitas discussões dentro das sociedades. No Brasil, o que podemos observar é que foi no começo do século XX que a infância passou a ser conhecida e construída como um período da vida em que o ser humano possui necessidades específicas, peculiares ao período em que se encontra. (p. 138)

Apesar dos direitos garantidos à infância, como o ECA, é frágil a posição participativa em que a criança é colocada,. Segundo Fernanda Muller (2010):

As teorias tradicionais da socialização corroboram a construção científica da irracionalidade, da natureza e da universalidade da infância. Paradoxalmente, se o século XX reconheceu a criança como um sujeito de direitos, há de se pensar que o conceito de direito – associado à proteção – está relacionado à necessidade de controle dos adultos sobre as crianças. (p. 251)

Para compreendermos melhor a situação descrita por Muller (2010), recorreremos a Fúlvia Rosemberg (2012) que também considera que a sociedade ocidental é adultocêntrica, ou seja como, explicada por Albuquerque (2012), é uma sociedade onde

os adultos a partir dos sentidos que constroem, de sua historicidade e materialidade condicionantes de sua existência, bem como das possibilidades de oferta de políticas públicas para as crianças e famílias, decidem o que é melhor para seus pequenos. (p.12)

Ainda na tentativa de captar a explanação de Muller (2010), as autoras Schultz e Barros (2011) citam que a desvalorização da infância no momento histórico anterior ao século XX, está possivelmente ligada à origem da própria palavra “*infante*” (criança), que é “*aquele que está impossibilitado de falar, aquele que não tem voz*”.

Ariés (1973), mesmo em se tratando do contexto europeu, contribuiu em “*História Social da Criança e da Família*” para ampliar o conceito de infância, rompendo, por exemplo, com o modelo desenvolvimentista da psicologia, “*impelido para uma estrutura de racionalização adulta permanentemente definida*” (ROSEMBERG, 2012 apud JENKS, 2002, p. 212).

Segundo a autora, “*teorias funcionalistas, às voltas com a explicação da ordem social, adotam uma concepção de infância a seu serviço, passível apenas de explicar a reprodução social*” (p.24)

Como um contraponto às teorias funcionalistas, Rosemberg enfatiza William Corsaro que apresentou o conceito de “*reprodução interpretativa*”, considerando a criança como produtora de cultura. O termo *reprodução interpretativa* significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural (ROSEMBERG,

2012 apud ROSEMBERG e MARIANO, 2010, p. 31).

Apesar de a citação a seguir ser extensa, atualiza uma concepção problematizada de infância:

Compreender a concepção de *infância* como construção, resultado do valor da cultura e da experiência, reflete-se em um aceitar da história e um pensar no futuro de modo a corresponder com as expectativas de políticas para crianças e adolescentes que garantam e protejam sua situação peculiar de desenvolvimento.

É importante, pois, compreender a infância e, conseqüentemente, a criança não como um ser único e universal, mas sim como um ser cultural, que vive uma experiência social e pessoal construída todo o tempo.

A concepção de *infância* hoje, entendida como sujeito de direitos, remete-nos também a considerá-la como sujeito de deveres, de modo a trabalhar no sentido de seu desenvolvimento biopsicossocial para viver dentro da sociedade.

[...]A concepção de *infância* é construída todos os dias, de modo a estar adaptando problemáticas e situações do dia-a-dia dentro de um sistema de garantias e de seu reconhecimento (SCHULTZ & BARROS, 2011, p. 148)

Alinhada a esta perspectiva e com este entendimento, passamos a seguir tecendo algumas curiosidades sobre a Educação Infantil.

1.2. EDUCAÇÃO INFANTIL – REFLEXÕES SOBRE CRIANÇA E EDUCAÇÃO FORMAL

Conectar reflexões sobre infância e escolarização, é uma associação legitimada pela escola. Crianças são entendidas como alunos/as, como destaca Delgado e Muller (2006).

Baseado em Ariés (1973), em seu estudo sobre o Século XVII, entende-se que com o advento da industrialização, “*a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação*”. Em seguida, Áries complementa:

A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIES, 1973, p. 11)

Nessa citação, entendemos em que contexto a infância passa a ser confundida com uma etapa da escolarização.

A Educação Infantil, como “o que é vivido, ensinado, aprendido, manifestado [...] também é fundamental.” (DELGADO et MULLER, 2006)

Buckingham (2002, p.19 , apud DELGADO et MULLER, 2006) alerta que a escola “é uma instituição social que constitui e define de forma eficaz o que significa ser criança e criança de uma determinada idade”.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Educação Infantil é formada por “*espaços institucionais [...] que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade*”(MEC, 2010).

Delgado e Muller (2006), destacam que esta é uma prática calcada na Idade Média, como vimos também com Ariès (1973):

Na Idade Média, a Igreja Católica estabeleceu o término da infância aos sete anos, pois se entendia que a partir desse período iniciava a idade da razão. De certa forma, a escola conseguiu legitimar isso no decorrer da História, uma vez que impôs a idade de sete anos como própria para a alfabetização. (p. 6)

Não obstante este trato especial para o Ensino Fundamental, o mesmo não se dá com a Educação Infantil. Fúlvia Rosemberg ressalta que a pré-escola se revela como espaço de

fortalecimento crescente de sua institucionalização e formalização, aproximando-a da institucionalização e formalização do ensino fundamental. Isto é: a pré-escola vem perdendo o prefixo pré, deixando de ser educação infantil e entrando em formato próximo ao do Ensino Fundamental. (2012, p.12)

A autora demonstra preocupação com a informalidade, que a seu ver, reforça esta descaracterização do que entende como sendo importante para a Educação Infantil:

Quando volto meu olhar para a creche e as crianças pequenas de 0 a 3 anos, minha percepção não é a mesma. Noto relutância de se lhes dar visibilidade, de se integrar a creche ao sistema educacional, de tirá-la da informalidade, de se investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade). (ROSEMBERG, 2012, p. 12)

E conclui:

No Brasil, a educação infantil se forjou em torno de duas instituições: de um lado, o jardim da infância, “semente” histórica (para permanecer na metáfora) da pré-escola, integrado ao sistema de ensino, atendendo preferencialmente crianças de 4 a 6 anos; de outro, a creche, vinculada às instâncias da assistência, sem carreira

profissional formalizada, instituição que até 1996 não estava regulamentada e que podia atender crianças em diversas idades antes do ensino fundamental. (ROSEMERG 2012 , p. 17 apud KUHLMAN JR, 1999; ROSEMBERG, 2005)

O quadro em tela é revelador da relevância deste estudo que assume esta etapa educacional, visto serem etapas diferenciadas, com especificidades pouco trabalhadas.

O Brasil possui orientações que buscam legislar sobre esta etapa de ensino.

1.3. MARCOS LEGAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ATUALIDADE

De acordo com o parecer CNE/CEB 20/2009,

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização. (MEC,2009)

A regulamentação desse ordenamento se deu através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 9.394/96, que do ponto de vista legal, determina a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica que

tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

A obrigatoriedade da matrícula de crianças à partir de 4 anos na Educação Infantil, foi garantida segundo a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou artigos³ da LDB, incluindo artigos referentes à Educação Infantil (e outras modalidades de ensino), conforme a seguir:

³ As alterações legais são acompanhadas da sigla “NR” que significa “Nova Redação”

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 4. [...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 2013)

Sobre a Educação Infantil, a Lei complementa em artigos seguintes:

Art. 6. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (NR)

[...] Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...] Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade

[...] Art. 30. [...] II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (NR)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (NR) (BRASIL, 2013)

Enfatizo, também, o décimo segundo item do Artigo 3 da Lei 12.796, que afirma, em sua nova redação, que o ensino da educação nacional deve ser ministrado considerando a diversidade étnico-racial: “Art. 3º [...] XII - *consideração com a diversidade étnico-racial.* (NR)” (BRASIL, 2013)

Outro marco legal de extrema importância são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009, acompanhadas do Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem os seguintes conceitos orientadores:

2.1. Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças

de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

2.2. Criança: 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.

2.3. Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

2.4 Proposta Pedagógica: Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (MEC, 2010, p.13)

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e a Lei 12.976 de 2013 possuem determinações semelhantes. Entretanto, por as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil ser uma Resolução do ano de 2009, algumas questões presentes nas Diretrizes foram alteradas pela Lei nº 12.976 de 2013, como por exemplo, a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 ou 5 anos, segundo as Diretrizes, que alterada pela Lei nº 12.796, a matrícula obrigatória é estabelecida para a idade de 4 anos. Quanto à avaliação das crianças em Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação determinam que não deve haver retenção, enquanto a Lei nº 12.976 não expressa algo a esse respeito.

Sobre os princípios da Educação Infantil, a Resolução nº 5 de Dezembro de 2009 determina:

4. Princípios - As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (MEC,2009,p.16)

Neste quadro de direitos universais, a promoção da igualdade racial em Educação Infantil também é garantida legalmente pelas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil as propostas pedagógicas para a promoção da diversidade devem prover condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- a) O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afrobrasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- b) A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (pág.21)

E sobre a organização de materiais, espaços e tempos, visando a valorização da diversidade, as Diretrizes determinam *“também a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeu e de outros países da América.”* (MEC, 2009, p.20)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também contemplam uma Proposta Pedagógica no campo da Educação Infantil Indígena e para a infância no Campo voltada para crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta, valorizando a autonomia dos povos, a identidade e as peculiaridades culturais.

Não obstante esta orientação há de se verificar se apenas a garantia legal dos direitos promove sua concretização quando se trata de Educação Infantil e práticas pedagógicas que promovam a educação das relações raciais, como prevê a Lei nº 10.639 acompanhada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Lei nº 12.796/2013 além de outras garantias legais referentes a abordagem da temática racial na educação Infantil.

Há de se considerar que tais ordenações são historicamente pautadas em estudos e reivindicações do movimento negro, que evidenciaram ao longo dos anos o tratamento diferenciado dado as crianças negras, inclusive na Educação Infantil.

1.4. PERCURSO HISTÓRICO: RAÇA E RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Hoje, no Brasil, apesar de assumirmos que somos um povo com enorme diversidade étnico-racial e cultural, ainda temos dificuldade em lidar com nossa pluralidade cultural. Nilma Lino Gomes, baseada no Censo demográfico de 2000, afirma que “do ponto de vista étnico-racial, 44,6% da população brasileira apresenta uma ascendência negra e africana, que se expressa na cultura, na corporeidade e/ou na construção das suas identidades” (2011, p.110) .

