

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE PROFESSORES

*LA EDUCACIÓN ÉTNICA Y RACIAL EN LA EDUCACIÓN INFANTIL:
REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DE LOS PROFESORES*

*ETHNIC-RACIAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
REFLECTIONS ON THE PRACTICE OF TEACHERS*

Tarcia Regina da SILVA¹
Ernani Martins dos SANTOS²

RESUMO: Este artigo se propõe a discutir aspectos significativos para a formação de profissionais da pedagogia, que atuarão na Educação Infantil, no que concerne à questão da Educação das Relações Étnico-Raciais. Na perspectiva de um estudo qualitativo de abordagem descritiva e análise documental, discorremos sobre a possibilidade de um importante começo para a construção da escola como espaço de valorização, acolhimento e celebração da diferença. Inferimos que isso é papel de professores da Educação Infantil, bem mais do que atentar para a discussão das relações étnico-raciais. Estes profissionais podem possibilitar a descoberta do pertencimento étnico-racial de uma maneira positiva e podem auxiliar a todas as crianças a se relacionarem bem com a diferença. Contudo, não podemos presumir que a escola sozinha resolverá as desigualdades raciais. Almejamos que na formação de professores a diferença possa ser assumida como algo valoroso e positivo, e que seja incorporada como um importante mote das práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Práticas pedagógicas. Relações étnico-raciais.

RESUMEN: *Este artículo se propone discutir aspectos significativos para la formación de profesionales de la pedagogía, que actuarán en la Educación Infantil, en lo que se refiere a la cuestión de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. Desde la perspectiva de un estudio cualitativo con enfoque descriptivo y análisis documental, discutimos la posibilidad de un inicio importante para la construcción de la escuela como espacio de valorización, acogida y celebración de la diferencia. Inferimos que es el papel de los docentes de educación infantil mucho más que prestar atención a la discusión de las relaciones étnico-raciales. Estos profesionales pueden posibilitar el descubrimiento de la pertenencia étnico-racial de manera positiva y pueden ayudar a todos los niños a relacionarse bien con la diferencia. Sin embargo, no podemos asumir que la escuela por sí sola resolverá las desigualdades raciales.*

¹ Universidade de Pernambuco (UPE), Recife – PE – Brasil. Coordenadora de Desenvolvimento da Graduação e Professora Permanente de Programa de Pós-Graduação em Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas. Doutorado em Educação (UFPB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4392-3468>. E-mail: tarcia.silva@upe.br

² Universidade de Pernambuco (UPE), Recife – PE – Brasil. Pró-Reitor de Graduação e Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Campus Mata Norte), Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (Campus Petrolina). Doutorado em Psicologia Cognitiva (UFPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3824-986X>. E-mail: ernani.santos@upe.br

Pretendemos que en la formación docente se asuma la diferencia como algo valioso y positivo y se incorpore como un lema importante de las prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: *Educación infantil. Prácticas pedagógicas. Relaciones étnicas y raciales.*

ABSTRACT: *This paper proposes to discuss significant aspects for the formation of pedagogy professionals, who will work in Early Childhood Education, regarding the issue of Education of Ethnic-Racial Relations. From the perspective of a qualitative study with a descriptive approach and documental analysis, we discuss the possibility of an important beginning for the construction of the school as a space for valuing, welcoming and celebrating difference. We infer that it is the role of early childhood education teachers much more than paying attention to the discussion of ethnic-racial relations. These professionals can enable the discovery of ethnic-racial belonging in a positive way and can help all children to relate well to difference. However, we cannot assume that the school alone will resolve racial inequalities. We aim that in teacher training, difference can be assumed as something valuable and positive and that it be incorporated as an important motto of pedagogical practices.*

KEYWORDS: *Early childhood education. Pedagogical practices. Ethnic-racial relations.*

Introdução

Esse texto se situa a partir da premissa de que as práticas pedagógicas, comprometidas com a educação das relações étnico-raciais que tem na sua centralidade a compreensão da diferença, têm ofertado elementos para que as crianças, negras, desde a Educação Infantil, construam sua identidade racial positivamente e contribuam para a composição de uma sociedade antirracista, democrática, plural e humana.

