

Implicações étnicas, práticas pedagógicas na Educação infantil em Três Lagoas-MS

*“Quando pessoas viram coisas, cabeças viram degraus
[...]
Injustos fazem leis e o que resta pro ceis? (...)”
(Emicida, 2015).*

Resumo: Tensionamos as disposições legais, os estudos que tematizam as relações étnicas e as concepções étnicas influenciadoras da prática pedagógica de cinco professoras da Rede Municipal de Três Lagoas-MS-Brasil. As concepções presentes nesses documentos são materializadas nas entrevistas (geração de dados) com as cinco professoras. As nossas análises transitam nos estudos que abordam as questões étnicas na educação infantil. Foi possível identificar um *déficit* formativo refletido nas falas e concepções das entrevistadas quanto às questões étnico-raciais que limita suas práticas pedagógicas junto às crianças no contexto educativo. Este *déficit* é tomado enquanto potencialidade para a ampliação e efetivação da formação das educadoras. Aqui, na melhor das hipóteses, reside a originalidade da presente pesquisa, qual seja, evidenciar a inércia da temática no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Relações étnicas. Três Lagoas/MS/Brasil.

Abstract: We intend to stress the legal provisions, the studies about ethnic relations and the ethnic conceptions that influence the pedagogical practice of five teachers from the municipal public school of Três Lagoas-Ms-Brasil. The conceptions presented in these documents are materialized in the interviews (data collection) with the five teachers. Our analyses go through the studies about ethnic issues in the Infantile Education. It was possible to identify a formative deficit reflected in the interviewees' speech and conceptions about ethnic-racial issues that limits their pedagogical practices with the children in the school. This deficit is taken as a potential for an expansion and effective training of educators. This statement shows the originality of this research, that is, to evidence the inertia of the thematic in the context of Infantile Education.

Keywords: Infantile Education. Ethnic relations. Três Lagoas/MS/Brasil.

1 Introdução

O presente artigo pretende tensionar as disposições legais, estudos que tematizam as questões étnicas na educação infantil e as concepções étnicas que influenciam a prática pedagógica de cinco professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Três Lagoas, MS. Partimos de uma revisão bibliográfica dos estudos desenvolvidos por Fúlvia Rosemberg (1996, 1999 dentre outros) que nortearam as análises da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, mas publicadas em 2010 (BRASIL, 2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) no que concerne à Educação Infantil na sua dimensão étnico-racial.

As concepções presentes nesses documentos são materializadas nas entrevistas (geração de dados) com as cinco professoras. Tomamos as falas e as concepções dessas professoras diante das relações étnico-raciais na Educação Infantil como pano de fundo empírico. Os documentos legais citados configuram-se em fontes para discutir a dimensão das relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil.

Em um primeiro momento, utilizamos a técnica de entrevista para a geração de dados, com perguntas abertas, por possibilitar uma maior interação com os sujeitos da pesquisa. A escolha da entrevista informal focalizada permite a abordagem do tema específico, objeto da pesquisa e “[...] tem como objetivo explorar a fundo experiências vividas em condições precisas” (GIL, 1987), indo ao encontro da investigação que pretendemos com a pesquisa, que é conhecer e analisar as práticas educativas das professoras sobre a temática das relações étnicas. Posteriormente, as análises se desenvolvem por meio de uma concepção metodológica de análise de documentos a partir da técnica de pesquisa bibliográfica. Essa se refere à pesquisa que busca consultar uma literatura já existente como incorporação de fundamentos para a discussão em concordância com os objetivos da presente pesquisa.

O artigo em questão busca sua fundamentação por meio de estudos que tematizam as questões étnico-raciais na Educação Infantil, especialmente na interpretação de alguns dos escritos de Fúlvia Rosemberg¹. A partir do descritivo - Educação Infantil - foram encontrados sete artigos com datas entre 1991 e 2012 para analisar os documentos supracitados.

Para alcançar nosso objetivo, foram entrevistadas² cinco professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Três Lagoas, MS. Doravante, as cinco professoras serão citadas com nomes fictícios para resguardar as suas identidades, pois trata-se de um município pequeno onde “todas se conhecem”. Neste sentido, nos referenciaremos às professoras com os nomes de Amanda³, Bruna⁴, Carol⁵, Débora⁶ e Elaine⁷.

¹ Autora que dedicou grande parte de sua obra a demonstrar, discutir, analisar e combater as desigualdades no processo educativo, principalmente de crianças na primeira infância, especialmente, as não-brancas e pobres.

² As entrevistas foram realizadas pela equipe de três (3) pesquisadoras que se dividiram em dois grupos. O primeiro gerou os dados com as duas primeiras professoras e o segundo com as três outras professoras perfazendo assim o conjunto de cinco (5) entrevistas. Cada grupo no seu tempo e espaço, porém com foco nos objetivos da presente pesquisa que hora apresentamos os resultados.

³ Professora na Educação Básica. Essa informação foi inferida pelo cargo que a mesma ocupava.

⁴ Professora na Educação Básica. Essa informação foi inferida pelo cargo que a mesma ocupava.

O artigo se estrutura da seguinte forma: essa introdução sobre a referida temática com a apresentação do seu delineamento metodológico e as discussões referentes ao material bibliográfico, pesquisado e discutido, que constituem os seguintes itens: (i) Dimensões legais enquanto potencialidade para uma educação anti-racista; (ii) Notas sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar para a primeira etapa da educação básica; (iii) Educação infantil e as implicações étnico-raciais; (iv) Educação infantil e as implicações étnico-raciais e, por fim, as considerações finais que buscam promover indicações a partir das discussões travadas ao longo do texto a fim de alcançar os objetivos previamente traçados.

Argumentamos que ainda existem discrepâncias entre elementos legais, a realidade da Educação Infantil e a formação das professoras que atuam neste contexto educativo, refletidas nas falas das entrevistadas. Esse argumento está alicerçado na discussão da construção e cristalização da realidade social nos aspectos de inferiorização das consideradas minorias que na Educação Infantil encontra eco na condição da mulher no desenvolvimento e perpetuação das atividades voltadas à educação da primeira infância. Por fim, a temática demanda mais pesquisas e consequentes produções para a construção teórica, científica e metodológica (ver BUSS-SIMÃO, 2014; FERNANDES, 2016; KRAMER, 2002).