Mesmo com as possibilidades de construir uma identidade social ancorada na contemplação de interseccionalidades identitárias, ou seja, identidades formadas pelos múltiplos encontros étnicos e culturais, durante séculos de colonização neste país – sempre foi imposto à nossa sociedade o retrato de uma identidade não-plural eurocentricamente padronizada que resulta, até hoje em uma estrutura racialmente e socialmente desigual e inferior à população negra, explicada por Gomes (2011) da seguinte maneira:

Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social. (p.111)

Antes de adentrarmos nesta área, é preciso destacar que para compreender a origem e estrutura da discriminação racial e exclusão social da população negra, é necessário o entendimento do racismo no Brasil como uma categorização social e fenotípica, e não biológica, conforme explica o texto do Parecer CNE/ CP3/2004:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito

biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004)

Entende-se com base na citação, que o racismo na nossa sociedade se apresenta com diversas facetas e em diversos seguimentos e espaços de socialização por ser uma construção social que se define a partir de critérios fenotípicos mas realimentada e ressignificada nas relações sociais (FILICE E SANTOS, 2010, p.222).

Essa estrutura social é fundamental para entendermos o processo de marginalização da população não-branca. A hierarquização social pautada na supremacia racial é causadora de danos, enfaticamente, à população negra, que se materializa nos indicadores como a ausência condições básicas de sobrevivência, como: educação, saúde, moradia, emprego, segurança, lazer, etc, Além de ser o maior público jovem de 15 a 25 anos, alvo de extermínio. Isto leva à condições identitárias, existenciais e psicológicas abaladas, enquanto indivíduos e enquanto camada social.

Kabengele Munanga (2006) afirma que

elaborações especulativas e ideológicas vestida de cientifismo dos intelectuais dessa época [séculos XIX e XX] ajudariam hoje, se bem interpretadas a compreender as dificuldades que os negros e seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora. (MUNANGA, p. 54)

Este movimento complexo é que se denomina no Brasil práticas racistas, e pavimentam o racismo.

Compreender se este processo se apresenta na Educação Infantil é o nosso objetivo. Todavia, antes é preciso situar a presença, ou não-presença, do sujeito negro/negra quando se trata da história da Educação Brasileira.

1.4.1. O(A) NEGRO(A) NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Historicamente, o acesso à educação pela população negra foi vetado e legitimado pelo Estado, através de Leis e decretos. No Brasil Império, o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, por exemplo, estabelecia que

nas escolas públicas do país não seriam admitidos negros escravizados, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. (BRASIL, 2004)

Devido à implementação, naquele período, de outras normas constitucionais e medidas sociais que desfavoreceram a educação da população negra e, conseqüentemente, outras esferas sociais também se fizeram desfavorecidas para essa população desde o período escravista até a atualidade, o acesso à educação das relações raciais se apresenta como uma das prioridades de maior urgência de luta pelas frentes do Movimento Negro. Nesse sentido, Cavalleiro (2006) afirma:

Tendo em vista os desdobramentos na educação brasileira, observam-se os esforços de várias frentes do Movimento Negro, em especial os de Mulheres Negras, e o empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos criados em universidades, que buscam a estruturação de uma política nacional de educação calcada em práticas antidiscriminatórias e antirracistas. (MEC, 2006, p.19)

Nesse contexto de luta por uma educação antirracista e antidiscriminatória, o surgimento da Lei nº 10.639/2003, a Resolução CNE/CNP1/ 2004 e a inclusão do dia 20 de Novembro como o Dia da Consciência Negra, no calendário escolar simbolizam uma conquista entre as muitas medidas necessárias para efetivar uma reparação histórica ao povo negro na educação, bem como dialogar de perto com possibilidades de ressignificar representações cristalizadas no imaginário social. Para Romão (2013):

as políticas contemporâneas de/para implementar políticas públicas na educação de promoção da igualdade racial, trazem em seu conteúdo, entre outras dimensões, ações pedagógicas de desconstrução. Propõem, no dizer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, a "reeducação" da sociedade para o entendimento dos níveis hierarquizados instituídos não só pelas naturezas sociais e étnicas, bem como, pelas permanências dos conteúdos do estatuto colonial que não se desgasta em atribuir ao descendente de africano um lugar social com base nas relações da escravidão. (p.1)

A Lei nº 10.639/2003, que altera o artigo 26A da Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), e decreta a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afrobrasileira", acompanhada da Resolução CNE/ CP1/ 2004, institui as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, são seguramente, no campo educacional, os documentos que trazem orientações mais nítidas e embasadas para a sua implementação.

Em março de 2004, o Parecer CNE/ CP3/2004, aprovado para complementar a publicação da Lei nº 10.639/2003, destacou:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004)

Sobre a Lei nº 10.639/2003, especificamente, vale fazer algumas considerações:

Nilma Lino Gomes (2001, p. 85) defende que o aprofundamento das questões raciais *“aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares.”* E segue com o complemento da ideia de que *“é preciso, considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida encontra-se inadequada à população negra e pobre deste país. Nesse sentido, não há como negar o seu caráter excludente”*. No contexto desses questionamentos e reivindicações é que os(as) pensadores(as) negras vem defendendo uma mudança curricular em prol da igualdade racial.

Esta demanda não é recente. Já década de 1980, Abdias Nascimento, na época deputado federal, apresentou o projeto de Lei nº 1332 que propunha Ações Afirmativas para o povo negro. Entre as reivindicações estava a inserção da história e cultura africana e afrobrasileira nos livros didáticos, que fossem representadas positivamente. *“Tal projeto não foi aceito, assim como outros feitos por ele que tentavam colocar em evidencia a cultura e história afrobrasileira e existência do racismo.”* (LUCINDO, 2013, p.10)

Depois de quase duas décadas de luta e pautada na perspectiva da urgente necessidade da Promoção da Igualdade Racial na educação brasileira, a Lei nº 10.639, em 09 de janeiro de 2003, *“estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a*

obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afrobrasileira', e dá outras providências." (BRASIL, 2003).

A Lei nº 10.639 também aponta a inclusão do dia da Consciência Negra, 20 de Novembro, no calendário escolar.

Fernando Haddad, ex-ministro da Educação, no texto introdutório do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, ressaltou que:

A Lei nº 10.639 e, posteriormente, a Lei nº 11.645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. (BRASIL, 2003)

Ao elevar a importância da obrigatoriedade de um Ensino de História que contemple a diversidade racial e cultural africana e afrobrasileira, a Resolução enfatiza, ainda, que o cumprimento da mesma é determinante para o bom funcionamento da Instituição Educativa. Consta no segundo parágrafo do primeiro artigo: "*§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.*". Sobre os objetivos das Diretrizes:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

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

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas. (CNE, 2004)

Nesta perspectiva, o reconhecimento e a existência de aparatos legais voltados para a implementação da política para a reparação das desigualdades raciais na Educação Básica no Brasil, colocam a escola, enquanto Instituição, e todo o ambiente escolar como espaços que devem favorecer a diversidade e a igualdade racial, valorizando a história e visando a construção de uma nova história. A história, portanto, é o solo onde residem os fundamentos da educação das relações étnico-raciais. (ROMÃO , 2013)

Para a efetivação dessa educação em todos os níveis de Educação, a Educação Infantil também deve se comprometer institucionalmente com práticas pedagógicas e aperfeiçoamento de profissionais, voltados para bem-estar e para a igualdade das relações raciais na infância.

Para Cavalleiro (2003), para que profissionais tratem com respeito e dignidade as diferenças raciais no âmbito escolar, e contribua para o enfrentamento e a superação das desigualdades, faz-se necessário incorporar novos valores nos profissionais que lidam com as crianças. Nesse sentido, faz-se necessário a mobilização para a temática em todo o corpo educativo da instituição.

Avaliar se a EREER estão contempladas no Jardim de Infância Princesa Aqualtune, é o objetivo deste estudo. Não obstante, sabe-se que este é um tema complexo e ainda pouco estudado na EI. Neste sentido, a título de contribuição, o item a seguir explora um pouco este campo.

1.4.2. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA INFANCIA

Para entendermos a relevância Educação das Relações Étnico-Raciais na infância, é indispensável a consideração dos aparatos Legais para Educação Infantil, como, por exemplo, o Artigo 29 da LDB:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Entendendo a importância do desenvolvimento social, como sugere o Artigo 29, a socialização de crianças em ambiente pré-escolar deve ser feita

de maneira mais benéfica, igualitária, e respeitosa o possível. Para Lopes (1995),

[a socialização] é entendida como o processo pelo qual o indivíduo é integrado à sociedade que o envolve num todo desde seu nascimento até o extertor de sua vida, ao conjunto de padrões de comportamento com significados que orientam a história de suas relações com outras pessoas. (p.9).

Conforme a Lei, a escola - como agente socializador - tem a obrigação de oferecer um espaço e uma formação propícia para o desenvolvimento positivo da diversidade e das relações étnico-raciais.

Segundo Garcia-Filice (2007), a escola é considerada o locus privilegiado para a educação em direitos humanos, porque nela se dá a formação por meio da transmissão cultural. Nesse sentido, valores e hábitos se perpetuam extrapolando o ambiente escolar sendo influenciado e influenciando a convivência social, no seu sentido mais amplo.

Diante a inserção da Educação Infantil na configuração estrutural da Rede de Ensino brasileiro, torna-se obrigatório o cumprimento da Lei nº 10.639, também no currículo pré-escolar, como já havia previsto na página 47 do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil também incluem a obrigatoriedade do combate ao racismo e promoção da igualdade e diversidade na escola, presente em seu documento, publicado pelo MEC e a Secretaria de Educação Básica, em 2009, conforme mencionado.

Não obstante, todo o aparato legal discutido, constata-se uma pretensão de esquecimento, negação e silenciamento sobre algumas temáticas que têm um cunho estratégico, que precisa ser analisado (GARCIA-FILICE, 2007). E, dada a importância de uma educação antirracista na etapa infantil da Rede de Ensino, é que se faz necessário o acompanhamento e análise das práticas pedagógicas em fase pré-escolar, para a efetividade da implementação dos textos constitucionais voltados para a promoção da igualdade racial em ambiente educacional - por instituições de ensino dessa modalidade pública e privada - e para o combate ao racismo na infância.

