



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA WALESKA DE SOUZA RODRIGUES

**PRÁTICAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-  
RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAJAZERIAS-PB

2018

ANA WALESKA DE SOUZA RODRIGUES

**PRÁTICAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-  
RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Câmpus de Cajazeiras/PB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

**Orientador:** Prof. Dr. Alexandre Martins Joca

CAJAZEIRAS-PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

R696p Rodrigues, Ana Waleska de Souza.  
Práticas e abordagens pedagógicas sobre questões étnico-raciais na  
educação infantil / Ana Waleska de Souza Rodrigues. - Cajazeiras, 2018.  
60f.  
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Martins Joca.  
Monografia(Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2018.

1. Educação infantil. 2. Creche. 3. Questões étnico-raciais. 4.  
Preconceito. I. Joca, Alexandre Martins. II. Universidade Federal de  
Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 373.2

**ANA WALESKA DE SOUZA RODRIGUES**

**PÁTICAS E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras/PB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em 30 / 07 /2018

**BANCA EXAMINADORA**



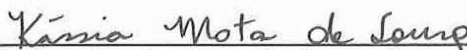
---

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (Orientador)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



---

Prof.ª. Dr.ª. Luísa de Marilac Ramos Soares (Examinadora Titular)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



---

Prof.ª. Dr.ª. Kássia Mota de Sousa (Examinadora Titular)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Eu tenho um sonho. O sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor de sua pele. [...]

(Martin Luther King)

*Dedico este trabalho a  
meus antepassados negros.*

## AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é fruto da persistência e dedicação de pessoas que lutaram por uma sociedade mais igualitária onde negra é brancos tivessem o mesmo direito e educação. Primeiramente quero agradecer aos antepassados negros atrás de muita luta contribuíram para que seus descendentes tivessem a oportunidade a uma formação digna e assim contribuir no processo de luta e conquista da população negra do país.

Agradeço aos meus pais Pedrina e Geraldo por todo o apoio e incentivo, em sempre considerarem a educação como possibilidade de mudança social.

Aos meus irmãos João e Pedro por terem contribuído em meu processo de formação e me incentivarem a estudar e ver o poder transformador que tem a educação.

Ao meu orientador Professor Dr. Alexandre Martins Joca por ter acreditado em mim, pelo suporte que me deu na escrita e nas correções do trabalho, e pelo carinho e paciência ao longo do processo.

A Professora Dr. Risomar Alves dos Santos, uma grande amiga que fez parte do meu processo de formação acadêmica, e contribuiu para a minha formação identitária como mulher negra sempre presente me dando incentivo para sempre lutar por aquilo que sonho.

Os professor Ms. Elinaldo Menezes Braga por todo o incentivo no trabalho e amizade. A todas as professoras participantes da pesquisa, que tiveram a confiança de compartilharem suas experiência como profissionais da Educação Infantil.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luísa de Marilac Ramos Soares, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kássia Mota de Sousa e a Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Belijane Marques Feitosa pela disponibilidade e contribuição com este trabalho.

Por último, aos meus amigos que compartilharam comigo alegrias, felicidade e também a angustias, mas que sempre agrediram em meu potencial nos momentos difíceis e unidos conseguimos superar as adversidade do caminho.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar as práticas e abordagens pedagógicas sobre questões étnico-raciais na educação infantil, a partir da ótica de professoras de uma creche na cidade do Barro CE. O trabalho toma como referência, os modos como as professoras percebem as questões étnico-raciais no cotidiano da creche e como desenvolvem estratégias pedagógicas voltadas à sua abordagem na educação infantil. Para embasar nossos conhecimentos estudaremos textos dos autores: Cavalleiro(2000); Moura (1992); Oliveira (2010); Petronilha (2003) entre outros. A metodologia utilizada foi a realização de entrevistas semi-estruturadas com 03 professoras. A pesquisa busca, também, analisar os materiais pedagógicos que abordam as questões étnico-raciais disponíveis na creche e tentar compreender as estratégias adotadas pelas professoras na utilização dos mesmos. Os resultados da pesquisa apontam que as questões étnico-raciais ainda são percebidas pelas professoras como uma questão relacionada, especificamente, à resolução de conflitos, ou seja, relacionadas a aspectos negativos: preconceitos, discriminações, violências. Conclui, também, que é uma temática que não faz parte do cotidiano da creche por uma diversidade de motivações, entre elas: a carência da inserção da temática na formação inicial e continuada das docentes; a carência de materiais pedagógicos voltados a essa temática e a falta de políticas educacionais.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Criança. Questões étnico-raciais.



## ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the Practices and pedagogical approaches on ethnic-racial issues in early childhood education, from the point of view of teachers at a day care center in the city of Barro CE. The work takes as a reference the ways in which teachers perceive ethnic-racial issues in day-to-day care and how they develop pedagogical strategies aimed at their approach to early childhood education. To base our knowledge, we study authors' texts: Cavalleiro(2000); Moura (1992); Oliveira (2010); Petronilha (2003) among others. The methodology used was to conduct semi-structured interviews with 03 teachers. The research also seeks to analyze the pedagogical materials that address the ethnic-racial issues available in the nursery and try to understand the strategies adopted by the teachers in the use of them. The results of the research point out that ethnic-racial issues are still perceived by teachers as an issue related specifically to the resolution of conflicts, that is, related to negative aspects: prejudices, discrimination, violence. It also concludes that it is a theme that is not part of the daily life of the nursery due to a diversity of motivations, among them: the lack of insertion of the theme in the initial and continuous formation of teachers; the lack of pedagogical materials on this subject and the lack of educational policies.

Keywords: Early Childhood Education. Child. Ethnic-racial issues.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFP	Centro de Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
NEABIG	Núcleo de Estudos Afrobrasileiro Indígena e de Gênero
TCC	Trabalho de conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
UAE	Unidade Acadêmica de Educação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

<b>SUMÁRIO</b>		
		1
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>2</b>	<b>O CONCEITO DE CRIANÇA E O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EUROPA E NO BRASIL</b>	16
2.1	Surgimentos do conceito de criança	16
		1
2.2	O processo de educação infantil na Europa	8
		2
2.3	O surgimento da Educação infantil no Brasil	0
<b>3</b>	<b>TRAJETÓRIA DO NEGRO NO BRASIL: A COLONIZAÇÃO AFRICANA E A PRODUÇÃO DO RACISMO</b>	27
3.1	O negro e a luta pelo direito a Educação	31
3.2	A concepção de Professore (a)s na diversidade étnico-racial na educação infantil	37
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	40
4.1	Materiais pedagógicos sobre questões étnico-raciais	45
4.1.		
1	Livro Meninas Negras	47
4.1.		
2	Livro O cabelo de Lelé	48
4.2	As estratégias utilizadas na educação infantil	49
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b>	52
	<b>REFERÊNCIAS</b>	55

### **Apêndice**

- 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE)
- 2 Roteiro de entrevista

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as práticas e abordagens pedagógicas sobre questões étnico-raciais na educação infantil, a partir da ótica de professoras de uma creche localizada na cidade do Barro CE.

Dessa maneira, o objeto de estudo é as questões étnico-raciais na Educação Infantil. Entendemos que a temática racial deva ser incorporada ao currículo institucional das escolas desde a educação infantil até os espaços de formação de professores, nas Instituições de Ensino Superior. No campo da educação infantil, compreendemos que são questões que devem abordadas cotidianamente junto às crianças, sobre a perspectiva de superação da visão negativada do negro, construída historicamente na sociedade brasileira, por um modelo elitista e eurocêntrico.

Aqui, adotamos neste trabalho a concepção de educação pensada como um mecanismo propulsor dos mais importantes avanços humanos, de maneira que é por meio dela que podemos promover uma transformação social. Nas palavras de Freire (1987), a libertação dos sistemas opressores. Assim, a educação pode propiciar aos sujeitos em formação não apenas um desenvolvimento cognitivo, mas também o processo de afetividade e valores humanos. A educação sendo também um processo cultural entende-se que educar não é apenas formar sujeitos para a sociedade que nos é posta, mas para que possam transformá-la. É nessa perspectiva que os temas transversais devem ser trabalhados no processo de educação das crianças.

Muitas foram às motivações que me levaram à escolha dessa temática: pessoais, profissionais e sociais. No campo das motivações pessoais, desde criança presenciei discriminações e preconceitos raciais em minha família, em especial, para com um dos meus irmãos, por o mesmo ter uma tonalidade da pele mais escura que os demais. Muitas vezes ele chegava em casa relatando para os nossos pais que não retornaria a escola no dia seguinte por está sofrendo preconceito, por parte dos colegas. A utilização de apelidos pejorativos como “tição”, “pneu”, “Fulgencio”, o último tratava de um personagem negro da Tv, escravo, de uma novela da época. Quando nosso irmão recorria ao professores e à direção da escola para denunciar tais práticas, os colegas utilizavam de ameaças para silenciá-lo.

Nossos pais nunca denunciaram tais fatos, não por negligenciá-las, mas por falta de informação e também por medo represarias. A escola nunca tomou as devida providências

para o enfrentamento desse tipo de violência fundada em questões étnico-raciais. Dessa maneira, o silêncio e a negação de um posicionamento institucional reafirmavam, cotidianamente, a histórica negação da educação ao negro.

Nunca fui acometida de tais situações pelas quais meu irmão passava, talvez, em virtude de o racismo centrar o preconceito na cor da pele. No entanto, na adolescência sofri pressões de amigas para que alisasse o meu cabelo cacheado, como condição para ser aceita nos grupos sociais da escola. Essas questões anunciavam que a etnia não se restringia à cor da pele, mas também a uma representação estética, a um padrão de beleza específico ao qual tínhamos que nos adequar. Segundo Carmo (2006) a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético para o povo negro, é uma forma de ser aceito socialmente em uma cultura na qual negativada. Essa identidade é construída historicamente em meio a uma série de mediações que diferem de cultura para cultura. Daí, não aceitava a estética do meu nariz, herança dos antepassados negros, assim como não permitia ser chamada de negra, pois, à época, minhas concepções do negro estavam restritas à reprodução negativa do “escravo” e ao crivo do esteticamente “feio”, apreendido no decorrer da vida.

Outro motivo que me levou a escolha desta temática como campo de pesquisa foram as experiências propiciadas no processo de formação acadêmica. As disciplinas de “Cultura, Educação e diversidade” e “Educação Popular e Freireana” abriram múltiplas possibilidades de um novo entendimento sobre as questões étnicas. A participação do grupo de estudos sobre “Comunidades Quilombolas do Sertão da Paraíba” que me permitiu estudar autores que trabalham as questões étnicas- raciais.

Uma terceira motivação está na relevância social que as questões étnico-raciais apresentam ao campo da educação escolar. Ao dar visibilidade ao trabalho das questões étnico-racial com uma perspectiva de trabalhar o reconhecimento da criança negra e a valorização da real história do povo afro-brasileiro, no enfrentamento de preconceitos e discriminação para com a população negra, este trabalho contribui para o enfrentamento do racismo tanto na escola quanto fora dela. Vale lembrar que, no Brasil, a população negra ainda está inserida no quadro de grandes vulnerabilidades sociais, no qual ocupa as primeiras posições em dados de genocídio da população jovem e nos casos de feminicídio, pois são os jovens negros as maiores vítimas da violência acometidas, especialmente, nos grandes centros

---

<sup>1</sup>Grupo de estudos coordenado pela professora Rizomar dos Santos no âmbito das atividades do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros, Indígenas e de Gênero (NIABG) da UFCG – Câmpus de Cajazeiras.

urbanos do país e são as mulheres negras, as que mais sofrem violências de gênero, no âmbito do ambiente doméstico e da família.

Alguns conceitos foram primordiais para a realização deste trabalho, como: Infância, Educação Infantil, Racismo e Identidade racial. Conceitos que serão apresentados no decorrer do texto. No que diz respeito à metodologia empreendida, essa pesquisa é de caráter qualitativo, pois parte de questões que passam pela dimensão da subjetividade, não sendo possível a mensuração de maneira objetiva, quantitativa.

Tentaremos compreender as questões pedagógicas que perpassam o ensino das questões étnico-raciais na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa nos termos descritos por (PRODANOV, 2013). Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) corroboram com a definição proposta pelo referido autor ao afirmar que a pesquisa qualitativa visa:

Descobrir o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito [...] As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos.

Dessa maneira Prodanov (2013) destaca que devem ser utilizados métodos científicos que examinem, descrevem e avaliam métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação.

