



EDUCAÇÃO DAS RELACÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Flávia Carolina da Silva¹

Resumo: A Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é um caminho para que as crianças construam identidades positivas, de si e de seus pares, é também um meio para que elas estejam em contato com a cultura afro-brasileira e africana. Este artigo apresenta uma discussão em torno da importância da ERER estar inserida na educação infantil (EI). Ressalta-se que a ERER está garantida a todos os níveis da educação. Faz-se necessário que os/as profissionais da EI estejam cientes da disparidade racial na nossa sociedade. Assim, a ERER precisa ser discutida nos cursos de formação de docentes, para auxiliá-los/as na construção de práticas pedagógicas que consideram e sejam promotoras de igualdade racial, visando o cumprimento da legislação, o pleno desenvolvimento de todas as crianças e a promoção da igualdade racial.

Palavras chaves: Educação das relações étnico-raciais; Educação Infantil; Formação Docente; Educação Antirracista, Infâncias Negras

EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: NECESSARY PATHS FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION

Abstract: The Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) is a way for children to build positive identities, of themselves and their peers, and also a means for them to be in contact with Afro-Brazilian and African culture. This article presents a discussion about the importance of ERER being inserted in early childhood education (EI). It should be noted that ERER is guaranteed at all levels of education. It is necessary that EI professionals are aware of the racial disparity in our society. Thus, an ERER needs to be discussed in teacher training courses, to assist / in the construction of pedagogical practices that consider and are promoters of race, reproduction or enforcement of legislation, or the development of all school promotion activities. racial.

Keywords: Education of ethnic-racial relations; Child education; Teacher training; Anti-racist education; black childhoods

¹ Doutoranda em Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Paraná. Integrante do ErêYá - Grupo de Estudos, Pesquisas e Ensino em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) coordenado pela Professora Dra. Lucimar Rosa Dias e do TECI (Grupo e Estudo sobre Territórios, Educação e Cidade) coordenado pela Professora Dra Valéria Milena Rohrich Ferreira. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e-mail: flavia1140@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8826-1093>



EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: CAMINOS NECESARIOS PARA UNA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

Resumen: La Educación de Relaciones Étnico-Raciales (ERER) es una forma para que los niños construyan identidades positivas, de sí mismos y de sus compañeros, y también un medio para que estén en contacto con la cultura afrobrasileña y africana. Este artículo presenta una discusión sobre la importancia de insertar ERER en la educación de la primera infancia (IE). Cabe señalar que ERER está garantizado en todos los niveles de educación. Es necesario que los profesionales de la IE sean conscientes de la disparidad racial en nuestra sociedad. Por lo tanto, un ERER necesita ser discutido en los cursos de capacitación docente, para ayudar / en la construcción de prácticas pedagógicas que consideren y promuevan la raza, la reproducción o el cumplimiento de la legislación, o el desarrollo de todas las actividades de promoción escolar racial.

Palabras clave: Educación de las relaciones étnico-raciales; Educación Infantil; formación del profesorado; educación antirracista; Infancias afrodescendientes

ÉDUCATION DES RELATIONS ETHNO-RACIALES DANS L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE: LES VOIES NECESSAIRES POUR UNE ÉDUCATION ANTIRACISTE

Résumé: L'éducation aux relations ethno-raciales (ERER) est un moyen pour les enfants de construire des identités positives, d'eux-mêmes et de leurs pairs, et aussi un moyen pour eux d'être en contact avec la culture afro-brésilienne et africaine. Cet article présente une discussion sur l'importance d'insérer ERER dans l'éducation de la petite enfance (IE). Il convient de noter que l'ERER est garanti à tous les niveaux d'enseignement. Il est nécessaire que les professionnels de l'assurance-emploi soient conscients de la disparité raciale dans notre société. Ainsi, un ERER doit être discuté dans les cours de formation des enseignants, pour aider / dans la construction de pratiques pédagogiques qui prennent en compte et sont les promoteurs de la race, la reproduction ou l'application de la législation, ou le développement de toutes les activités de promotion scolaire. racial.

Mots clés: éducation aux relations ethno-raciales; Éducation des enfants; formation des enseignants; éducation antirraciste ; enfances noires

INTRODUÇÃO

- Profe, por que tem tanta criança preta no desenho?

Esta foi a fala de uma menina branca, de 6 anos, quando assistia, com outras crianças, a um episódio de Bino e Fino². A situação ocorreu na sala de aula de uma instituição pública de ensino, na região metropolitana de Curitiba-Paraná. O desenho animado apresenta crianças negras africanas como personagens principais.

O questionamento da menina nos instiga sobre o real motivo de sua perplexidade, tendo em vista que 56,10% da população brasileira se autodeclara negra (pretas e pardas). Isso significa que, dos 210,5 milhões de habitantes, 118,6 milhões são pretos/as e pardos/as³, de acordo com os dados projetados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) para o primeiro trimestre de 2020 (IBGE, 2020).