Esse tema é de suma importância para a construção de uma sociedade na qual o direito à Educação é destituído das dimensões étnicas, mas o mesmo direito não é equânime para todos e pressupõe subalternizações.

2 Dimensões para uma educação antirracista

As entrevistas, previamente agendadas, aconteceram na instituição onde as professoras atuam, durante seus períodos da hora/atividade, em espaço aberto. As perguntas e respostas foram gravadas com a permissão das entrevistadas e posteriormente transcritas. As perguntas feitas às duas professoras obedeceram a um roteiro previamente determinado e estavam relacionadas com a percepção dos sujeitos entrevistados sobre o tema da pesquisa e a prática dos mesmos na abordagem do tema “raça/etnia” em seus contextos educativos.

⁵ Atua no berçário, com crianças de 1 ano de idade (crianças que entraram no início do ano no CEI com 6/7 meses), estudou em uma instituição privada de ensino do município de Três Lagoas - MS, graduada em Pedagogia.

⁶ Professora substituta estava atuando como professora de artes no momento da entrevista.

⁷ Atua no maternal 2 com crianças de 2 anos de idade, estudou em uma instituição pública de ensino do município de Três Lagoas – MS, graduada em Pedagogia.

Já as outras três entrevistas foram realizadas em outro Centro Educacional Infantil da cidade de Três Lagoas/MS, onde atuam as três professoras que serão denominadas Carol, Débora e Elaine. Por se tratar de entrevistas diretas e curtas, todas foram realizadas pela manhã, período em que as professoras atuam. A Carol quando foi entrevistada estava na sala de aula, o berçário. As crianças estavam dormindo, pois são bebês de um ano de idade e estavam na hora do sono. A sala estava toda organizada, com os brinquedos todos arrumados em cima do tapete, que fica no centro da sala. Em um dos cantos, estava uma casa de bolinhas, em outro, uma mesa com a lixeira e o balde de brinquedos em cima. As crianças estavam dormindo nos colchões no chão, onde os bebês dormiam, eram 10h00min da manhã. A entrevistada sentou em uma cadeira e a pesquisadora em outra. Primeiro foi explicado que se tratava de uma pesquisa sobre Diversidade Étnico-Racial. Os dados foram gravados em um aparelho móvel Samsung SM-G800H. Foram feitas duas perguntas para todas as entrevistadas: (1) o que você entende por relações étnico-raciais? (2) como a sua concepção influencia a sua prática pedagógica? De forma geral, todas as entrevistadas responderam às duas perguntas de forma direta e reservada.

A entrevista com a Débora foi feita também dentro da sala de aula. As crianças eram mais velhas, em relação às primeiras crianças, 2 anos de idade, e estavam brincando pela sala, correndo, conversando, rindo. A professora estava sozinha. Quando foi pedido para conversar e dito que se tratava de uma entrevista, ela aceitou com tranquilidade. Ficamos em pé mesmo, pois era mais fácil para ela olhar as crianças. Ao ouvir a primeira pergunta, foi um tanto engraçada, pois ela deu uma risada e disse ‘não sei’. Depois perguntou à pesquisadora se era questão de preconceito, então tivemos uma breve conversa. Retomaremos essa resposta, no item ‘4 Educação infantil e as implicações étnico-raciais’, com análise mais acurada.

Já a Elaine nos concedeu uma breve entrevista, mas consideramos que nos forneceu mais informações do ponto de vista da contundência, do que as outras, em relação ao conteúdo questionado. A entrevista foi fora da sala de aula, em um banco no corredor do CEI. Sentamo-nos e foi explicado que era uma entrevista e ela concordou. Então, começamos a gravar. Ao iniciarmos a conversa foi interessante, pois ela explicou que foi por causa de uma mesma matéria cursada na faculdade – Teoria e prática em diversidade étnico-racial– que ela passou a olhar mais para essas questões⁸.

⁸ Optamos por diluir as respostas das entrevistadas ao longo do artigo com as pontuais análises em articulação com as referências teóricas e os documentos legais.

A educação se concebe como um direito social. Direito esse que proporciona aos indivíduos o seu desenvolvimento cognitivo e de cidadania. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), por exemplo, a educação escolar apresenta-se como um objeto sociocultural e institucional que carrega consigo a responsabilidade pedagógica dos saberes e da cultura. Sendo a educação, no Brasil, um direito de todos, a concretização da mesma deve ser equânime a todas as camadas sociais e étnicas.

No entanto, ao identificar a produção do processo de escolarização das pessoas negras, desde seu acesso ao desenrolar de sua trajetória, torna-se visível que variáveis socioculturais promovem a perpetuação de um histórico de fracasso escolar. Ainda nos dias atuais, o processo de exclusão e discriminação apresenta-se enraizado nas instituições de Educação Infantil, muitas vezes de forma velada, mas também, de forma visível. Diante dessa realidade, Cavalleiro (2006) aponta que a educação necessita percorrer um longo caminho para sanar as desigualdades arraigadas em sua estrutura, para realmente se firmar a serviço da diversidade, rompendo com a ideologia excludente do branqueamento.

Ainda segundo Cavalleiro (2006), em 1888, ano oficial da abolição da escravatura no Brasil por meio da assinatura da Lei Áurea, a população negra vivenciou, pela primeira vez, seu contato com efêmeros direitos de diferentes ordens. Porém, ao entrar em contato com esses mínimos direitos, perdeu outro de suma importância, o da vivência e propagação de sua cultura, à medida que foi obrigada a viver a cultura do outro. Essa, também, representada e reafirmada no contexto da educação formal. Em 1951, pela primeira vez, por meio da Lei Afonso Arinos, a discriminação racial no contexto educacional passa a ser concebida como contravenção penal. Tal Lei pode ser identificada como um avanço que tornou latente até os dias atuais o processo discriminatório presente, ainda, na sociedade em relação ao acesso à educação nas instituições formais públicas, gratuitas e de qualidade.