O racismo está presente na infância e ocorre na educação como um todo e está diretamente ligado à trajetória histórica e política da sociedade brasileira. A exemplo da educação infantil no período colonial brasileiro. Santana (2006) retroage no tempo e revela que, se tratando de educação antirracista, o problema é antigo:

No período colonial, a educação das crianças se dava principalmente em âmbito privado nas casas e em instituições religiosas. As crianças abandonadas eram encaminhadas para a roda dos expostos e acolhidas por instituições de caridade. Essas crianças eram, em sua maioria, pobres, bastardas. A roda foi utilizada pelas mulheres escravizadas como meio de livrar suas crianças do cativeiro ou então pelos senhores que pretendiam se isentar das responsabilidades e encargos da criação dos filhos(as) de suas escravas. (MEC, 2006, p. 31)

As crianças negras no Brasil no período colonial, eram inseridas no mundo adulto, através do trabalho escravo com 5 ou 6 anos, e na maioria das vezes, durante toda a infância e restante da vida não tinham acesso à educação. Sobre a situação educacional das crianças negras, Santana afirma:

Vemos que a situação das crianças negras no período da escravidão era muito difícil, e na maioria das vezes não tinham acesso à instrução. A educação estava restrita ao aprendizado das tarefas demandadas pelos senhores. Desde que nasciam eram carregadas pelas mães para o trabalho. (MEC, 2006, p.32)

Mesmo em momentos históricos mais atuais, Santana (2006) afirma que o período de 1970 a 1990 [...] representou avanços na perspectiva dos direitos das crianças, com a dinâmica de movimentos sociais reivindicando melhorias na condição de vida e movimentos populares lutando para a existência de rede pública de Educação Infantil, todavia a natureza das demandas revela, ainda, ausência de condições básicas de sobrevivência, quicça de igualdade racial.

Destaca-se nesse período, para além do movimento de mulheres por creches e pré-escolas, o movimento negro criticando o modelo de escola que desconsiderava o patrimônio histórico cultural da população negra, além de denunciar o racismo existente nas escolas, o que contribuía para a evasão e o fracasso escolar das crianças negras. (MEC, 2006, p. 33 apud MELO & COELHO, 1988)

Diante do exposto, fica evidente a importância da valorização da infância e da diversidade em Educação infantil, para a compreensão das interfaces entre Educação Infantil e combate ao racismo nas Instituições de

Educação Infantil. Deste modo, atendidos os objetivos teóricos de apresentar um resgate histórico sobre o quadro da infância e das questões raciais no Brasil, além de apresentar interligações entre a Educação Infantil e as Educação das Relações Étnico- Raciais, à luz de aparatos legais, esta pesquisa segue com o Capítulo II, onde serão apresentadas as notas sobre o campo observado: o ambiente educacional Jardim de Infância Princesa Aqualtune*.

CAPÍTULO II - NOTAS SOBRE AS OBSERVAÇÕES, OS PROCEDIMENTOS E CAMPO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Neste capítulo, apresento alguns procedimentos adotados para a realização do presente estudo, à luz de referenciais teóricos embasadores para a realização das observações das práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos no presente trabalho.

2.1. Notas sobre o referencial teórico-metodológico, procedimentos e Campo do Estágio Supervisionado

A abordagem usada neste estudo é a abordagem qualitativa, que, para Córdova, não tem focalidade em representatividade numérica, e sim no aprofundamento da compreensão de um grupo social (2009, p. 31). Refinando este entendimento, Minayo define método qualitativo como aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, *“sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”*. (MINAYO, 1996, p.10)

Baseada neste arcabouço teórico e para o aprofundamento na compreensão do objeto – as práticas pedagógicas da EI, com foco na interseção entre EI e ERER - foi realizada além da pesquisa bibliográfica, a observação participante como procedimento de em campo. Yin (2005), afirma que a observação participante é uma modalidade de observação em que o observador assume uma postura ativa e participa dos eventos que estão sendo estudados. Esta explanação coaduna com as ações necessárias para a realização do Projeto 4 Estágio Supervisionado, cuja Fase I exige 120 horas, sendo 90 horas de observação, e na Fase II consta a realização de intervenções pedagógicas e avaliação das mesmas.

Conforme anunciado, o estudo realizado é resultado do processo de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, como parte das exigências curriculares do sistema do curso de Pedagogia, denominado Projetos. Destaca-se a importância do cumprimento desta exigência o no texto do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília:

4.4.3. Os Projetos: A obrigatoriedade considerada indispensável de um ponto de vista da formação profissional e epistemológico, por sua vez, pretende-se seja dialetizada por outros momentos. O principal deles é aquele constituído pelos projetos nos primeiros semestres, e que vão, aos poucos, constituindo o fio condutor do que pode vir a se constituir em seu trabalho final de Curso.

Consistindo os projetos em atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, e tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem, seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações, espera-se que os ditames da práxis sejam suficientemente provocadores para romper com os esquemas rígidos nos quais tende a fechar-se uma concepção disciplinar que tende a retificar-se burocraticamente. (Faculdade de Educação - Unb, 2002).

O Estágio Supervisionado é obrigatório no Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Sua realização se dá através da disciplina obrigatória “Projeto 4” que divide-se em duas fases, sendo a primeira fase de observação e coleta de dados referente ao objeto de pesquisa e a segunda fase consiste nos procedimentos da primeira fase e possivelmente, uma intervenção Sobre o caráter e obrigatoriedade dos Projetos da Faculdade de Educação, segundo as Diretrizes do Projeto 4:

O Projeto 4/SEPD representa um momento privilegiado de constituição da identidade do professor por meio da sua imersão nas práticas educativas que ocorrem no contexto escolar formal, seja este vinculado a instituições públicas, particulares ou a organizações/movimentos sociais. Deve ser uma continuidade de Projeto 3/PESPE, na perspectiva de um currículo aberto e em movimento, no qual os estágios supervisionados serão redimensionados pela realização de projetos variados ao longo do curso, culminando com o trabalho final, percurso durante o qual está contemplada a prática de ensino prevista em Lei. (apud PROJETO ACADÊMICO - FE, UNB, p. 13).

Segundo as Diretrizes e Orientações de Projetos da Faculdade de Educação da UNB, sobre a carga horária de prática em ambiente escolar formal, “a FE mantém a proposta de 240 horas (120 horas respectivamente nas fases 1 e 2 do Projeto 4).” (Diretrizes e Orientações de Projetos, Faculdade de Educação, UNB)

Considerando esta orientação, a primeira e a segunda etapa do Projeto 4 foram realizadas na Instituição de Educação Infantil pública “Jardim de Infância Princesa Aqualtune”. Os dados foram coletados de outubro/2011 à dezembro/2011 na fase 1 e de novembro/2012 à dezembro/2012 na fase 2, com o intuito de observar atividades pedagógicas relativas à semana da

Consciência Negra, de 20 de Novembro, o dia da Consciência Negra, obrigatório no calendário escolar, para a observação das possíveis interfaces entre ERER e EI, explicitadas anteriormente

Foram feitas, aproximadamente, 120 horas de observação participante no Jardim de Infância Princesa Aqualtune, exigência do Projeto 4 em Educação Infantil, fases 1 e 2, como condição de cumprimento do currículo do Curso de Pedagogia da UnB- no período de 1 ano. Em 2011, as observações foram realizadas nos 3 últimos meses do ano e na segunda fase, no período de novembro e dezembro de 2012.

A entrevista informal foi outra técnica usada no estudo. A entrevista, através de suas revelações, oferece subsídio para complementar as constatações feitas através da coleta de dado e permite comparar os relatos com outras fontes a fim de ampliar a confiabilidade do estudo, o que contribuiu para oferecer diferentes olhares sobre o evento a confiabilidade do estudo, além de oferecer diferentes olhares sobre o evento (DEUS; LOPES; CUNHA, 2010, p.7). Com base neste percurso teórico-metodológico, podemos, ao final “ler” os dados.

Na continuidade, passamos a expor os resultados do estágio supervisionado, das práticas pedagógicas no Jardim de Infância Princesa Aqualtune. Serão usados nomes fictícios para preservar a identidade da Instituição.

2.2. Sobre o Jardim de Infância

O Jardim de Infância Princesa Aqualtune se situa em Brasília, Distrito Federal e recebe crianças de diversas camadas sociais e diversas regiões administrativas do DF.

Por meio de entrevista informal com o corpo educativo, constatamos que as crianças que frequentam o Jardim de Infância são filhas ou parentes de moradores(as) da região em que está situado, ou filhas e parentes de pessoas que trabalham na região como vendedores(as), ambulantes, construtores e, principalmente, empregadas domésticas.

Sobre o espaço físico, o espaço é decorado de acordo com a temática trabalhada no momento. A escola possui quatro salas organizadas e decoradas

por apelidos , parquinho com brinquedos instalados e uma casinha de boneca, refeitório com lavatório, uma sala de vídeo (que funciona também como brinquedoteca e espaço para outras atividades lúdicas e instrumentos de psicomotricidade), piscina, um campo de futebol pequeno, a recepção/secretaria, duas copas, cozinha e duas salas para a direção e professoras.

As salas são decoradas com imagens de crianças, flores, sol, arco-íris e várias outras representações lúdicas. Todos os móveis são baixos, na altura das crianças, exceto a mesa da professora que é um pouco mais alta. As salas são divididas com ambientes diferentes bem definidos - tem o canto do brinquedo, onde estão móveis e objetos (panelinhas, xícaras, talheres, ferro de passar...) adaptados para as crianças para brincadeiras de casinha, bonecas e carrinhos; o canto da Leitura, onde fica uma estante repleta de livros para as crianças terem acesso; uma bancada na altura das crianças onde ficam os materiais usados em sala (lápis, papel, giz e canetinha) e um escaninho individual para cada criança arquivar suas produções. As salas também possuem armários embutidos na parede, onde as professoras guardam os materiais mais delicados ou que possam oferecer riscos para as crianças, como objetos cortantes e pesados.

As carteiras são organizadas de acordo com a atividade e a necessidade de organização e agrupamento de cada professora, e por fim, as salas possuem um grande tapete de emborrachado onde é formada a rodinha, um quadro branco e um ventilador no teto.

Todas as salas são vazadas para o parque e para a área verde e dispõem de banheiros com vaso sanitário e chuveiro, tanques e bebedouros.