Ora, se a população brasileira é majoritariamente negra e a menina frequentava uma instituição de educação em região periférica, na quais sabemos há presença negra, ou seja, ela teria contato com crianças negras, o que justificaria seu estranhamento? O que teria deixado perplexa uma menina branca, loira e de olhos azuis, ao deparar-se com personagens negros/as em um desenho animado? Naquele momento a menina branca estranhou o fato de não se ver representada como é usualmente? Isso indica que as crianças constroem uma percepção racial de si e dos seus pares. De acordo com Viviane Rodrigues Darif Saldanhas de Almeida Ramos⁴,

Muitas dessas noções raciais apreendidas pelas crianças são apresentadas através da mídia televisiva, que contribui significativamente para a consolidação da imagem do branco como ideal, não apenas estético, mas como padrão de superioridade, fato que culmina na negação e inferiorização do negro. Uma criança, de qualquer etnia não branca, ao ver personagens brancos em programas de televisão representado em posição de “superioridade” em relação aos outros e ver seus pares em posição subalternas, provavelmente terá dificuldades para perceber a beleza de uma pessoa que tem a sua cor de pele, raça ou nacionalidade. Com isso, é imprescindível a análise acerca dessas imagens repassadas através da mídia televisiva (2015, p.65).

²Bino e Fino é um desenho animado educativo nigeriano, criado por Adamu Waziri. A animação trata de gêmeos negros que vivem na África subsaariana e descobrem coisas diferentes sobre o mundo, a vida e histórias por meios de aventuras com Zeena, uma borboleta negra. O desenho tenciona a criação de novas possibilidades para uma educação global que se concentra na África. Acessado em: 27/05/2018: <https://www.geledes.org.br/bino-e-fino-ensinado-historia-da-africa-para-criancas/>

³ Salientamos que, para termos uma linguagem mais inclusiva, neste texto flexionaremos, quando necessário, todos os termos, substantivo e/ou adjetivo que se referirem ao gênero.

⁴ Apesar de a orientação da NBR 10520 (Norma Brasileira) da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) ser de referenciar o sobrenome do/a autor/a, salientamos que, ao serem mencionados pela primeira vez neste texto, citaremos o nome completo como meio de dar visibilidade às autoras e pesquisadoras. Nas demais citações, de mesma autoria, seguiremos normalmente as determinações normativas no decorrer do trabalho.

Possivelmente, o estranhamento seja derivado da alteração da normatização do/a branco/a, pois, via de regra, é o/a branco/a que é representado/a de maneira valorativa, idealizado/a e tido/a como padrão da sociedade brasileira, nas diversas mídias. A perplexidade da menina também denuncia a branquitude presente em nossa sociedade. Lourenço Conceição Cardoso afirma que

A branquitude procura se resguardar numa pretensa idéia de invisibilidade; ao agir assim, ser branco passa a ser considerado como padrão normativo e único de ser humano. Considerar o branco como único grupo sinônimo do ser humano, ou ser humano 'ideal', é indubitavelmente uma das características marcantes da branquitude em nossa sociedade. (CARDOSO, 2011, p. 81-82)

O espanto da menina confirma a ausência de representação positiva da população negra nos meios midiáticos. Ramos (2015, p.68) afirma que “[...] a televisão exerce uma grande influência, ela viabiliza representações e significações que fazem parte do mundo infantil, passando a fornecer conteúdos para as situações de interação entre a criança, seus pares e os demais grupos em que se encontram inseridas”.

O contexto do desenho animado “Bino e Fino” é diferente de grande parte das programações midiáticas destinada ao público infantil. A animação é protagonizada por crianças negras em situações valorizadas nas quais os personagens têm nomes próprios, são saudáveis e suas roupas são limpas e bem cuidadas. As crianças deste desenho infantil possuem um bom desempenho escolar e têm amigos/as na escola. Bem diferente da maioria dos desenhos ao representar negros/as. Porém, é preciso pontuar que “Bino e Fino” é uma exceção nas programações infantis brasileiras.

Porém, apesar da ausência de personagens negros/as de modo positivo ainda ser regra é importante reconhecer que este contexto vem sendo alterado, ainda que de maneira tímida. Essa mudança ainda não é o adequado, mas é frutos de longos esforços do movimento negro, dos/as intelectuais negros/as e de pessoas comprometidas com a Educação antirracista.

O estranhamento da menina que apresentamos no início é a confirmação do quanto necessário é colocar à disposição de todas as crianças essas novas representações e que apresentam a diversidade ético-racial, de gênero, etária, religiosa, territorial, social entre outras, nos contextos educacionais, para que, desde cedo, todas as crianças possam se reconhecer e reconhecer o outro como alguém que tem o seu valor na sua singularidade.