No ano de 2003, o campo educacional passa a contar com um marco histórico para reparar as chagas vivenciadas pelas “minorias” no Brasil. A Lei número 10.639, de 9 de janeiro de 2003, conhecida como Lei das Cotas, apresenta-se como um avanço para minimizar as mazelas da população negra e das minorias no Brasil. Após várias atualizações, hoje, esses direitos, entre outros, são legislados pela Lei 12.711/2012. Essa lei, na sua primeira versão (10.639), é de conhecimento de uma das nossas entrevistadas que indica dificuldades da sua aplicação. Quando perguntamos a respeito do seu

entendimento dos temas da diversidade a partir da Educação Infantil, em especial, a questão étnico-racial, Amanda⁹ disse que: “- [...] Então, a gente sabe a necessidade, é respaldado em Lei, a 10.639, e a importância de estar incluindo no currículo, é e tenta né trabalhar que a criança sinta-se representada [...].(Sic!)” (AMANDA, Entrevista – 15 de Agosto 2016).

É lícito afirmar que a Lei 10.639 é de conhecimento de todos e gerou uma demanda no contexto educacional brasileiro. Portanto, pode-se dizer que a preocupação com a inserção dos negros nas instituições superiores no Brasil resulta das lutas empreendidas pelo Movimento Negro Unificado (SCHERER-WARREN e SANTO, 2014). A III Conferência Mundial contra o Racismo tematizou sobre a discriminação racial, a xenofobia e as formas correlatas de intolerância. As dimensões dessa conferência influenciaram na formulação de um Documento Oficial Brasileiro que reconhecia a responsabilidade histórica do Estado brasileiro pela marginalização no âmbito econômico, social e político dos descendentes de africanos. Na medida em que as práticas discriminatórias ultrapassam a herança de um país de senzalas e se perpetuam ao longo da história, o Estado é o principal responsável (BRASIL, 2001). As desigualdades vivenciadas atualmente são, portanto, resultado do passado no qual o Estado assume a sua responsabilidade frente a sua posição histórico-político-social em relação aos negros e indígenas, entre outros tantos subalternizados. Essa assunção pode gerar alguns resultados diretos, como por exemplo, a conscientização das professoras entrevistadas da importância de disciplinas nas instituições superiores que abordem esses temas, como relata Elaine quando questionada a respeito da sua concepção das relações étnico-raciais.

[...] foi a partir de uma disciplina ofertada em sua graduação que passou a despertar questões em sua vida, passou a observar em propagandas, em outdoor, televisão, livros se havia a presença de crianças/adultos negros, e dos indígenas também. Disse que antes não reparava nisso, não prestava atenção nessas relações, e depois da disciplina passou a observar as práticas dos professores, se eles trabalhavam com isso, a questão do racismo na escola [...]. (ELAINE, Entrevista 02/09/2016).

Com o Estado admitindo sua responsabilidade histórica em relação à desigualdade social e racial, permitiu-se a construção e implementação do plano de ação do Estado com ênfase para a educação. Neste sentido, o Estado assume uma posição de realizar ações em favorecimento da igualdade em termos de acesso, qualidade e permanência na realização de todo o percurso educacional (BRASIL, 2004).

⁹ Amanda é um nome fictício para resguardar a identidade da nossa primeira entrevistada..

Esse posicionamento do Estado só se “concretiza” por meio das lutas do Movimento Negro. A mobilização do mesmo fomentou a criação de políticas e programas em prol da população e valorização da cultura afro-brasileira. A Lei nº 9.394/96 referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) sofreu alteração com a inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003). Essa última toma como obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (CAVALLEIRO, 2006). Apesar de reconhecermos a importância desse dia, por exemplo, uma das nossas entrevistadas afirma que: “[...] procuro trabalhar [questões étnicas] sempre, não apenas em datas comemorativas, como o dia do índio, pois assim parece que eles são ‘de outro mundo’, tentando naturalizar isso com as crianças.” (ELAINE, Entrevista, 02/09/2016).

É possível afirmar que tal necessidade de ‘naturalização’ das questões étnicas com as crianças resulta de muitos esforços realizados, principalmente pelo Movimento Negro e pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), para que houvesse uma real estruturação política antidiscriminatória e antirracista (SCHERER-WARREN e SANTO, 2014). A cultura e história afro-brasileiras têm a obrigatoriedade de tomar seus lugares dentro do ambiente escolar como partícipe da história e cultura brasileiras nas instituições formais de educação superior. Foi dado um passo para que o espaço escolar se concretize como espaço de igualdade em tratamento e oportunidades, porém, faz-se necessário olhar para a prática pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) evidenciam a necessidade da troca de conhecimentos, majoritariamente expressa entre negros e brancos, sendo essencial para que se construa uma relação de igualdade. Ainda assim, isso não é suficiente para falarmos de equidade, pois os povos indígenas são pouco contemplados nas formulações de políticas públicas de educação que visam o combate ao racismo e extinção das desigualdades social e racial.

[...] A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações com espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p.15).

Ao colocar em Lei, as prerrogativas de uma educação antirracista, cria-se uma necessidade de pedagogias de combate ao racismo e à discriminação. Portanto, busca-se o fortalecimento dos negros, sua valorização pelo Estado, bem como, o despertar, entre os brancos, de uma consciência negra, ou seja, de uma visão de equidade e de reconhecimento cultural, da valorização do negro e importância da diversidade sócio-cultural na formação das identidades nacionais. Se o Brasil é um país multiétnico e pluricultural, como apontam as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004), então o país precisa pulsar por organizações escolares em que todos se vejam incluídos e representados. Nessas instituições deve ser garantido o direito de aprender, de ampliar conhecimentos e de adotar costumes, ideologias e comportamentos que lhes são adversos num permanente tensionamento dos conhecimentos historicamente construídos. E esses, certamente, serão alguns dos indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis desde a mais tenra idade, ou seja, desde a Educação Infantil, pois segundo nos ensinou Hannah Arendt (2005), “... a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo.” (p. 223).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) preconizam que as instituições de Educação Infantil devem promover e assegurar o reconhecimento, a valorização, o respeito e também a interação das crianças com tudo o que tange a história e a cultura africana e afro-brasileira, como instrumento de combate ao racismo e a discriminação historicamente estruturada. Esses documentos também identificam, como dever da Educação Infantil, a garantia da dignidade da criança enquanto uma pessoa humana, estendendo para as crianças a mesma proteção contra qualquer discriminação, violência, física ou psicológica, ou mesmo negligência, dentro ou fora da instituição educacional. (BRASIL, 2010). Por outro lado, segundo Amanda, apesar da qualidade do material oferecido pelo Estado, esse material não traz, por exemplo, na parte da literatura, personagens que representam os negros. Então, as professoras são forçadas a desembolsar do próprio bolso para adquirir material caso queiram trabalhar tais questões, pois como diz Amanda “esses dias eu trouxe um que tinha uma menininha, mas porque eu comprei. Mas aqui, assim, por mais que tenha coleção que é boa, que vem do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), mas não tem nenhum que eu vi que tinha, então acaba não sendo né?” (AMANDA, Entrevista, 15 de agosto 2016).

