

A diversidade das infâncias na legislação e na prática: desafios na superação do racismo

Concern with minority children in legislation and in practice: challenges to over-come racism

Maria Paula Zurawski é graduada em Teatro pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Tem doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP e é professora dos cursos de Pedagogia e de Pós-Graduação em Educação Infantil do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, em São Paulo.

Contato: mpzurawski@portalveracruz.net

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira é licenciada em Pedagogia pela USP, Mestre em Psicologia da Educação pela PUCSP, Doutora em Psicologia pelo IPUSP.

Foi assessora do MEC na elaboração da BNCC-EI. Coordenou o curso de especialização em Gestão Pedagógica e Formação do Instituto Vera Cruz (2010-2019).

Contato: zilmaoliveira@uol.com.br

Resumo

Ao reconhecer a presença de diferentes infâncias no país, a legislação educacional brasileira reitera que na Educação Infantil creches e pré-escolas, em seu cotidiano, necessitam acolher, educar e cuidar das diversas infâncias que habitam o território brasileiro, respeitando suas culturas e identidades. O destaque no texto é feito às crianças negras, em prol de quem é dado o desafio de consolidar não apenas práticas, mas também atitudes antirracistas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Diversidade das infâncias. Racismo.



Abstract

This article discusses how the Brazilian educational legislation deals with the rights of the minority children living in Brazil. It emphasizes the need of a special concern with black schoolchildren, who show a high level of drop out and school failure. In response to that necessity, daycare centers and pre-schools must guarantee to all the children a good multiculturally significant antiracist education in their daily curriculum experience.

Keywords: Early childhood education. Diversity in childhood. Racism.

Introdução

O movimento de ampliar a denúncia sobre o racismo contra a população negra em nosso país tem produzido novos efeitos no que tange às questões educacionais. Apesar de serem um grupo bastante expressivo no sistema de ensino, as crianças e os adolescentes negros costumam ser os maiores prejudicados em seus direitos a uma educação de qualidade, com altos índices de desaprovação e evasão.

Um aspecto que pode contribuir para o debate reside em levantar a legislação educacional existente para compreender se há nela um olhar que reconheça a presença de diferentes infâncias a serem atendidas pelos sistemas de ensino, fugindo da concepção historicamente defendida de criança única, abstrata, como parâmetro que olha a população branca. Esta concepção de atendimento à diversidade de infâncias no sistema educacional precisa ficar mais explicitada se quisermos efetivar mudanças na forma de educação das populações negras, sendo este o foco do presente artigo.

Para tanto, partindo do princípio de que o reconhecimento da diversidade não é por si só suficiente para o oferecimento de oportunidades educacionais inclusivas e de qualidade, foi feito um levantamento de documentos legais, majoritariamente compostos por Pareceres referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais, e de documentos curriculares de todos os estados brasileiros, para apontar se e como estes promovem práticas e conteúdos pedagógicos relacionados à multiplicidade geográfica, cultural, racial, de gênero, étnica, religiosa, entre outras, que constitui a população brasileira.



Fez-se, então, um recorte nessa multiplicidade, destacando-se a população negra como um dos setores sociais mais afetados pelo caráter excludente do sistema educacional, embora em constante readequação. Foram observadas consonâncias e dissonâncias entre as orientações ministeriais e de analistas contemporâneos e contemporâneas do contexto pedagógico nacional, como Leni Vieira Dornelles (2019) e Eliane dos Santos Cavalleiro (2012), e de questões identitárias, em especial de Grada Kilomba (2019), a fim de investigar as potencialidades das referidas disposições legais.

Tendo sido abordados seus aspectos legais e teóricos, o presente artigo dedicou-se à exploração da possibilidade da aplicação prática da Educação Infantil racialmente democrática. Salientou-se o papel desempenhado por professoras e professores (e demais profissionais envolvidos com o fazer e o pensar pedagógico) no combate a preconceitos e discriminações, com destaque para a luta antirracista, dentro do sistema educacional.

Por fim, apresentamos, no entrelaçamento entre norma, teoria e prática, desafios e avanços vislumbrados na superação do racismo pela via pedagógica.