Nessa direção, esse artigo tem como objetivo apresentar uma discussão em torno da importância da educação das relações étnico-raciais (ERER) estar inserida na



educação infantil – respeitando as especificidades desta etapa – como forma de garantir que todas as crianças, sem exceção, sejam devidamente respeitadas, independente do seu pertencimento étnico-racial. Salienta-se que a EREER é um caminho para que as crianças construam identidades positivas, de si e de seus pares, e, também, um meio de estar em contato com a cultura afro-brasileira e africana visando ampliar seus saberes.

A EREER está garantida a todos os níveis de educação – da educação infantil ao ensino superior – por meio de legislações brasileiras como: o Parecer 03/04; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08); a resolução nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); entre outras legislações estaduais e municipais. Sendo assim, uma das múltiplas possibilidades para se obter a efetivação dessas normativas legais é realizá-la por meio de momentos prazerosos como as brincadeiras e os jogos.

A BRINCADEIRA E O JOGO COMO MEIO DE TRABALHAR COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Como citado anteriormente, a EREER está prevista para todas as etapas e modalidades da educação brasileira. Entretanto, convém que essa obrigatoriedade não seja inserida de maneira homogênea de modo a respeitar as especificidades de cada etapa.

Para atender as singularidades da Educação Infantil, um possível caminho para se trabalhar com a EREER é a proposição de atividades prazerosas que podem acontecer por meio de jogos e brincadeiras. Para Cristiano Alberto Muniz,

[...] a brincadeira implica necessariamente o prazer pela realização da atividade; o sujeito é sempre livre para entrar, sair, alterar a atividade, embora haja regras, mas estas são de livre alteração e evoluem à medida que as crianças realizam a atividade. Já o jogo nem sempre é prazeroso, sobretudo quando estamos em situações de fracasso e derrota; além disso, entrando no jogo, o sujeito não é livre para sair ou alterar as regras em processo, sobretudo pensando em se beneficiar e mudar a situação de fracasso, afinal, no jogo, ao contrário da brincadeira, há um sistema de regras previamente imposto, negociado, acordado no grupo no qual o sujeito está engajado com a atividade, e mudanças somente acontecem com negociação e consentimento de todos. (2016, p. 19-20)

O brincar e os jogos são caminhos lúdicos nos quais a EREER pode estar presente. Adriana de Castro Fonseca e Eliete do Carmo Garcia Verbena Faria (2012)



relatam que, ao identificar a cultura lúdica na infância, reconhece-se a existência “[...] de um processo social de expressão e consciência na sociedade dado a partir de um universo simbólico” (FONSECA e FARIAS, 2012, p. 286). Tal universo consiste na construção da ação e reflexão do brincar, exigindo e proporcionando uma aprendizagem, ainda que esta não seja de cunho intencional.

Gilles Brougère (2017) descreve que a cultura lúdica consiste em um conjunto de procedimentos que viabilizam o jogo, e é composta por um determinado número de esquemas que oportunizam iniciar a brincadeira – como, por exemplo, as rimas, os gestos estereotipados e os vocabulários que são utilizados para anunciar o início do jogo.

A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõem a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. Certos grupos adotam regras específicas.. [...] A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. (BROUGÈRE, 2017, p. 24-25)

O autor afirma, ainda, que a cultura lúdica “[...] compreende o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras, para distingui-los das regras *stricto sensu*.” (BROUGÈRE, 2017, p.25). Trata-se, portanto, de regras simples, genéricas e imprecisas, mas que possibilitam a organização de jogos de imitação e/ou de ficção.

A cultura lúdica, para além dos momentos prazerosos, deve levar em consideração o gênero, o pertencimento étnico-racial, social, religioso, territorial entre outros aspectos, não menos importantes. Produzida pelos e para os indivíduos que participam dela, a cultura lúdica também [...] existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando”. (BROUGÈRE, 2017, p. 26)

Essa cultura deve fazer parte processo de desenvolvimento das crianças e se constrói pelas experiências acumuladas pelas crianças (BROUGÈRE, 2017). Por esta razão, é de extrema relevância propiciar que ao brincar as crianças estejam constantemente em contato com a diversidade, para que seu repertório e os modos pelos quais elas entre em contato com este universo sejam ampliados.

De acordo com Lucimar Rosa Dias (2012), o lúdico é um dos meios pelo qual o/a professor/a elabora práticas educativas nesta etapa e pode para isso ter como referencial a cultura e história afro-brasileira, para que, desde cedo, as crianças se apropriem do patrimônio cultural brasileiro no sentido de valorizá-lo. Além disso, “[...] construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos, ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil” (DIAS, 2012, p. 185).

A autora (DIAS, 2012) também discorre sobre a ideia de diferença deve ser construída como algo positivo, desde a educação infantil, propiciando que as crianças reflitam sobre as diferenças, sendo esta uma experiência particular e coletiva que se dá na relação e interação com o outro (DIAS, 2012).