Dessa maneira, conforme Pelbart (1993) aponta, não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, e presente nas políticas educacionais ora vigentes, mas caberia aos profissionais de educação, desde a Educação Infantil, fortalecer as diferenciações, aguçá-las, incitá-las, impulsioná-las. Nesse contexto, é significativo que na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Básica se reconheçam as diferenças e a suas transformações em desigualdades, compreendendo os processos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que as geraram. E, ainda, é imprescindível que nos processos formativos de educadores/as, a proposição de ações estratégicas se posicionem e incidam contra toda e qualquer forma de preconceito, estereótipo e discriminação.

A Educação Infantil, de acordo com. Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), constitui-se como a primeira etapa da

educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013). Nesse sentido, tem como papel estabelecer as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização. Essa configuração da Educação Infantil se situa *a priori* no contexto resultante dos avanços do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, em consonância com a constatação da criança como sujeito de direito, logo, com direito à educação e à valorização da sua identidade desde os primeiros anos de vida.

Nessa conjuntura, esse texto foi concebido a partir do conceito de raça, compreendida como uma construção social, política e cultural, fruto de relações sociais desiguais de poder (GOMES, 2005) que, na América Latina, através do processo de colonização, foi utilizada para estabelecer uma hierarquia racializada (QUIJANO, 2005), e recorre à utilização do conceito de diferença, pois ele pode ser entendido como um conceito engajado na aceitação do outro e na oposição às tentativas de avaliá-lo sob o olhar hegemônico. A diferença tem sido associada, sobretudo, às relações de poder e autoridade que geram desigualdades (SILVA, 2014). Por conseguinte, baseando-nos em Moruzzi e Abramowicz (2015, p. 213), “acreditamos que devam se concretizar as propostas de educação das relações étnico-raciais, de modo que as diferenças sejam o coração da proposta educativa das crianças, sem hierarquias nem centro”.

Logo, torna-se significativo pensar como contemplar no processo de formação inicial dos professores a questão das relações étnico-raciais, considerando as especificidades dos bebês (de zero a 1 ano e 6 meses), das crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e das crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017). Nesse contexto, esse artigo se propõe a elucidar alguns aspectos significativos para a formação inicial de pedagogos/as que atuarão na Educação Infantil, no que concerne à questão da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Dessa maneira, torna-se imprescindível reconhecer o papel da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), atual Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que tornou obrigatório o ensino da História da África e dos povos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essas leis, além de resgatarem historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, possibilita que a criança negra seja visibilizada, respeitada e tenha a sua diferença celebrada.

Nesse contexto, discutimos as relações étnico-raciais a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019), que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação

Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019), visando o entendimento de que não podemos fragilizar a discussão da temática assegurada pelas Leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), considerando que vivemos num país em que as práticas racistas são constantes e a escola tem um importante papel na desconstrução desse lamentável cenário.

Refletindo sobre a formação dos profissionais de pedagogia para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil

Iniciamos a discussão salientando que há um esvaziamento da temática na questão das relações étnico-raciais na BNC-Formação (BRASIL, 2019). Nela, a temática é apresentada dentro do contexto da diversidade, acompanhando uma tendência nacional e internacional dos últimos trinta anos no campo das políticas públicas. Nesse cenário, no seu Art. 7º, que versa sobre a organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professor para a Educação Básica, é apresentado como um dos princípios norteadores do currículo a “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história e da cultura e das artes nacionais, bem como, das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019, p. 5).

É importante destacar que a utilização do termo etnia está vinculada à ideia de que um grupo social pode ter a sua identidade definida pela partilha da língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios (BOBBIO, 1992). Assim, a partir dessa abordagem, no campo das relações étnico-raciais, pouco se questiona as relações de poder envoltas na discussão racial. Entretanto, ao utilizarmos o termo raça, estamos nos situando a partir da sua concepção como:

[...] construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 13).

Dessa maneira, entendemos que os proponentes deste documento norteador, ao posicionarem na BNC-Formação (BRASIL, 2019) a questão racial no campo da diversidade cultural, provavelmente fizeram a opção pelo termo etnia e não raça, fortalecendo ainda mais a discussão no campo da diversidade e não da diferença. Assim, a diversidade cultural passa a se constituir como um importante instrumento para o diálogo entre os povos, ou ainda, um diálogo

intercultural. No campo da Educação, essas perspectivas são amplamente discutidas por vários pesquisadores que trazem a questão da diversidade atrelada ao conceito de cultura. Mas, qual o problema de situar a discussão sobre as relações étnico-raciais nesse patamar?