As salas “Girassol” e “Violeta”, a turma de Maternal III e de Jardim I que observei na primeira e segunda fase do Projeto, respectivamente, são enfeitadas com o alfabeto, calendário, um grande mural com o nome e a foto de cada criança da turma, um relógio na parede central, e trabalhos produzidos pelas crianças na parede e no mural externo da sala.

2.3. Sobre as turmas observadas:

Durante o Projeto 4 fase 1, em 2011, acompanhei o trabalho feito na turma de maternal III, conhecida na escola como “Sala Girassol”, regida pela professora Luzia* às sextas-feiras, somente.

A professora Luzia, com pouco tempo de regência (estava em seu primeiro ano), possuía uma assistente para cuidar de 17 crianças, 11 meninos e 6 meninas. A turma do Maternal III é formada majoritariamente por crianças com a idade de 3 anos.

Já na fase 2 do Projeto 4, acompanhei por 3 dias alternados na semana, a turma de Jardim I, conhecida como “Sala Violeta”, que em sua maioria é composta pelas mesmas crianças da antiga “Sala Girassol”. A turma do Jardim I é formada majoritariamente por crianças de 4 anos de idade.

A professora regente da turma do Jardim I se chama Clara*, chamada pelas crianças de “Tia Clara”. Clara possui mais de 20 anos de experiência em Educação Infantil como professora da Rede Pública de Educação do DF, O Jardim I Vespertino é formado também por por 18 crianças, sendo 10 meninos e 8 meninas. Basicamente as mesmas crianças observadas na “Sala Girassol”, no ano anterior, com a alteração da saída de 2 meninos e o ingresso de 1 menino e 2 meninas, irão compor a sala Violeta.

Tal fato, permitiu acompanhar por mais tempo as mesmas crianças, se houve amadurecimento ou posturas diferentes em relação ao trato racial. Da mesma forma, verificou-se se a diferença no tempo de experiência foi significativo nas práticas desenvolvidas pelas professoras.

Características de gênero e pertencimento étnico-racial do grupo

Na fase 2 do Projeto 4, analisando o grupo de crianças da Sala Violeta, deduzi que 4 meninos eram negros e 6 brancos, enquanto 3 meninas eram negras, 1 indígena e 4 eram brancas, conforme explicitado na tabela a seguir:

Tabela 1: Pertencimento étnico-racial e de gênero na turma do Jardim I

Gênero e raça/etnia	Branco(as)	Negro(as) ⁴	Indígenas
Meninos	6	4	0
Meninas	4	3	1
Total	10	7	1

Fonte: Elaborado pela autora (2012)

No Capítulo II veremos alguns relatos referentes às implicações da presença de crianças com pertencimentos raciais diferentes e suas relações entre si e entre a Instituição.

Para entendermos em que circunstâncias se deram os acontecimentos tidos como focais neste estudo em EI, ou seja, as relações raciais, passamos para uma breve apresentação da rotina.

2.4. Observação da Rotina em Educação Infantil

Observou-se através da rotina adotada pela escola que as crianças são recebidas no pátio e se organizam em fileiras formadas por uma fila de cada turma – chamado por elas de “esteirinha”- pela Diretora, momento no qual a Diretora explica para as crianças quais atividades serão desenvolvidas no Jardim, naquele dia, seguido de um agradecimento religioso e de uma oração. Em seguida, as professoras levam suas respectivas turmas para suas salas.

Deste momento em diante, as duas turmas observadas durante as duas etapas do Projeto 4, apresentaram rotina semelhante.

Após o momento da esteirinha, as crianças se dirigem à sala para alocar seus pertences, beberem água e se posicionarem no “círculo” ou “rodinha” ou “tapete” para uma conversa com o grupo liderada pela professora, onde a professora faz a recepção da turma (quando eventualmente canta alguma música infantil de “boa tarde”), trabalha assuntos como o clima; os numerais e quantidades; as datas (dia, mês, ano e dia da semana); a rotina e regras da escola; escolhe os (as) ajudantes do dia; e conversa sobre temas que ela julgue importante para o desenvolvimento do grupo.

⁴ De acordo com os critérios do IBGE, a população negra é a somatória de pessoas pretas e pardas

Após o momento da “rodinha” é comum que as crianças sejam instruídas para uma atividade direcionada em suas mesas, como massinha ou desenho.

Em seguida, as crianças são organizadas para o lanche, fazem a higienização das mãos antes do lanche e a bucal após o lanche, vão para o parquinho, retornam à sala para uma atividade, brincadeira ou contação de história, e participam de alguma atividade fora de sala – como atividade psicomotora ou “cultural”, e o dia acaba com, eventualmente, a hora do relaxamento e um encerramento em rodinha e a espera por os(as) responsáveis em sala ou no pátio.

Às sextas-feiras acontece o “Dia do Brinquedo”, o dia que as crianças estão autorizadas a levar para o Jardim o(s) brinquedo(s) que desejar de casa. Entretanto, o “combinado” com as crianças é que é necessário que todas emprestem seus brinquedos porém a troca é obrigatória. Neste dia, as atividades são mais livres e voltadas para o lúdico, contendo, portanto, menos atividades direcionadas. Quem não trouxe brinquedo de casa, por qualquer motivo, pode pegar brinquedos da sala.

Além das atividades regulares em sala, a rotina das crianças é contemplada semanalmente com atividades extra-classe relativas à psicomotricidade, apresentações culturais, hora cívica, visita à sala de recursos áudio-visuais e, esporadicamente, à recreação na piscina.

Por as observações terem se dado ao fim do ano, foram observadas muitas atividades relativas à apresentação de Natal e ao encerramento de atividades inacabadas. Todavia, em virtude do objetivo do estudo – averiguar se as práticas pedagógicas contemplam a implementação da Lei 10.639/2003 – destacaremos mais, nesta monografia as práticas que coadunam com as DCNs para a Educação das Relações Raciais.

Observou-se que as aulas de psicomotricidade, como um dos componentes da rotina, se dão através do projeto intitulado “Capoeira na Escola”, que oferece aulas de capoeira teóricas e práticas para todas as crianças, conforme apresentado a seguir, um elemento importante para a promoção positiva das relações raciais em educação infantil.

2.5. Notas sobre a questão racial presente em Educação Infantil

A seguir, após a contextualização do campo observado, apresento as faces relativas à questão racial para que possamos dar continuidade ao mencionado objetivo do presente estudo. Um dos projetos que merece destaque, vem a seguir.

2.5.1. O Projeto “Capoeira na Escola”

Como parte da rotina, apresentada anteriormente, aulas de capoeira são desenvolvidas através do projeto “Capoeira na Escola”. Semanalmente, todas as crianças da escola participam da aula de capoeira, que corresponde à atividades relativa psicomotricidade. Com base nas observações, é uma das atividades que as crianças aparentam mais satisfeitas. A escola recebe a visita de professores e professoras capoeiristas que desenvolvem o projeto “Capoeira na Escola”, pelo Abadá Capoeira, que é desenvolvido desde o ano de 2003.

O projeto consiste em 1 hora de aula semanal de capoeira para cada turma da escola, obrigatoriamente, sendo esse tempo dividido em 2 momentos de aula: 30 minutos de conversas e contação de história sobre a e cultura afrobrasileira, e 30 minutos de ensinamentos físicos dos movimentos da capoeira, seguido por uma roda de capoeira para as crianças jogarem e contextualizarem os movimentos apreendidos.

No dia da semana referente ao dia da “Capoeira na Escola”, as crianças devem de vestir de abadá – a vestimenta utilizada nos jogos de capoeira – ao invés do uniforme.

Em conversa informal, a diretora da escola explica que o projeto “Capoeira na Escola” faz parte da implementação da Lei 10.639 na educação infantil e que todas as educadoras da escola recebem formação, através da EAPE, para contribuir em sala com a temática de capoeira e das relações étnico-raciais, como complementariedade do Projeto “Capoeira na Escola”.

As atividades de capoeira observadas também foram relativas ao dia 20 de Novembro, com a contação de histórias sobre Zumbi dos palmares e de Besouro Cordão de Ouro, personalidades importantes para a história da capoeira e da cultura afrobrasileira e para toda a população negra no Brasil..

As crianças o ouviram atentamente. O instrutor, Trovão, também lembrou e cantou algumas cantigas de roda e logo organizou a turma para um jogo de capoeira.

É importante destacar que este é um projeto considerado como permanente no Jardim de infância, acontece periodicamente e não somente na semana da consciência negra. É muito em recebido pela equipe educativa e pelas crianças. Entretanto, esta foi uma das poucas práticas efetivamente alinhada com a implementação da Lei nº 10.639/2003, e também visa atingir a especificidade curricular da atividade de psicomotricidade, exigida por aparatos legais.

Não obstante, situações em que o conflito racial está presente também se fizeram presentes, sem a devida intervenção da educadora, conforme passamos a descrever.

2.5.2. A Questão Racial presente na Infancia

Na sala Girassol observei que uma menina, a Maria Fernanda^{5*}, negra de cabelos crespos, que costumava ir sempre com o cabelo bem amarrado, havia alisado o cabelo e cortado uma franja que caía sobre os olhos. Também estava sem o uniforme, com uma roupa mais bonita e uma tiara de coroa. Quando a perguntei o motivo da roupa diferente e da tiara, Maria Fernanda* me respondeu que naquele dia seria princesa. Pensei que pudesse ser seu aniversário, mas não era nenhuma data especial. Foi apenas o desejo de ir fantasiada.

Ela recebia elogios de todos os colegas e funcionários da escola, e estava muito confiante, tomando a liderança do convívio entre as outras crianças da turma. Uma colega chegou a chamá-la de “Nanda Bieber*”, fazendo referência ao cantor norte-americano “Justin Bieber” e seu cabelo.

A criança se mostrava esfuziante com as reações que causava. Esse dia foi exceção, porque nos outros dias observados Maria Fernanda*, que, apesar de interagir com as outras crianças, se mostrava muito tímida e retraída nas brincadeiras e em sala.

*Nomes fictícios.

A turma possui mais duas meninas negras, Isadora* e Juliana*, que também costuma ir ao Jardim com os cabelos presos e são tímidas, não obstante, também brincarem e interagirem com as outras crianças. Fenotipicamente Isadora e Juliana possuem traços de negritude (nariz e lábios mais grossos), mas possuem a pele mais clara que Maria Fernanda*. Estes traços não interferem nas relações. Durante as observações na Sala Girassol, todos os meninos, brancos e negros, interagem e brincavam sem timidez.