A instituição escolhida para a realização da pesquisa esta localizada no estado do Ceará na cidade de Barro que fica acerca de 52 km da cidade de Cajazeiras – PB, onde está localizada a Universidade Federal de Campina Grande. Segundo dado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE do último censo de 2015 a população de Barro- CE é de 21.514 Habitantes. Seu Produto Interno Bruto - PIB per capital é de 6.685,67 R\$ e o salário médio dos trabalhadores formais está em torno de 1.4 salários mínimos. Estima-se que apenas 1.285 pessoas têm uma ocupação fixa e formalizada, correspondendo à apenas 5,7 % da população. A economia do município de concentra-se em empregos públicos, agricultura e trabalho autônomo, o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo 54.5%. Os dados educacionais do município de Barro apontam que a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 97,1 %. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEBE dos anos iniciais do ensino fundamental é 5.3 em que

correspondem ao número de 2.829 crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

A Creche apresentada à cima está localizada no centro da cidade de Barro- CE, estando há mais de vinte anos atendendo a população barrese. Desde sua fundação até os dias atuais o espaço sofreu pouca modificação. Apenas algumas ampliações e retoques para a conservação do espaço físico. A estrutura disponibiliza de sete salas de aula, um almoxarifado, uma cozinha, uma secretaria, um pátio para a recreação das crianças, quatro banheiros e um depósito. A instituição atende a população carente dos bairros circunvizinhos. Detectamos através de uma observação feita a instituição, que há uma grande porcentagem de crianças negras.

Quanto à técnica metodológica, utilizamos a entrevista semi-estruturada. Para aplicação desse procedimento, conversamos com a direção da escola e pedimos autorização através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) (Apêndice 01). Acordamos que a identidade da escola e das professoras seriam mantidas em sigilo. Após o aceite, aplicamos a entrevista semi-estruturada composta por sete questões, que permite as entrevistadas responderem as perguntas com base em suas concepções a cerca do tema abordado, possibilitando que alcançaremos nossos objetivos específicos: “Identificar como (ou se) as questões étnico-raciais vêm sendo incorporadas nos documentos institucionais da Creche, conhecer a concepção de professores e gestores da creche sobre as questões étnico-raciais na educação infantil, em especial, sobre a implementação da lei 10639/03 e analisar, no cerne da creche, os materiais didáticos que abordam diretamente as questões étnicas, identificando as estratégias pedagógicas utilizadas pelo(a)s professore(a)s no uso desses materiais”. Será utilizado pseudônimo nos nomes das professoras nas falas apresentadas nas análises da pesquisa.

A estrutura do trabalho está dividida em cinco capítulos, quais sejam: no segundo capítulo, intitulado “*O conceito de criança e o surgimento da educação infantil na Europa e no Brasil*” trazemos uma abordagem sobre o surgimento do conceito de criança e sobre o processo de educação infantil na Europa e sobre seu surgimento no Brasil.

No terceiro capítulo, “*Trajetória do negro no Brasil: a colonização africana e a produção do racismo*” fazemos uma breve explanação sobre a luta do negro pelo direito a educação, da negação ao espaço escolar à inclusão das questões da diversidade étnico-racial na educação infantil.

No capítulo quarto, “*A educação étnico-racial na perspectiva de educadoras da educação infantil*”, apresentamos os dados empíricos desta pesquisa, ou seja, as percepções

das professoras da Creche “Sossego da Mamãe” sobre as questões étnico-raciais na educação infantil e sobre as estratégias adotadas por elas na abordagem dessa temática junto às crianças. Apresentamos, ainda, os materiais pedagógicos existentes na creche sobre questões étnico-raciais “Meninas negras” e “O cabelo de lelê”, no intuito de pensar o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira para a construção da identidade das crianças negras.

No quinto e último capítulo, traremos uma síntese das questões observadas e analisadas no decorrer da pesquisa.



## 2 O CONCEITO DE CRIANÇA E O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EUROPA E NO BRASIL

O referente capítulo fará uma breve abordagem do conceito de criança e do desenvolvimento do processo de educação infantil na Europa e para finalizar, abordaremos o processo de educação infantil no Brasil.

O modelo educacional brasileiro baseou-se nas teorias e concepções européias, o acesso a educação era um privilégio da classe média e rica do país. A educação Infantil e pública até meados do século XX atendia uma parcela mínima da população, Foi somente nas últimas décadas e através das reivindicações dos movimentos sociais que a educação tornou-se um direito a todas as crianças.

### 2.1 Surgimentos do conceito de criança

Demandou-se um longo tempo no decorrer do processo histórico da sociedade para que a criança passasse a ser percebida como sujeito histórico e, conseqüentemente, de direitos. Dessa forma, somente há pouco tempo os conceitos de infância e de criança foram reconhecidos nos estudos das ciências sociais e humanas. “[...] Isso nos permite dizer que a educação infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar a família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história.” (CRAIDY, 2001, p.13)

O processo do conceito de criança atual teve início no final do período da Idade Média quando ocorreu a transição do feudalismo para o sistema fabril, provocando toda uma reorganização social, na economia, cultura e nas relações familiares e iniciando um olhar mais cuidadoso para com as crianças.

Anterior a esse período as crianças não tinham suas especificidades reconhecidas, de modo que eram vistos como um adulto em miniatura e exercia atividades desproporcionais às suas capacidades. Devido a esse não reconhecimento da criança como um ser que necessitava de cuidados em seu processo de desenvolvimento, muitas vinham a óbito, apresentando, assim, altas taxas de mortalidade infantil, como afirma (SILVA, 2010, p.3, apud ARIES, 1981):

Esse descaso se fazia perceber na altíssima taxa de mortalidade infantil, o que tornou urgente a construção de políticas médico-higienistas; no entanto,

tais preocupações limitavam-se às questões de saúde e, vencida a etapa considerada perigosa, a criança era, sem demora, inserida no mundo dos adultos. A criança entra em cena tendo como principal função a luta pela sobrevivência.

Nas concepções do conceito de infância na Europa, não havia uma delimitação de espaço apropriada para criança, elas partilhavam dos mesmos locais que os adultos. Desenvolvendo atividades desproporcionais a sua capacidade motora e cognitiva, tornando-se vulnerável a doenças e expostas a situações de riscos de morte. Não havia qualquer instituição que auxiliasse a família na educação desses infantes, a educação se dava por meio informal a partir da vivência e dos exemplos dos mais velhos.

Assim como afirma Craidy (2001, p.13),

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta.

As relações familiares do século XVII eram vividas de uma forma pública, ou seja, não havia uma privacidade entre seus membros. As atividades e o convívio eram coletivos. As práticas educativas da criança ocorriam na vivência do cotidiano, não existindo uma instituição formal para o processo educativo. Nesse período a igreja passou a reconhecer que a criança necessitava de correção, de ser vigiada, pois era vista como um ser angelical, inocente e divino que necessitaria de uma condução para seu desenvolvimento. Como afirma Andrade (2010, p.50)

Já a partir do século XVIII, lentas transformações começaram a ser operadas no interior das famílias, ocasionando o surgimento do “sentimento de família”, fortemente marcado pela necessidade e desejo de privacidade. Começaram a ocorrer mudanças até mesmo quanto ao espaço físico no qual a família vivia.

Com a alteração na estrutura social, decorrente da mudança do sistema de produção econômica, até então os modos de produções comerciais eram realizados de forma manual, a partir desse período o surgimento da indústria ocasionou fortes mudanças nas relações sociais, modificando os hábitos e costumes das famílias. Um exemplo disso foi à inserção da mulher

no trabalho fabril, até então a mesma desempenhava um trabalho doméstico e de cuidar dos filhos.

Com a implantação da indústria, as mães passaram a trabalhar fora do ambiente doméstico, não existindo uma instituição onde essas mulheres pudessem deixar seus filhos, muitos ficavam expostos e vulneráveis, não recebendo cuidados com a higiene e alimentação adequada. “[...] Em resposta a essa situação, foram-se organizando serviços de atendimento, coordenados por mulheres da comunidade, a criança pequena abandonada por suas famílias ou cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas originadas da Revolução Industrial.” (OLIVEIRA, 2010 p.60)

## 2.2 O processo de educação infantil na Europa

As primeiras instituições de atendimento a crianças desenvolviam um trabalho filantrópico com o propósito exclusivo de cuidar das necessidades físicas das crianças. Não era exigida das pessoas uma preparação ou formação específica, bastava ter afinidade com crianças. A igreja nesse período também realizou ações nesse sentido, com vistas ao “desenvolvimento” das crianças, com o objetivo de catequizar, ensinar bons costumes e desenvolver atividades simples como o canto. Para alguns estudiosos, tais atividades geraram as primeiras experiências do trabalho de pré-escrita e pré-leitura na fase infantil.

A burguesia passa a ter uma maior atenção com suas crianças, ao perceber que para conservação de riqueza e de prestígio social, se fazia necessário educar os descendentes, e com essa finalidade as crianças ao se tornarem adultas pudesse administrar os patrimônios adquiridos por suas famílias.

A criança assume um lugar central na família, pois se antes era cuidada de forma difusa e dispersa pela comunidade em geral, passará a ser responsabilidade dos pais. Ou seja, com o capitalismo e a propriedade privada, a criança passa a ser responsabilidade dos pais e também dona e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais. (ANDRADE, 2010, p.51)

As ideias da classe burguesia passam a influenciar aos poucos a sociedade em um modo geral, dessa forma a primeira concepção real de infância surgiu no século XVII, expressada pelas classes dominantes. A burguesia fez nascer o conceito de família nuclear, na qual a criança passa também a ser percebida em suas particularidades como um sujeito diferente do adulto que necessita de cuidados e educação sendo respeitada em sua fase de

desenvolvimento. “Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto [...]”. (KRAMER, 2003, p.17)

A grande transformação do conceito de infância se deu devido aos estudos de Rousseau, sendo uns dos mais importantes teóricos no estudo do desenvolvimento da criança. Ele argumentava que a infância não era apenas uma via de acesso ou um período de preparação para a vida adulta, ela tinha um valor por si próprio, de modo que o adulto deveria permitir que a criança vivesse plenamente sua infância.

[...] Rousseau defendia uma educação não orientada pelo adulto, mas que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e enfatizava não o que a criança tem permissão para saber, mas o que é capaz de saber. Em oposição aos enciclopedistas, que eram tomados como fonte de orientação para os que priorizavam o aprendizado do livro, ressaltava que a criança deveria aprender por meio da experiência, de atividades práticas, da observação, da livre movimentação, de formas diferentes de contato com a realidade. (OLIVEIRA, 2010. p, 65).

As ideias de Rousseau abriram caminhos para uma transformação social da forma como a criança era no final da sociedade moderna. O conceito de criança e de infância que temos hoje foram frutos das reflexões que esse teórico propiciou a sociedade da época. Outros teóricos se basearam em seus estudos para criarem novas concepções no tocante ao trabalho educacional da criança.

Desta forma, Froebel educador alemão que recebeu grande influência das teorias de Rousseau perpassadas ao longo do processo de construção da educação infantil na Europa, revolucionou a forma de se trabalhar a educação das crianças, criando em meados de 1837 o jardim de infância.

O trabalho realizado na instituição criada por Froebel divergia do funcionamento das casas assistencialistas existentes na época, dando ênfase na dimensão pedagógica, valorizando a espontaneidade infantil, oferecendo uma maior liberdade no processo de auto-educação da criança. Suas ideias logo repercutiram na Europa e ao mesmo tempo em que abria possibilidades para fortalecer o processo de educação da criança, também passou a ser vista como ameaçadora para o poder político alemão, chegando a fechar as instituições. Entende-se assim segundo (OLIVEIRA, 2010.p, 69). Que

As sementes da renovação educacional pensadas por Froebel proibida na Alemanha encontraram solo fértil em outros países. Em 1848 um casal

alemão discípulo dele e refugiado na Inglaterra fundaram o primeiro jardim de infância inglês. De forma semelhante, um casal de refugiados alemães que havia conhecido o seu trabalho na Alemanha criou, em 1858, o primeiro jardim de infância em solo americano, embora nele fosse utilizado o idioma alemão.

O trabalho e as concepções de Froebel se expandiram por países da América inclusive aqui no Brasil. O modelo pedagógico inicial tinha como princípio atender crianças em situação de vulnerabilidade social, o seu trabalho tinha uma perspectiva de valorizar o trabalho pedagógico e não somente os cuidados de assistência das crianças. Essa perspectiva educação infantil influenciou instituições privadas que atendia crianças da elite.