1. Diversidade, desigualdade e racismo

É lugar-comum o professor dizer que cada criança é única, diferente das demais. Nesse discurso, uma ideia de diversidade parece estar assegurada. Todavia, estão os professores atentos às diversas infâncias que buscam no sistema escolar equidade no atendimento de um de seus maiores direitos como cidadãos, o domínio de aprendizagens básicas? E quando a diversidade não significa equidade de oportunidades educacionais? O quão multicultural é a prática curricular cotidiana?

Em relação à população negra, é importante indagar se a preocupação em combater o racismo tem marcado as práticas escolares. Estão elas comprometidas com a construção de subjetividades seguras de si de crianças negras? O que se entende por identidade racial? Como pode uma escola se perceber como antirracista?

2. Sobre as legislações e normativas educacionais

Como instrumento de luta por igualdade social, uma educação de qualidade para todos é um dos caminhos para construir uma



sociedade na qual o acolhimento de diferenças entre todos os indivíduos e o fortalecimento da identidade de cada um deles são metas a serem constantemente perseguidas, visando enriquecer a cultura mais ampla, construída pela interação de todos no território brasileiro. Nesse sentido, à escola tem sido designada a garantia de equidade de oportunidades de aprender a todas as crianças, assim como a efetivação de um princípio básico da cidadania: o acesso ao direito a aprendizagens significativas. Isso inclui trabalhar pelo respeito às identidades raciais das populações escolares e lutar contra preconceitos e discriminações. Garantir isso é obrigação jurídica, legal e moral do Estado, que deve assegurar meios e condições para a oferta democrática de educação de qualidade.

Em relação a isso, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) de 9 (nove) anos, assim se posiciona:

Na perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como os referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais e pessoas com deficiência.

Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (p. 15).

Na Educação Infantil, etapa do sistema de ensino que neste artigo será destacada, trata-se de assegurar o direito à educação a crianças de até 5 anos, independentemente de seu grupo social. Tal compromisso político aparece claramente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, o qual



traz os indicadores concernentes ao currículo da referida etapa, como é possível ver no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, explicitando o que se entende por qualidade da Educação Infantil:

A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área. Elas podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, “ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo” (p. 3).

Estimular o diálogo, articular necessidades, sensibilizar para as diversidades são metas trazidas pelas discussões sobre a Educação Infantil dentro de um contexto de fortalecimento da democracia no país, no embate contra as históricas desigualdades que o têm marcado. Os ganhos que tal posicionamento pode assegurar representam o compromisso em estabelecer real diálogo entre saberes, crenças e valores dessas populações, ora marginalizadas em alguma medida no sistema de ensino, e a ciência e a tecnologia dos grupos dominantes, mas com sensibilidade para acolher e prestigiar a diversidade cultural, tarefa que deve ser iniciada já com as crianças bem pequenas.

Para atender a essa diretriz, creches e pré-escolas devem ampliar sua abrangência para acolher as diversas infâncias que habitam o grande território brasileiro — como os filhos de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, caiçaras e as crianças indígenas, quilombolas, ciganas, em situação de itinerância e outras, como as crianças de famílias de migrantes e afrodescendentes. Entretanto, a inclusão com qualidade de todas as crianças desses grupos só se faz se se respeitarem suas características culturais respectivas na efetivação cotidiana de suas propostas pedagógicas (LIMA, 2011).

O desafio é significativo. Há muita coisa a ser feita. O acesso desses grupos a propostas pedagógicas culturalmente significativas não tem sido garantido de modo geral, impondo aos que se matriculam no sistema de ensino um trabalho voltado para a aquisição de saberes, valores e habilidades que pouco representam seu repertório cultural, como apontam as DCNEI,



revisadas no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em relação à Educação Infantil.

É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais (p. 5).

A violência simbólica exercida pela escola em relação às crianças já citadas cria espaço para a homogeneização de condutas e de saberes, imposta a todos os participantes do processo de escolarização, tendo como referência as possibilidades dos grupos sociais de maior prestígio socioeconômico (ROSEMBERG, 2015; DORNELLES, 2019; dentre outros). Resta a lição de que se a diversidade da população escolar é um fato, seu atendimento com qualidade é necessidade a ser suprida com urgência.

Uma estratégia da política educacional para agilizar a busca de novas condições e práticas de atendimento ao direito à educação dos filhos das famílias historicamente alijados do acesso e permanência com sucesso no sistema de ensino foi incluir o item *Educação e Diversidade* como integrante dos documentos curriculares construídos pelos estados brasileiros, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), em 2018. Tais documentos visavam a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Parecer CNE/CP nº 02/17), nas unidades escolares municipais e estaduais de seus respectivos estados.