Como dissemos anteriormente, na introdução deste artigo, buscamos pautar as nossas análises quase que exclusivamente nas respostas das entrevistadas com algumas inferências possíveis a partir das nossas experiências acadêmicas ao longo de 15 anos no contexto das problemáticas étnicas. Do ponto de vista metodológico toda eleição de percurso agrega suas limitações. As nossas limitações foram os breves argumentos das entrevistadas ao serem questionadas sobre a temática em questão. Tal limitação poderia remeter o texto ao lugar comum de mais um dos tantos que se encontram disponíveis e que findam em diagnósticos da situação se não fosse pelas possibilidades de interpretarmos os “silêncios” das entrevistadas que denunciam, ainda nos anos 2000, a limitada reflexão das formadoras sobre a temática em tela. Pode-se dizer que apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil tematizarem sobre a questão das relações étnicas e considerando os estudos sobre a Lei 10.639/03, este silêncio expõe aquilo que não foi apreendido mesmo de forma subliminar, portanto potencializa o campo formativo na direção de sanar este *déficit*.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) também identificam o caráter não somente pedagógico como foco do trabalho das instituições educacionais, como também o seu papel sócio-político, apontando como dever dessas instituições a promoção da

[...] igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância [...] construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p.17).

Portanto, instauram-se, na dimensão da infância, direitos inalienáveis tangenciados por alguns deveres concernentes a essa etapa do desenvolvimento, como por exemplo, serem tuteladas (proteção) pelos adultos que lhes apresentarem o mundo (ARENDDT, 2005, p. 239 e 246).

3 Notas sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar

Foi a partir dos séculos XVII e XVIII que a infância começa a ser considerada, em si, como uma fase da vida, ou seja, a infância é uma invenção moderna. Assim, no século XX, as primeiras instituições de cuidado a essa etapa da vida começam a se estruturar. Não possuíam qualquer caráter educativo, mas sim de saúde pública, ao considerar a elevadíssima taxa de mortalidade dos pequenos. Esses espaços também se

constituíam como espaços de controle social. Meio utilizado para evitar a delinquência infantil em prol de uma sociedade segura (ARIÈS, 1981).

Outrora, no Brasil, a mulher negra era uma serviçal que cuidava das crianças e de outros afazeres sem remuneração, pois tratava-se de escravas que obedeciam a uma demanda exterior, ou seja, a do senhor. Porém, enquanto ex-escravas, as mulheres passaram a atender as mesmas demandas por serviços, mas nesta condição os seus algozes passaram a chamar-se patrões. Na condição de não-escravas, assim como outros/as tantos/as prestadores/as de serviços remunerados não-negros/as, esses patrões oferecem uma remuneração para que as mulheres negras cuidassem dos seus filhos e realizar os serviços domésticos. Portanto, a necessidade de trabalho remunerado é externa e não de decisões autônomas das mulheres negras.

Porém, no recém pós-escravidão, para que essas mulheres negras pudessem exercer as atividades fora das suas casas, ou seja, trabalhar para os agora patrões, era necessário um lugar para deixarem os próprios filhos para assim, trabalharem nas residências dos brancos. Portanto, muito antes das mulheres brancas lutarem pela creche como direito das crianças nas décadas de 1970 e 1980, concretizado legalmente na Constituição Federal de 1988, as mulheres ex-escravas já indicavam de forma subliminar a necessidade de tais instituições formais amparadas pelo Estado. Pode-se dizer que tal necessidade foi acirrada com a promulgação da Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871. (ROSEMBERG, 1999).

Naquele momento Dr. Vinelli no jornal “*A Mãe de Família*” (*sic!*) de janeiro de 1879¹⁰ (9 anos antes da Lei Áurea) aponta a necessidade dessas escravas e ex-escravas em se valerem de um local onde pudessem deixar seus filhos e buscar o sustento para eles, visto que, o senhor de escravos não mais se responsabilizava pela subsistência dos pequenos. Assim, as instituições carregam o caráter de depósito de crianças para as mães que não têm onde guardar os seus filhos e precisam deixar suas casas para buscar o sustento fora. Muito antes das feministas, a mulher negra deflagrou a primazia da “creche” para seus filhos e a busca de sustento fora de casa, ou seja, trabalhar para *outrem*. Neste diapasão, torna-se inócua a discussão de qual demanda se colocava na urgência da necessidade de lugares para deixar as crianças. Se era a demanda dos patrões em terem alguém para cuidar da manutenção de suas residências ou se era a das

¹⁰ “A mãe de família” (1879), disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=341703&PagFis=9>
<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/> Acesso em 12 de setembro de 2016.

mulheres negras conseguirem o sustento para seus filhos trabalhando fora de casa e, para isso, precisavam deixar os filhos em algum lugar. Assim, após a escravidão, as mulheres negras foram protagonistas no exercício de atividades remuneradas fora de casa. Realidade que só será teorizada eurocentricamente a partir das teorias feministas. Diante da condição contextual para a sobrevivência, ressalta-se, portanto, o pioneirismo das mulheres negras, no Brasil, que ao atenderem a uma demanda exterior impulsionaram o germe da implementação daquilo que conhecemos hodiernamente como creches. Porém, entre nós, preferimos nos referir às guerras mundiais como impulsionadoras da necessidade de existir lugares onde as crianças pudessem ser cuidadas e educadas.

A educação infantil- tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola- é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associadas à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações femininas e se feminilizaram, as atividades do jardim-da-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se já como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período. (p. 11).