Mesmo com o desenvolvimento do conceito de criança e de infância, não se pode generalizar essa concepção em que todas as crianças de variadas classes sociais tinham um mesmo atendimento. Os infantes da burguesia eram percebidos como sujeito de direito, desde pequenas tinham acesso a um processo educativo que possibilitava sua ascensão na sociedade, estando sempre em situação de privilégio enquanto que as crianças pobres não usufruíam das mesmas oportunidades, expostas a situações de vulnerabilidade sofria desde cedo com a desigualdade social. Muitas vezes inserida inseridas em ambientes de trabalho, excluída de âmbito escolar. Dessa forma a classe social, raça e etnia determinaram as varias percepções no conceito de infância [...] “portanto a infância enquanto categoria universal, e nem a infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança em uma mesma cultura” (GOUVÊA, 2003, p.16).

### 2.3 O surgimento da Educação infantil no Brasil

O desenvolvimento da educação voltada para a criança que teve início em países da Europa influenciou o processo de educação infantil no Brasil. Até meados do século XIX eram poucas as instituição voltada para o atendimento de crianças longe de seus lares e dos cuidados materno.

Nesse período a maior parte da população brasileira concentrava-se na zona rural, o processo de urbanização e da chegada da indústria desencadeou a migração das pessoas do campo para as grandes cidades. Outro evento que contribuiu para migração das áreas rurais para a cidade foi à abolição da escravidão. Libertos e com o fechamento das senzalas o negro foi obrigado a procurar outro lugar para viver, muitos migraram com sua família para os grandes centros urbanos do país, junto desse processo de migração do campo para a cidade,

desencadeou-se o aumento na taxa de abandono infantil, em específico as crianças negras filhos de ex-escravizados.

Algumas entidades não governamentais na tentativa de minimizar o problema de vulnerabilidade social de crianças pobre em que o país se encontrava, foram criadas algumas instituições que ofereciam cuidados filantrópicos a essas crianças. As pessoas envolvidas nessas ações viam esse trabalho numa perspectiva de caridade e não como uma forma de desenvolvimento social.

O surgimento dessas primeiras instituições voltadas para o atendimento às crianças teve influência das ideias de Educação Infantil que ocorreram na Europa e em alguns países da América. Essas foram recebidas com entusiasmo por alguns setores sociais, e por outro lado também sofreu críticas gerando debate entre os políticos da época.

As opiniões se dividiam com relação à implantação de instituições de atendimento a crianças. Visões essas que viam as salas de asilo como depósitos de crianças. Argumentando que esses locais tinham como objetivo a caridade e destinavam-se aos mais pobres, de forma que não deveriam ser mantidos pelo poder público. Outros se posicionavam de forma contrária e viam essas instituições como uma possibilidade de mudanças positivas e necessárias para desenvolvimento social do país.

Segundo Oliveira (2010) os primeiros jardins de infância a existir no Brasil foram de iniciativa privada, somente anos depois o governo brasileiro tais instituições e mesmo assim não tinham como intenção o atendimento às crianças da classe social menos favorecida, como sempre a elite do país foi privilegiada, enquanto que as crianças pobres, negras e órfãs recebiam apenas cuidados assistencialistas nas creches, que tinham como perspectiva realização de um trabalho profilático. (NUNES, 2011, p. 17) afirma que:

O primeiro período desta história é caracterizado pela importação dos modelos europeus de atenção à criança: as creches (ou com outros nomes), predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas, e os jardins de infância, predominantemente para crianças das classes abastadas. As creches tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, educacional.

Rui Barbosa considerou o jardim de infância como a primeira etapa do ensino primário. Portanto colaborando no fortalecimento das ideias sobre o processo de educação infantil e propiciando a partir desse período uma maior visibilidade à educação voltada para crianças. Entretanto o atendimento aos infantes pobres ainda continuava sendo vista como

algo de caridade ou dádiva, e não com uma visão de desenvolvimento social. “[...] um movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 93)

No final de século XIX acentuava-se um cenário de mudanças e renovação ideológica. Com a proclamação da República houve transformações na sociedade brasileira. Em 1899 surgiu o Instituto de Proteção e Assistência à Infância de iniciativa particular, precedendo no início século XX, a criação do Departamento da Criança, sendo essa uma iniciativa do governo, decorrente de uma preocupação com a saúde pública.

No mesmo período o processo de urbanização e industrialização das grandes cidades brasileira trouxe ao país não só modificações na economia, como também na cultura e na estrutura familiar. O trabalho industrial demandava uma maior mão de obra em sua produção, devido à concentração da força de trabalho masculina no trabalho agrícola, empresários da época tiveram com alternativa inserir mulher no trabalho industrial. Esse evento foi de grande conquista para construção da autonomia e dos direitos femininos do Brasil, por outro lado as surgiu a necessidade de um local para deixar os filhos pequenos.

Por não existirem nesse período, creches ou jardins de infâncias suficientes para o atendimento dessas crianças, algumas mães foram obrigadas a pagarem outras mulheres para que tomasse conta de suas crianças. (OLIVEIRA, 2010.p, 95)

[...]. O problema do cuidado de seus filhos enquanto trabalhavam não foi, todavia, considerado pela indústria que se estabeleciam, levando as mães operárias a encontrar soluções emergenciais em seus próprios núcleos familiares ou em outras mulheres, que se propunha a cuidar de crianças em troca de dinheiro. [...]

Embora fosse uma saída para as mães, não era a opção mais segura. Nesse período a taxa de mortalidade infantil tornou a aumentar consideravelmente em virtude da precariedade das condições higiênicas e materiais desses lugares. Desse modo as mulheres mães que trabalhavam em fábricas se viam na necessidade de deixar os filhos sozinhos ou pagar um lugar que se encarregasse de zelar da saúde, e de ensinar hábitos de higiene e da orientação dos valores sociais, já que o dever de educar era designado às famílias, porém devido à mudança social com a participação da mulher no mercado de trabalho, essa educação não se concentrava mais apenas no convívio familiar. De acordo com Didonet (2001, p. 13).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança [...].

Como já mencionamos anteriormente, essas crianças necessitavam mais do que cuidados assistencialistas, mas de processo educativo que pudesse não só cuidar da segurança e alimentação e também auxiliasse na mediação de valores sociais.

Com a chegada dos imigrantes ao Brasil a mão de obra feminina não era mais tão necessária nas fábricas, entretanto a reivindicação por um lugar que atendesse as carências das crianças da classe baixa se intensificou, através de lutas sindicais. Os movimentos populares juntamente com os sindicatos foram ganhando força e visibilidade. Além de requisições por melhorias nas condições de trabalho, se exigia assistência a suas famílias. Reivindicando a criação de instituições de educação para seus filhos. (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

Os donos das Fábricas consideraram a criação de espaços de atendimento às necessidades dos filhos das mães operárias, de forma que as mães focassem no trabalho industrial. Foi uma estratégia para intensificara produção feminina no trabalho das fabricas, não tendo interesse em fomentar o processo educacional das crianças.

É importante ressaltar que foi em virtude da inserção da mulher no mercado de trabalho que se intensificou a expansão de creches e escolas infantis que atendiam a população pobre no Brasil. A luta operária em conjunto com os movimentos sociais e sindicatos não pressionou somente os empresários da época, mas também o governo para que atendesse as necessidades do povo.

Em 1923 foi criada a primeira regulamentação do trabalho feminino que previa a instalação dessas instituições de atendimento infantil perto do local de trabalho da mãe. Foi a



partir desse período que teóricos e educadores juntamente com o governo, passaram a dá importância ao processo educacional da criança brasileira.

De acordo com Oliveira (2010) surgiu no mesmo ano o manifesto dos pioneiros da educação nova, um documento que defendia um leque de ideias que estimulou o desenvolvimento da Educação brasileira. Entre os pontos que foram defendidos no manifesto, um deles pensava a educação pré-escolar como base do sistema escolar. Dessa maneira alguns educadores brasileiros e vanguardistas, sugeriram a disseminação de praças de jogos espalhadas pelas maiores cidades do país, seguindo assim uma reprodução dos pensamentos de Fraebel, dando posteriormente origem aos parques infantis.

As instituições que ofereciam atendimento para crianças da classe operária trabalhavam até meados da década de 1940 com uma perspectiva assistencialista de cuidar da saúde física e alimentação dessas crianças. Foi somente entre o período de 1940-1960, com o agravamento de conflitos sociais e temendo o crescimento da marginalidade e da criminalidade sobre a população mais carente, que surgiu uma preocupação com a saúde mental das crianças pobres. Embora textos oficiais recomendassem que fosse trabalhada, nas creches e nas pré-escolas uma perspectiva mais pedagógica, existia uma resistência das instituições em se trabalhar na perspectiva de higiene mental, atuando em uma perspectiva de inadequação de personalidade e outros problemas mentais envolvidos.

Até meados dos anos 1960 não havia qualquer legislação que garantisse a oferta de um uma educação que atendesse as crianças. Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) que aprofundou um maior debate no tocante a importância das instituições infantis. Em 1967 foi proposto o Plano de Assistência ao pré-escolar pelo Departamento Nacional da Criança, influenciado por o Fundo das Nações Unidas (Unicef.). Desse modo, a influência das ideias tecnicistas da época, fez com que o trabalho desenvolvido nas instituições infantis assumisse uma postura mais técnica, incluído a preocupação com os aspectos formais da educação.

A ênfase passou a ser dada a um trabalho de cunho “educativo sistematizado” (aqui entendido como “escola”) nos parques infantis e escolas maternas. A ideia de compensar carências de ordem orgânica ampliou-se para a compensação de carência de ordem cultural, como garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório. (OLIVEIRA, 2010, p.108)

Ocorreram debates nacionais, alegando que o atendimento de crianças na pré- escola seria fundamental para o desenvolvimento da classe social pobre. Em 1971 surgiu uma nova

legislação sobre o ensino, de forma que trouxe um novo apontamento para a educação da criança. A Lei (5692) propunha que crianças com idade inferior a 7 anos fosse contempladas com a educação em escolas maternas e jardins de infância.

Segundo Oliveira (2010) que com a participação das mulheres da classe média no mercado de trabalho, conseqüentemente os filhos dessas mulheres passaram a freqüentar as creches e pré-escolas de forma mais assídua, ocasionando o crescimento dessas instituições. Dessa forma passou-se a investir mais em um processo educativo que valorizasse o aspecto cognitivo, emocional e social desses infantes. Tornaram-se comum o ingresso de crianças com idade cada vez menor nas instituições escolares.

A grande diferença na educação dessas crianças da classe média é que as instituições que essas crianças freqüentavam eram particulares, esses tipo de instituição valorizava o processo de desenvolvimento intelectual dessas crianças, e não somente os cuidados físicos e de higiene. Entretanto as instituições publicas ainda desenvolvia um trabalho assistencialista com os infantes da classe social pobre. Percebe-se que as crianças das diferentes classes sócias eram submetidas a contextos de trabalhos pedagógicos diferentes. Como afirma (KRAMER, 1995 apud PASCHOAL, 2009, p. 84)

Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil.

Na segunda metade dos anos de 1970 ocorreram debates há cerca da característica que a educação das crianças pequenas veria a assumir no futuro. A perspectiva de um atendimento assistencialista na qual ainda era muito necessária, contrapondo com a necessidade de prática educativa que trabalhasse o desenvolvimento integral do infante. Graças às lutas dos movimentos sociais e dos Pioneiros da Educação, no decorrer do século XX, o país começou a dar um passo grandioso, rumo ao atendimento das necessidades da população pobre. Como o final do regime militar o Brasil iniciou um processo de abertura política, passando a da uma visibilidade maior aos problemas sociais, adotando medidas que ampliasse o acesso da população mais carente a escola. Reconhecendo que a educação das crianças não dizia respeito apenas à mulher e família, mas também ao Estado e toda sociedade.

Em 1988, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado foi uma conquista, fruto do processo de lutas sociais para com o

governo e autoridades da época, exigindo melhoria e uma atenção as reivindicações do povo. Ocorreram debates importantes ao longo da década de 1990, precedendo as conquistas que veriam a ser realizadas no final do século XX, como por exemplo, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Logo após, ocorreram debates em vários setores com na Câmara de Deputados e no Senado Federal sobre a reformulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), articulando novos rumos para a educação infantil do país.

A aprovação da nova LDB, Lei 9394/96, foi uma grande conquista para a classe pobre do país. Depois de séculos lutando por melhorias, finalmente as crianças pobres tiveram por direito o acesso à educação, implicando também em uma mudança social.

Com a aprovação da nova LDB, permitiu à Educação Infantil ser incorporada no processo da Educação Básica, expandindo assim o conceito de educação de uma mera formação técnica passando a ser uma formação política e social, mediando os conhecimentos escolares e fomentando a formação integral do cidadão. Considerado a criança como um ser ativo e que interage com o mundo, tendo assim o direito de ser reconhecido em sua fase de desenvolvimento, e que necessita de cuidados, mas também de estímulos para desenvolver a cognição e as relações como a sociedade, Lei 9.394/96 assegura “[...] 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)

Logo que a Educação Infantil e a primeira etapa de educação sistematizada, com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança e sua integralidade. Esse ensino é ofertado em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade; e em pré-escolas ,para crianças de 4 a 5anos de idade.;

Tomando como base as análises feitas até aqui, pode-se perceber que o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil é atravessado por problemáticas relacionadas à luta de classe, a questão racial e de gênero. Nesse sentido, indo de acordo com os objetivos desse trabalho, agora iremos tratar de fazer um breve estudo da garantia de acesso a educação para com a população negra.