O exame dos conteúdos do item Educação e Diversidade nos documentos de cada estado foi realizado a partir da noção de Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA et. col. 2000, 2008), que contempla o paradigma da complexidade e possibilita que o foco de análise de uma situação ou produção escrita se coloque nas interações reais ou imaginadas que as pessoas estabelecem em contextos concretos, conforme suas concepções sobre criança, desenvolvimento infantil e como promovê-lo, direitos sociais, racismo etc. Nesse aspecto, um documento curricular busca influir na compreensão do educador-leitor ao balizar posições julgadas mais significativas.



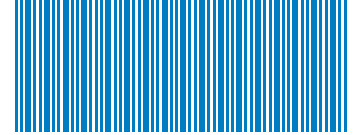
Os documentos curriculares do Acre, Amazonas e São Paulo consideraram a diversidade apontando características individuais a serem respeitadas na execução curricular, incluindo questões de gênero, étnico-raciais, religiosas, diferentes saberes e identidades presentes no território. O documento curricular do Rio de Janeiro fez menção à diversidade como condição de certos grupos de estudantes, considerando tanto a Educação Especial quanto as características dos estudantes das diferentes etapas do ensino, apelando para um viés psicológico que diferencia crianças, adolescentes e adultos.

Com uma perspectiva mais social, a visão trazida pelos documentos de Sergipe e Rio Grande do Sul sobre a diversidade, próxima da ideia de regionalidade, defendeu a importância de uma leitura local, o que em algumas situações é entendido como exploração do folclore regional para as turmas escolares em geral.

Um grupo maior de documentos – Pará, Maranhão, Paraíba, Santa Catarina, Ceará, Alagoas, Rio Grande do Norte, Tocantins, Piauí, Minas Gerais, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul – propôs incluir na programação escolar elementos das culturas dos povos indígenas, dos moradores do campo e outros, como os imigrantes de países latino-americanos, africanos, asiáticos e europeus que habitam em cada estado da Federação. Os documentos que se alinham a essa perspectiva destacam e problematizam as demandas e ofertas de educação básica, ressaltando respostas sensíveis das propostas pedagógicas aos marcos culturais das populações indígenas, do campo, ribeirinhas, quilombolas e outras que se definem como marcadas por suas tradições e histórias e por ocupar território diferente dos traçados urbanos.

A consideração da diversidade cultural que constitui a população brasileira também deve estar presente nas propostas pedagógicas de todas as unidades escolares de Educação Infantil. Segundo as DCNEI, (Parecer CNE/CEB nº 20/2009):

É necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos (p. 10).



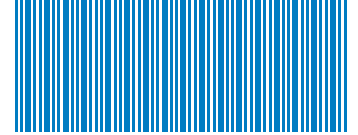
3. E a população negra?

Se muitas das infâncias aqui mencionadas ainda são pouco visíveis na Educação Infantil, começando a ser atendidas em unidades de Educação Infantil em aldeias, assentamentos e outros espaços comuns, as crianças negras são muitas nas creches e pré-escolas públicas, em virtude do histórico dessas instituições na assistência a mulheres de baixa renda, no cuidado diurno de seus filhos. Muitas dessas crianças acabam sofrendo, nas unidades de Educação Infantil, veladas ou explícitas discriminações e atitudes que podem ser chamadas de racistas (CAVALLEIRO, 2005; BARRETO e NOGUERA, 2018).

No exame das normas educacionais voltadas para a população negra, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CEB nº 3/2004) têm um caráter abrangente. Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em alinhamento com a Lei 10.639 de 2003, esse documento orienta o conjunto de etapas da Escola Básica a trabalhar essa temática em seus currículos, com a apresentação e estudo da contribuição das culturas africanas e afrodescendentes a todos os alunos. Ele ainda chama a atenção para a questão de respeitar e promover o desenvolvimento da subjetividade e identidade das crianças e adolescentes negros, assim como a necessidade de apoio por ações que sejam sensíveis ao que é chamado de Letramento Racial.

Na Educação Infantil, o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação, aparecem com destaque nas DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 2/09, artigo 7º), as quais expressam que cumprir a função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica, dentre outros pontos:

- Assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;



- Oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos;
- Combater o racismo e as discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas.