De acordo com Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 17), ao situar a discussão das relações étnico-raciais nesse contexto, corremos o risco de delimitar a discussão “[...] ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades”. Complementam as autoras ressaltando que a não distinção entre a diversidade e a diferença podem frustrar tanto a questão da desigualdade quanto a da diferença (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013).

Para as autoras supracitadas, quando situamos a diversidade atrelada ao contexto cultural, negamos a desigualdade, pois o que denominamos de social, que é o lugar da cultura, não se mistura com as questões econômicas. “Colocar a diversidade no plano do social é uma maneira de inventar toda uma economia social que possibilita recortar a distinção entre ricos e pobres e/ou situá-la em novas bases, de maneira a não confluir com a desigualdade” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18). Nessa perspectiva, trataríamos a diversidade desassociada da desigualdade. Por outro lado, a diversidade também frustra a discussão sobre a diferença, uma vez que “o diverso contém em si a ideia de identidades que se relacionam, compõem-se e toleram-se como se fosse possível estabelecer diálogos igualitários sem as hierarquias de poder/saber” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18).

Entra em jogo, nesse contexto, a tolerância. No âmbito educacional, a tolerância nos convida a evitar as polêmicas, o questionamento da ordem vigente, comprometendo a nossa criticidade e o nosso engajamento com a mudança. Essa perspectiva, inclusive assumida na BNC-Formação (BRASIL, 2019), mostra-se ineficaz, pois “nenhuma criança que possui a marca da diferença pede tolerância, não há nada a tolerar. Há que tornar a diferença uma positividade, uma afirmação” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 37).

Para Silva (2014), a identidade e a diferença são dependentes da representação e é por meio da representação que se conectam aos sistemas de poder. Isso representa que sob a égide da diversidade a valorização das identidades é perpassada pela questão da tolerância, o que não basta para o campo educacional. Ao chamarmos atenção para a discussão das relações étnico-raciais fincadas no campo da diversidade, estamos salientando que não é necessário apenas lidar com as relações entre distintas culturas como uma questão meramente de acordos, consenso, conciliação. É preciso reconhecer as questões de poder envolvidas nessas relações. Para Silva (2014, p. 100-101), “a diversidade é estática, é um estado, é estéril” e a discussão das relações

étnico-raciais fincada a partir da identidade e da diferença, antes de reconhecê-las e celebrá-las, as questionam.

Nesse contexto, é preciso e urgente assumir a diferença como um elemento constituinte do processo educativo. Todavia, não se trata de pensar a alteridade como amor ao próximo, tampouco a partir dos ideais universais, nem sob a premissa da tolerância com a diversidade cultural, mas de pensarmos além da lógica “nós X outros”, reconhecendo a nós mesmos como produto da diferença, ou seja, reconhecendo a alteridade, vendo o outro como alguém que vive em mim. “Reúna sem pretensão de unificar, articule as diferenças sem apagar os conflitos, dê espaço ao outro sem pretensão de assimilá-lo e de dissolver sua outridade” (TÉLLEZ, 2011, p. 74). O direito à diferença é o direito à singularidade, é o reconhecimento do outro que não se determina de antemão, que escapa a qualquer identificação e controle.

De acordo com Arroyo (2012), o outro, na nossa sociedade, foi produzido como o inexistente. Quando consideramos os outros como marginais, excluídos, desiguais, criamos possibilidades de existência para o nós e os outros. Logo, por não existirem, não há a necessidade de incluí-los, regulá-los, emancipá-los, pois são irrelevantes e incompreensíveis. A impossibilidade de sua copresença tem se configurado como uma maneira eficaz de organizar o sistema brasileiro nos campos político, social, cultural e da educação. Assim, o momento atual exige de nós repensarmos politicamente o nosso imaginário hierárquico dos “outros”, sob os quais estabelecemos uma escala de diferenciação social, política, econômica, e também pedagógica. Estrutura essa que nos acompanha e fortalece as relações sociais desde o período colonial, conservando-se no período republicano, no contexto democrático e nos moldes do capitalismo explorador.

Logo, para entrar em sintonia com esse tempo, faz-se necessário que os profissionais que atuam na educação reconheçam as diferenças e a suas transformações em desigualdades, compreendendo os processos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que as geraram, além de serem capazes de propor ações que se posicionem e que incidam contra toda e qualquer forma de discriminação. Se o outro como fonte de todo mal nos instiga à xenofobia, o outro como sujeito de uma marca cultural indica a segregação, ao estabelecer identidades fixas e imutáveis que desconhecem o processo de interação entre os diferentes. A tolerância nos impele à indiferença, mostrando-se extremamente débil.