No Brasil, entre 1970 e 1990 do século XX, puderam-se notar avanços em relação aos direitos das crianças. Na década de 1970, as manifestações por esses direitos tomam força. Movimentos populares lutavam por creches, passando a exigir do Estado a criação de redes públicas de Educação Infantil. O movimento negro, neste período, lutava por um modelo de escola que considerasse os patrimônios histórico e cultural da população negra contra o racismo, pois a escola de modelo europeu contribuía para a evasão e o fracasso escolar das crianças negras ,entre outras motivações estruturais (MELO; COELHO, 1988).

Na segunda metade da década de 1980, enfim as crianças são reconhecidas como sujeitos de direito. Então, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pela primeira vez é contemplada a Educação Infantil como etapa escolar designada para o atendimento promovido por creches e pré-escolas, às crianças de 0 a 6 anos, sendo garantida pela Constituição e dever do Estado. A Educação Infantil se desvencilha da assistência social para tomar seu lugar como primeira etapa da educação básica. Esse valor da Educação Infantil foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que mencionamos anteriormente (BRASIL, 1996).

Mesmo essas conquistas sendo amparadas por leis que estão nos papéis, a realidade ainda se faz distante do que verdadeiramente é direito, principalmente no que diz respeito às crianças negras, pois segundo dados da UNICEF são as que majoritariamente se encontram fora de instituições escolares. Esse dado aponta uma nítida desigualdade entre crianças brancas e negras desde os primeiros anos escolares (UNICEF, 2012).

De acordo com Rosemberg (1991) a Educação Infantil possui no Brasil uma conotação, um perfil, uma maneira de ser distinta, de acordo com a clientela que atende e local que se encontra

[...] a expansão caótica e o baixo custo da Educação Infantil no Brasil durante os anos [19]80 cristalizou a tendência histórica de convivência de trajetórias duplas para o atendimento de crianças pequenas: uma mais frequentemente denominada creche geralmente vinculada às instâncias da assistência localizadas nas regiões mais pobres das cidades, oferecendo um atendimento de pior qualidade, sendo frequentadas principalmente por crianças pobres e negras; a outra, mais frequentemente denominada pré-escola ou escolas de Educação Infantil, vinculada às instâncias da educação e que, mesmo apresentando por vezes padrão de qualidade insatisfatório, por sua localização geográfica tende acolher uma população infantil mais heterogênea no plano econômico e racial (p. 28).

Mais uma vez Rosemberg (1999) identifica que desde a década de 1980, período que no Brasil a Educação Infantil iniciou o seu processo de expansão, crianças negras e pobres vêm sofrendo um processo de exclusão. Esse processo é reforçado na medida em que as próprias educadoras desconhecem as especificidades no que tange as relações étnicas. Como, por exemplo, quando Bruna (a outra professora entrevistada) diz: “Étnico-racial eu entendo que são cores, culturas diferentes, é, racial eu acho que vem da raça né, no caso a cor da criança, a cultura que ela vive. Na sala há diferentes tipos de tudo isso, cada um tem uma maneira de viver, cada um tem uma cultura, cada um tem uma cor.” (BRUNA, Entrevista 15 de Agosto de 2016). A esse respeito, Rosemberg argumentaria que a desqualificação vivenciada pela Educação Infantil não compreende uma realidade nacional, mas sim, mundial, por ser algo vinculado à produção da vida e não à produção de bens de consumo, como já discutido. Essa afirmação encontra ecos em suas pesquisas anteriores (ROSEMBERG, 1996).

À Educação Infantil compete, conforme identificado no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), a indissociabilidade entre as funções de cuidar e educar. Nessa ordem, pois não podemos educar aquelas de quem não cuidamos. Nestas ações conjuntas de cuidar e educar é preciso considerar a criança na sua singularidade, isso diz respeito em também considerar suas especificidades

culturais, sociais e familiares. Em última análise, é preciso considerar as suas dimensões contextuais. Portanto, além do Amor comum a ser destinado a todas as crianças, o cuidado pode ser individualizado na especificidade de cada criança. Mas, o educar não pode ser relegado ao segundo plano ou tomado como pano de fundo. As duas instâncias fazem parte do mesmo contexto, pois é dever da escola apresentar às crianças os conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores para que possam ser modificados pelas crianças. Por isso o educar deve estar para além da simples instrução, mas sim se aproximar da apresentação do sempre igual para possibilitar a transformação e produção do novo. Portanto, o cuidado é imprescindível ao educar, pois demanda responsabilidade para com o mundo. Em outras palavras, “(...) qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.” (ARENDETT, 2005, p. 239).

Essa questão, muitas vezes não observada à medida que as crianças negras são, em muitos aspectos, desrespeitadas em sua cultura, corporeidade, estética, ética e presença no mundo, sendo muitas vezes cuidadas de maneira coletivizada em detrimento das suas especificidades (CAVALLEIRO, 2001). Por outro lado, sabemos que essa coletivização não é exclusividade das crianças negras nas instituições de Educação Infantil. Nessas, ser negra passa a ser um agravante para a manifestação da personalidade racista (MWEWA *et all.*, 2016). Relações pautadas em tratamentos desiguais podem gerar danos irreparáveis à constituição das identidades das crianças, bem como, comprometer a trajetória subjetiva e educacional, seu processo de formação e constituição enquanto sujeito social. O sujeito não se sente representado desde a mais tenra idade uma vez que, segundo Amanda “[...] pensar os nossos alunos são é... negros, e acaba que ele não se vê, ele não se vê. Resultado, então acho que é importante trabalhar até nas pequenas atividades, tá sendo, tá fazendo presente [...]”. (*Sic!*). (AMANDA, Entrevista – 15 de Agosto 2016).

No contexto brasileiro, a segregação social e racial constitui a realidade da Educação Infantil. Há pouca representatividade das crianças negras, por exemplo.

[...] Outro cartaz que eu também fiz, que era uma musiquinha que aí eu fui colando as várias imagens de crianças também não achei nenhum menino negro, só tinha criança clara nas revistas, aí também de novo e esses assuntos foi assunto que eu fiquei pensando, comentei com as meninas aqui na Educação Infantil, então pras crianças personagens negros nos livros, nas historinhas, não tem [...].(AMANDA, Entrevista – 15 de Agosto 2016).

A falta de representatividade, nas mídias em especial, reflete hodiernamente os mesmos apagamentos empreendidos em outros tempos nos quais o lugar dos negros era,

necessariamente, de invisibilidade social assim como o das mulheres, crianças, velhos e deficientes em tempos remotos.