### 3. O NEGRO NO BRASIL: A COLONIZAÇÃO AFRICANA E A PRODUÇÃO DO RACISMO

*Com sua negritude,  
os negros sujam a  
branquitude das orações...  
a mim dá pena e não raiva,  
quando vejo a arrogância com  
que a  
branquitude de sociedade em  
que se faz assim,  
em que se queimam igrejas de  
negros,*

*se apresenta ao mundo como pedagogas da democracia. (Freire, 1996)*

A história de exploração e discriminação ao negro começa a ser escrita bem antes de sua chegada ao Brasil, ou seja, essa história começa a se desenvolver ainda no continente africano após a invasão dos povos europeus sob a ótica do processo de colonização. É nesse período que o negro passa a ser visto com estranhamento pelas diferentes sociedades, fazendo com que sua História fosse inferiorizada. [...] Aí, todo e qualquer diferença entre colonizador e colonizado foi interpretada em termos de superioridade e inferioridade (Munanga, 1988, p.12).

Nessa concepção identifica-se o surgimento do racismo, que é um fenômeno ideológico que se fortifica através dos preconceitos, discriminações e estereótipos. De acordo com Munanga (2005, p.43), “esse fenômeno por ter sido fortemente difundido no passado, arraigado em diversas culturas e reproduzido de geração em geração, permanece povoando o imaginário popular”.

O colonizador europeu branco torna-se responsável pela construção de uma imagem e representação negativada do povo negro, estabelecendo padrões de inaceitabilidade racial e social, no qual tudo que fugisse de suas perspectivas eurocêntricas seria considerado estranho e desviante do modelo de sociedade ideal. E foi nessa perspectiva que os povos europeus desenvolveram o processo de expansão de seus impérios e constituíram uma cultura excludente para com a população negra até os dias atuais.

De acordo com Munanga (1988) ao desembarcarem no continente africano em meados do século XV os europeus encontraram um alto nível de aperfeiçoamento das organizações políticas e tecnológicas dos estados africanos. Existia uma monarquia constituída por um conselho popular onde as diferentes castas eram representadas. Por outro lado as tecnologias de guerra eram menos acentuadas do que as dos europeus, fator esse que contribuiu para o

expansionismo da colonização europeia no continente africano. Europeu viu nos povos africanos uma oportunidade perfeita para prosseguir seu projeto lucrativo através da exploração de um continente inteiro. Percebendo que África não possuía uma indústria bélica desenvolvida tratou de mostrar seu poderio, focando no processo de saqueamento dos seus bens naturais, humanos e culturais, desenvolvendo o sequestro desse continente. Como ressalta (MUNANGA, 1988, p.8).

[...] a África sem defesa (frisando que sua tecnologia e indústria de guerra eram relativamente inferiores às europeias) apareceu então como reservatório humano apropriado, com um mínimo de gastos e de risco. Assim, o tráfico moderno dos escravos negros tornou-se uma necessidade econômica antes da aparição da máquina (revolução industrial). Essa nova relação técnica estende ao plano social o binômio senhor-escravo.

Na escravização do povo africano o europeu utilizou-se de várias justificativas para tratar o negro com total desprezo. Uma das alegações utilizadas vem das missões colonizadoras, as quais deveriam tirar o negro da condição de selvagem, levando-o a categoria de civilizado, pois “[...] Uma vez civilizados, os negros seriam assimilados aos povos europeus considerados superiores, ou seja, tornar-se-iam iguais aos brancos” [...] (MUNANGA 1988, p. 13).

Segundo Munanga (1988) tais concepções baseavam-se em conhecimentos errôneos de outros povos, dentre eles os gregos, que viam a África como um lugar bárbaro, mitológico e de temperaturas elevadas, onde o povo era visto como exótico. A cor negra causou estranhamento ao homem europeu porque o branco era considerado padrão nas sociedades ocidentais. O que poderia ser entendido como diversidade humana, considerando os vários tipos de povos foi interpretado como falha ou degeneração da espécie humana.

O europeu também utilizou-se da Ciência, em especial, da biologia, para explicar os fatores os faziam ser diferente dos negro, principalmente recorrendo a elementos fenotípicos como a pigmentação da sua pele para justificar as atrocidades cometidas. Nesse sentido nasce o conceito de “raça” que segundo Silva Jr (2002, p. 14) “Raça, uma categoria da biologia, designa um conjunto de aspectos bio-fisiológicos cambiantes, que diferenciam elementos da mesma espécie.”

Algumas hipóteses foram levantadas, as quais apontavam respostas que se referiam a variações climáticas, dentre outras. O colonizador buscou vários meios para justificar a

inferiorização do negro, tendo um aval para escravizá-los e concretizar o objetivo da exploração colonial brasileira.

No mesmo século em que o negro Africano começou a ser escravizado iniciava-se também o processo de exploração das terras brasileiras pelos portugueses. Percebendo Que as terras tinham um alto potencial de produção agrícola e oferecia matéria prima em abundância (pau Brasil, açúcar, café etc.) e posteriormente, o potencial mineral (ouro). Os portugueses viram no negro africano a oportunidade perfeita de iniciaram um trabalho de exploração, que demandava mão de obra especializada para obter mais lucro. Afirma (MOURA, 1992, p.15).

[...] O auge do escravismo coincide como o auge da exportação do açúcar para o mercado internacional. Este montante de produção, para que houvesse equilíbrio, necessitava externamente de um comprador que o consumisse todo e, internamente, de homens que trabalhassem para gerá-lo em condições de dar lucros compensadores aos senhores de engenho.

O negro africano, trazido como imigrante forçado e escravizado para dinamizar o trabalho agrícola e em outras áreas, foi, após os povos indígenas e os colonizadores portugueses os primeiros povoadores da colônia portuguesa. Dessa forma “[...] A história do negro no Brasil confunde-se e identifica-se com a formação da própria nação brasileira e acompanha a sua evolução histórica e social.” (MOURA, 1992, p.7).

O início do tráfico negreiro se dá por conta da ambição do mercantilismo europeu, desejando assim a máxima exploração e retirada das riquezas que as terras brasileiras poderiam oferecer. Os negros que aqui chegaram foram forçados a deixarem o continente de origem e atravessar o oceano para serem explorados na América. Desse modo as demandas de expansão do mercado estavam diretamente relacionadas com a ampliação do tráfico negreiro, ou seja, “[...] ao aumento do volume de exportação de produtos locais correspondia o da importação de mercadoria muito especial - os homens.” (FLORENTINO, 1995, p.24).

O governo português investiu em uma política de exploração das terras brasileiras, tendo por base a produção agrícola, a qual necessitava de muita mão de obra. O trabalho escravo traria um lucro maior para os colonos, tendo em vista que o negro fora seqüestrado de seu continente de origem e trazido para trabalhar no Brasil sem nenhuma remuneração, atribuindo a eles um valor de compra e venda e ainda eram acometidas por vários tipos de violência.

A produção de uma economia colonial apoiava-se na exploração da força de trabalho do negro, dinamizando assim a produção açucareira, a mineração, a produção agrícola e

terminando na fase do café, ou seja, o povo negro povoando e ocupando espaço social e geográfico em todas as regiões do Brasil. Assim como afirma Moura, (1992, p.12).

Mas o certo é que o negro (quer escravo, quer livre) foi o grande povoador do nosso território, empregando o seu trabalho desde os charqueados do Rio Grande do Sul aos ervaais do Paraná, engenhos e plantações do Nordeste, pecuária na Paraíba, atividades extrativistas na Região Amazônica e na mineração de Goiás e Minas Gerais. O negro não apenas povoou, mas ocupou os espaços sociais e econômicos que, através de seu trabalho, dinamizou o Brasil.

Mesmo sendo forçados a trabalharem e sofrem vários tipos de violência, o povo negro desenvolveu varias formas de resistência contra a repressão do colonizador. A organização de quilombos foi uma das maneiras que o povo africano encontrou para fugir da opressão do sistema escravista. Constituído por negros fugidos da escravidão, os quilombos proporcionavam uma liberdade na qual o negro poderia manter suas tradições e costumes longe dos domínios e da repressão do homem branco. Um exemplo disso são os rituais religiosos e algumas manifestações artísticas, tipos de danças que eram vistos pelo colonizados como práticas indecentes ou maléficas que iam contra seus valores eurocêntricos.

Muito antes da abolição da escravidão o negro já desempenhava movimentos de boicote e resistência contra o sistema escravista e a cultura eurocêntrica. Movimentos de lutas que permitem até hoje a reivindicação por melhores oportunidades e visibilidade da população afro-descendente no país.

O Brasil foi um dos últimos países da America a abolir a escravidão, e quando a fez, não criou possibilidades que permitisse a população negra viver em condições de igualdade, pois a abolição da escravidão no Brasil, em 1888, não foi capaz de eliminar a desigualdade entre negros e brancos, nem a violência em que o povo negro foi submetido.

Não havendo do Estado iniciativas de amparo a essa população. Uma vez libertos do trabalho forçado eram obrigados a desocuparem as senzalas, os negros ficaram sujeitos a vagar sem rumo ou qualquer garantia de condições dignas de sobrevivência. (SANTOS, 2005, p.21).

A escravidão racial que estava submetida na escravidão social emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros.

A ausência de políticas que permitissem ao negro inserir-se na sociedade de forma digna foi também responsável pelo contexto de marginalização e desigualdade existentes ainda hoje. Sendo assim considerada uma negligência social.

No início do século XX, com o intuito de reduzir a população negra do país, o governo iniciou uma política de migração de europeus para ocuparem os postos de trabalho que eram dinamizados por negros antes da abolição da escravidão “[...] dessa forma, paralelamente ao processo que culminaria com a libertação dos escravos, iniciou-se uma política agressiva de incentivo a migração [...]” (SCHWARCZ, 1999, p.187)

O projeto de miscigenação objetivava o embranquecer da população do país, negando a população negra condições de sobreviverem como homens e mulheres livres. Projeto esses que visavam manter essa população na mesma condição de subordinação que chegaram ao Brasil, negando-os vários direitos, inclusive o da Educação.

No Brasil, os avanços no século XX, em especial no campo dos direitos humanos, na defesa da igualdade e da liberdade, foram fortalecidos pela perspectiva da democracia brasileira. Nesse sentido, Freire (1996) nos lembra que “a prática preconceituosa da raça, da classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Aqui, o conceito de democracia e cidadania estendido a todos e todas, independente da cor, da etnia do sexo, entre outros, e legitimado em acordos internacionais, se somam à produção de conhecimento sobre cultura, na perspectiva dos Estudos Culturais, sobre a proposta de um multiculturalismo crítico. No campo dos direitos da população negra, a atuação do Movimento Negro no Brasil foi determinante para os avanços e conquistas sociais, entre elas, aquelas relacionadas ao direito à educação.

### 3.1 O negro e a luta pelo direito a Educação

Como já foi abordado acima, o processo de luta do povo negro por direitos e visibilidade na sociedade ocorre desde a sua chegada em terras brasileiras. A negligência para com o povo negro após a abolição da escravidão deixa evidente a intenção de uma elite branca e excludente que objetivava manter a população negra em condições subalternas, sem qualquer garantia de direitos.

A tentativa de apagar da história brasileira as atrocidade cometidas contra os povos escravizados é simultâneo à negação da história e cultura do povo negro.



No campo educacional, por exemplo, não há muitos registros de uma educação que atenda à população negra, pois o processo de constituição da educação escolar estava voltada à uma parcela restrita da educação e que tinha como referência as questões de classe, étnica. Quanto à educação da população negra “[...] observa-se a bibliografia nessa área, teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros em períodos anteriores à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre expansões nos números de vagas”. (CRUZ, 2005, p.21).

