

DESIGUALDADES ÉTNICO-RACIAIS E PERCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ethnic-racial inequalities and teaching perceptions in Early Childhood Education

Alysson dos Anjos Silva¹
Kleber Tüxen Carneiro²
Fábio Pinto Gonçalves dos Reis³

Resumo: Trata-se de um artigo cujo teor retrata uma investigação na qual se perscrutou as concepções de professoras relativas às desigualdades étnico-raciais. Em termos científicos pautamo-nos num estudo de natureza qualitativa, com um desenho narrativo, valendo-se de entrevistas-narrativas enquanto instrumento analítico para coleta de dados. A prospecção da temática étnico-racial no contexto educacional justifica-se em razão da legislação existente a qual valoriza a cultura negra brasileira e seus saberes. Ademais, examinar práticas pedagógicas concernentes às desigualdades étnico-raciais pode ensejar e/ou nutrir políticas públicas educacionais, aprimorar o desenvolvimento profissional docente e burilar a qualidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Os dados do estudo indicaram que as entrevistadas apresentam fragilidades formativas no tocante ao mote. Donde exprimem relatos fazendo referência ao mito da democracia racial, a “culpabilidade” das famílias, a abordagem pedagógica restrita às datas festivas e a intolerância religiosa como principais desafios do cotidiano escolar. A conjuntura constatada assinala à urgência de um letramento antirracista, sob uma abordagem multicultural, mediante a qual se possa aprimorar o desenvolvimento profissional docente, com efeito, problematizar as tensões e desigualdades étnico-raciais no processo educativo.

Palavras-chave: educação infantil; relações étnico-raciais; trabalho docente.

Abstract: *This is an article whose content portrays an investigation in which teachers' conceptions regarding ethnic-racial inequalities were analysed. In scientific terms, we are guided by a study of a qualitative nature, with a narrative design, using narrative-interviews as an analytical instrument for data collection. The prospection of the ethnic-racial theme in the educational context is justified by the existing legislation which values the Brazilian black culture and its knowledge. Furthermore, examining pedagogical practices concerning ethnic-racial inequalities can give rise to/nourish public educational policies, improve teacher professional development and potentialize the quality of pedagogical work in Early Childhood Education. The study data indicated that the interviewees have formative weaknesses regarding the topic. Thence they express reports referring to the myth of*

¹ Mestre em Educação pela UFLA. Email: alysson227@gmail.com

² Mestre e Doutor em Educação Escolar pela Unesp. Email: kleber2910@gmail.com

³ Doutor em Educação pela USP. Email: fabioreis@ufla.br

racial democracy, the guilt of families, the pedagogical approach restricted to festive dates and religious intolerance as the main challenges of everyday school life. The conjuncture observed points to the urgency of an anti-racist literacy, under a multicultural approach, through which the professional development of teachers can be improved, in effect, problematizing the ethnic-racial tensions and inequalities in the educational process.

Keywords: *child education. ethnic-racial relations. teaching work.*

1. Introdução

Classificar compõe o tecido das relações humanas, portanto, faz parte do anônimo da existência, sendo fruto de um exercício cognitivo (estrutura de classificação), na medida em que se agrupam diferentes artefatos, alimentos, roupas, ou outros objetos e circunstâncias (Munanga, 2004). Contudo, essa operação de conjunto, diferenciando ou discernindo, não deveria imprimir um processo valorativo hierárquico, no qual algo ou alguém se converta em melhor e/ou mais evoluído se comparado a outro. Conquanto, valendo-se do emprego do conceito de raça instituiu-se um preceito de classificação dos seres humanos, cujas implicações engendraram a inferiorização dos negros, ao compará-los com outros povos.

A referida noção de raça, de acordo com Munanga (2004), tem sua etimologia advinda do latim com o termo: *ratio*, cujo emprego pode receber significações de espécie, categoria ou sorte, a depender do contexto. Na Era Medieval o vocábulo fora indicado à descendência de um grupo de pessoas, tal-qualmente às linhagens as quais pertenciam, ou mesmo para demarcar características comuns. Ulteriormente granjeou notoriedade no âmbito das Ciências Naturais, especialmente na Zoologia e na Botânica, em virtude de fornecer contributos às classificações de diversas plantas, vegetais e animais.