Mesmo com o processo de lutas encabeçadas pelos movimentos de mulheres – que participaram ativamente nos anos setenta e oitenta resultando em um direito da criança de acesso à educação antes dos sete anos, direito esse integrante da Constituição de 1988 –, as desigualdades de acesso e qualidade da educação promovem um tipo de apartheid educacional que marca a história do Brasil.

4 Educação infantil e as implicações étnico-raciais

O mais de um século que nos separa da Lei Áurea não foi suficiente para superar as mazelas discriminatórias enraizadas em nossa cultura por meio de quatro séculos de regime escravocrata. A luta pela equidade ainda se faz constante em respeito à promoção da igualdade dos negros no Brasil que, como todas as outras etnias, apresentam-se como produtores e reprodutores da cultura nacional e não como a sociedade hierarquizada os concebe. É possível afirmar que a discriminação dos negros, em especial, seja fruto da intransigente busca de padronização da cultura hegemônica (branco, homem, católico, adulto, heterossexual etc.) que toma os que fogem desses padrões como potenciais abjetos passíveis de inferiorizações diante do aparato cultural. A pouca representatividade nos meios de comunicação de massa, por exemplo, pode inibir as possibilidades de projeção social dos negros por parte das professoras entrevistadas da educação infantil.

Por exemplo, do dia dos pais, assim, teve uma dificuldade imensa de eu fazer um cartaz do Dia dos Pais porque fazer aquele recorte de revista a gente só via a pessoa padrão, assim, que a sociedade normatiza, branco, bem vestido ou tipo, agora uma pessoa negra, pais negros eu tive dificuldade de ver, então eu falei, nossa que representatividade que tem nos meios, nos meios escritos. Aí com muito custo eu achei uma pessoa negra e coloquei no cartaz, mas eu tenho percebido isso. (*Sic!*). (AMANDA, Entrevista – 15 de Agosto 2016).

No contexto dessa realidade, a educação pode apresentar-se como a ferramenta capaz de promover, para a população negra, historicamente detentora de menores recursos financeiros, o combate às desigualdades sociais e raciais. Porém, ao negar as potencialidades na atuação social dos negros, evidencia-se algo extremamente deletério à saúde e constituição social da população brasileira como um todo, principalmente dos pequenos cidadãos (ROSEMBERG, 1991; 1996; 1999; 2001; 2003; 2006 e 2012). Cidadãos esses de direitos reconhecidos perante a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), mas que sofrem as mazelas de uma sociedade que renega as suas origens de potente diversidade social e cultural.

As crianças são concebidas não somente como pequenas em tamanho, mas como pequenas em valores perante a sociedade estruturada de acordo com o padrão de homem, adulto e branco. Portanto, a discriminação geracional aliada ao preconceito étnico-racial engendra uma personalidade racista no seio da sociedade brasileira (cf. MWEWA *et all.* 2016) na qual impera a discriminação preconceituosa pautada na radicalidade tripartida, qual seja de gênero-etário-étnica.

... o termo personalidade racista (Pr) (...) no contexto da e na educação da pequena infância como o somatório de preconceito (ignorância do conceito), discriminação (no sentido de segregação) e flagelação (imputação de sacrifícios) infringidos por um agente contextualmente hegemônico (aH) ao sujeito tomado como desviante (sD) ou desviante múltiplo (aquele que agrega diferentes “desvios” socialmente implementados e majoritariamente compartilhados). Ou seja, para que haja a manifestação da Pr é necessário que haja um agente hegemônico diante de um sujeito considerado desviante, portanto $Pr = aH + sD$, impreterivelmente. (MWEWA, PINTO e BISPO, 2016, p. 67).

As crianças pequenas não-brancas sofrem ainda mais pelo não reconhecimento da sua atuação social e da igualdade de direitos, mas não dos deveres perante todo e qualquer indivíduo. Essas crianças são ainda consideradas como inferiores delegadas às piores condições para a sua formação, em especial, no contexto educativo da pequena infância.

Amanda quando perguntada a respeito da sua prática educativa diária, por meio da sua observação no relacionamento entre as crianças, se já criou a oportunidade de trabalhar o tema raça e etnia, se sim, como foi abordado o assunto e como foi desenvolvido com as crianças, respondeu que:

- Então, na Educação Infantil ainda não trabalhei, sabe não trabalhei. Trabalhar, por exemplo, ah o fulano tem o cabelo cacheadinho assim, olha que bonito, as diferenças assim não tive a oportunidade de trabalhar. Eu não trabalhei, trabalhei no Ensino Fundamental. Até porque nem foi uma ideia originalmente minha. Já era um projeto que existia, que é um projeto aqui na [...] ¹¹ sobre etnia também, com o pessoal do IFMS, esqueci o nome, malunga, kalunga, alguma coisa assim o projeto, e aí a gente faz as baomi, as bonequinhas, já ouviu falar? Conta toda a história da escravidão até....., mas com os maiores, com os menorzinhos ainda não. (*Sic!*). (AMANDA, Entrevista – 15 de Agosto 2016).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) apontam a função das instituições de Educação Infantil de promover e assegurar o reconhecimento, a valorização e o respeito. Nesse documento, ainda temos indicada a interação das crianças com tudo o que tange a história e a cultura africana e afro-brasileira como instrumento de combate ao racismo e à discriminação historicamente

¹¹ Supressão do nome da escola citado pela entrevistada.

concebida. Esses princípios são corroborados pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), que aponta o papel da Educação Infantil no educar e cuidar de maneira conjunta sem desconsiderar as especificidades culturais e sociais das crianças. Ao abordar toda essa realidade, defrontam-se os padrões nacionais a serem seguidos, legitimados enquanto documentos de cultura.