Para que essas metas sejam efetivadas, em particular a terceira, é fundamental retomar a questão do racismo. O racismo é uma representação construída historicamente na sociedade e tem consequências profundas que não apenas afetam a constituição da criança como ser inteiro e valorizado por sua forma de ser, mas prejudicam o acesso das crianças negras a posições mais relevantes na sociedade. Fica evidente que o problema central do racismo não é a existência de diversidades de pessoas, mas a desigualdade construída entre elas, que gera pobreza e exclusão, mas sobretudo afeta o desenvolvimento psicológico de todos e todas.

Segundo Grada Kilomba (2019), há um silêncio imposto ao negro, sendo o racismo negado pelo branco. A negritude serve como uma forma primária de alteridade pela qual a branquitude é construída a partir de fantasias brancas sobre o que a negritude deveria ser. Dessa forma, o sujeito negro é forçado a desenvolver uma relação consigo mesmo, com suas demandas, na presença alienante do “Outro branco”. O sujeito Negro torna-se não apenas o “Outro” – o diferente, em relação ao qual o *self* da pessoa *branca* é medido – mas também “alteridade” – a personificação de aspectos repressores do *self* do sujeito *branco*. Esse é o trauma do sujeito negro; ela/ele jaz exatamente nesse estado de absoluta alteridade na relação com o sujeito branco, com o que concorda Schucman (2012).

Para que o sujeito *branco* possa se tornar consciente de sua própria branquitude e de si próprio (a) como *performer* do racismo, a consciência sobre o racismo não é tanto quanto uma questão moral, mas um processo psicológico que demanda muito trabalho. Kilomba (2019) pergunta: Seriam estas fontes de significações superáveis? Como posso dismantelar o meu próprio racismo? Como recuperar o ponto de vista da “subalterna silenciosa” e escapar do eurocentrismo e das relações raciais de poder trazidas pela Ciência?



Pensando nessas questões, consideramos que a ontogênese da representação de raça e de racismo na criança é uma construção inter-relacional e epistêmica, enredada na dinâmica afetiva e social das relações Eu-Outro (JOVCHELOVITCH, 2008). O desafio é pensar como cada criança contribui para a significação desse processo, como ele afeta sua experiência. Como afirma Vigotski (2011, p. 684), “é o elemento do meio interpretado pela criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro”. Em outras palavras, cada criança é afetada pelo modo como apreende, significa a situação no conjunto de suas experiências de vida. Interagindo com parceiros que sente como mais afetivos e solidários ao brincar, ao invés de parceiros agressivos ou que não a aceitam, cada criança pode perceber suas características, sua identidade, seus planos de vida e, assim, criar com os parceiros negros e brancos significações que lhes sejam interessantes.

Dessa perspectiva, para compreender o desenvolvimento da criança, e seu processo de construção de identidade racial, temos que considerar as condições pessoais e as oportunidades institucionais de participação no meio, e investigar como um movimento de interação com outras pessoas, em particular outras crianças, onde se estabelece constante negociação de necessidades e pontos de vista, transforma-se em uma ação interna, em um drama interior que tem efetivo impacto (positivo ou negativo) na constituição da identidade de cada criança, tanto negras quanto brancas.

As DCNEI apontam como eixo do trabalho pedagógico as interações e brincadeiras. Não apenas a criança se modifica em determinada direção ao interagir com parceiros diversos, amplia seu vocabulário, suas habilidades motoras e cognitivas e sua afetividade, mas também a atitude do meio para com ela se modifica, passando a vê-la como pessoa colaboradora, dona de ideias criativas, líder e outras possibilidades. Por sua vez, a brincadeira é uma atividade que é produzida e compartilhada com outros e mediada pela fala, por gestos, objetos, indumentárias e outros signos, para efetivar sentidos e representações que vão sendo trazidas pela criança e seus parceiros para a situação de fazer de conta.

Brincar possibilita a transformação não só da criança como da própria atividade, pois condensa um sistema de produção de significações que modifica seu desenvolvimento e constrói novas funções culturais. Nesse sentido, brincar constitui um



processo contínuo de engajamento em práticas culturais que são cotidianamente negociadas pelas crianças e envolve apreensão dos dramas humanos e reconstrução da forma como as relações sociais são construídas.