No entanto, aduzir o conceito de raça às etnias e interações humanas, revelou-se temerário e pernicioso, seja em razão da usurpação de sua teleologia, ou devido à deformação axiológica do uso, haja vista figurar como baluarte para o estabelecimento da superioridade entre os indivíduos diferentes. Donde entre os séculos XVI-XVII, na Europa, instituiu-se a dominação pautada nas diferenças de classes sociais, fragmentando-as em altas (às privilegiadas) e baixas (às subalternizadas). Scwarcz (1993), por sua vez, explana que entre os séculos XVIII- XIX despontam teorias explicativas relativas à origem dos humanos, sendo divididas (em linhas gerais) em dois agrupamentos, a saber: monogenista e poligenista.

A primeira fundamentava-se nas “escrituras sagradas” (bíblia), sob a égide da argumentação cuja gênese humana seria única e os povos se diferenciavam por causa das degenerações ocasionadas pelo clima, características físicas ou costumes. No que se refere ao argumento poligenista, tem-se a alegação de que os humanos são resultado de várias linhagens e origens diversas, portanto, rechaça os dogmas religiosos da outra vertente, contudo admite premissas preconceituosas. Essa noção preconizou uma análise baseada em aspectos biológicos, a qual se desdobrou numa espécie de “racismo científico”, na medida em que justifica as capacidades intelectivas humanas por intermédio dos

tamanhos e (des)proporcionalidade dos cérebros, entre os diferentes povos (Scwarcz, 1993). Em habitual, ambas figurarem como teorias pseudocientíficas cujas argumentações inferiorizam fisicamente, cognitivamente e culturalmente determinados grupos sociais, nomeadamente as populações negras africanas ou as indígenas, comparando-as ao branco europeu, “considerado superior” (Scwarcz, 1993).

Rechaçando as premissas das teorias raciais que explicam a hierarquização das raças com base na genética, Munanga (2004, p. 21) historiciza que em meados do século XX, em virtude dos avanços das ciências biológicas e naturais, essas teorizações foram combatidas e inviabilizadas, porquanto os “patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a uma mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes”. Na realidade, o autor em questão não nega cujos patrimônios genéticos possam se diferenciar, não obstante, condena o modo com o qual a classificação hierárquica dos grupos humanos fora empregada. Em outras palavras, não há raças superiores ou inferiores se comparadas umas com as outras, mas diferentes, em virtude das experiências e formação sociocultural pela qual os sujeitos tecem e (re)inventam as relações humanas.

Na atualidade – no Brasil, mas não apenas – existem ao menos duas perspectivas de discussão a respeito do conceito de raça, a acadêmica e a presente no imaginário social (arquétipo). Abramowincz e Gomes (2010) observam que essas concepções expressam antíteses à sociedade, em razão das linhas acadêmicas contraporem o uso do conceito de raça, alegando sua inexistência e advertindo às forças políticas/sociais, na medida em que imprimem exclusões, injustiças e desigualdades, afora àquelas oriundas da composição das classes sociais.

Quanto à noção presente no imaginário social, tem-se a compreensão da raça a partir da visão da miscigenação (da mistura) dos povos ou da democracia racial – negação do racismo, pois todos vivem em completa harmonia –, resultante, em grande medida, da clássica obra intitulada: *Casagrande e senzala*, de Gilberto Freyre (1989), mas não apenas – reconhecemos, no entanto, seu pioneirismo na interpretação da cultura brasileira sob uma ótica historiográfica, contudo admitir seu contributo não significa necessariamente isentá-lo de críticas. Oportuno ponderar, além disso, cujo imaginário fundante sobre a noção de raça diz respeito ao reflexo das referências eurocêntricas, na constituição de um “padrão racial” imbuído no plano sociocultural, tendo em vista que justifica e atenuam os preconceitos pela cor da pele, tipos de cabelo e/ou ancestralidade.