Nessa direção as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI’s) (BRASIL, 2010) preveem que o currículo desta etapa considere o campo ético, ou seja se realize respeitando os princípios de autonomia, responsabilidade e sociabilidade. Assim, as interações e relações sociais – com entre pares, profissionais da instituição, familiares e demais atividades cotidianas nas instituições – devem zelar pelo cuidado com o meio ambiente e com as diversas manifestações culturais. Tal perspectiva, corroboram para que as crianças construam uma identidade valorizada e constituída a partir de imagens positiva de si e, sobretudo, da pluralidade de seus pares. Para tanto, espera-se que a expressão de suas singularidades seja incentivada, valorizadas, desenvolvidas e devidamente respeitadas, visando uma construção identitária que, segundo Nilma Lino Gomes

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. Portanto, a identidade não se prende ao nível da cultura. Ela envolve, também, os níveis sócio-políticos e históricos em cada sociedade. (GOMES, 2005, p.41)

A formação da identidade e o desenvolvimento das crianças ocorrem na interação com o/a outro/a por meio de gestos, palavras, toques, olhares, entre outras possibilidades de convivência. Desta forma, os/as pequenos/as serão capazes de representar o mundo, atribuir significado a si próprio/a e a tudo que os/as cerca. As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, elaborada pelo Ministério da Educação e pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (BRASIL, 2006), afirmam que a formação de valores em relação



à vida - como o bom, o mal, o bonito e o feio, entre outros - começam a se constituir na infância.

Por isso ao considerarmos a educação das crianças de 0 a 5 anos, devemos nos atentar ao tipo de afeto que essa criança recebe, às condições materiais, ao espaço, aos cuidados, pois esses aspectos são marcantes para o pleno desenvolvimento das crianças, bem como para a construção de uma identidade positiva.

Para tanto, faz-se necessário que os/as profissionais desta faixa etária questionem a imagem que se tem de criança e infância, pois estas concepções vão interferir e refletir na relação adulto-criança, bem como na organização dos espaços e atividades, instituições educacionais, composição do currículo, entre outros (BRASIL, 2006). Este exercício de reflexão sobre a imagem da criança corroborará para que os/as professores/as compreendam a singularidade e potencialidades de cada criança em suas práticas pedagógicas, proporcionando, assim, condições de igualdade entre elas.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As DCNEIS's (BRASIL, 2010) ressaltam a importância de serem considerados os princípios estéticos nas atividades pedagógicas, nas relações sociais e no convívio cotidiano em instituições de educação infantil. Para tanto, espera-se que os espaços da creche e da pré-escola incentivem a criatividade prezando pelas diversas manifestações de expressões, sejam elas artísticas e/ou culturais, estando presente a sensibilidade e a liberdade de expressão de cada criança.

Portanto, as instituições de educação infantil devem zelar por uma educação de qualidade e com equidade, proporcionando que os/as pequenos/as tenham acesso às diferentes experiências em seu cotidiano. Nessa condição, poderão expressar sentimentos, recordar e interpretar histórias, compreender fenômenos da natureza, ter experiências saudáveis e diversificadas, conhecendo a si e ao outro. Esses são elementos importantes para o desenvolvimento sadio das crianças, que garantem a ampliação dos saberes sobre o meio em que estão inseridas e ao redor (OLIVEIRA, 2011).

Para garantir um desenvolvimento pleno de crianças negras e não negras, espera-se que, nas instituições de educação infantil, os/as profissionais considerem as crianças como seres sociais e agentes de produção de cultura e saberes. Manuel Jacinto Sarmiento (2005), assim como todos/as que compactuam dos conceitos da Sociologia da Infância,



tendem a considerar as especificidades, o contexto cultural e geo-espacial de cada criança, recusando concepções uniformizadoras da infância.

Nesse sentido, para suprir as expectativas e necessidades das crianças, faz-se necessário oferecer atenção adequada com professores/as formados/as que sejam capazes de acompanhar o desenvolvimento, a curiosidade e a mobilidade dos/as pequenos/as (ROSEMBERG, 2007).

As crianças são oriundas de culturas diversas – origem familiar, credo religioso, classe social, origem étnico-racial entre outros fatores. Isso evidencia a importância do respeito a singularidade de cada um no espaço coletivo como parte das práticas educativas dos/as professores/as e as interações estabelecidas no ambiente da educação infantil. Sendo assim, há a necessidade em se desenvolver práticas educativas que abordem a educação das relações étnico-raciais com as crianças da educação infantil na busca por promover uma educação de qualidade a todas as crianças.

Se os profissionais não forem formados para desenvolver estas práticas pode ocorrer o que Flávio Santiago (2014) em sua pesquisa intitulada “O meu cabelo é assim... Igualzinho ao da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil” revelou, ou seja, práticas discriminatórias com as crianças negras da primeira infância e a identificação de uma hierarquização afetiva na relação professora-criança.