Registra-se uma discrepância entre leis, diretrizes, documentos oficiais e a realidades dos contextos formativos da Educação Infantil que vão ao encontro das assertivas apresentadas nos estudos de Rosemberg desde o ano de 1991 até o ano de 2012. A primeira resposta de uma das nossas entrevistadas – Débora (Entrevista 02/09/2016), anunciada na introdução, reflete bem a condição discrepante em que se encontram algumas profissionais no que se refere ao trato das questões étnico-raciais em contexto formativo. Pois, quando questionada sobre relações étnico-raciais, a entrevistada, Débora, foi lacônica e quis saber se isso era relacionado a preconceito, cor de pele ou classe social. Mas, a sua resposta restringiu-se à indicação de que ainda hoje existem muitas pessoas que têm preconceito em relação à cor de pele e com classe social. Ao ser questionada como as relações étnico-raciais são reverberadas em sua prática pedagógica a entrevistada respondeu que “... para mim nada disso muda, pois todas as crianças são iguais.” (DÉBORA, Entrevista 02/09/2012).

Por um lado, esse período histórico das produções de Fúlvia Rosemberg pode ser tomado (1991-2012), também, como o de concepção e nascimento destes elementos legislativos; por outro, é concebido, como o de realidade pouco condizente a apresentada naqueles Documentos. Neles permanecem os mesmos contornos e nuances apresentadas historicamente de discriminações e desigualdades. Historicamente, ressalta-se que, no Brasil, a Educação Infantil só foi implementada depois de um longo período de lutas das mulheres com indícios ainda no período escravocrata e sua expansão realizada com capital e preceitos estrangeiros. As nossas entrevistadas sugerem que essa realidade promoveu e ainda promove a instauração de uma Educação Infantil de baixo investimento, de baixa qualidade e com pouca qualificação das profissionais que ali se encontram. Visto que maximizou o caráter de inferioridade dado às mulheres de diferentes matizes e às crianças (ROSEMBERG, 1991; 1996; 1999; 2001; 2003; 2006 e 2012).

Em relação às crianças, principalmente as não-brancas, tiveram sua condição de tratamento desigual acentuada ao serem inseridas, quando inseridas, em instituições de pior qualidade. De forma geral, segundo indica Rosemberg, essas piores instituições são

pensadas para o fracasso e impossibilidade de mobilidade social e de mudança na estrutura hierárquica da sociedade brasileira. As crianças na primeira infância, no Brasil, principalmente negras e pobres, quando possuem a garantia de acesso a instituições de ensino infantil, usufruem de uma realidade desfavorável que promove a perpetuação das desigualdades e discriminações, vivenciando condições formativas e subjetivas precárias (ROSEMBERG, 19991; 1996).

Evidencia-se a posição extremamente distante da Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Todos esses documentos expressam a necessidade de tratamento cultural, racial e social igualitário. Mas, quando nos depararmos com a realidade posta, essa colocação já não se adequa à realidade da Educação Infantil. Esse fato passa a corroborar com a inferiorização das crianças por elas atendidas, principalmente negras e pobres (ROSEMBERG, 1996; 2003). Assim, é pertinente a observação da Bruna diante das possibilidades de trabalhar, no contexto educativo, as questões étnicas e raciais:

Não, esse ano eu não trabalhei não. A gente trabalha assim, muito conforme o tema e eu sempre procuro saber, que nem, eu trabalhei, eu tava trabalhando num planejamento de aula, é sobre a família, aí, na verdade engloba um pouco de tudo, quantas pessoas tem na família, a maneira como eles vivem, se moram com os pais, com os avós, é, como é o dia-a-dia deles, acaba trabalhando a cultura né, como cada um vive, mas noassim a raça, cor, não. (*Sic!*). (BRUNA, Entrevista, 15 de agosto de 2016).

Neste sentido, observar a realidade torna-se mais avassalador à medida que a expansão da Educação Infantil visava o melhor preparo das crianças para o sucesso no processo formativo, bem como a minimização da pobreza. Diante do exposto, apresenta-se, portanto, uma realidade contraditória, visto que esta política de expansão se consolidou como ferramenta de uma ideologia de cristalização da estrutura social vigente. Rosemberg (2003) identifica que os programas implementados se configuram como incompletos e executados como medidas emergenciais que não atendem as reais demandas e o que de fato se apresenta como direito das crianças.

Do ponto de vista acadêmico, é preciso uma postura vigilante em relação a esses programas. Por isso, Rosemberg (2012) aponta que o Brasil promove a realização de publicações incipientes e de relevância contestada, pois há a falta de interesse por essa fase da vida (crianças), desvalorizada sócio-cientificamente. Faltam investimentos e

interesses políticos para a realização de tais pesquisas sobre esta realidade tão devastadora e em nada democrática que se encontra a Educação Infantil. Eis, pois, a necessidade de se formar cientistas que realmente queiram desbravar as feridas sociais, as quais governos se esforçam também para tapar com curativos fracos e velhos. A educação infantil na sociedade brasileira permanece como um Sileno: feio por fora, mas exuberante por dentro e necessitário de problematizações mais comprometidas e éticas.

É nítido que nas Leis se indicam ações para minimizar as mazelas sociais, histórico e culturas vivenciadas pelas populações negra, pobre e feminina entendidas como minorias (as populações não hegemônicas, mas vulnerabilizadas). Porém, os interesses continuam efêmeros em meros “tapa buracos” que em pouco diminuem o processo de preconceito, discriminação e desigualdade dentro dos contextos formativos da educação infantil.

5 Considerações finais

A partir da revisão bibliográfica, especialmente, dos estudos da Fúlvia Rosemberg e análise de documentos, tensionamos as concepções étnico-raciais e a prática pedagógica de cinco professoras da Rede municipal de Três Lagoas-MS. Essa tensão foi ambientada no pano de fundo dos aspectos relativos a concepções étnico-raciais no contexto formativo da Educação Infantil a partir das educadoras.

As análises das entrevistas encontraram limites no posicionamento restrito das entrevistadas em relação à temática abordada. Pode-se dizer que o silêncio delas reedita a necessidade de uma formação docente na dimensão das relações étnicas. De outra forma, esse silêncio, reafirma o pouco avanço no que tange à temática desde o Século passado (anos de 1980 e 1990, por exemplo). Em outras palavras, a inércia político-social, manifestada na formação docente, legitima a atemporalidade do presente estudo, ou seja, a realidade aqui explicitada, tanto teórica quanto nas práticas das entrevistadas, configura-se em uma reedição da realidade vivenciada outrora no Século passado, por exemplo, com variações pouco substanciais. Se as pesquisas buscam retratar a realidade, pode-se dizer que tal realidade pouco se modificou e, portanto, a tônica da presente pesquisa flerta com a dimensão de denúncia. Assim sendo, a recorrência do *dificult* formativo indicado pelas entrevistadas pressupõe um diálogo intertextual com a produção no campo da educação e relações étnico-raciais (MUNANGA, 2003; GONÇALVES, 1999; FAZZI, 2004; GOMES, 2005). A grande maioria dos estudos neste campo fazem menção aos mesmos limites e, para não tornarmos, de certa forma,

este nosso texto “cacofônico” não nos atemos em repetições flagrantes da mesma denúncia, mas nossas conclusões reiteram as denúncias feitas no passado.