Tomada como um modo de tornar as práticas pedagógicas instrumentos de aprendizado da convivência de crianças de diferentes contextos raciais, um destaque deve ser dado à presença da brincadeira. Compreender a função da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento infantil requer considerar os contextos histórico, cultural e material e as questões éticas e políticas que as ações das crianças suscitam; relacionar o contexto da produção do brincar com as práticas culturais e os conhecimentos de seus participantes; e considerar ainda o processo de uso, pelos sujeitos, dos objetos materiais e simbólicos de diferentes culturas trazidas para a ação para produzir sentidos e reorganizar formas de ser, estar e pensar o mundo. Estudar a brincadeira é estudá-la em movimento de transformação constante entre o que se apresenta hoje, o que foi e o que virá a ser. Envolve acompanhar como ela é construída pelo movimento, pelo gesto, pelo olhar e pelo sorriso, que significam, expressam, comunicam algo para alguém.

No âmbito escolar, o incentivo à participação de crianças negras e não negras em brincadeiras vai na direção proposta por bell hooks:

Esse processo de inventar de novo emerge quando o indivíduo entende como estruturas de dominação trabalham na sua própria vida, à medida que são desenvolvidos pensamento e consciência crítica, à medida que se inventam hábitos novos e alternativos de ser e à medida que se resiste a partir desse espaço marginal de diferença definido internamente (HOOKS apud KILOMBA, 2019, p. 169).

Escutar cada criança a partir de seu entorno simbólico cultural – ao brincar, desenhar, dançar, ouvir e contar histórias e outras vivências criadas no cotidiano da Educação Infantil – cria oportunidades para o professor ou professora mediar como ela reconhece a si e ao outro, como se indaga e representa, por meio de diferentes linguagens, a sua cultura familiar e as culturas dominantes, em uma perspectiva de multiculturalismo e de direitos humanos. Essa ação busca apoiar a construção por todas as crianças de identidades sensíveis e solidárias que reconhecem, respeitam e acolhem a identidade do outro, movidas pela incorporação da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras dos valores e ações dos sujeitos envolvidos.



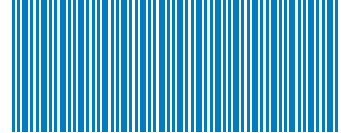
Não basta termos uma legislação e orientações didáticas que apontem para o trabalho escolar com as diversidades de modo inclusivo. São as práticas cotidianas que garantem o caminho da transformação, da derrubada de preconceitos e discriminações. Isso posto, creches e pré-escolas precisam conhecer as muitas culturas que ocupam seus espaços, a riqueza das contribuições familiares, seus costumes, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento educacional articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.

4. Sobre a formação de professores

As iniciativas de construir uma pedagogia lúdica, criativa e asseguradora da identidade das crianças negras e brancas representam o comprometimento com a oferta de uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças (SILVA, 2011). Para tornar tais iniciativas possíveis na educação brasileira, começando pelo trabalho com bebês e crianças pequenas, é fundamental sua presença na formação continuada dos professores (DORNELLES, 2019; SOUZA, 2019), que devem ser cada vez mais sensíveis às questões do racismo, a partir de:

- Um currículo em ação com muitas oportunidades para todos os educandos interagirem, fazerem de conta, exporem sentimentos e opiniões, ouvirem interessadamente os parceiros no desenvolvimento de empatia e solidariedade, assim como conhecerem as tradições de diferentes grupos étnicos e reconhecerem a contribuição das culturas africanas na formação cultural brasileira.
- Uma real transformação na formação de professores voltada para a percepção por parte dos docentes em preparação de que práticas racistas são condenáveis, promovendo competências para eles coordenarem continuadas reflexões sobre questões que envolvem raça, etnia, corpo, gênero e sexualidade nas unidades escolares.

Os projetos pedagógicos efetivados em todas as escolas de Educação Infantil devem assegurar uma ampliação cultural altamente criativa. Histórias, músicas, objetos e figuras de tradição africana, participação em brincadeiras e comemorações desta tradição, presença de pais e outras figuras negras convidadas para conversar ou cantar ou brincar com as crianças são apenas algumas das possibilidades.