Levanta-se o questionamento sobre onde os grupos de resistência negra da época desenvolveram seu processo de formação escolar, uma vez que nas bibliografias não consta espaços educativos que atendiam esse grupo social. A população negra em criou assim suas próprias instituições, mas essas não tinham tanta visibilidade nos registros históricos por os fatos históricos serem registrada por historiadores brancos, que nega a luta e a participação de lideranças negras na conquista de direitos e melhoria das condições sociais. (CRUZ, 2005, p.23) aponta que:

As fontes históricas, a exemplo dos documentos e análises, são de extrema importância no processo de construção de uma narrativa histórica. A conservação das fontes ao longo do tempo, por um determinado grupo, pode dizer mais sobre a participação desse grupo nas narrativas históricas de um povo, do que de outros sobre as quais as fontes não foram conservadas, organizadas e consultadas. Esse fato pode ser um dos aspectos que fazem pensar que alguns povos sejam mais sujeitos históricos que outros, dando a estranha impressão de haver povos sem historia.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar um jogo de interesses de determinado grupo em não registrar fatos sobre os movimentos negros e a luta de resistência. Os registros vão ocorrer somente no século XX, quando afro-descendentes começam a ter acesso às universidades. Esses grupos de minorias iniciam um trabalho de resistência e da busca por registro da sua trajetória na constituição da sociedade brasileira.

Segundo Cruz (2005) o anseio por liberdade aproximou o povo negro de uma apropriação de saberes escolares. A oferta de asilos e creches no final do período Imperialista e início da República permitiu que filhos de ex escravizados tivessem contato com os primeiros saberes da infância.

Os movimentos negros tiveram de desenvolver um processo de auto-afirmação e valorização de sua identidade negra, a fim de que pudessem ser vistos como sujeitos históricos e que contribuem na sociedade brasileira. Segundo (GONÇALVES; PETRONILHA, 2000, p.145)

Como os negros militantes buscavam reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional.

O movimento de resistência negra ganha força na década de 1970 e 1980, em prol do seu reconhecimento pela sociedade. A primeira disciplina de introdução aos estudos africanos para ser implantada em escolas públicas foi criada em 1985, na Bahia, pela Secretaria de Educação e cultura e contribuições da Universidade Federal da Bahia (UFBA), um grande passo rumo ao combate da desigualdade racial.

Tais movimentos percebiam que as questões educacionais eram cruciais para o desenvolvimento do cidadão. A educação possibilita a mudança social e econômica, entretanto uma das maiores violências cometida contra a população negra tem sido a exclusão do sistema educacional. A desigualdade de acesso a educação perpetua a condição desfavorável do negro na sociedade.

Ocorreu assim um foco específico na conquista de direitos que foi a Educação. Várias manifestações dos grupos de resistência negra colaboraram para as conquistas que viriam ocorrer mais adiante. Movimento brasileiro contra o Preconceito Racial, o Comitê Democrático Afro-brasileiro, o Teatro Experimental do Negro e muitos outros acontecimentos tinham como pauta a luta contra a discriminação e o preconceito que denunciava o caráter violento de como é tratado o negro na sociedade brasileira. De acordo com (MULLER; COELHO, 2013, p. 32)

A década de 80 foi um período em que ocorreram grandes discussões sobre a educação brasileira, com severas críticas ao modelo, propostas pedagógicas e legislação vigente. A nova visão apresentada visava à democracia, justiça social, igualdade, a qualidade na educação, e particularmente, o ensino obrigatório e gratuito para todos.

Em 1983, o deputado federal Abdias do Nascimento apresentou um projeto de Lei na qual foi um dos primeiros embriões para a criação da Lei 10.639/03. Em seu projeto ele visava à inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação primária, secundária e superior<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Maiores aprofundamentos sobre a Lei 10.639, ler: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Conselho Nacional de Educação). Parecer 003/2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 17 jun. 2004.

Após alguns embates entre diversas entidades, partidos, movimentos sociais e intelectuais a Constituição Federal que foi aprovada em 05 de outubro de 1988 tinha como pauta princípios indispensáveis para refletir o campo educacional. Ela traz a educação como um direito fundamental

Art. 3º, IV- promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...]. Art. 205. A educação é direito de todos e dever do Estado. [...]. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 1988)

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...];

Art. 242. § 1º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1988). (grifos meus)

Os artigos citados a cima foram essenciais para uma maior reflexão a respeito da oferta de uma educação na qual a perspectiva da pluralidade seja prioridade. Porém, essa legislação não deve ser vista como mera ação do governo, mas como resultado de lutas do movimento negro que visavam transformação educacional e políticas públicas para o negro brasileiro.

Os anos 90 foram marcados por eventos importantes no processo de desenvolvimento da Educação do país. A aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN, 1996) e no ano seguinte a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), tendo como proposta afirmasse como referência para o ensino do Brasil, tendo em seus objetivos a garantia a todos os estudantes brasileiros o direito ao conhecimento para exercer a cidadania.

As Diretrizes Curriculares proporciona com relação à sociedade e a um debate entre os temas transversais (Ética, saúde, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), como intuito de promover o respeito à diversidade, objetivando a integração de todas as áreas do conhecimento.

Nesse sentido a tema pluralidade cultural, que aborda as várias culturas existentes no Brasil tem seu enfoque na defesa da diversidade e da tolerância étnica e cultural. Partindo

desse pressuposto essa temática tem em vista promover o respeito aos diferentes grupos culturais e combater o preconceito e a discriminação.

Após a constituição, no processo de redemocratização (diálogo do Estado com a sociedade civil), que as questões da diversidade étnica: as políticas punitivas (criminalização do racismo) e políticas afirmativas (cotas / lei 10.639). Autores como Petronilha (2003) e Kabengele Munanga (2003) podem nos auxiliar em análises e reflexões acerca das políticas afirmativas no Brasil<sup>3</sup>.

No campo das políticas educacionais, a LDB, no Artigo 26, previa que

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

[...]§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia. (BRASIL, LDBEN, 1996)

Entretanto, o Movimento Negro não se sentindo contemplado em suas especificidades e visando uma educação antirracista, persistiram na luta para a modificação do artigo acima citado. As lutas de intelectuais negros e de movimentos de resistência resultaram na promulgação da Lei em Janeiro de 2003.

O contexto social e político acima serviram de base para a formulação de políticas públicas afirmativas, de modo que a Lei 10.639 que foi promulgada em janeiro de 2003. No artigo 26 passou a determinar (BRASIL, 2003)

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

---

<sup>3</sup> Ver: os textos "Negros na universidade e produção do conhecimento", de Petronilha e "Políticas de Ações Afirmativas em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas", de Kabengele Munanga. Ambos, na obra "*Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*" (2003).

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Após a alteração da LDB/1996, a população negra, em termos de lei passou a ter melhores possibilidades de acesso a Educação escolar, isso não significa dizer que na prática ocorreu de fato a inserção e a permanência da população negra na escola. A inclusão da disciplina História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares trazem a perspectiva da visibilidade e do reconhecimento da história e da cultura do povo africano e afro-brasileiro na construção da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, o espaço escolar passa a ser um espaço prioritário na formação de identidades e uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento social. A escola não media apenas disciplinas curriculares e a formação técnica, é um ambiente multicultural que contribui no desenvolvimento político e social da criança. O trabalho com as questões étnico-raciais estabelece uma ruptura de um modelo pedagógico excludente que não considerava o diverso, nem a valorização do negro na luta por reconhecimento. (GOMES, 2009, p. 22) diz

Uma educação voltada para produção do conhecimento, para formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades, de sujeitos inconformistas diante das práticas racistas e com o conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras.

A implementação da Lei 10.639/03 nos documentos curriculares vem possibilitar as crianças negras não só o reconhecimento e afirmação da sua identidade afro-brasileira, mas uma mudança de visão para com a população negra.

A pesar do grande passo dado pelo governo, essa foi sem dúvida uma vitória dos movimentos sociais, que vem lutando para que a sociedade brasileira venha adquirir consciência negra, e abra os olhos para ver a violência de toda e qualquer forma de discriminação.

Os desafios que encontramos ao se refletir as questões raciais para o espaço escolar e que a própria historiografia tradicional e o próprio currículo escolar ainda trata a abordagem étnico-racial de forma indevida, ou ignorou a participação africana em nossa formação. Não há, sem dúvida como recuperar nossa africanidade sem conhecer a própria história da África, desnudando de preconceitos etnocêntricos.

### 3.2 A concepção de professore (a)s sobre Diversidade étnico-racial na educação infantil

Como foi abordada anteriormente a aprovação da Lei 10.639/03 trouxe avanços significativos para a construção de uma Educação que trabalha a diversidade racial existente e permita que as crianças tenham acesso a história dos povos negros, identificando suas contribuições na construção da sociedade brasileira e aceitação da identidade étnico-racial.

É na Educação Infantil que a criança tem os primeiros contatos com a pluralidade da sociedade. É nesse espaço escolar que ela tem acesso a costumes e princípios éticos. Certamente, ali estão contidas manifestações racistas e discriminatórias que as crianças trazem do convívio familiar que poderão ser amplamente combatidas ou reforçadas. Essa educação de enfrentamento ao racismo pode ou não ser implementada na escola, estando na dependência de uma diversidade de questões que passam pela formação e atuação docente, pela elaboração curricular, pelas políticas educacionais, entre outras dimensões da vida escolar.

Acreditamos que ao abordar as questões étnicas em suas práticas, o(a) professor(a) estará contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. “A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal.” (LIBÂNEO, 2001, p. 7)

A Educação tem o poder de sensibilizar o ser humano e nessa perspectiva faz-se necessário que seja trabalhada a diversidade racial já na Educação Infantil. A luta pela superação do racismo e a valorização do negro na escola é tarefa de todo educador e com o cumprimento da Lei de Diretrizes e Base e a Lei 10.639\2003tema responsabilidade de conduzir a sociedade a um rumo mais igualitário, no qual a população negra seja reconhecida e valorizada.

A Educação Infantil deve ser um espaço prazeroso em que a criança sinta-se a vontade para conhecer e explorar o novo. O professor que tem a intenção de educar em uma perspectiva da diversidade deve oportunizar as crianças atividades que as faça entrar em contato com as diferentes culturas do nosso país e com a pluralidade da sociedade, fazendo suas próprias leituras de mundo. Assim como afirma (CASTRO, STANGHERLIM ,2015, p.161)

A Educação Infantil é uma etapa extremamente oportuna quando queremos formar uma sociedade composta por sujeitos que tratem de forma igualitária e com respeito à diversidade étnico-racial, assim como outras manifestações

da diversidade (gênero, religiosa, social, entre outras) presentes em nossa sociedade.

O Brasil, sendo um país multicultural em que a grande maioria da população é negra e a mais oprimida, não se pode permitir que as questões étnico-raciais passem despercebidas no cotidiano escolar, que sejam trabalhadas apenas como forma de apaziguar uma situação extrema de conflito ou apenas no dia 20 de Novembro.

Segundo Cavalleiro (2000) a ausência de uma reflexão por parte dos profissionais da educação sobre a presença da criança negra no cotidiano escolar confirma o despreparo de educadores em trabalhar com questões étnico-raciais na escola. O desinteresse de não conhecer as especificidades e as necessidades dessas crianças deixa de incluí-las positivamente na vida escolar.

Se o pedagogo em seu processo de formação acadêmica não teve acesso a disciplinas que trabalhem as questões étnico-raciais, como podem desenvolver uma prática pedagógicas em que essas questões sejam trabalhadas. Esse despreparo do professor resulta em silenciar o assunto ou quando é abordado é apenas para cumprir uma exigência curricular.

A formação do professor requer estudos e conhecimentos teóricos que reflitam em sua prática, constituindo assim a práxis. Se essa teoria não é ofertada nos cursos de formação acadêmica é muito improvável que o professor construa um pensamento crítico com relação ao trabalho com as questões da diversidade.

É bastante comum no cotidiano escolar se trabalhar as questões étnicas apenas quando surgem conflitos em que um aluno negro é discriminado em sala de aula ou no dia 20 de novembro (Dia da Consciência Negra). Ainda se encontra resistência da escola em incorporar a temática étnico-racial no seu cotidiano.

De um lado deve se trabalhar o reconhecimento e a valorização da criança negra e por outro focar na desconstrução de uma cultura que negativa a população negra e a exclui socialmente. Se não houver profissionais preparados para trabalhar com a temática na escola, as crianças negras sairão em desvantagem para com as outras. Nesse sentido, Ribeiro (2002, p. 150) afirma:

Crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito. Nas universidades brasileiras, procure nos departamentos as disciplinas que informam sobre a África. Que silêncio lamentável é esse, que torna invisível parte tão importante da construção histórica e social de nosso povo, e de nós mesmos?

A fragilidade na formação de professores para trabalhar a diversidade e as questões étnicas acarreta na manutenção do déficit sociocultural com a população negra, que há séculos os movimentos de resistência lutam para sanar. De forma que ocorrerá a reprodução de uma cultura eurocêntrica em que são trabalhados apenas valores e costumes de um determinado povo, deixando sempre a cultura afro-brasileira a margem e descaracterizando nossa história.