Ainda nas observações da Sala Violeta, foi percebido que Maria Fernanda* - que no final das observações da primeira fase teve os cabelos alisados - passou a usar tranças soltas e de raiz. Então, em uma conversa, a professora me contou que a merendeira do Jardim faz tranças e penteados afros e que ela faz os penteados de Maria Fernanda* e das mulheres da família de Maria Fernanda*, como a mãe e a irmã. As professoras também elogiam o cabelo de Maria Fernanda*, ora para que ela se sinta bem, ora para valorizar o trabalho da merendeira.

As relações de afetividade são muito importantes nesta fase da infância. Maria Fernanda é muito tímida e é uma criança que expressa afetividade com a professora e para as outras crianças, principalmente para Larissa*, uma criança que ela gosta muito e faz tudo que Larissa pede e tenta agradá-la sempre. Entretanto, aparentemente, Larissa não corresponde aos sentimentos de Maria Fernanda*— inclusive, registrei ela dizer para Maria Fernanda* que não gostava dela e que não queria brincar com ela no momento de uma brincadeira de casinha.

Nessa ocasião, Maria Fernanda* ficou muito triste e chorou bastante. A professora conversou com Larissa* que “todas as crianças são amigas”. Como Larissa* não quis pedir desculpas por “ter magoado Maria Fernanda*”, a professora suspendeu Larissa* da brincadeira, deixando-a sentada. A professora apenas disse à Maria Fernanda* para brincar com outras meninas, porém ela recusou e continuou triste e chorosa até o fim do dia.

Larissa* sempre interage com outras meninas nas atividades e nas brincadeiras, exceto com Maria Fernanda*, que fica sempre muito chateada e brinca sozinha ou raramente, procura outra criança para brincar.

Um caso bastante similar acontece com Jorge* que é uma das crianças novatas da turma e é negro. Segundo a professora, o pai de Jorge* é “militante negro” e faz estudos sobre raça e educação.

Jorge* é uma criança extremamente tímida e fala muito pouco. Observei que acena a cabeça para responder perguntas, sinalizando “sim” e “não”, e quando a pergunta exige uma resposta diferente, ele permanece calado.

Durante as brincadeiras, alguns dos meninos não querem brincar com Jorge*, e quando brincam, não aceitam suas idéias ou não consideram suas contribuições. Jorge aparenta triste quando isso acontece mas ainda sim prefere brincar com as crianças e concorda com as regras das brincadeiras.

Em uma observação durante o parque, Jorge* foi reclamar à professora que os meninos não o queriam deixar brincar. Então a professora respondeu: “Diz para eles que você não gosta”. Jorge* não falou, mas as crianças o deixaram brincar, mas continuaram a excluí-lo dos processos de decisão da brincadeira. Deste modo, Jorge* seguia e imitava os outros meninos.

Com estes registros, não se está afirmando que tal tratamento, necessariamente, seja causado por serem negro/a, mas sim para lançar luz sobre a importância do projeto “Capoeira na Escola”. Neste, ambos, Maria Fernanda* e Jorge* assumirem a função de protagonismo. Aí sim, por serem negro/a.

Na semana anterior ao fim das atividades no Jardim de Infância Princesa Aqualtune*, no momento da esteirinha, a professora Clara me informou que havia sido escolhida para falar sobre o projeto “capoeira na escola” que aconteceria em instantes na EAPE. Por isso, iria se ausentar com Jorge* e Maria Fernanda* para uma apresentação de capoeira, além de apresentar um trabalho sobre a contribuição da capoeira para o desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças.

Jorge* e Maria Fernanda* estavam muito felizes por terem sido escolhidos. E, quando a professora retornou com Jorge* e Maria Fernanda*, ela relatou para a turma que Jorge* e Maria Fernanda* fizeram uma linda apresentação de capoeira e que estava muito orgulhosa. Instantes depois, a diretora foi até a sala para parabenizar Jorge* e Maria Fernanda*.

Estes registros evidenciam que opera na realidade um olhar pedagógico que associa negros (as) a determinadas ações, como foi o caso do “Projeto Capoeira”.

2.5.3. Práticas Pedagógicas para a ERER

Sobre as práticas pedagógicas dirigidas pela professora da “Sala Girassol”, não presenciei atividades relacionadas a promoção da igualdade étnico-racial. Já nas observações da Sala Violeta, no ano seguinte, o dia de início das observações do projeto 4, aconteceu na semana do Dia da Consciência Negra, dia 20 de Novembro, quando pude observar algumas atividades.

Segundo o relato da professora Clara*, durante todo o ano foram desenvolvidas atividades relacionadas à temática da diversidade racial, mas principalmente no mês de Novembro para que haja uma melhor contextualização e a não folclorização do tema, e não somente em uma única data.

No mesmo dia, foi realizada uma atividade em que as crianças se organizaram em círculo, e a professora iniciou a Leitura do livro: “Ninguém é igual a ninguém” das autoras Regina Otero e Regina Rennó. O livro aborda as diferenças físicas, étnicas, culturais e sociais entre as crianças, e sugere que todas as crianças se aceitem e sejam felizes com as suas características e aceitem as características das outras crianças.

Depois da Leitura do livro, a professora explicou para as crianças que umas são diferentes das outras e que todas “são especiais do seu jeito”. Explicou também que existem diferentes origens étnico-raciais e que cada origem tem suas características físicas. Conversou sobre as características físicas de crianças indígenas, orientais, negras e brancas e disse que todas as crianças são bonitas, inteligentes, especiais, amadas e merecem respeito do jeito que são.

Ao final da conversa, pediu para que cada criança dissesse a sua característica de “cor”. Todas se afirmaram da forma como se identificaram e se ouviram sem interferir na fala umas das outras. Das 7 crianças negras, 3 se identificaram como tais. 1 relatou que era “marrom”. 2 crianças negras, um

menino e uma menina (que são primos e criados juntos) se reconheceram como brancas. 1 criança negra estava ausente e 1 criança indígena se indentificou como indígena. As outras crianças se identificaram como “brancas”.

As crianças negras, curiosamente, responderam à atividade, porém ficaram mais quietas e silenciosas que o restante da turma, comparado ao momento anterior à atividade, aparentando surpresas, perplexas e pensativas.

A professora não se manifestou em relação à nítida negação do pertencimento racial das crianças, muito embora esta negação revele aspectos subjetivos que evocam a necessidade de práticas de fortalecimento da positividade de ser negro/a. Existem, atualmente, histórias, filmes e práticas lúdicas adequadas para este fim⁶.

Após o momento da Leitura e diálogo, a professora conduziu uma atividade dirigida, para ser feita no papel, relacionada à história contada, para fazer parte do “livro da vida” – caderno de atividades feitas pelas crianças desde o início do ano, onde elas narram através de desenhos, pinturas, colagens, fotos e um pouco de escrita, situações cotidianas e passadas, e também descrevem suas características físicas.

A atividade consistiu em imprimir as mãos da criança com tinta guache no livro da vida, na cor de tinta que a criança escolheu. No dia seguinte, quando a tinta estivesse seca, a professora pediria para que elas desenhassem na ponta de cada dedo impresso, uma pessoa com características físicas diferentes, sendo as características: cor, nariz, boca, olhos e cabelo. Desta maneira as crianças criariam 10 pessoas fenotipicamente diversas, podendo, inclusive, usar cores de pele e cabelo não usuais, como roxo, verde, etc.

⁶ Há, na atualidade, diversas obras que contemplam a questão racial positivamente para serem trabalhadas com crianças. Muitas destas obras são acompanhadas por planejamentos de aulas, projetos pedagógicos e mídia interativa. Segue algumas sugestões: 1) Livros: Menina bonita do laço de fita de Ana Maria Machado; O cabelo de Lelê – países africanos, de Valéria Belém; Meninas negras, de Madu Costa; As tranças de Bintou, de Sylviane A. Diouf; Pretinho meu boneco querido, de Maria Cristina Furtado. O menino Nito, de Sônia Rosa. 2) Filmes e desenhos: Rastarato e sua turma; Kirikou e a Feiticeira (1998); Kirikou 2 – Os animais selvagens (2005). 3) Áudios: Nação Erê, crianças que tocam no Brasil – Palavra Cantada; Batuque mais bonito, canções do Brasil – Palavra Cantada.

No momento do encerramento do mesmo dia, a professora lembrou que todas as pessoas são especiais e todas tem características diferentes e perguntou quem lembrava e havia gostado da história do “Tio Trovão”.

A maioria respondeu “Zumbi” e disse que gostou. A professora lembrou que o Zumbi dos Palmares que as crianças conheceram ajudou as pessoas negras que eram maltratadas no Brasil, e não o “outro zumbi” que se parecia “com monstros e fantasmas”.

Nota-se que esta é uma relação problemática que mereceria melhor detalhamento sobre Zumbi dos Palmares para elucidar e não haver mais esta ligação.

Apesar da preocupação da Instituição em implementar uma educação que promova a diversidade, pensando na organização espacial e decoração como práticas pedagógicas, também foi observado que a sala não contém elementos decorativos que contemplem a diversidade étnico-racial.

Dentre inúmeras atividades existentes, apropriadas para esta temática, uma sugestão de atividade simples e adequada para este fim e para a faixa etária das crianças, seria a apresentação do filme “Kirikou”.

Kirikou é uma animação sobre um menino negro africano bem pequenino guerreiro e extremamente inteligente, ágil, e esperto. A história se passa em uma aldeia Senegalense onde Kirikou vive em cooperação, amizade e prestatividade com todos (as) para ajudar nas tarefas da aldeia e proteger as pessoas de possíveis ameaças. A animação resgata a tradição de tribos africanas, representando positivamente os costumes, a estética, os valores, a socialização e a relação com a natureza de tal comunidade africana.

A atividade consiste em apresentar o filme e fazer uma roda de conversa com as crianças para traçar paralelos entre o vídeo assistido e a realidade das crianças, a partir da fala delas, chamando atenção para as atitudes positivas de Kirikou e valores de coletividade. Em seguida, ilustrar falar sobre as características sociais e físicas observadas no filme com o intuito de desconstruir estereótipos, e estimular a percepção e apropriação da identidade étnico-racial afrobrasileira. É possível ressaltar com as crianças elementos da cultura africana que conhecemos e fazem parte da nossa cultura, como a Capoeira e a história de Besouro e Zumbi, a música e a alimentação, assim como apresentar outras origens étnico-raciais presentes na nossa cultura e

ressaltar o respeito à diversidade. A apresentação de imagens, cuidadosamente selecionadas pela professora, para demonstrar esta fase da atividade, faz-se necessária.