A BNC-Formação (BRASIL, 2019), ainda entre as competências gerais para a formação inicial dos docentes, destaca que o professor necessita compreender, bem como utilizar os conhecimentos historicamente construídos, para poder ensiná-los, engajando-se na

aprendizagem do estudante, bem como na sua própria aprendizagem, contribuindo dessa maneira para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.

Garcia (1995) afirma que é preciso reconstruir a identidade da criança negra quando ela entra na escola, alertando que para que isso aconteça efetivamente ela precisa começar desde a creche. Salienta que isso só será possível a partir da reconstrução também da identidade da professora ou da futura professora. Nesse sentido, defende a inclusão da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial e continuada de professores. Tais contribuições poderiam favorecer para que esse profissional tivesse elementos para pensar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se), considerando as especificidades da criança negra, fatos que perpassam o cuidar e o educar, as interações e as brincadeiras, a organização do espaço, da rotina, a seleção de material pedagógico, de livros de literatura infantil, trazendo para a centralidade do ato educativo a diferença.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), para obter êxito na discussão da temática os professores não podem improvisar, cabendo-lhes o papel de “desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 15).

Dessa maneira, é importante compreender o que enfatiza Quijano (2005), quando salienta que a América se consolidou como o primeiro espaço/tempo da modernidade, tendo como elementos pulsantes dessa constituição: a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados em raça e a articulação das formas de controle do trabalho, de seus recursos e produtos em volta do capital e do mercado mundial. Nesse contexto, ao conceber as diferenças a partir da ideia de raça, assentavam-se uns num plano superior aos outros. Assim, a colonização influenciou a produção de um novo padrão mundial, produzindo também uma nova intersubjetividade. Podemos afirmar que o europeu transformou os não europeus em “os outros”. E esses outros, pouco espaço encontram no currículo escolar desde a Educação Infantil. Nessa tessitura, retomamos Santos e Nunes (2003, p. 56) quando afirmam que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Silva Júnior (2012) afirma que embora haja um aumento da preocupação com as orientações para professores e gestores sobre a diversidade étnico-racial na Educação Infantil, as ações desenvolvidas discorrem em um erro, pois estão centradas na perspectiva da adoção de uma postura reativa, repressiva da discriminação e do preconceito, quando a Educação Infantil pode fazer mais do que isso. As vivências na Educação Infantil podem preparar as crianças para a valorização da diversidade étnico-racial e para a construção de uma sociedade igualitária. Para a realização desse feito desde a Educação Infantil, ele aponta dois ângulos: o primeiro perpassa a garantia de um ambiente em que as relações se dão de forma positiva e respeitosa, o que exige repensar os espaços físicos, os materiais e livros didáticos e de literatura, entre outros.

[...] o segundo ângulo, situa a educação infantil como instrumento de transformação social no sentido em que prepara a infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade de tal sorte que a médio e longo prazo o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade. Isto é, não basta que a educação infantil não seja ela própria uma fonte de discriminação, cabendo-lhe também fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos, entre outros (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 71).

A BNC-Formação (BRASIL, 2019) manifesta ainda que as competências necessárias para a formação do professor precisam considerar três dimensões fundamentais que se integram e se complementam na ação docente. São elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. No que se refere à dimensão do engajamento profissional, dentro da competência de “comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”, destaca-se como uma das habilidades: “Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais” (BRASIL, 2019, p. 19).

Ao reconhecer que o racismo está presente na nossa sociedade, a BNC-Formação (BRASIL, 2019), salienta a importância de professores terem atenção para possíveis episódios de racismo no ambiente escolar. Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) apontam que é preciso mais que isso. Para reeducar as Relações Étnico-Raciais é necessário que no processo de formação inicial possamos fazer vir à tona as dores e medo que circundam a população negra, bem como é crucial compreender que “o

sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros” (BRASIL, 2004, p. 14). Reeducar as relações étnico-raciais é compreender que os não-negros:

[...] têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos (BRASIL, 2004, p. 14).