Outra pesquisa que constata disparidade de tratamento entre crianças negras e não negras foi constatada realizada por Arleandra Cristina do Amaral (2013), afinal, que averiguou que, por vezes, as professoras eram mais atenciosas com as crianças brancas, no momento de auxiliar nas atividades do que com relação às crianças negras.

Também na pesquisa de Rita Fazzi (2004), ela constatou uma insatisfação entre as crianças negras com a aparência – cor de pele e cabelo crespo –, grande parte das meninas investigadas apresentaram interesse em alisar seus cabelos. Essa insatisfação, de acordo com a autora, é resultante de “brincadeiras” e “piadas” maldosas sobre os cabelos e a cor de pele das crianças negras feitas por outras crianças.

É neste cenário que as crianças da educação infantil precisam ser e se sentirem acolhidas pelas instituições educacionais e isso implica respeitar a cultura negra, a corporeidade negra, a origens familiares, religiosas, a estética africana e afro-brasileira, ou seja, a presença da criança negra no mundo. Entretanto, como as pesquisas citadas apontaram isso tem de ser feito de modo sistemático e planejado e nós defendemos por



meio de experiências lúdicas.

Desse modo, um projeto de educação de qualidade deve considerar as crianças – e suas singularidades – como principais sujeitos do fazer pedagógico, pois, de acordo com William Corsaro (2011, p. 15) “[...] as crianças são agentes sociais ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis”, concomitantemente, elas contribuem para a produção da sociedade como um todo.

Para Sarmento e Pinto (2005), as crianças são atores sociais possuidores de direitos plenos – e não menores e/ou futuros/as cidadãos/ãs. Sendo assim, é necessário reconhecer a capacidade das crianças e considerar que elas são produtoras de culturas e saberes, constituindo suas representações e interações, que exercem suas cidadanias e, de maneira peculiar, fazem uma interpretação da sociedade em que vivem.

Sarmento e Pinto (1997) também afirmam que “[...] para além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia que pertencem, o gênero e a cultura” (1997, s/p). A origem das crianças é distinta e os/as docentes, gestores devem considerar essas singularidades.

Nesta perspectiva, as instituições educacionais recebem crianças de múltiplas origens e culturas, ou seja, abarcam não uma, mas diversas infâncias. Por isso, os/as docentes devem estar devidamente preparados para receber, considerar e respeitar essa diversidade, com o intuito de garantir um desenvolvimento pleno às crianças.

As autoras Adriana de Castro Fonseca e Eliete Garcia Verbena Farias (2012) alertam para o cuidado na construção do planejamento e da organização, para que estes não se tornem monótonos. Afinal, as práticas educacionais que por vezes são repetidas, sem haver uma reflexão por parte dos adultos que não levam em consideração as características dos grupos culturais, podem se converter em práticas exaustivas e por vezes, racistas. O fazer pedagógico, junto às crianças, envolve dinamicidade. E neste aspecto se insere o deleite que faz parte da cultura infantil e que a cultura afro-brasileira e africana pode proporcionar.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Para as autoras Carolina de Paula Teles Duarte e Waldete Tristão Farias Oliveira (2011), a formação de professores/as é um meio de assegurar que a infância seja valorizada e respeitada nos espaços educacionais. Logo, é importante oferecer



elementos aos/às docentes, para que percebam as mais distintas formas de diversidade presentes no contexto infantil e na sociedade em geral, em que suas práticas educativas contemplem a diversidade étnico-racial.

As crianças são detentoras de múltiplos saberes, tomam decisões, definem o que querem fazer, interagem com pessoas e compreendem o mundo por meio de múltiplas linguagens como, por exemplo, olhar, gestos, choro, balbucio ou até mesmo uma palavra. Uma das atividades mais apreciadas pelas crianças, além de ser um direito garantido a elas, é o brincar. De acordo com Tizuko Morshida Kishimoto (2010), o brincar consiste em uma ação livre podendo ser realizada em qualquer momento, iniciada ou não pelas próprias crianças

O brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, s/p)

Kishimoto (2010) aponta que a questionável qualidade da educação infantil pode estar associada com a oposição, colocadas por alguns, entre a brincadeira livre e a dirigida. A autora ressalta que esta visão é equivocada e deve ser desconstruída, pois é preciso pensar na criança na sua totalidade, que faz uso de sua liberdade para escolher seus brinquedos, contando, ou não, com a interação dos adultos, ou de outra criança para desenvolver e aprender novas brincadeiras. A autora também afirma que as crianças não nascem sabendo brincar, mas aprendem por meio das interações com outras crianças e com os próprios adultos.