A atividade prática poderia consistir em desenhos com pincel e tinta sobre o “Kirikou e sua aldeia” para que o registro das crianças sobre o tema possam decorar a sala e reforçar a representatividade do ponto de vista infantil, ao som de música de cantigas de capoeira, para embalar a atividade. Entretanto, destaco a necessidade da realização de diversas atividades para a promoção da igualdade racial e da diversidade no decorrer de todo o ano letivo, para a efetividade real do objetivo almejado.

De acordo com os dados apresentados sobre as observações realizadas no Jardim de Infância neste capítulo, pudemos captar alguns fatos tangentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e às exigências de se trabalhar a diversidade, presentes nas DCNs para a Educação Infantil. A seguir, no Capítulo III, focarei na análise da questão racial em 3 práticas observadas durante o período Estágio Supervisionado e sobre a questão racial na Infância; Práticas Pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Projeto Capoeira na Escola. Conforme anunciado, o estudo realizado é resultado do processo de Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

CAPÍTULO III – REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Tendo como foco a análise das Relações Raciais e das Práticas Pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico- Raciais no ambiente da Educação Infantil, este capítulo visa apresentar algumas reflexões sobre a observação da questão racial no Jardim de Infância Princesa Aqualtune.

3.1. Análise e reflexões sobre a Prática Pedagógica para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as questões raciais presentes na Educação Infantil.

Neste quesito, focaremos em três das atividades Pedagógicas Dirigidas voltadas para a promoção da diversidade e para a Educação das Relações Étnico-Raciais: o “Projeto Capoeira na Escola”; as atividades ministradas pela professora do Jardim I - como a contação de histórias do livro “Ninguém é Igual a Ninguém”; e em seguida, uma roda de conversa sobre pertencimento racial e origem étnica que visam, além de atender às exigências da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, provocar impactos nas crianças como o despertar para as suas identidades e pertencimento racial. Ou pelo menos, deveriam, já que são ancoradas na justificativa do corpo docente que almejam cumprir a Lei nº 10.639/2003.

Nota-se que tais práticas pedagógicas estão de acordo com o Parecer CNE/CEB nº20 de 2009, que afirma que *“O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil”*. (p.10) Segundo Favero (2007),

“Trabalhar as questões étnico-raciais e culturais com crianças pequenas pode trazer resultados positivos, uma vez em que passam a considerar as diferenças (não apenas as ligadas ao tom da pele) como algo presente e que não deve levar à exclusão.” (p.1)

Todavia, apesar das Atividades Direcionadas observadas estarem voltadas para o combate ao racismo, o livro “Ninguém é Igual a Ninguém” foi

uma escolha inadequada para este fim, assim como a condução da atividade pela professora. A mesma identificou que as crianças negavam seu pertencimento racial – de 7, apenas 3 crianças se reconheceram como negras; mas ela não soube como rever ou contribuir para reverter o processo e auxílio no reconhecimento positivo do pertencimento racial dessas crianças.

Sobre a questão racial, a representatividade da criança negra na história é negligenciada e descontextualizada socialmente, desconsiderando a trajetória histórica da população negra no Brasil e desvalorizando o fenótipo negro, marcado pelo racismo, reforçando a baixa autoestima da criança negra, conforme imagem do livro trabalhado, “Ninguém é Igual a Ninguém”, a seguir:



Figura 1: Imagem do livro didático

“Joana, a vizinha da direita, é negra e sempre diz que queria ser branca”

Sobre a questão racial nas páginas seguintes, o livro usado pela professora não traz uma nova perspectiva para as crianças Leitoras, apenas traz falas conclusivas com justificativas rasas fora de contexto histórico-social das crianças (necessário para a desconstrução de estereótipos), como por

exemplo: “É que em toda casa tem sempre alguém que quer ser diferente do que é.”; e “Ora, cada um tem a nota que tem, a casa que tem, a cor que tem. Já pensou se todos fossem iguais? Acho que as pessoas teriam que andar com o nome escrito na testa para não serem confundidas com as outras.”, conforme o texto da história lida na íntegra:

“NINGUÉM É IGUAL A NINGUÉM

Moro em uma rua que não é grande nem pequena e tem gente de todo jeito. Paulinho, meu vizinho da esquerda, é gorducho. Alguns meninos vivem gritando para ele: *Paulinho, baLeia, saco de areia!* Ele chora e chora.

Joana, a vizinha da direita, é negra e sempre diz que queria ser branca. Davi, que mora em frente, é ruivo e fica furioso quando o chamam de cabeça de fogo. É fogo mesmo. É que em toda casa tem sempre alguém que quer ser diferente do que é.

Eu sou magrelo porque é assim que sou. Antes não gostava que ninguém mexesse comigo. Já tive apelido de vareta, palito, linguíça. Agora nem dou bola mais para os apelidos, pois não sou linguíça, nem palito, nem vareta. Sou um menino chamado Danilo que não é gordo, nem médico, sou magro e bom das pernas. Não perco uma corrida.

Tenho outro amigo que queria ser o mais inteligente de todos. Ficava nervoso quando alguém aparecia com notas maiores do que as dele. Ora, cada um tem a nota que tem, a casa que tem, a cor que tem.

Já pensou se todos fossem iguais? Acho que as pessoas teriam que andar com o nome escrito na testa para não serem confundidas com as outras.”⁷

Esta literatura “amorfa” em nada contriuiu para a positividade e o reconhecimento do pertencimento racial. Talvez, complementar a atividade com o filme infantil “Kirikou” ajudasse na discussão.

Destaco também, que o protagonismo do enredo, como de costume, é de um menino branco, que responde pelas situações das outras crianças discriminadas, excluindo-as, simbolicamente, do protagonismo da própria história de vida. Por isto, Kirikou, que traz um personagem negro, inteligente e bem pequeno, amado em uma comunidade e com maior representação social negra (uma tribo africana), ajudasse efetivamente no contraponto e na representatividade valorada positivamente.

Segundo, Shirley R. Steinberg e Joe L. Kincheloe, na obra “*Cultura Infantil: A construção corporativa da infância*” publicada em 2001,

⁷ Fonte: http://vivoeducar.blogspot.com.br/p/textos_13.html acessado em 28/06/2014

a análise da infância [...] tem de se ater as questões de injustiças raciais, de classe e de opção sexual que assolam segmentos do público de educação infantil e moldam o formato da mídia, publicações e interativas da cultura infantil. (p. 42)

Sobre as injustiças raciais cometidas pela cultura infantil, o autor e a autora ressaltam que

[...] muitas vezes, a cultura infantil se recusa a desafiar estruturas do poder patriarcal ou produzir pontos de vista alternativos sobre o mundo. Os 'mocinhos' da cultura infantil são também, muitas vezes, homens brancos que lutam bem e limpo pelas causas neo-imperialistas. (p.42)

O silêncio ou “cegueira social” da professora revela sua falta de formação para lidar com temas polêmicos enraizados.

Do modo apresentado, a atividade dirigida através da contação dessa história não obteve êxito na proposta de uma educação antirracista. Já a roda de conversa pode ter resultado em algum impacto subjetivo nas crianças, uma vez que grande parte do grupo respondeu à atividade conforme o esperado pela professora. Entretanto, é desconhecida a natureza das internalizações feitas pelas crianças à partir desta atividade como um todo, principalmente pelas crianças negras, posto que, como dito, ficaram muitas questões em aberto.

Em sala, também foi constatada a falta de representatividade de crianças negras nos contextos de referência imagética infantil, como nos materiais decorativos na organização espacial e nos livros disponibilizados no “canto da Leitura”. Analiso tal fato como um sinalizador negativo para a promoção da Igualdade racial, considerando que

[...] as imagens disponibilizadas nos espaços educativos são textos visuais, impregnados de significados que direcionam e educam o olhar, oferecem referenciais para o repertório imagético e o pensamento das crianças. Não são simples decoração. (OSTETTO, p. 6 apud CUNHA, 2005),

Este é mais um fator que corrobora com o silêncio geral.

Na obra *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*,⁸ a autora Eliane Cavalleiro evidencia a questão racial presente nos livros didáticos, conforme crítica apontada anteriormente:

Analisando livros didáticos, Pinto (1987) constatou que personagens negros e mestiços são revestidos de atributos que reforçam imagens negativas e estigmatizantes. Praticamente 'todos os itens indicadores de uma posição de destaque na ilustração privilegiam os personagens brancos. (CAVALLEIRO, 2000, p. 55 apud PINTO, 1987, p.88)

Sobre a representação imagética da população negra nos livros, a autora prossegue:

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre os outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima. (...) Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de 'verdadeiro', pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social. (CAVALLEIRO, 2000, p.56 apud SILVA, 1995, p.47-8).

Segundo Garcia- Filice (2007), em sua obra *Identidade Fragmentada*, afirma que “os conceitos *Identidade e subjetividade, assim como semelhanças e diferenças, são intercambiáveis*” (p. 13). Conforme explanação da autora,

Na nossa relação com o outro, ocorre uma alter-ação, de nossa percepção do eu e nós, do meu e do seu. É 'como um processo de espelhamento' em que os grupos socialmente estigmatizados e discriminados, ao lançar um olhar para a sociedade, formam imagens sobre si mesmo a partir do que vê refletido nos olhos dos outros. São *identidades fragmentadas* no universo conceitual apresentado, e mais especificamente em relação às populações negras, o que se percebe é que 'o que é dado a conhecer' sobre o negro ressalta uma visão negativa, estereotipada. (p.13)

⁸ Obra de Eliane Cavalleiro publicada em 2.000 referente à Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998, sobre o racismo presente no cotidiano da Educação Infantil.

A ausência ou representação negativa das pessoas negras contribui para que a autoestima de crianças negras se encontre abalada, além de provocar o enfraquecimento da construção identitária positiva sobre o seu pertencimento racial., o que sugere uma indução ao desejo de ir ao encontro da branquitude⁹,e conseqüentemente, à auto rejeição e rejeição ao próprio pertencimento social.