Ora, se há por um lado um manifesto interesse conciliatório pelo qual se escamoteia os conflitos na perspectiva aludida, doutra se tem a expansão do entendimento de raça, com a composição do termo étnico-racial. Trata-se de uma fusão teórica auspiciosa, ao adicionar outro elemento significativo ao conceito. Num primeiro momento, sob a premissa de uma compreensão não-racista das diferentes identidades negras – incorporando, inclusive, reivindicações dos movimentos sociais –, com isso, refutando o prisma biológico predominante no conceito de raça, haja vista “[...] localizar os grupos humanos desde a perspectiva histórica, simbólica e psicológica, por isso afirmamos ser o conceito [étnico-racial] dinâmico”. Além do mais, “descreve um conjunto de seres humanos que, em um determinado tempo, falam uma mesma língua, professam uma religião ou acreditam em um mesmo ancestral e tem uma mesma visão de mundo”.

Outra diferença importante reside no fato de que uma raça pode conter diferentes etnias (Abramowicz; Moruzzi, 2011, p. 90).

Patenteiam as autoras supracitadas cuja concepção de etnia compreende a cultura e a ocupação dos povos, não se circunscrevendo às questões estéticas e físicas. À vista disso, glosam que a perspectiva étnica, por retratar um povo e sua cultura, torna-se passível de ser perscrutada e/ou desvendada, malgrado isso não afiance sua preservação. Por esse motivo, nota-se a relevância de políticas públicas para salvaguarda e difundir a história dos povos originários, negros e outras culturas expropriadas ao longo do “processo civilizatório”, conferindo notoriedade para essas populações historicamente olvidadas, enaltecendo contribuições sociais e (saberes) culturais à constituição humana, em especial para composição da brasilidade. Logo, a formulação conceitual de etnia, ao se referir aos negros brasileiros, fora incorporada pelos acadêmicos e educadores devido ao conceito de raça estar imbuído (no plano axiológico) de uma acepção (histórica) de superioridade e inferioridade racial (Munanga; Gomes, 2006).

Doutro forma, a noção de etnia pode incidir numa visão antropológica etnocêntrica. Trata-se de um conceito cujo teor expõe muitos sentidos, contudo, em linhas gerais, expressa a superioridade de um povo em relação ao outro. Oportuno elucidar que o etnocentrismo difere do racismo, pois nele o sujeito se sente superior por acreditar que “valores próprios de uma sociedade ou cultural particular devem ser considerados como universais, sendo ‘os outros povos com outras culturas’ interpretados como atrasados e inferiores” (Munanga; Gomes, 2006, p. 181).

Seguindo essa esteira de reflexão, Gomes (2002) explana que o termo ‘raça’ diz respeito aos atributos dispensados a certo grupo social e o conceito de ‘etnia’ compreende uma resposta original de um povo quando, em alguma situação, sente-se proscrito na sociedade na qual se inscreve, explicando, em parte, a adesão do vocábulo étnico-racial no Brasil, haja vista em que as tensões e relações raciais estabelecidas no país sobrepujam as “diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, mas correspondem também à raiz cultural baseada na ancestralidade afro-brasileira que difere em visão de mundo, valores e princípios da origem europeia” (Gomes, 2002, p. 13-14).

Pois bem, aduzindo esse debate teórico para o contexto da investigação à qual este artigo traduz – as concepções e crenças de professoras (atuantes na Educação Infantil) relativas às questões/desigualdades étnico-raciais –, reporta-se ao estudo de Kramer (1982) o qual ratificou que crianças pobres em situação de vulnerabilidade eram prevalentemente negras, em virtude da ausência de acesso à cultura e educação, quando comparado às crianças brancas. Com efeito, a(s) infância(s) negra(s) passa(m) a ser percebida como “um lugar relacionado com a ideia de falta, ausência, para além da ideia de incompletude que já é associada à imagem da infância” (Nunes, 2015, p. 419).