Assim sendo, o lúdico e a Educação das relações Étnico-Raciais, juntos contribuem para uma educação igualitária. Mas, é preciso afirmar que a responsabilidade de uma educação de qualidade e antirracista não deve ser apenas dos/as professores/as, pois uma educação comprometida com a EREER depende essencialmente de políticas públicas instituídas, comprometidas e que promovam a igualdade racial em todas as instâncias da educação, sejam elas por meio de formação de profissionais, aquisição de materiais entre outras formas.

Diante do explanado, destacamos, sobretudo a importância dessas questões estarem inseridas nos cursos de formação continuada para professores/as de educação



infantil, pois há a necessidade de que a educação e o cuidado estejam atrelados, mas também que estes tenham como eixo a brincadeira e as interações. Para tanto, é preciso que os/as docentes conheçam suas crianças, suas preferências, suas origens, entre outras informações que auxiliem esses/as profissionais a desenvolverem seus planejamentos pedagógicos. A ação pedagógica precisa considerar as especificidades do grupo a que se destina, pois, jogos e brincadeiras devem levar em conta o tamanho e o desenvolvimento das crianças, afinal bebês possuem necessidades e preferências distintas das crianças de 4 a 5 anos, por exemplo. (KISHIMOTO, 2010)

Como foi comentado anteriormente, a questão do educar e do cuidar está presente no fazer pedagógico da educação infantil. Ao tratar do cuidado, referimo-nos ao respeito às necessidades das crianças para que elas se desenvolvam de maneira plena.

Cuidar diz respeito ao zelo, à atenção e se desdobra em atividades ligadas à segurança e proteção necessárias ao cotidiano de qualquer criança, tais como alimentação, banho, troca de fraldas e outros em relação à higiene, proteção consolo. Esses cuidados não podem ser compreendidos como algo dissociado do ato de Educar, pois todas essas atividades e relações fazem parte do processo educativo e são traduzidas em contratos e interações presentes no ambiente educativo. (BRASIL, 2006, p. 39)

Por conseguinte, o corpo docente precisa questionar se suas escolhas têm sido fundamentadas por um padrão hegemônico estabelecido pela sociedade, e se estes reproduzem discriminações não contemplando a diversidade das crianças brasileiras, contribuindo para a disseminação de preconceitos e reforçando estereótipos.

Os/As pequenos/as precisam de profissionais afetivos que promovam a interação com um mundo que transita entre o passado – levando em consideração as tradições, culturas, hábitos, costumes, históricos – e o novo, as inovações do presente, bem como as perspectivas para o futuro.

Deve-se, também, realizar o educar e o cuidar no âmbito da educação das relações étnico-raciais nas formações continuadas dos/as professores/as que atuam na educação infantil, para que esses profissionais aprendam a estar atentos às interações e ações das crianças que possam transmitir e reproduzir atos discriminatórios. Da mesma forma, os/as profissionais precisam estar atentos às suas próprias ações, para que as crianças negras não sejam as menos tocadas e paparicadas por aqueles/as que deveriam zelar pela sua integridade física, mental, social e psicológica.



Nessa direção, a observação atenciosa de suas próprias práticas e atitudes podem permitir às educadoras rever suas posturas e readequá-las em dimensões não-racistas. É importante evitar as preferências e escolhas realizadas por professores/as e outros profissionais, principalmente quando os critérios que permeiam tais preferências se pautam por posições preconceituosas (BRASIL, 2006, p. 39)

As relações sociais não devem se pautar na desigualdade de tratamento, pois os resultados causar danos à constituição da identidade dos/as pequenos/as, comprometendo também seu desenvolvimento e sua trajetória educacional. Por estar baseado em relações de poder, a desigualdade racial atribui sentimento de inferioridade ao indivíduo ou grupo social vitimado (CAVALHEIRO, 2007). Sendo assim, os/as professores/as de educação infantil devem se atentar para dar um tratamento respeitoso e singular a cada criança.

Logo, para que os/as profissionais de educação infantil estejam preparados para realizar o cuidar e educar permeados pela perspectiva da EREER é necessário que tais aspectos sejam abordados nos cursos de formação continuada de docentes, para que possam realizara um planejamento pedagógico antirracista, bem como para intervir adequadamente em conflitos racistas ocasionados no cotidiano educacional.

Convém que os/as professores/as estejam a par destas discussões, a fim de compreender como os aspectos identitários afetam o fazer pedagógico. Afinal, a profissão docente é responsável por auxiliar os/as indivíduos em seu desenvolvimento. Carlos Marcelo Garcia (2009) afirma que, nesse sentido, para que o compromisso seja firmado e renovado, há a necessidade do/a profissional de educação ampliar, melhorar e se aperfeiçoar no seu campo de trabalho, mas também como pessoa.

Grande parte das instituições de educação infantil inclui em suas práticas arrumar as crianças antes delas irem para casa. Neste momento os/as professores/as devem estar atentos/as para a singularidade dos cabelos, cuidando e penteando todas as crianças.