De acordo com as situações relatadas no capítulo anterior referentes às relações étnico-raciais observadas, e o fato da questão da (não) demonstração de afetividade ter se apresentado, é denunciado por Santana, *"no período em que consideramos a educação infantil [...] é fundamental ficar atento ao tipo de afeto que a criança recebe e os modos como ela significa as relações estabelecidas com e por ela."* (MEC, 2006, p.29)

Deste modo, podemos refletir sobre as relações das crianças negras com as outras crianças da turma e com a professora, levando em consideração os momentos das brincadeiras e outras manifestações constatadas em que se faz necessário discutir a afetividade e a questão racial.

Maria Fernanda* e Jorge* eram as crianças negras do grupo observado com o fenótipo negro mais evidentes, pois eram as crianças com o tom da pele mais escuro, tinham os cabelos mais crespos que as demais crianças negras, e os traços faciais mais marcados por este fenótipo. Entre os meninos negros, Jorge* era a única criança a não ter o cabelo crespo raspado, e sim, relativamente crescido, destacando seu cabelo crespo.

Nesse sentido, Lucimar Rosa Dias nos elucida da seguinte maneira:

No Brasil, por sua história econômica e cultural, há um processo de identificação de pertencimento entre as pessoas por meio de marcas que elas apresentam, isto é, pelo fenótipo, preponderantemente pela cor da pele, cor dos olhos, tipo de cabelos. Quanto mais escura for a pele de uma pessoa e quanto mais seus cabelos forem crespos, mais vezes ela será identificada pelos outros como pertencente ao grupo negro (incluem-se aqui todas as variáveis classificatórias para esse grupo: morena, morena escura, afrodescendente, afrobrasileira etc.). Inversamente, quanto mais clara for a pele e quanto mais os cabelos

⁹A 'construção simbólica e ideológica' da inferiorização do negro e da supremacia da branquitude, calcada no racismo científico, citada por Garcia-Filice em *Identidade Fragmentada* (p. 18), pode ser entendida através da visão eurocêntrica imperante na sociedade brasileira, baseada no determinismo positivista do século XIX.

forem lisos, mais vezes a pessoa será identificada como pertencente ao grupo branco. (2007, p.197)

Dando seguimento e conectando as questões raciais e identidade, afetividade na infância, e intervenção pedagógica, retorno à Maria Fernanda* e Jorge*, que eram frequentemente alvo de manifestações de desafeto por parte das outras crianças, seja explicitamente – como foi descrita a relação de Maria Fernanda* e Larissa* - ou subliminarmente – como foi notificado sobre a indiferença manifestada pelos meninos com relação à Jorge*. Em ambas situações houve pouca intervenção da professora e o permanente descontentamento das crianças envolvidas. Eliane Cavalleiro, à respeito dos conflitos citados, reflete:

Compreendo que possa haver uma grande dificuldade, por parte das professoras, em perceber a existência do preconceito e da discriminação dentro do espaço escolar. Em especial, na relação direta entre as crianças. Talvez pelo fato dessas situações não serem tão acentuadas dentro da sala de aula. Elas ocorrem, quase sempre, no parque, quando as professoras se encontram distantes. Porém, quando elas tomam conhecimento de uma situação de conflito entre os alunos, geralmente resolvem o assunto sem levar em conta os possíveis elementos preconceituosos ou discriminatórios que possam estar permeando o conflito. (2000, p. 164)

Muito do que as crianças materializaram em ambiente escolar, são desdobramentos de comportamentos sociais externos. Podemos associar o desafeto vivido por essas crianças ao seu pertencimento racial. Essas manifestações se apresentam, também, de maneira implícita nas relações - seja adulto/criança ou criança/criança - e no modo como essas manifestações são mediadas pela a Educadora, que no caso observado, não tomou medidas firmes para reverter o quadro de insatisfação das crianças negras, explicitando, assim, um silenciamento para as discriminações, o que também se configura em linguagem. Para Cavalleiro(2000):

No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal que, expressa por meio de comportamentos sociais, atitudes e disposições, transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, desfavorecendo o conhecimento a respeito do grupo negro. Esta linguagem não-verbal só pode ser captada no seu cotidiano. Ou seja, há na escola uma linguagem que fala pelo silêncio, pelo gesto, pelo comportamento, pelas atitudes, pelo tom de voz, pelo tipo de tratamento, o papel e o lugar guardados ao negro na sociedade. (p.200 apud GONÇALVES, 1985).

A autora destaca ainda que “*em relação a sua origem étnica, experiências sociais positivas são quase inexistentes, o que lhes impossibilita a construção da auto-estima.*” (CAVALLEIRO, 2000, p. 200). É possível que esse seja um agravante para que as crianças negras observadas se posicionem socialmente de modo tímido e retraído.

É difícil, senão impossível, ser feliz convivendo permanente e silenciosamente com esse conflito. O resultado provável é que a criança negra sofra severamente, convivendo com esse problema. Nesse contexto, para a criança negra torna-se difícil construir uma identidade positiva. Dessa forma, para a criança negra só resta desejar ser uma cópia da criança branca, que é respeitada e recebida positivamente no espaço escolar. (CAVALLEIRO, 2000, p.201)

A reflexão acima se faz coerente quando pudemos observar o menino Jorge* seguindo e imitando os movimentos dos outros meninos, durante as brincadeiras. Também podemos relacioná-la ao episódio observado na primeira fase do Estágio, em que Maria Fernanda* tem seus cabelos alisados e é bem recebida pelas outras crianças, se sentindo alegre e confiante., além de ser bastante elogiadas pelas funcionárias da escola.

Para Dias (2007) os cabelos representam um elemento de extrema atenção quando tratamos de identidade para quem o “*cabelo crespo ocupa um lugar central na memória e na reconstrução da exclusão de que foram vítimas na infância [crianças negras], seja na escola ou na própria família*” (apud FIGUEIREDO, 1994, p. 27). Deste modo, a decisão do alisamento do cabelo da pequena Maria Fernanda* pode ter partido da família, também negra, e legitimada pelo Jardim de Infância através dos elogios emitidos à criança;

Pensar o espaço escolar dentro da perspectiva da pluralidade cultural e da diversidade envolve repensar a gestão escolar, o currículo, o material didático e a formação de professores. Dentre outras coisas, não se pode esquecer que a escola se reveste de um poder legitimador. (GARCIA FILICE, 2007 p. 58)

Deste modo, há de se considerar como, em suas práticas, educadores (as) referendam as relações raciais.

Na observação pude constatar o quanto uma intervenção pedagógica programada e fundamentada pode reverter este quadro, fato notado com o projeto “Capoeira na Escola”.

3.2. Análise e reflexões sobre a Capoeira como Prática Pedagógica

Durante a observação de uma aula de capoeira da sala Violeta, ao chegarem no pátio, as crianças se mostraram muito entusiasmadas com a presença do “Tio Trovão”*. Trovão pediu para que elas se sentassem e contou para elas a história de Zumbi dos Palmares e de Besouro Cordão de Ouro, personalidades importantes para a história da capoeira e da cultura afrobrasileira, referenciando o dia da Consciência Negra. As crianças o ouviram atentamente e Trovão pergunta quem gostou da história. Todos e todas respondem que sim. Então Trovão* lembrou e cantou algumas cantigas de roda de capoeira e logo pediu para que as crianças se levantassem para o alongamento e aquecimento.

As crianças respondiam atentas e entusiasmadas aos comandos de Trovão* durante os exercícios de capoeira. Porém, apenas dois meninos não seguiram este comando: Luis*, que ao invés de seguir as atividades, rodopiava em torno de si cantando em volume alto as cantigas que tinha cantado previamente. A professora Clara* já havia me dito que Luis* gosta muito de cantar e canta em qualquer momento que lhe der vontade, independentemente da atividade proposta. A outra criança que não seguia a atividade era o Matheus*. Matheus* se jogava no chão soltando um grito e levantava, fazendo isso repetitivamente, até ele e Luis serem repreendidos por Trovão*.

Trovão*, em seguida, montou um “circuito” com 8 pneus. Em cada pneu, uma criança tinha que fazer o movimento correspondente àquele pneu, explicado por Trovão*, ou seja, as crianças tinham que memorizar a sequência de 8 movimentos e seus respectivos pneus.

Para demonstrar o “circuito” aos colegas, Trovão* convocou Matheus* e Luis*. Matheus* não lembrou a sequência e as outras crianças da turma o ajudaram a chegar até o terceiro pneu, “soprando” o movimento. Envergonhado, Matheus* saiu do circuito e Trovão* pediu para que sentasse novamente e prestasse atenção nas atividades. Luis* fez a sequência correta e sozinho até o terceiro pneu. Nos outros 5 que restavam, as crianças o ajudaram e Luis* completou a atividade. Então, todas as crianças, inclusive Matheus*, fizeram fila para fazer o circuito.

Ao descrever as atividades conduzidas por Trovão*, podemos notar que para além do favorecimento das relações raciais, elas também contribuem positivamente para o desenvolvimento cognitivo, raciocínio lógico, organização, coletividade, cooperação, entre outros aspectos pedagógicos. Sobre os benefícios e bem estar que a capoeira pode proporcionar às crianças. Silva (2010) afirma:

[...] podemos perceber nitidamente, uma melhoria nas relações interpessoais, ajudando desde crianças muito introspectivas até aquelas com problemas de hiperatividade, equilibrando as relações e promovendo uma sensível melhora da autoestima, pois a constante necessidade de realização coletiva garantida pelo ritual da capoeira possibilita o exercício de se lidar com o outro e suas diferenças, fato este que se firma como importante mecanismo para resolução de possíveis situações emergentes das relações sociais cotidianas, contribuindo com a formação de indivíduos mais críticos, criativos e autônomos. (SILVA, 2010, p. 17)

De acordo com a citação apresentada, a capoeira é uma excelente prática pedagógica de psicomotricidade. Para Paniagua e Palácios (2007), as atividades de psicomotricidade podem ser dirigidas, livres ou de acompanhamento. Na aula de Capoeira de Trovão* podemos perceber atividades dirigidas, como a contação de história e a atividade do circuito – que além focar no desenvolvimento motor da criança, estimula a concentração e o pensamento matemático através da sequencia. Já o momento da roda de Capoeira, podemos caracterizar como uma atividade de acompanhamento, onde o educador faz o acompanhamento próximo e *“se utiliza do meio para estimular o desenvolvimento infantil em contextos naturais”*. Tais atividades de acompanhamento *“influi em suas aprendizagens tanto de forma indireta, com a preparação de um ambiente físico e social enriquecido, como de forma direta, com a intervenção próxima e ajustada a cada criança.”* (PANIAGUA et PALACIOS, 2007, p. 155)

Sobre a contribuição pedagógica do ensino da capoeira na Educação Infantil, Silva¹⁰ (2010) afirma que

¹⁰ Jean Adriano Barros da Silva no artigo DIALÉTICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E CAPOEIRA: perspectivas para formação humana, para a revista Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação N. 1 p. 97-108, Ano I (out/2010) ISSN 2179.8443.