Pensá-las sob o prisma da complexidade dos marcadores sociais e das diferenças faz-se oportuno para uma compreensão mais elaborada das infâncias – inclusive para ensejar uma perspectiva não-hegemônica –, sendo as contribuições da Sociologia da infância profícuas para o debate, afinal “[...] a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais”

(Sarmiento, 2008, p. 8). Segundo o autor, a categoria étnico-racial amplia as discussões/reflexões relativas à participação das crianças na sociedade, por efeito na Educação Infantil, visto que esse marcador social imprime na heterogeneidade um caminho alvissareiro à ampliação do debate em tela. Ocorre que o propósito da Sociologia da infância relativo às questões étnico-raciais, não diz respeito a apenas exprimir se a criança é negra ou não, no entanto, visa fomentar proposituras e ponderações que versem às culturas infantis ao reconhecer as diversidades/diferenças das/nas infâncias.

Considerando, portanto, o quadro teórico exposto até aqui, lançamo-nos num empreendimento científico o qual consistiu em perscrutar o modo com o qual professorasⁱ de Educação Infantil em um município no Sul de Minas Gerais, observam, compreendem e desenvolvem práticas/saberes docentes referentes às desigualdades étnico-raciais. Sendo assim, buscou-se prospectar se as entrevistadas exploravam ou fomentavam intervenções (sistematizadas ou não) atinentes à temática, do mesmo modo notavam desafios e prováveis experiências exitosas. O estudo justifica-se em razão da literatura científica (especializada) assinalar à preponderância de práticas descontextualizadas, fortuitas e eivadas de deformações hermenêuticas concernente às questões étnico-raciais na esfera da Educação Infantil (Silva, 2015; Castro, 2015; Santos, 2015; Ivazaki, 2018). Soma-se a isso o fato de a legislação existente assinalar os contributos da cultura negra para constituição e desenvolvimento da sociedade brasileira. Ademais examinar práticas pedagógicas referentes às desigualdades étnico-raciais poder-se-ia ensejar e/ou nutrir políticas públicas educacionais, de igual modo aprimorar o desenvolvimento profissional docente, *pari passu* lapidar a qualidade do trabalho pedagógico realizado, de maneira a “unir forças, para que, de fato, a escola possa se constituir como “um terreno de igualdade e justiça”” (Cunha Júnior; Gomes, 2007, p. 233).

Na continuidade exporemos os aspectos metodológicos da investigação, antes, todavia, pertinente trazer à tona uma advertência de Munanga e Gomes (2006), a qual aconselha uma apropriação sólida de conceitos basilares ao versar ou problematizar as desigualdades étnico-raciais no interior dos processos formativos, além de cuidados pedagógicos com o modo de arrazoar o (intrincado) assunto.

2. Metodologia

Destaca-se, de início, o quadro epidemiológico cuja sociedade hodierna se deparou com a pandemia eclodida em março de 2020. Logo o contexto em questão injunziu a “Organização Mundial de Saúde (OMS) a subscrever uma emergência internacional de saúde pública que se configurou em pouco tempo na maior pandemia do século” (Teixeira; Nascimento, 2021, p. 45). Suscitando várias restrições em diferentes áreas por todo mundo, a exemplo do fechamento do comércio e das fronteiras; cancelamento de eventos; interrupção de aulas presenciais em escolas (públicas e privadas); dentre outros desdobramentos profiláticos.