É importante que estes/as profissionais saibam das especificidades de cada tipo de cabelo, reconhecendo que os cabelos crespos não podem ser penteados quando secos, pois na tentativa de penteá-los, o desembarace poderá machucar os/as pequenos/as e submetê-los/as a uma situação de constrangimento e sofrimento diante das outras crianças.

Os cabelos crespos precisam estar umedecidos para serem penteados, o que pode



ser realizado por meio da aplicação de um pouco de creme de pentear, ou, na falta deste, tendo as mãos umedecidas para arrumar e definir os cachos das crianças, das pontas para a raiz, evitando causar sofrimento, seja físico ou emocional. No caso das crianças com os cabelos lisos, que possuem outras características, a situação de pentear é diferente. Esse cuidado com a diversidade de texturas de cabelos foi exemplificado por Thaís Regina de Carvalho (2013). A autora relata que a Secretaria Municipal de Florianópolis adotou a compra de cremes de pentear para cabelos crespos visando beneficiar e contemplar as especificidades de crianças negras e não negras que possuem cabelos crespos.

A diversidade capilar é um dos aspectos que os/as professores/as precisam considerar e discutir como meio de trabalhar com educação das relações étnico-raciais. Afinal, faz-se necessário saber que o cuidar e educar de todas as crianças requer considerar a individualidade e especificidades de cada um. Cabe ressaltar que aqueles/as que possuem seus cabelos raspados também precisam de cuidados, afinal o que está em questão não é preparar ou não os cabelos, mas sim estar em contato físico com a criança, afinal estes procedimentos fazem parte do processo educativo. “Colocar no colo, afagar o rosto, os cabelos, atender ao choro, consolar nos momentos de angústia e medo faz parte dos cuidados a serem dispensados a todas as crianças” (BRASIL, 2006, p.41).

Na perspectiva de muitas culturas, sobretudo a africana, o processo de ensino e aprendizagem ocorre ao longo da vida dos/as cidadãos/ãs. O princípio da solidariedade esteve presente na história brasileira, pois o histórico da população negra é marcado por resistência e luta, por isso é pertinente que a questão seja abordada nos cursos de formação de professores/as, e trabalhada com as crianças, pois “Não existe aprendizagem sem solidariedade, sem troca, sem afeto, sem cuidado, sem implicação consciente e responsável [...]” (BRASIL, 2006, p. 41). Afinal, nas instituições educacionais, a função dos/as professores/as deve estar relacionada às ações educativas que visem o impedimento de ações discriminatórias nesses espaços, por meio de trabalhos valorativos desenvolvidos com as próprias crianças, bem como no seu relacionamento com as famílias dos/as pequenos/as.

A relação das instituições educacionais com as famílias precisa estar pautada na apresentação da importância da temática, bem como conscientizá-las sobre a compreensão da diversidade étnico-racial e as disparidades raciais existentes em nossa



sociedade, para que o trabalho em torno desta temática seja ampliado e desenvolvido de forma conjunta.

Para além dos aspectos aqui apresentados, há a necessidade também dos cursos de formação de professores/as abordarem a questão da organização dos espaços frequentados pelas crianças. A maneira como é realizada esta organização pode perpetuar a discriminação racial.

Os/As professores/as precisam estar atentos com o material decorativo do ambiente, pois seria adequado que estivessem organizados com produções das próprias crianças, na direção de valorizá-las, mas também porque estes espaços são frequentados e constituídos por elas.

Ressalta-se ainda que, é possível o/a professor/a trazer algum elemento decorativo que julgue ser adequado para as crianças, entretanto, é preciso ter um olhar apurado para que estes materiais decorativos contemplem a diversidade étnico-racial e não disseminem preconceitos, tampouco reproduzam um padrão hegemônico. Dessa forma, possibilita-se que todas as crianças possam se identificar nas decorações presentes nos espaços educativos, bem como estejam em contato com a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira como meio de evitar que se propague a falsa ideia de que os/as brancos/as são superiores aos/às negros/as (MUNANGA, 2012).

Há que se atentar também para a aquisição e disponibilização de brinquedos, considerando que os/as bonecos/as devem representar a diversidade étnico-racial, os jogos e brincadeiras podem contemplar a cultura africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo apontamos alguns caminhos para se trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, como a formação de professores/as, a brincadeira e demais momentos de deleite. Foi explicitado, também, alguns aspectos da educação infantil, bem como a importância de abordar a EREER com as crianças menores, não apenas com a finalidade de cumprir as determinações legais, mas visando garantir o desenvolvimento pleno e de qualidade para todas as crianças.

Dessa maneira, é de fundamental importância a inserção das questões étnico-raciais na educação infantil por meio de práticas promotoras de igualdade racial, atitudes e ações de intervenção nos atos e falas das crianças. É importante que os/as



profissionais das instituições de educação infantil estejam cientes das desigualdades raciais existente em nossa sociedade. Essas questões precisam ser discutidas nos cursos de formação de docentes, assim como devem ser orientados na construção de práticas pedagógicas promotoras de igualdade racial, visando o cumprimento das determinações das legislações e o pleno desenvolvimento das crianças negras e não negras.