O olhar do(a) professor(a) em relação aos conflitos das crianças devido a motivos étnico-raciais deve se tornar mais sensível a partir de situações formativas permanentes. Aqui se coloca a questão do *bullying* ligado à raça, devendo a conscientização a respeito desse problema, e sua conseqüente e almejada superação, ser trabalhada com firmeza no projeto pedagógico de cada unidade educacional na construção de um cotidiano escolar antirracista.

5. Desafios previstos e ganhos esperados

O fato é que é necessário que haja abertura para e o fortalecimento de novas atitudes e formas de se relacionar entre as crianças, brancas, negras, indígenas e quilombolas. No caso das crianças negras, é preciso estar atento para que os professores se conscientizem do fato de que olhares não acolhedores, abraços esparsos, atenção descuidada, uso de palavras discriminatórias, assim como ausência de materialidade e de espacialidade que apoiem atividades multiculturais, são apenas algumas das muitas formas de racismo que podem estar presentes na escola.

O desenho legal brasileiro sobre a Educação Infantil apresentado nas DCNEI e retomado na BNCC ressalta a necessidade de considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da pluralidade cultural, com a necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

A mediação pelo professor das crianças negras nas muitas vivências intencionalmente propostas deve assegurar na Educação Infantil o domínio pelas crianças de aprendizagens essenciais, como a aprendizagem da convivência com os demais e o conhecer-se como parte de um coletivo que lhe confere identidade.

Se a diversidade do conhecimento é um patrimônio disponível a todas as comunidades humanas, o diálogo entre diferentes formas de saber pode ampliar as fronteiras de todos os tipos de conhecimento e atuar no enfrentamento de problemas históricos como, dentre outros, o isolamento, a dominação e a exclusão de sujeitos, a exemplo do racismo.



Os desafios são grandes na desconstrução do racismo estrutural que marca nossa sociedade. Tal desconstrução não se fará apenas pela educação escolar e universitária, mas no seio da sociedade como um todo, incluindo mídia, mundo do trabalho, políticas governamentais e iniciativas da sociedade civil. Por certo, tudo isso tem menor espaço em clima de radicalização político-ideológica, mas é necessário que cada um destes e de outros setores faça sua parte no desenho de um país mais sensível às diversidades das infâncias.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M; NOGUERA, R. Infância, ubuntu e tekoporã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *Childhood & phylosophy*, Rio de Janeiro, V. 14, n.31, set-dez 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*. Brasília: Diário Oficial da União, 9dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso: 11 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Parecer CNE/CP nº 03/2004*. Brasília: Diário Oficial da União, 19 mai. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso: 11 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Parecer CNE/CEB nº 11/2010*. Brasília: Diário Oficial da União, 9dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso: 11 ago. 2021.



CAVALLEIRO, E.S. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

DORNELLES, L. V. Ainda precisamos conversar sobre corpo e raça com os professores/as da educação infantil. In: ALBUQUERQUE, S.S.; CORSO, J.F.; DOERNELLES, L.V. (Org.) *Para pensar a docência na educação infantil*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019, pp. 251-267

JOVCHELIVITCH, J. *Os contextos do saber. Representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008

KILOMBA, G. *Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

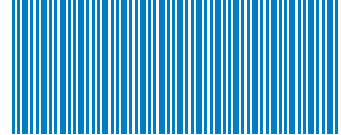
LIMA, M.B. Identidades étnico-raciais, infância afro-brasileira e práticas escolares. In: KRAMER, S.; ROCHA, E.A.S. (Orgs.) *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011, pp. 139-155.

ROSEMBERG, F. A complexidade do multiculturalismo no Brasil: relações de gênero, família e políticas de educação infantil. In: Amélia Artes e Sandra Unbehaum. *Escritos de Fulvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez Editora, 2015, p. 189-200.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A.P.S. Rede de Significações: Alguns Conceitos Básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M. A. *Redes de Significação e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCHUCMAN, L.V. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da USP, 2012.

SILVA, C.I. Acesso de crianças negras à educação infantil. In: KRAMER, S.; ROCHA, E.A.S.(Orgs.) *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 2. ed., Campinas: Papirus, 2011. pp. 121-138.



SOUZA, Y.C. Encontros e Desencontros na formação docente em educação infantil: questões étnico-raciais em debate. In: ALBUQUERQUE, S.S.; CORSO, J.F.; DORNELLES, L.V. (Orgs.) *Para pensar a docência na educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019, pp. 80-99.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