A despeito de a tessitura não ser objeto de prospecção da investigação, desconsiderá-la seria no mínimo incongruente em termos metodológicos, haja vista impedir-nos de imergir no lócus investigativo (leia-se a instituição escolar pesquisada), com efeito, tolhendo os registros observacionais, fulcrais para estudos qualitativos, segundo Lüdke e André (1986), afora incidir numa espécie de negacionismo científico – a

negação de conceitos e teorias consensualizados pela ciência o qual granjeou força e visibilidade, mormente a partir da ascensão mundial do conservadorismo de ultradireita (Vilela; Selles, 2020). Recrudescido com o advento da rede mundial de computadores (internet) e as redes sociais as quais congregam grupos identitários consumidores e disseminadores de (des)informação, com efeito, tem-se o aparecimento de um novo espaço público, o qual, paradoxalmente, coloca em suspeição valores democráticos devido aos discursos acusatórios, virulentos e reativos, escamoteando, por sua vez, o lugar do diálogo e do debate de ideias (Bosco, 2017) –, cujos efeitos foram deletérios para vida humana.

Malgrado reconheçamos os limites – os quais não inviabilizam a investigação científica em tela, contudo, mitigam evidências contextuais da cultura escolarⁱⁱ e potenciais correlações e o entrecruzamento dos dados –, julgou-se relevante empreender um estudo sob uma perspectiva qualitativa, pois, de acordo com André (2013, p. 97), implica admitir o conhecimento “como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. Ao abrigo dessa orientação epistemológica, anela-se compreender o universo de significados (e significância), motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos fenômenos os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Lüdke; André, 1986).

Ao alegarem sobre os apanágios de uma pesquisa qualitativa, Sampieri; Collado; Lucio (2013, p. 102) assinalam se tratar de investigações cujo teor pretendem analisar informações de maneiras independentes “ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informações de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse”.

Sob o epíteto qualitativo há variados enfoques ou desenhos empregados às pesquisas, torna-se imperativo, portanto, um delineamento mais preciso que confira adequabilidade aos procedimentos empregados para o estudo, tal e qual confiabilidade científica, a fim de que as análises e ilações sejam coerentes com o mesmo. Apesar de não ser possível alegar com exatidão quanto às diversas tipologias de desenhos qualitativos, de modo genérico, constata-se cinco enfoques, quais sejam: a) Teoria Fundamentada; b) Etnográfico; c) Narrativo; d) Pesquisa-ação; e) Estudo de Caso (Lüdke; André, 1986; Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Para fins de nosso estudo, optou-se pelo enfoque narrativo. Trata-se de uma perspectiva que “fornece estrutura para entender o indivíduo ou grupo e escrever a narrativa – contextualizando a época e o lugar onde a pessoa ou o grupo viveu ou, ainda, onde as experiências e os eventos ocorreram” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 509) –. Segundo Creswell (2007) o desenho narrativo por vezes figura na qualidade de um esquema de pesquisa, *pari passu* uma espécie de intervenção, dado que ajuda a pensar em questões às quais não eram claras ou conscientes. Fornece, além disso, consoante a esse importante pesquisador, um quadro microanalítico.

Definidos a concepção epistemológica investigativa e o desenho empregados, instituiu-se o instrumento para erigir os dados, a saber, a entrevista-narrativa, assentado nas contribuições de Dal’igna (2012) para se pensar os outros modos de entrevistas

semiestruturadas, afora àqueles já preconizados na literatura científica (Lüdke; André, 1986; Sampieri; Collado; Lucio, 2013), objetivando, com isso, prospectar as professoras atuantes na Educação Infantil com relação às questões étnico-raciais.

A escuta sensível às vozes de professoras (à vista de nosso contexto) consiste numa noção conhecida enquanto: virada à narrativa, cuja concepção insurge com o intuito de contrapor os modelos de pesquisa em Ciências da Educação, segundo os quais há uma dicotomia e uma impessoalidade, por assim dizer, entre o/a pesquisador/a e os/as investigados/as (Nóvoa, 1992). Logo, as entrevistas-narrativas, compõem a tessitura relacional por oportunizar uma dinâmica interativa entre os/as envolvidos/as (Oliveira, 2017). Acompanhando essa linha de pensamento, Fiorentini (2006) destaca que entrevistas-narrativas com professoras contribuem para que as histórias sejam expressas e as experiências sejam formativas às participantes da pesquisa.