Castro (2015) afirma que é importante que os docentes recebam estímulos e sejam instrumentalizados nas formações continuadas para terem condições de ampliar suas práticas docentes e que os cursos de formação contemplem a História e Cultura Afro-Brasileira e dessa forma passem a refletir sobre as questões étnico-raciais.

Por outro lado a escola tem sua parcela de culpa na reprodução da discriminação e repressão contra a população negra, quando encobre e mascara os princípios do ensino e da aprendizagem como direito de todas as crianças. Quando passa a não abordar as questões étnicas no currículo da instituição, permite a afirmação positiva da identidade de um determinado grupo social em detrimento de outros. Automaticamente impossibilita a população negra de reconhecer-se e afirmar-se positivamente na sociedade.

Não se pode mais permitir que crianças negras neguem sua identidade afro-brasileira apenas pelo fato de não conhecer a história de suas origens. A escola brasileira deve visibilizar à diversidade de seus alunos, reconhecendo suas particularidades e, enquanto espaço de alfabetização, propiciar a criança uma formação cultural, que valorize suas identidades étnico-raciais.



#### **4 A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesse capítulo serão analisados os dados coletados por meio de um questionário aplicado às professoras participantes desta pesquisa. As análises serão realizadas a partir das falas dos sujeitos e de materiais pedagógicos encontrados na creche.

Quando tratamos de educação étnico-racial na educação escola estamos falando de uma perspectiva progressista de educação, na qual a Educação, mais precisamente a instituição escolar, tenha como finalidade maior o desenvolvimento sociopolítico dos sujeitos sob a ótica da formação humana. Tal perspectiva de educação se difere da escola liberal tradicional que adota uma concepção tecnicista voltada a reprodução de conteúdos escolares, distanciando-se do desenvolvimento crítico e social, mantendo, assim, a perpetuação do *status quo* da uma cultura elitista e excludente.

A Educação progressista desenvolve uma análise crítica da realidade social da criança e preocupa-se com as relações estabelecidas na escola, superando a abordagem de conteúdos técnico-científicos e refletindo a finalidade da educação para o desenvolvimento social em que o professor promova em sua práxis, uma educação reflexiva e de enfrentamento as desigualdades presentes na sociedade. Assim, vai de encontro a uma educação em que apenas introjeta conteúdos e perpetua uma cultura excludente e discriminatória. Para Freire (1987, p.68), a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educados, meros pacientes, à maneira da “educação bancária” (FREIRE, 1987), mas um ato cognocente.

É na perspectiva de uma escola acessível a todas as crianças que a educação progressista se desenvolve. Quando falamos de acessibilidade na educação, estamos refletindo um currículo que contemple a discussão sobre a diversidade cultural da sociedade, que proporcione à escola a realização de abordagens educativas de enfrentamento a desigualdades e ao preconceito raciais, de maneira que contribua para a formação de sujeitos autônomos e capazes de mudar a realidade social em que estão inseridos.

Partindo do pressuposto de uma educação progressista, abordamos a inserção das questões étnico-raciais no currículo programado da escola, com a perspectiva de enfrentamento de preconceitos e discriminação racial. Uma educação que transforme visão negativada da população negra em uma percepção positiva, que promova a construção de uma sociedade que reconheça o negro.

Para isso, é essencial que os professores estejam atentos às questões que envolvem as diferenças e as diversidades étnicas no cotidiano escolar. Além de mediadores no processo de ensino-aprendizagem, o papel do(a) professor(a) deve ser o de potencializar abordagens educativas voltadas ao desenvolvimento integral da criança de maneira a proporcionar a todos e todas, independente da cor, da etnia, do gênero, da classe social, o sentimento de pertença à escola. Para isso, espera-se que o mesmo esteja atento às relações vividas no ambiente escolar, no intuito de evitar a reprodução de preconceitos e discriminações diversos.

Sobre a percepção de casos de discriminação ou preconceito racial na creche, as professoras fizeram as seguintes colocações:

“Sim, na sala há uma menina negra que às vezes é rejeitada por outras crianças que também são negras. Eles não querem pegar na mão dessa menina negra que é mais escura do que eles e eu sempre trabalho como as crianças nessa perspectiva de aceitar o colega como ele é. Promovo muitas rodas de conversas abordando essas questões.”  
(Profª. Dandara)

“Já sim. Na verdade eu não presenciei o ocorrido. Um dia veio uma mãe de uma aluna reclamar comigo. Ela relatou que uma coleguinha tinha chamado a filha dela de preta e que não era para brincar com ela e ainda disse para a outra amiga não brincasse com ela por a colega era preta. Porém não percebi o ocorrido aqui na sala, mas quando ela chegou em casa acho que falou para a mãe e a mãe também é morena e acho que a mãe fez mais alvoroço do que a menina. A mãe ficou muito chateada e queria tirar a menina da escola. Só presenciei esse caso mesmo.”  
(Profª. Luanda)

“Há um tempo eu presenciei entre duas crianças, elas estavam brincando e uma delas chamou o coleguinha de negro. Os alunos não eram da minha turma. Era no recreio, aí as professoras viram, mas eu não me recordo se alguém se manifestou.”  
(Profª. Mariana)

Podemos perceber que as professoras entrevistadas já presenciaram algum caso em que crianças tentaram excluir outras crianças das brincadeiras, utilizando argumentos de que elas não poderiam se inserir nas atividades por serem negras. Ser negro no Brasil ainda implica em uma imagem negativada. Ser marginalizado, de modo a ocupar cargos desprivilegiados e ainda não ser aceito no padrão estético de uma cultura eurocêntrica. Segundo as concepções de Chagas (1998, p.19).

Para a população negra quem sofre as conseqüências, em especial as crianças, prejuízo no seu processo de socialização e formação da sua identidade pessoal e social é grande. O recalque produzido é profundo, levando-as a interiorizar uma imagem negativa de si e de seu grupo, passando a negar sua etnia, procurando assemelhar-se fisicamente com os de cor branca.

Dessa maneira, é comum presenciar crianças negras ou mesmo adultos que neguem sua identidade, pois a sociedade na qual estão inseridos os faz acreditar que o negro é um sujeito menos bonito e desprivilegiado em suas capacidades de ascensão econômica e social. Como essa visão subalterna da população negra é transmitida culturalmente, a criança já aprende no convívio familiar e ao chegar à escola elas entram em contato com colegas negros, elas reproduzem o preconceito “preconceito racial é a ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação à outra, sem razão objetiva ou efetiva, que transformada em atitudes se constitui em um grande entrave para o desenvolvimento da humanidade.” (MUNANGA, 2005, p. 188)

Além do convívio familiar que contribui para a constituição do preconceito racial na criança, ela também recebe influências da representação do negro negativas do negro no meio midiático como desenhos infantis, filmes, novelas e entre outros.

A escola, em uma perspectiva progressista, deve promover abordagens educativas voltadas à desconstrução dessa imagem negativa do negro e construir novos conceitos de valorização desse povo a partir da inclusão de questões negras no currículo programado. Inserindo na rotina escolar, estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no intuito de desmistificar a imagem socialmente construída do povo negro. Assim, o papel social e político da escola é oferecer uma educação igualitária a todas as crianças. Isso implica no reconhecimento das diferenças e desigualdades sociais, inclusive as desigualdades étnicas. Para isso, faz-se necessário trabalhar na construção da identidade da criança negra em um caráter positivo e não somente trabalhar as questões étnico-raciais como resoluções de conflitos. Assim, a construção da identidade da criança negra, da auto-estima, proporciona à criança negra desenvolver a autonomia para ser um agente de mudança social.

Identificamos em algumas falas que as professoras percebem as questões étnicas sob uma percepção restrita a conflitos no ambiente escolar. Dessa maneira, falar de questões étnicas resume-se a resolução de conflitos, a um problema interpessoal a ser resolvido. Esse olhar docente exime do debate a discussão sobre o papel social da escola, sobre a implementação de uma política afirmativa da cultura negra, sobre a valorização e o respeito às

diferenças humanas, sobre o direito a educação a todos e todas. No entanto, não podemos negar a existência dos conflitos em decorrência do racismo no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, qual tem sido a atuação docente frente aos conflitos étnicos na escola? “Quando a gente percebe que uma criança está sendo discriminada por outras então planejamos ações para trabalhar essas questões. Quebramos a rotina planejada para intervir nesses conflitos.” (Profª Dandara)

Percebemos que, assim como o preconceito racial, as ações de enfrentamento ao racismo e discriminação racial ocorrem no “acaso” da rotina escolar. As questões étnicas são abordadas quando se configura práticas explícitas de exclusão e inferiorização da criança negra.

A (re)produção de práticas excludentes de racismo no espaço escolar ocorrem, por vezes, na sutileza das relações interpessoais, das práticas pedagógicas que adotam a ótica da cultura eurocêntrica, naturalizadas, no entanto, essas práticas tendem a serem ignoradas, despercebidas pelos sujeitos da educação, daí, tendem a perceber somente as ações racistas discriminatórias mais explícitas, violentas. Nesse contexto, o racismo institucional é, por muitas vezes, igualmente imperceptível aos olhos dos educadores.

A não percepção de uma educação que perpetua as práticas de branquiamento e negam a representatividade do negro implica em uma escola que auxilia na perpetuação do racismo e na desigualdade entre negros e brancos situando a escola no campo do não pertencimento, do não lugar, e ao negro, a alcunha do não sujeito.

Para Cavalleiro (2003, p. 21), “o ambiente escolar é um espaço impregnado de um racismo silencioso, fundamentado na cristalização das imagens negativas, presentes no imaginário social”. É nesse silêncio que se (re)produzem valores, comportamentos e culturas excludentes.

A não abordagem das questões étnico-raciais no currículo programado da escola é uma forma de racismo silencioso em que priva as crianças e em específico a negra de conhecer a verdadeira história do povo afro-descendente, perpetuando sempre uma cultura branca e excludente. Para Cavalleiro (1998, p. 62)

O entendimento da problemática étnica no cotidiano da educação infantil é condição sine qua non para se pensar um projeto novo de educação que possibilite o desenvolvimento e a inserção social dos futuros cidadãos da nação brasileira, desenvolvendo neles um pensamento menos comprometido com a visão dicotômica de inferioridade/superioridade dos grupos étnicos. A possibilidade de as crianças receberem uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever dos profissionais da

escola, pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor. E tornam-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais, dentre os quais o professor.

A escola deve oportunizar uma educação igualitária que permita as crianças negras terem os mesmos acessos que crianças brancas. O princípio a ser adotado aqui não é da igualdade liberal, mas da equidade baseada no reconhecimento das diferenças. Dessa forma cabe ao(a) professor(a) não disseminar atitudes racistas e discriminatórias, e utilizar em suas abordagens pedagógicas, materiais que visibilizem a representação positiva do negro a partir de uma política afirmativa baseada no princípio da multiculturalidade, da sociedade pluricultural.

Para isso, a questão da representatividade étnica se faz importante, de modo que o(a) professor(a) deve proporcionar, em sua prática educativa cotidiana, a representação do povo negro no cotidiano escolar. Constrói-se, assim, o sentimento de pertença à escola e vive-versa. Outra dimensão pedagógica importante, diz respeito à utilização de materiais pedagógicos que contemplem tanto na representatividade do negro quanto nos aspectos relacionados à cultura e à história do povo negro. Acerca dos materiais literários, bastante utilizados na educação infantil. Qual representação do negro adotada? Tradicionalmente, há a prevalência de uma representação do negro retratado em papéis desprivilegiados, como bandido, escravo, a doméstica, ou visto como feio.

É importante que o professor perceba a importância de se trabalhar uma representação negra positiva, contrário a isso ele estará reforçando todo um estigma e uma visão negativamente expresso pela história tradicional. A forma como o adulto transmite representação do negro pode contribuir para a superação da desigualdade racial ou ao contrário apenas atenuar o que é reproduzido erroneamente da origem da população negra. Santos (2015, p. 178) afirma que ;

Diante do exposto, conclui-se que a relação entre crianças e adultos, sendo inevitável, é necessária como forma de aquisição de repertório a ser reproduzido pelos infantes. A apropriação de informações extraídas tem papel fundamental na construção de identidade.

Utilizando da citação a cima pode refletir alguns posicionamentos na escola que podem ser superados através de um reforço positivo da história do povo afro-brasileiro. A primeira é que é possível que as crianças que agrudem verbalmente outras crianças negras podem presenciar, em seu meio familiar, posicionamentos racistas. Assim, ao chegar à escola

esses alunos reproduzem tais argumentos, rejeitando os colegas negros nas brincadeiras e no contato físico. O professor ao perceber tais práticas, com o intuito de superar tais fragilidades deve junto às crianças faz uma intervenção educativa e cultural de posituação do negro, mostrando quem foram os nossos antepassados, o porquê eles foram submetidos a um condição de escravo e como podemos superar tais perspectivas.