Nesse contexto, é importante destacar que as pesquisas com crianças de 0 a 5 anos vêm evidenciando que se atentar às formas de preconceito e discriminação racial é pouco, pois as pedagogias de racialização ainda estão presentes na escola, o ideal do branqueamento ainda ocupa um lugar privilegiado nas interações entre criança e criança e criança e adultos, a cor e o cabelo são os principais protagonistas do preconceito racial. E ainda, entre os três anos e quatro anos, as crianças já utilizam a gradação das cores como recurso para identificação. Estas pesquisas nos permitem inferir que ainda são poucas as escolas que oportunizam práticas pedagógicas que oferecem elementos para que as crianças negras construam positivamente a sua identidade, tendo orgulho do seu pertencimento racial. Dessa maneira, investir na formação pode ser um dos caminhos para reverter esse panorama.

Nesse sentido, Oliveira (2004) destaca que as crianças negras, em geral, são excluídas da maioria dos momentos de papariação nas creches, assim, o poder disciplinar se faz evidenciar a partir da norma, demonstrando que há uma micropenalidade dentro da creche. Entretanto, diante dessas constatações, ela destaca que a exclusão das crianças negras da papariação não é uma coisa negativa, pois essa relação se configura como um aparelho de captura e controle. Assim, excluídas, as crianças negras ficam livres “deste afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona” (OLIVEIRA, 2004, p. 93).

Trinidad (2011) levanta a hipótese de que as crianças em idade pré-escolar expressam o preconceito e a discriminação por meio do plano verbal e, à medida que vão ficando mais velhos, transforma-os em atitudes, bem como utilizam outros vocábulos para expressarem-se sobre seu pertencimento racial. Para ela, desde muito pequenas, as crianças negras não se identificam com algumas de suas características, indicando uma desvalorização do seu pertencimento étnico-racial.

Guizzo (2011), através do contato com as crianças entre 5 e 6 anos, observou que desde cedo as crianças incorporam as noções e preconceitos que circulam socialmente e utilizam esses conhecimentos para xingar os colegas, principalmente nos momentos em que desejam se defender e/ou revidar algo que lhes foi dito. Ela também revela que as crianças apresentam estranhamento com a presença de personagens negros nas histórias infantis. De acordo com

Oliveira (2012), entre as crianças de 3 a 5 anos é comum o uso de apelidos racistas na hora das brigas das crianças, destacando que eles são utilizados, principalmente, quando os meninos querem agredir as meninas, fazendo uso marcadamente de elementos estéticos. De acordo a autora, a questão de discriminação racial é fortemente observada nas relações com o corpo e o cabelo (OLIVEIRA, 2012).

Nesta direção, Amaral (2013) destaca que a organização dos espaços e ambientes, bem como da rotina, na Educação Infantil, não favorece a construção da identidade da criança negra, pois há uma visível negação da mesma. Dessa maneira, inferimos que isso é papel de professores da Educação Infantil, bem mais do que atentar para a discussão das relações étnico-raciais. Estes profissionais podem possibilitar aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas a descoberta do seu pertencimento étnico-racial de uma maneira positiva, bem como podem auxiliar todas as crianças a se relacionarem bem com a diferença.

Nessa perspectiva, para Bischoff (2013), as crianças percebem as diferenças raciais a partir de suas vivências cotidianas, dos programas televisivos aos quais assistem, das pessoas com as quais convivem, mas, ao entrarem em contato com artefatos culturais que valorizam a presença da população negra, eles evidenciam, reforçam, bem como alteram a sua posição e influenciam a de seus pares frente aos seus modos de viver a racialidade. Sob este aspecto, Machado (2014) também reafirma a escola como espaço privilegiado para tratar das questões raciais, destacando que incitar discussões que problematizam o lugar de referência da branquidade e as representações que as crianças têm sobre a população negra são estratégias que possibilitam conferir visibilidade às identidades e aos modos de se constituir a pertença racial das crianças pequenas. Nesta direção, Silva (2015) evidencia que há práticas na Educação Infantil que reconhecem a colonialidade e suas formas de expressão e trazem para a centralidade da sua prática educativa a diferença, contribuindo para a desestabilização do modelo hegemônico e para o fortalecimento da identidade da criança negra.

Ao assumir a incorporação da diferença nas suas práticas pedagógicas, os profissionais que atuam na educação reconhecem que “a diferença não se apazigua, já que não é função apaziguar, o que a diferença faz é diferir. [...] A diferença vai de encontro às identidades, já que tem por função borrá-las” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 92), pois, segundo Arroyo (2012), não basta reconhecer a humanidade do outro, é necessário abolir a concepção de que a sua plenitude humana virá a partir de um único modelo de humanização, universal, onde se entende o nós como a síntese. A diferença existe, é concreta, e precisamos dialogar e aprender com ela.