[...] algumas faces desta arte que representam alternativas reais e concretas de intervenção pedagógica com crianças de 0 a 6 anos, que se otimizam a partir de suas interlocuções, contextualização e intencionalidade pedagógica. Dentre estas a musicalidade, o movimento, o ritual e as relações interpessoais. (p.103)

Além do resgate histórico-cultural da cultura afrobrasileira, o ensino da capoeira traz a noção de ritmo através da musicalidade, que é fundamental para o desenvolvimento de diversas habilidades na infância, conforme complementa o autor:

O ritmo, elemento potencialmente explorado na musicalidade da capoeira, tem o poder gerador de impulso e movimento no espaço, desenvolvendo a motricidade e a percepção sensorial, além de induzir estados afetivos, e contribuindo para algumas aquisições, tais como: Linguagem (...) e lógica matemática. (SILVA, 2010, p. 104)

Pode-se observar que o momento das aulas da capoeira era o momento de maior interação positiva e participação por parte das crianças, em comparação às outras práticas pedagógicas e elementos da rotina. Como observado, o conflito e evitação entre as crianças diminuíram significativamente, pois, todas participavam ativamente e coletivamente. Até mesmo as duas crianças citadas que apresentaram alguma resistência, com suporte pedagógico e acolhimento das outras crianças, foram inseridas na atividade novamente com bastante facilidade, representando um resultado pedagógico positivo para o grupo e para as crianças enquanto indivíduos.

Pode-se notar, também, que Maria Fernanda* e Jorge*, no momento da Capoeira, se apresentavam alegres e interativos, vencendo a retração e a timidez. A representatividade positiva do pertencimento racial dessas crianças, trabalhada sutilmente durante todo o ano, estimularam a desenvoltura e a confiança, características pouco demonstradas no cotidiano por Maria Fernanda* e Jorge*. Supõe-se que tal destaque, combinado à possível associação da professora sobre capoeira e pertencimento racial resultou no protagonismo de Maria Fernanda* e Jorge* na apresentação de capoeira, determinado pela professora.

Considero esse quadro extremamente positivo uma vez que contribuiu significativamente para a elevação da autoestima das crianças escolhidas, como pudemos notar nos relatos da observação, além de fortalecer a identidade racial dessas crianças. Sendo, este sim, o objetivo da formulação e

implementação da Lei nº 10.639/2003, para promover a horizontalidade - através de propostas inclusivas - da integridade e bem estar de todos os indivíduos, em todos os aspectos sociais para exercício pleno da cidadania desde a infância.

Após as análises e reflexões acerca das questões raciais presentes no campo observado de Educação Infantil, encerraremos a seguir com as Considerações Finais.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações realizadas contemplaram o período em que se exaltava o Dia da Consciência Negra (legalmente obrigatório no calendário escolar), e a semana da Consciência Negra adotada pelo Jardim de Infância Princesa Aqualtune. Isto foi determinante para pensarmos que é possível a Educação Infantil se comprometer institucionalmente com o combate às desigualdades raciais.

Pode-se notar a intencionalidade positiva das ações pedagógicas visando o resgate e fortalecimento da identidade negra, assim como da cultura e da história afrobrasileira. Tal intencionalidade esteve presente em atividades distintas, entretanto interligadas pelo objetivo comum de executar práticas educativas voltadas para a EREER, como observamos no Projeto “Capoeira na Escola” e na atividade realizada em sala pela professora, voltada para a semana da Consciência Negra. Deste modo, tais práticas sugerem coerência com o artigo 26A da LDB, estando de acordo com as legislações previstas para a EI e EREER: a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

As práticas pedagógicas do Jardim de Infância, a capoeira como projeto de psicomotricidade, faz-se valer das determinações estipuladas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil quando promove “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afrobrasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.” (MEC, 2009, p.21)

A capoeira, abraçada pela instituição desde 2003, é um sinalizador positivo para a implementação da EREER, uma vez que as crianças tem a oportunidade de acessar a história oral afrobrasileira contada pelo professor, além de participar da roda tradicional e apreenderem movimentos da capoeira. Bem como, ao acionar a história do negro no Brasil, o que se percebe é uma forma de evidenciar aspectos positivos desta população no país, fato que, como vimos, ainda a ser explorado nos sistemas de ensino.

Tais práticas, conduzidas semanalmente, oferecem contato completo com esse elemento tão significativo de resistência da cultura afrobrasileira, podendo resultar na desconstrução de estereótipos que vem envolvendo a

capoeira e a população negra historicamente, e ressignificá-las socialmente desde a infância.

Entretanto, vale ressaltar que para combater o racismo em Educação Infantil, todo o corpo educativo precisa estar envolvido e comprometido nas ações cotidianas, quando também há necessidade de interferência constante, seja nas relações entre adultos(as), adultos(as) e crianças ou nas relações de pares entre as crianças. A educação antirracista precisa acontecer a todo o momento, para além das atividades focais e anuais.

O estudo revelou, também, que são nos acontecimentos cotidianos que os conflitos raciais costumam surgir, ainda que sutilmente. Esses conflitos não devem ser ignorados e devem ser usados como embaixadores de novas práticas pedagógicas para reverter as destoâncias ocorrentes em ambiente escolar entre crianças com pertencimentos raciais diferentes. A educação antirracista precisa acontecer a todo o momento, para além de atividades focais e anuais, para que possamos oferecer uma nova perspectiva de sociedade à infância e às gerações futuras.

A formação contínua e a atualização acerca da temática racial por profissionais da Educação Infantil também é um elemento fundamental para que sejamos cada vez mais sensíveis à mudanças e a efetividade da intencionalidade das Leis voltadas para o combate ao racismo na Educação Infantil. No DF há políticas educacionais que ofertam formação continuada a professores e professoras da Rede de Ensino voltadas para a formação da EREER, oferecida pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação). Segundo Silva (2012):

A Eape desenvolve atividades para a formação continuada de professores para a educação das relações raciais, desde 2004, para o fortalecimento da implementação da temática racial na rede pública do Distrito Federal, com o suporte legal da Lei 10. 639/03, para o combate à discriminação racial (p. 17)

A autora destaca duas ações desenvolvidas pela Eape – o Espaço Afro-brasilidade e o curso A cor da cultura: Trabalhando a Afro-brasilidade no Currículo.

Sobre o objetivo e o momento em que estas políticas educacionais foram implantadas, é ressaltado que

O Espaço Afro-brasilidade tem como objetivo dar suporte pedagógico às escolas do Distrito Federal por meio de atividades desenvolvidas com os professores, alunos, gestores e equipes de coordenador, carreira assistência, alunos e comunidade com cursos e orientação para a elaboração de projetos, oficinas e seminários, ministrados pela Eape e pelas diretorias regionais de ensino e escolas da rede pública. Essas ações são importantes para assegurar a possibilidade de reflexão e ampliação dos conhecimentos sobre a História da África e das populações negras do Brasil. Esse espaço foi fechado em 2011 e reaberto em 2012 com o projeto a cor da cultura. (SILVA, 2012, p. 87)

Deste modo, nota-se que a formação continuada no DF acerca da EREER é uma possibilidade acessível para o corpo educativo em prol da sensibilização escolar para as questões raciais que permeiam as relações em todos os espaços sociais no Brasil. Como socializadoras, as instituições educativas devem procurar estes setores de aprimoramento profissional visando o comprometimento com uma educação antirracista.

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. CNE/CP 003/2004. MEC. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf- acessado em: 01/04/2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm

BRASIL. Lei nº 12.796 . Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DELGADO, Ana Cristina; MULLER, Fernanda. *APRESENTAÇÃO: Tempos e Espaços das Infâncias*. Currículo sem Fronteira. s, v.6, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/intro.pdf>

DEUS, Adélia Meireles; CUNHA, Djanira do Espírito Santo Lopes; MACIEL, Emanoela Moreira. *Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia*. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf. Acessado em 08/04/2014 às 18h.

DIAS, Lucimar Rosa. *Educação Infantil e a Construção de uma Educação Antirracista: Desafios e Proposições*. Revista da PUCVIVA, n. 28 – Publicação Acadêmica e Informativa Trimestral dos Professores da PUC-SP, 2007.

DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES DE PROJETOS, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA disponível em <http://www.fe.unb.br/images/graduacao/Diretrizes-projeto4.pdf>. Acessado em 01/07/2014.

FAVERO, Yvie. As crianças e a Lei 10639/03. Jornal Bolando Aula, apoio didático aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, ano 11, nº 80, julho de 2007, p. 8. Gruhbas Projetos Educacionais e Culturais, Santos, 2007.

GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005* – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GOMES, Nilma L. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 27, n. 1. 2011

LOPES, Ademil. *Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos/SP*- São Carlos: EDUFSCar, 1995.

LUCINDO, Willian R. S. *Histórico do Movimento Negro no Brasil, luta e resistência da militância às Políticas de Ação Afirmativas, a Declaração de Durban até a Lei 10.639/03: a dívida social do Brasil com a população negra após o 13 de maio*. Uniafro, Florianópolis, 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745&Itemid=866

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, SECADI, 2006.

MULLER, Fernanda. *Um estudo etnográfico sobre a família a partir do ponto de vista das crianças*. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.246-264, Jan/Jun.2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/muller.pdf>

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação Infantil e Arte: Sentidos e Práticas Possíveis*. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. *Educação Infantil: Resposta Educativa à diversidade*. Artmed: Porto Alegre, 2007.

ROMÃO, Jeruse. *A Lei Federal 10.639/03 e a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Uniafro, Florianópolis, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. *A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais*. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 11-46, 2012.

SILVA, Paula Janaína. *O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais*. UNB, 2012

SCHULTZ, Elisa Stroberg; BARROS, Solange de Moraes. *A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo*. Revista de Ciências Jurídicas, Ponta Grossa, 3(2): 137-147, 2011. Disponível em <http://http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar>

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.