Antes mesmo de se falar na educação como uma ferramenta de mudança social, é necessária que o(a) professor(a) esteja apto para abordar pedagogicamente as questões raciais. Uma alternativa viável é trazer a História dos povos negros para o cotidiano escolar das crianças, contribuindo para o processo de identidade racial das mesmas. Assim, a escola estará se apropriando de maneira positiva dessa história a partir da perspectiva da diversidade étnica no espaço escolar.

Primordialmente, as questões étnico-raciais devem ser abordadas na perspectiva da construção da auto-estima da criança negra e no reconhecimento da população afro-descendente e não somente restrita à resolução de conflitos que venham a surgir na escola. O trabalho de construção da auto-estima da criança negra pode iniciar quando o(a)s professore(a)s trazem pra o chão da escola o auto-conhecimento, o corpo, a identidade, a partir, por exemplo, da literatura afro-brasileira, do acesso a brinquedos de representatividade da criança negra. A utilização de bonecas negras e de outros materiais pedagógicos como vídeos, filmes, músicas, ou seja, de materiais didáticos que venham ao encontro da representatividade do negro e das questões raciais sobre uma ótica ideológica de desconstrução de preconceitos e discriminações raciais.

Como já foram mencionadas acima, as questões étnico-raciais devem sair do âmbito restrito do “acaso” do campo da resolução de conflitos e se estenderem para o “programado”, para as ações intencionais da escola.

A institucionalização desse propósito, que é político e cultural, se concretiza, no campo da institucionalidade, nas políticas educacionais (a exemplo, da formação de professores, da escolha dos materiais didáticos, da produção de conhecimento etc.) e no currículo escolar, para em seguida, se efetivar em uma prática pedagógica intencional de ensino-aprendizagem.

#### 4.1 Materiais pedagógicos sobre questões étnico-raciais

Quanto à utilização de materiais pedagógicos na instituição empregada no trabalho das questões étnico-raciais, ao fazer a observação na instituição e pesquisando no acervo de livros

da creche, não encontramos exemplares que abordam diretamente essas questões, entretanto as professoras relatam que utilizam da seguinte literatura:

“Sempre que recebemos coleções do PAIC, PENAIC sempre vem incluído na coleção vária temáticas, entre elas livros que foca a diversidade racial. Eu já trabalho o livro [Meninas negras], que também é um projeto que trabalhamos na escola. Outros livros são trabalhados como, por exemplo [O Cabelo de Lelê], eles gostam muito de discriminar o cabelo dos colegas, falando que é ruim. Eu costumo trabalhar esses livros com o objetivo de mostrar que o cabelo não vai fazer a diferença e que todos os cabelos são bonitos. Eu também gosto de trabalhar o livro [A menina bonita do laço de fita] e um livro muito bom que se chama [Racismo no galinheiro]. A gente fez a dramatização desse livro. Têm outros livros que já trabalhei, mas não recorro no momento. Eu trabalho essa temática com a intenção de combater alguns preconceitos e a discriminação entre eles para que assim percebam que não somos iguais e que precisamos respeitar o outro”.

(Prof<sup>a</sup>. Dandara)

“Já sim. A menina bonita do laço de fita, um que tratava em relação ao índio, mas que não me recorro bem o título, que falava do índio e até mesmo a cor. A gente estava trabalhando esses dois”.

(Prof<sup>a</sup>. Luanda)

“Já utilizamos dois livros. Só não foi utilizado esse ano ainda. Utilizei [A menina bonita do laço de fita] e [Os cabelos de Lelê] na qual fiz uma atividade com os alunos. Utilizamos muito esse livro em novembro, que é o mês que comemoramos o dia da consciência negra”.

(Prof<sup>a</sup>. Mariana)

Percebemos que há uma limitação de acesso a matérias que abordem a temática racial na instituição. Como já foi abordado acima, é comum o trabalho das questões étnico-raciais como forma de resolução de conflito ou para cumprir uma exigência curricular que é a comemoração do Dia da Consciência Negra 20 de novembro.

Identificamos fragilidade da abordagem das questões étnicas no trabalho pedagógico da instituição e levantamos questionamentos sobre o porquê são tão poucas as iniciativas de discussão e de materiais didáticos sobre as questões étnico-raciais.

Identificamos alguns fatores que implicam nessa carência: a falta de formação dos profissionais; a negligência da Secretaria de Educação em não oferecer materiais didáticos e formações continuadas sobre as questões étnico-raciais.

Vale lembrar que não é suficiente apenas reconhecer que é importante a abordagem educativa acerca da temática racial, se o professor não se sente habilitado, para a realização de uma abordagem pedagógica sobre tais questões. Faz-se necessário um aprofundamento construído desde a formação inicial e que se estenda à formação continuada do(a)

professor(a). Por muitas vezes, o discurso é de quem está a espera que a escola ofereça matérias e oportunidades que permitam discutir sobre a temática.

Considerando a formação docente como um processo inacabado, em constante movimento, cabe, também, ao profissional da educação atentar-se para a autonomia enquanto agente de transformação social e cultural, enquanto profissional em formação. Santana (2006, p.32) apresenta que:

É importante destacar que a garantia legal dos direitos não promove sua concretização. São as atitudes efetivas e intencionais que irão demonstrar o compromisso com tais direitos. Reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção de igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade.

Iremos, a partir daqui, fazer uma breve descrição dos livros que tivemos acesso que foram: “Meninas Negras” e “Os cabelos de Lelê”. Os demais materiais citados pelas professoras não foram encontrados na instituição. As mesmas alegaram que são poucos os materiais disponíveis e que após utilizá-los os exemplares são guardados nas estantes de livro para que outro (a)s professor (a)s tenham acesso. Alguns acabam não devolvendo os materiais e por essa razão não foi possível acessar esses exemplares.

#### 4.1.1 Livro Meninas Negras

O livro “Meninas Negras”, da autora Maria do Carmo Ferreira da Costa, mais conhecida com “Madu Costa”, traz, em seu enredo, a abordagem da identidade do negro, tendo uma perspectiva mais descritiva na qual fala de três meninas, Mariana, Dandara e Luanda. A autora descreve as características físicas e psicológicas das meninas, sendo cuidadosa na valorização do negro ao descrevendo como meninas bonitas, felizes e que gostam de sua e da cultura de seu povo. Cada personagem vive uma vida de maneiras especiais e diferentes. O livro também aborda características culturais, geográficas e de fauna do continente africano.

O livro mostra o quanto às três meninas é feliz por serem negras, porque conhecem a verdadeira história de seus antepassados. E vivem imaginando a beleza do continente africano. As meninas devaneiam esta viajando para a África e indo de encontro às maravilhas que lá é oferecida, percebendo que lá é um lugar de pertença.



Percebemos que o livro pode ser trabalhado na educação infantil a partir de um faixa etária dos quatro (4) anos de idade, pois crianças nessa idade entenderam melhor a proposta apresentada pelo exemplar, pois a autora não se detém em um enredo linear, ela apenas trás possibilidade de imaginação de uma África diferente do que ainda é reproduzido nas histórias infantis e no cotidiano. Madu retrata um continente belo, feliz e que a professora da história as apresentam uma visão positiva da cultura negra.

O livro trás para o professor várias possibilidades em abordá-lo nas aulas que vai desde a explanação das características geográficas do continente africano a sua cultura e como os antepassados do povo afro-brasileiro foram trazidos para o Brasil. O(A) professor(a) pode desenvolver estratégias para explicar as construções do povo negro na cultura brasileira, demonstrando as contribuições na culinária, na dança, música, religião, vocabulário e entre outros. Proporcionando às crianças que percebam a cultura do povo negro.

#### 4.1.2 Livro O cabelo de Lelê

O livro é da autora Valeria Belém e ilustrações de Adriana Mendonça. A história tem início com Lelê se questionando de onde vêm tantos cachinhos, não gostando do que ver. E ela se sente incomodada com o que vê no espelho. Sem saber o que fazer, ela puxa e estica os cabelos e se questiona sobre o cabelo. A autora trás algo muito interessante no livro que são questionamentos para as crianças que estão lendo, para que elas participem da história. Depois de muito procurar ele encontra um livro que responda seus questionamentos. Um livro que mostra os diversos tipos de cabelos no continente africano. Cabelos de todos os tipos, penteados diversos, e enfeites lindos, cada um mais belo que o outro. Ela ama ver aquilo, e sai por aí, com os cabelos ao vento, brincando e exalando a sua felicidade. Ela percebe que seu cabelo é a sua marca, seu cabelo conta histórias, e além de tudo Lelê ver beleza em seu cabelo por conhecer a suas raízes históricas.

O livro já trás uma boa estratégia que são os questionamentos apresentados ao decorrer das páginas, instigando as crianças a refletirem sobre a origem do cabelo cacheado, por que ela não gosta do cabelo, o ela quer saber e entre outras perguntas. Essa perspectiva deixa a leitura mais dinâmica e interativa, permitindo que não só o professor conte a história para os alunos, mas que eles também participem do processo e façam parte também do enredo do livro.

## 4.2 As estratégias utilizadas na educação infantil

Ao questionar se costumam trabalhar as questões étnico-raciais com as crianças e quais as estratégias utilizadas, as professoras afirmaram que

Sim! Eu sempre utilizo rodas de conversas, contação de histórias, dramatizações e brincadeiras que envolva a temática. Quando a gente percebe que uma criança está sendo discriminada por outras planejamos ações para trabalhar essas questões. Quebramos a rotina planejada para intervir nesses conflitos[...] (Profª. Dandara)

Como já foram destacadas anteriormente as abordagens as questões étnico-raciais aparecem sempre em forma de conflitos. Enquanto as questões raciais forem trabalhadas apenas como resolução de problemas, a escola continuará reproduzindo e produzindo preconceito e discriminação, reproduzindo na criança um sentimento de não pertença do espaço escolar.

A professora menciona algumas estratégias que ela utiliza para trabalhar as questões étnico-raciais são (Roda de conversa, Contação de histórias, Dramatização), todos esses métodos são bastante utilizados na Educação Infantil. A roda de conversa é considerada um importante momento na rotina de diversas instituições de Educação Infantil, pois permite a participação de todos os indivíduos do grupo de forma mais espontânea, onde o professor vai fazer a condução do debate a partir das colocações das crianças. A roda de conversa contribui na aprendizagem, no desenvolvimento e nas relações sociais das crianças com seus pares e com a professora. Segundo Freire, M (2002, p.21):

Através dessa prática, que engloba o grupo como um todo, se pretende desenvolver com as crianças atividades em que a professora propõe uma forma qualquer de ação que exigindo o esforço individual de cada membro, valorize a participação do grupo em lugar de negá-la.

Dessa forma a criança é estimulada a participar do processo de construção do conhecimento, estimulando sua fala, seu ponto de vista é contribuindo para a resolução de conflitos que surgem no interior do grupo.

Outra estratégia apontada pela professora (Contação de história), que é uma ferramenta bastante utilizada na Educação Infantil, a contação de história permite que a criança desenvolva sua capacidade intelectual, que ela reflita situações e as resolva de um modo simbólico. (ABRAMOVICH, 2005, p. 17).

Ler história para crianças [...], pode ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas é encontrar outras ideias para solucionar questões [...]. É uma possibilidade de descobrir um mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos [...], através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não) resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história.

A Contação de história em uma perspectiva da abordagem das questões étnico-raciais possibilita ao professor desconstruir a imagem negativada do negro, trabalhando obras literais que represente e valorize a população negra. Essa mesma explanação é válida para a dramatização.

“As vezes que aconteceu em sala de aula eu trabalhei. Eu levei o tema a diante e fiz alguns questionamentos, e trabalhei sempre a tematica, explicando para eles a questão racial de cada um, que cada um era de uma cor. Sempre dizendo que cada um merecia respeito e cada um tem um jeito de ser.”  
(Profª. Luanda)

Levamos um questionamento na abordagem da professora acima sobre a estratégia que ela utiliza que é uma prática mais expositiva das questões étnicas. Não seria interessante deixar que as crianças se perceberem enquanto brancos ou negros, mesmo havendo um recusa da cor negra? Que elas percebam a variação da tonalidade de sua pele? É importante que o professor der voz as crianças, e as deixem que elas sejam espontânea em seus discursos, tentando compreender com as crianças pensam as questões étnicas e a parti das colocações das crianças o professor ir trazendo contribuições.