Portanto, delegar profissionais com pouca formação a respeito de um tema fundamental para a constituição social e humana é, também, reforçar o status quo vigente. Tais hierarquias, mesmo em um país de maioria não-branca, apresentam-se majoritariamente, como brancas e de interesses contrários aos interesses das massas não-brancas historicamente concebidas como minorias sociais.

As práticas pedagógicas, no contexto educativo, podem promover a dignidade no desenvolvimento do percurso das crianças e não só para algumas. É a minoria étnica que possui uma estrutura definida que é de extrema qualidade para permanecer no poder, perpetuando esta realidade pautada na desigualdade em relação à maioria étnica. Ou seja, no Brasil conjuga-se a matemática de menos com mais e muitos com menos direitos sociais.

Problematizar essas questões, em alguma medida, é, também, o papel da academia como classe intelectualizada, considerando o seu papel social de promover discussões desta realidade por meio das suas produções que têm como seus leitores privilegiados os ‘vírus’ e outrora as ‘traças’. Em outras palavras, a produção de conhecimento deve ser útil para implementar tecnologias sociais e não apenas para permanecer em robustos bancos de dados ou nas inúmeras prateleiras das bibliotecas. Faz-se necessário a percepção das designadas minorias pelos intelectuais a fim de transformar a realidade dessas, ao menos, por meio da denúncia e análise do engodo legal, pois as leis não reverberam na realidade factual.

De forma propositiva indicamos, abaixo, algumas alternativas para uma contribuição efetiva para uma possível agregação e avanço do conhecimento na área. Porém, o novo só pode ser produzido quando mudam as condições objetivas de produção da vida ou quando se analisa um contexto diferente. Enquanto persistir o mesmo quadro formativo dizer o mesmo de diferentes formas e em diferentes épocas acaba sendo uma bandeira de luta, pois a denúncia deve perscrutar a equidade enquanto sombra e horizonte. Diante desta realidade, seguem as nossas proposições que podem, na melhor das hipóteses ajudar na orientação de futuras políticas públicas para a educação no contexto das relações étnicas. Como palavra de ordem ‘É PRECISO’: (1) que mulheres, eminentemente força de trabalho da Educação Infantil, e crianças se tornem socialmente reconhecidas e atendidas em seus direitos. Principalmente as crianças na primeira infância, não-brancas e pobres, que vivenciam uma realidade de

desigualdade ímpar; (2) que leis sejam de fato efetivadas a contento para o estabelecimento de uma sociedade equânime. É preciso microrrebeliões sistemáticas da maioria contra sua inferiorização e que assumam seu papel histórico, como seres humanos de direitos iguais; (3) que se reconheça a Educação Infantil de fato enquanto instância formativa e não como um depósito das crianças enquanto suas mães vendem a força de trabalho; (4) que o contexto educativo ainda seja um lugar de reflexão e não uma extensão da reprodução das desigualdades sociais, mas do cuidado de si.

Esses compromissos devem se referenciar, principalmente, às crianças não-brancas e pobres que vivenciam o processo da discriminação e das desigualdades sociais, em especial. É preciso não tomar essa afirmação como uma negação de que crianças brancas, também, sejam vítimas da desconexão entre os dispositivos legais e as práticas docentes além do despreparo formativo dessas últimas. Mas, sim, a afirmação busca reforçar que essas crianças, não-brancas, são na sua grande maioria estigmatizadas ao fracasso em prol de uma sórdida sociedade de valores e culturas baseadas em estereótipos. Tais estereótipos não condizem com a realidade social vivenciada no Brasil. A impressão que temos é de que o Brasil seja um país para poucos, mas de ordem e retrocesso histórico em relação ao contingente populacional não-branco para os quais são relegados a espaços formativos de pouca qualidade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BUSS-SIMÃO, M. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr. 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Lei 9.394. LDB. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

_____. *Relatório do Comitê Nacional para preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília, 2001.

_____. *Lei 10.639*, de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/SECAD/SEPRIR, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: SUMMUS, 2001.

_____. Introdução. In: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA INFÂNCIA. *Brasil: acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa- direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes*. Brasília, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002252/225209POR.pdf>. Acessado em: 12/03/2016.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. V. 21, n. 66 jul.-set. 2016. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf> Acessado em 31 de janeiro de 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 113-123.

KREMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 116, p. 41-59, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992. p. 43-44.

MELO, Regina; COELHO, Rita (Orgs.). *Educação e Discriminação dos Negros*. Brasília, MEC/Fundação de Assistência ao Estudante. Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1998.

MWEWA, Christian Muleka; PINTO, Sandra Maria Eugenia; BISPO, Silvana Alves da Silva. Mediações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil em Três Lagoas/MS: um estudo de caso. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 65-82, mar. 2016. ISSN

1980-4512.

Disponível

em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/41057>>. Acesso em: 31 de Janeiro 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/41057>.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 22-34, maio 1991.

_____. Educação Infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

_____. Expansão da Educação Infantil e processo de exclusão. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26, jan./fev./mar./abr. 2001.

_____. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 1(40), p. 177-194, jan./abr. 2003.

_____. Estatísticas educacionais e cor/raça na Educação Infantil e no ensino fundamental: um balanço. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 15-42, maio/ago. 2006.

_____. 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 estudo das relações de trabalho e desigualdades- CEERT, 2012. p. 11-46.

SCHERER-WARREN, Ilse e SANTO, Anna Carolina Machado do Espírito. Movimento negro e implantação das ações afirmativas na UFSC. In.: SCHERER-WARREN, Ilse e PASSOS, Joana Celia dos. (Orgs.) *Relações étnico-raciais: os controversos caminhos da inclusão*. Florianópolis : Atilênde, 2014. P.121- 142.