Considerações finais

Inicialmente, elucidamos que a nossa ênfase foi na formação de profissionais que atuam na Educação Infantil, considerando que desde a mais tenra idade as crianças têm direito de, nas creches e pré-escolas, afirmarem a sua identidade de criança negra, e que pouca atenção tem sido dada à discussão da temática nessa etapa da Educação Básica. Tal possibilidade pode ser um importante começo para a construção da escola como espaço de valorização, acolhimento e celebração da diferença e da identidade.

Contudo, não podemos presumir que a escola sozinha resolverá as desigualdades raciais. A escola, como instituição formadora, assume uma educação antirracista, e se une a outras instâncias sociais na luta pela construção de um Estado Democrático. É também relevante refletir que quase duas décadas depois da homologação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), atual Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), ainda temos tímidas experiências relacionadas à questão nas escolas, principalmente na Educação Infantil.

De acordo com Gomes (2006, p. 33), “não podemos acreditar numa relação causa e efeito entre o preceito legal e a realidade social e educacional”, pois, embora a lei represente um grande avanço, é no seu embate político, no contexto das relações de poder, na rotina da escola e na organização e vivência das práticas educativas que ela vai ser concretizada. Assim, para que a sua implementação se configure, é primordial que a formação inicial e continuada seja planejada e vivenciada considerando o respeito às diferenças.

Precisamos ainda compreender que a reeducação das relações étnico-raciais possibilita a discussão ampla sobre a África, a diáspora africana e a população negra no Brasil. Entretanto, essa discussão tem assumido, em alguns contextos, visões estereotipadas. De acordo com Arroyo (2010), em algumas escolas, a questão étnico-racial tem sido reduzida a uma abertura festiva e seletiva, o que notabiliza o desrespeito à história da população negra. Assim, tem sido comum em momentos festivos da escola e de formação de professores, entre outros, que alguns coletivos sejam convidados a apresentarem coreografias de capoeira, *rap*, *funk*, maculelê, maracatu, samba, enfim, de inúmeras expressões da cultura negra. Mas essas ações pontuais são “[...] formas de ‘incorporação’, que reproduzem e não modificam a tradicional função reguladora do sistema sobre o que sejam concepções legítimas de saberes, valores, cultura, identidade” (ARROYO, 2010, p. 127, grifo do autor).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), as escolas e seus professores precisam se comprometer com a “responsabilidade de

acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 9).

Por fim, é significativo ressaltar que problematizar as diferenças é desvelar essa escuridão que tem predominado no campo educacional, que desconsidera os diferentes conhecimentos e saberes, estabelecendo hierarquias. Nesse sentido, almejamos que na formação inicial e continuada de professores a diferença possa ser assumida como algo valoroso e positivo e que seja incorporada como um importante mote das práticas pedagógicas. Assim, todas as crianças com/nas suas diferenças se sentirão contempladas na sua identidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pluralidade de ser judeu. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 27-38.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 10. ed. Trad. Calos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 5 jan. 2003. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 03/2004 de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 19 maio 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: MEC, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 23 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 31 jan. 2021

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 114-143.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção Barbosa; SILVÉRIO, Valter Roberto. Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Aquele negrão me chamou de leitão**: representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil. 2011. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MACHADO, Liliane Marisa Rodrigues. **Pedagogias de racialização em foco**: uma pesquisa com crianças da Educação Infantil. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-

reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

MORUZZI, Andrea Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para a educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, p. 199-214, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2336/1974>. Acesso em: 31 jan. 2021.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em belo horizonte**: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PELBART, Peter Pál. **A Nau do Tempo Rei**: Sete Ensaio sobre o Tempo da Loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2021.

SANTOS, Boaventura Santos; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura Santos (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 65-80.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra**: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-vir. *In*: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 45-78.

Como referenciar este artigo

SILVA, T. R.; SANTOS, E. M. A educação étnico-racial na educação infantil: Reflexões sobre a prática de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0870-0884, mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17iesp.1.15859>

Submissão: 24/11/2021

Revisões requeridas: 19/02/2022

Aprovado em: 28/02/2022

Publicado em: 01/03/2022