Era isso que estávamos comentados, vamos ter que fazer uma seqüência didática e pesquisar outros livros que trabalhe as questões. Já trabalhamos um que, [E pele tem cor?]. Trabalhamos esse livro e no final da leitura fizemos uma roda de conversa onde perguntávamos para as crianças sobre a cor da pele delas, um respondia que era branco, outro falava que era azul. Inclusive eu perguntei para a aluna do caso que relatei anteriormente sobre a cor da pele dela. Ela respondeu que era branca. Como vamos ter que planejar uma seqüência didática à gente vai ter que planejar sobre isso. Inclusive por conta do que ocorreram dias atrás aqui na sala. Tentamos explorar essas questões da melhor forma possível. (Profª. Mariana)

A professora acima identifica que há uma necessidade de planejar novas atividades para sua prática pedagógica que envolva as questões étnicas. Que será necessário pesquisar outros livros. Ela destaca uma questão importante em seu discurso que é oportunizar as crianças a elaborarem seu pensamento sobre as questões étnicas, refletindo a discriminação e o racismo junto das crianças.

Ao analisar os discursos percebemos que as professoras só trabalham as questões étnico-raciais quando ocorre alguma eventualidade em que crianças negras são agredidas verbalmente ou sofrem rejeição dos colegas.

Mesmo com a Implementação da Lei 10639/03 de 09/01/2003 que determina o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar visando o combater a discriminação racial na escola, é perceptível no posicionamento das professoras que a temática étnico-racial ainda é trabalhada apenas como algo obrigatório e não em uma perspectiva de elevação da qualidade de vida da população.

Outro ponto importante sobre o trabalho das questões étnico-raciais é refletor a permanência da criança negra na escola. A história da educação pública brasileira está associada à luta da população por direitos sociais. Dessa forma, podemos identificar, em nossa história, inúmeros movimentos da sociedade que exigiam e que ainda exigem a ampliação do atendimento educacional a todas as crianças.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em seu artigo 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Dessa forma podemos entender que a educação ultrapassa os muros das instituições de ensino sistematizadas e formais, mas que envolve valores e a afetividade entre as pessoas.

Dessa forma a educação infantil desempenha um papel crucial no combate a tais argumentos preconceituosos e práticas discriminatórias no início da formação do educando. O professor sendo um sujeito que trabalha em uma perspectiva ideológica pode combater tais práticas ou reproduzir, entretanto é necessário o educador ser consciente da importância do seu trabalho no combate ao preconceito e a discriminação racial. Deve minimamente conhecer e reconhecer a relevância de se trabalhar as questões étnico-raciais em sua prática escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES

E impossível pensar um avanço econômico e cultural da sociedade sem o investimento no processo educacional de um povo. A educação possibilita não só o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, mas também mudança de hábito e consciência e de concepção de mundo e de Homem.

A escola deve educar em uma perspectiva de formar sujeitos que tenham autonomia e comprometidos com a transformação social. Nessa perspectiva Faz-se necessário que o professor de Educação Infantil perceba a importância de abordar as temáticas transversais, permitindo assim que todas as crianças tenham acesso à educação e se reconheça enquanto pertencente à escola.

Somos sabedores de que essa cultura não faz parte da história da educação escolar, tão pouco da educação infantil. Como exemplo, observamos que, tradicionalmente, nos livros de contos de fadas utilizados nas atividades lúdicas da educação infantil, encontramos representações étnicas, nas quais reis, príncipes e Heróis são personagens brancos, restando para o negro apenas a representação de escravos, mendigos ou vilões. Isso ocorre em virtude da ausência de acesso à cultura negra, africana e/ou afro-brasileira.

Foi perceptível através dessa pesquisa que a concepção das questões étnico-raciais na educação apresentada na fala das professoras está reduzida a um questão de resolução de conflitos, sem mencionar a importância das questões étnicas na formação da identidade das crianças, da auto estima das crianças negras, do reconhecimento de si e do outro, da construção de afetividades, de solidariedade etc.

As professoras da educação infantil não percebiam as questões raciais em uma perspectiva de superação da visão negativada do povo negro, uma vez que essa temática ainda aparece em suas falas, praticamente, restrita a aspectos negativos. Também percebemos, nas práticas pedagógicas das professoras, que essas priorizam uma cultura em detrimento de outras. Um exemplo disso são as abordagens mínimas sobre as questões raciais, de modo a prevalecer a cultura hegemônica, do branco, eurocêntrica.

Outra questão observada é que dos poucos exemplos de abordagem pedagógica que tratam diretamente das questões étnicas estão restritas a atividades pontuais, determinadas no calendário da escola, como o Dia da Consciência Negra ou à ações voltadas a resolução de conflitos. Assim, para as professoras, as questões étnico-raciais surgem na escola como uma demanda voltada, praticamente, ao caráter mediador. Fica evidente que as questões raciais

vividas no cotidiano da escola, somente são percebidas pelas professoras quando há alguma manifestação explícita de racismo, de modo que o racismo institucional e velado não é mencionado pelas mesmas em momento algum de nossa pesquisa. É necessária a abordagem das questões étnico-racial no cotidiano escolar, para uma proposta além da resolução de conflitos e que estas estejam presentes no cotidiano escolar das crianças, para além das datas comemorativas.

Analisando os elementos formativos adquiridos pelas professoras para a abordagem pedagógica sobre questões étnico-raciais na Educação Infantil, os resultados apontam que existe uma fragilidade na formação docente, tanto na formação inicial quanto na continuada. Percebemos que os cursos de formação acadêmica dessas professoras não ofereceram possibilidade de refletir as questões raciais e que os espaços de planejamento escolar não abordam essas questões.

Ao analisar os materiais pedagógicos mais citados, “Meninas Negras” e “O cabelo de lelê”, ambos dizem respeito à literatura voltada a discussão da identidade negra da criança. Ambas apresentam um conteúdo adequado à faixa etária das crianças da educação infantil e possibilitam uma abordagem interativa sobre a identidade e a estética negra. Dessa maneira, os materiais citados proporcionariam uma diversidade de abordagem. Apesar das professoras relatarem que os utilizam na sala de aula, esta utilização aparece de maneira pontual, no entanto, exploradas de formas criativas a partir de rodas de conversa, teatralização, contação de histórias. Apesar desses relatos, entendemos que o acesso a materiais didáticos é importante e necessário, no entanto não é suficiente para uma abordagem satisfatória na escola.

Vale ressaltar que não surgiram, na fala das professoras, outros tipos de materiais pedagógicos para a abordagem dessas questões. Lembramos que já é possível encontrar uma diversidade materiais voltados a esta temática, como: vídeos, filmes, músicas, jogos, brinquedos, entre outros. A ausência dessa referência na fala das professoras indica que as mesmas não tiveram ainda acesso a esse tipo de material, apesar dos mesmos poderem ser acessados facilmente via internet em sites, blogs, aplicativos de jogos. Acreditamos que a ausência desses recursos pedagógicos, facilmente acessíveis, seja uma consequência da ausência dessa temática no cotidiano formativos das professoras, de maneira que essas não são instigadas, provocadas, à enriquecer o acervo pedagógico sobre as questões étnico-raciais no cotidiano da educação infantil.

Finalizamos este trabalho na perspectiva de que ele traga contribuições para a educação infantil, no sentido de que a mesma seja para crianças - negras, brancas, índias – um espaço e um tempo de afirmação, reconhecimento e valorização de suas origens étnicas.

## REFERÊNCIAS

ABEAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. 5. Ed. São Paulo: scipione; 2005.

ANDRADE, LucimaryBernobe. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.193Available fromSciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado federal, 1988.Disponívelem: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/536043/CF88\\_EC99\\_e.epub](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/536043/CF88_EC99_e.epub)>. Acessado em 11 de Julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/barro/panorama>>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

CRUZ, Maria dos Santos. **Uma abordagem sobre a historia da educação dos negros**. In: Romão, Jeruse . (Org).História da Educação do Negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Pag. 22-33.

CAVALHEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Educação e Poder; racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo, Summus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, Preconceito e discriminação na educação infantil**. 240p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CASTRO, Moacir Silva; STANGHERLIM, Roberta. **Educação para as relações étnico-raciais: Concepções e praticas de professores da educação infantil**. In: Vercelli, Ligia de Carvalho Abôes; STANGHERLIM, Roberta. Formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil/Ligia de Carvalho AbôesVercelli; Roberta Stanghelim (Orgs.). Jundiaí, PacoEditoral:2015.Pag.155-174.

CHAGAS, Conceição Corrêa. **Negro uma identidade em construção – dificuldades e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CRAIDY, C. M. **A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional**. In: MACHADO, M. L. A. de (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer 003/2004. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 17 jun. 2004.



FLORENTINO, Manola. **Em costas negras**: Uma historia do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro. Companhia das Letras. São Paulo 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo : Paz e Terra (Coleção Leitura) 1996.

FREIRE, Madalena - **A Paixão de conhecer o mundo** - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639 no contexto das políticas públicas em educação**. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana. Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. **“Movimento Negro e Educação”**, Revista Brasileira de Educação. n. 15: 134-158, set-dez 2000.

KRAMER, Sônia. **A política da pré-escola no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: Inquietação e busca. Educar. Curitiba. N. 17. p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1992 .

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ações Afirmativas em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas.. In: **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Negritude usos e sentidos**..2.ed. São Paulo : Editora Ática S.A, 1988.

MULLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A Lei nº. 10639/03 e a Formação de Professores: Trajetória e Perspectivas**, Revista da ABTN. V,S, n. 11. Jul-out.2013.p.29-54. Disponível em:<[https://www.academia.edu/4964552/A\\_LEI\\_10.639\\_03\\_E\\_A\\_FORMAÇÃO\\_DE\\_PROFESSORES\\_TRAJETÓRIA\\_E\\_PERSPECTIVAS\\_Tânia\\_Mara\\_Pedroso\\_Müller\\_e\\_Wilma\\_de\\_Nazaré\\_Baía\\_Coelho](https://www.academia.edu/4964552/A_LEI_10.639_03_E_A_FORMAÇÃO_DE_PROFESSORES_TRAJETÓRIA_E_PERSPECTIVAS_Tânia_Mara_Pedroso_Müller_e_Wilma_de_Nazaré_Baía_Coelho)>. Acessado em 11 de Julho 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PETRONILHA, B. G. Silva. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

RIBEIRO, Romilda Iyakemi. **Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude?** Redes-de-significado na construção da identidade e da cidadania. In: POTO, M R S, CATANI, A M, PRUDENTE, C L e GILIOLI, R S. **Negro, educação e multiculturalismo**: Editor Panorama, 2002.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

Silva, Daniela de Castro. **Brincadeiras e brinquedos na atualidade**: breve contribuição articulando a infância a escola. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.198-213, jul./dez. 2010.  
Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1561/1927>>

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

## Apêndice 01



Universidade Federal  
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores  
Unidade Acadêmica de Educação  
Campus de Cajazeiras - PB



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIDADE ACADEMICA DE EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa A abordagens pedagógicas sobre das questões étnico-raciais por educadore(a)s da educação infantil na Creche Sossego da mamãe, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Waleska de Souza Rodrigues, e desenvolver uma pesquisa nessa instituição: \_\_\_\_\_, na cidade de Barro – CE.

Sua participação é voluntária. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa não existem. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o processo educativo. Se depois de consentir em sua participação o Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço UAE campos de Cajazeiras, pelo telefone (83). 35322088.

Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

\_\_\_\_\_  
Contatos da pesquisa:

UAE/CFP/UFCG – Rua Sérgio Moreira de Figueiredo Fone: (83) 35322092 E-mail:

E-mail: [waleskarodriguesufcg@gmail.com](mailto:waleskarodriguesufcg@gmail.com) Fone: (88) 99805-4331

## Apêndice 02

### Roteiro de Entrevista

- 1- Você já presenciou algum caso de discriminação e preconceito racial, ente os educadores e partindo dos educadores para com as crianças nessa instituição?
  
- 2- Já ocorreu algum caso de discriminação entre as educados? Comente.
  
- 3- Você costuma trabalhar as questões étnico-raciais com os educados? Quais estratégias você utiliza?
  
- 4- Fazendo um levantamento na instituição sobre os materiais pedagógicos utilizados para se trabalhar as questões étnico-raciais, percebi que alguns livros eram mais trabalhados do que outros, quais livros você mais utiliza? Porque você trabalha esses livros? Comente.
  
- 5- Percebe-se que a instituição atente uma grande porcentagem de crianças negras, os educadores recebem um suporte com formações, palestras e entre outros, para trabalhar as questões étnico-raciais?
  
- 6- Em sua formação acadêmica do curso de pedagogia, você estudou sobre as questões étnico-raciais? Existia alguma disciplina que abordava a temática?
  
- 7- Você conhece a lei 10.639/03?