Aqui, retomo o início desse trabalho, quando anunciei a perplexidade daquela menina ao identificar crianças negras de modo positivo em um desenho animado. Seu estranhamento provavelmente é resultado da ausência da diversidade em sua trajetória educacional. Talvez tenha sido a primeira vez que tenha se deparado com um desenho animado em que as crianças protagonistas eram negras.

Sendo ela uma criança loira de cabelos lisos e olhos azuis – e por isso nunca teve dificuldade de identificar-se em livros de literatura, bonecas entre outros materiais presentes na sociedade, devido à branquitude como norma –, sua reação nos indica que a presença da educação das relações étnico-raciais é benéfica não só para a constituição da identidade positiva das crianças negras, mas também contribui para ampliar a perspectiva de crianças brancas, incentivando-as o respeito para com o/a outro/a e aprendendo a valorizar a diversidade étnico-racial. Assim, o diverso torna-se natural e valorativo; e a diferença é vista sob a perspectiva positiva e não discriminatória.

Parafraseando o livro de Lucimar Rosa Dias, ao trabalhar com a ERER, aquela menina loira – e as demais crianças – terão garantido o direito de saber que “Cada criança tem um jeito e cada jeito é de um”, e que todos e todas devem ter o direito de estar representados/as nos materiais midiáticos, pedagógicos e decorativos das instituições de educação.

Salienta-se que os/as professores/as também precisam ter formação adequada em torno da ERER com o objetivo de colaborar com a reflexão, cuja finalidade é garantir a todas as crianças pequenas o direito de serem bem representadas nos diversos meios midiáticos presentes nas instituições educacionais, afinal

E acredito, acredito sim que os nossos sonhos protegidos
Pelos lençóis da noite
Ao se abrirem um a um
No varal de um novo tempo
Escorrem as nossas lágrimas
Fertilizando toda a terra
Onde negras sementes resistem
Reamanhecendo esperança em nós.



Conceição Evaristo (2008), por meio de sua poesia, anuncia a necessidade de contemplar a diversidade étnico-racial nas instituições educacionais, para que se torne natural àquela menina ver “tanta crianças pretas no desenho animado”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. *A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba. Universidade Federal do Paraná, 2013.

BRASIL, Lei n. 10.639. *Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino*. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais*. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. *Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. CNE/MEC. Brasília, 2007.

BRASIL. *Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: Lei 10.639/2003*. Grupo de trabalho interministerial MEC/MJ/SEPPIR. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

CARDOSO, Lourenço Conceição. O branco objeto: O movimento negro situando a branquitude. *Instrumento* (Juiz de Fora), v. 13, p. 81-93, 2011.

CARVALHO, Thaís Regina de. POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DE FLORIANÓPOLIS/SC. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 5, n. 10, p. 243-264, jun. 2013. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/212>>. Acesso em: 27 jul. 2020.



CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Contexto, São Paulo, 2007.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Letícia B.P. Nascimento. 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, v.17 n.51 p. 661-749, set./dez. 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um*. Campo Grande, MS: Editora Alvorada, 2012.

DUARTE, Carolina de Paula Teles; OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias Oliveira. Infância e educação étnico-racial: estruturas e singularidades. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org). *Práticas pedagógicas ara a igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, p. 37-42, 2011

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. *Noções de preconceito e de igualdade entre crianças: a potencialidade do discurso relativizador*. In: 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, Porto Seguro, Bahia.

FONSECA, Adriana de Castro; FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena. Práticas corporais infantis e currículo: Ludicidade e ação no cotidiano escolar. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto. *Corpo infância: exercício tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, p.280-300, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. Portugal, v. 8, p. 7-22, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques (org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03*. 1 ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA. Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio Contínua Trimestral, 2020. Tabela 6403. População por cor ou raça. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403#resultado>. Acessado em 13 de agosto de 2020.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3 ed. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2012.



MUNIZ, Cristiano Alberto. Educação lúdica da matemática, educação matemática lúdica. In: SILVA, Américo Junior Nunes, Teixeira, Heurisgleides Souza (org.). *Ludicidade, formação de professores e educação matemática em diálogo*. Curitiba, Appris, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php. Acesso em: 08 set 2017.

RAMOS, Viviane Rodrigues Darif Saldanhas de Almeida Ramos. *A metamorfose de Cirilo: relações raciais e branquidade normativa na telenovela infantil Carrossel*. Dissertação (Mestrado em Ciências, Letras e Filosofia). Curitiba. Universidade Federal do Paraná, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões*. Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, 2007.

SANTIAGO, Flávio. *O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade:interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n.91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

Recebido em 01/08/ 2020

Aprovado em 20/08/2020