Posto isso, contactou-se a secretaria de educação e a coordenadora pedagógica das escolas municipais e do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade, com o propósito de expor a propositura da investigação. Empós alinhar as agendas, fez-se uma reunião na qual foram detalhados os objetivos da pesquisa, sua relevância às crianças e professoras em exercício profissional. Prontamente, as gestoras presentes manifestaram interesse em envolver as docentes atuantes na rede municipal, de uma cidade situada na região sul do estado de Minas Gerais, contanto que houvesse a oficialização do estudo.

Depois de consolidada a questão formal, burocrática por assim dizer, a aproximação com as professoras atuantes na Educação Infantil ocorreu em uma reunião pré-agendada. Oportuno exprimir que o encontro somente foi possível em virtude do contato inicial com a secretaria de educação, a qual viabilizou a comunicação com as docentes. Das 25 (vinte e cinco) presentes na reunião, 9 (nove) manifestaram o desejo de participar voluntariamente da pesquisa. Não obstante, três requisitos eram mandatórios à participação, quais sejam: dispor de formação em Pedagogia; estar atuando na Educação Infantil; e aberta ao diálogo, devido às premissas compreendidas na entrevista-narrativa. Realizou-se, ulteriormente, um segundo movimento, a saber, concatenar a consecução das entrevistas.

Antecedendo a realização – em conformação remota, em virtude do quadro epidemiológico antes aludido –, as pesquisadas assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na direção de “oficializar” a participação e a permissão do registro de áudio e imagem ao longo da entrevista. Pertinente relatar, cujo estudo recebeu aprovação do comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, em uma universidade sul-mineira, segundo parecer: 5.013.254. Ressalta-se, ademais, o fato de afiançarmos o sigilo quanto à identidade oficial das professoras participantes, optando-se por empregar nomes fictícios de mulheres negras com destaque social e científico ao longo da história – num exercício de descolonização, reconhecimento e restituição da cultura negra e de seus saberes –. Na continuidade, tem-se o roteiro de inquirições desenvolvidas junto às professoras na ocasião dos encontros:

Quadro 1 – Roteiro das entrevistas

| | |
|---|---|
| 1 | Você desenvolve um trabalho pedagógico sistematizado relacionado à temática étnico-racial no cotidiano escolar? a) Como foi realizado? b) Quais foram os desafios encontrados? c) De que modo lidou com os eventuais conflitos? |
| 2 | No caso da inexistência de uma proposta específica, quais ações você desenvolveria em relação ao tema no cotidiano escolar? |
| 3 | Relate experiências escolares observadas e/ou desenvolvidas sobre o tema em questão. |
| 4 | Quais os caminhos pedagógicos (pensando o contexto da Educação Infantil) pelos quais sejam viáveis problematizações em relação às desigualdades étnico-raciais? |

Fonte: Elaboração Própria, 2024

Após as entrevistas, efetuamos a transcrição “bruta”, porém notou-se a necessidade de se textualizar o material transcrito, sem, no entanto, alterar seu conteúdo, ou seja, seu sentido e significado. O tempo total para a realização de todas as entrevistas, registrado em nossas gravações, somou 6 horas, 38 minutos e 5 segundos (6:38’5”).

Para perscrutar o material empírico produzido pelas entrevistas-narrativas, adotou-se a premissa problematizadora, consoante ao preconizado por Chistian Vini (2015). Segundo ele, problematizar não se restringe a uma metodologia, mas a uma lente potente para olhar e colocar em suspeição o objeto investigativo. Em outras palavras equivale a capacidade de promover o real trabalho do pensamento crítico e hiper-crítico, na direção de confrontar as “verdades” históricas de uma época. De acordo com o autor supracitado, a verdade é produzida e decorre de múltiplas coerções, sendo regulamentadas pelas relações de poder.

Considerando o intento da investigação de problematizar as questões étnico-raciais contidas nas narrativas de professoras, logo, conhecer, em algum nível, os mecanismos morais e sociais pelos quais instituem “verdades” corresponderia em um passo fulcral para eficácia do estudo e de seus eventuais efeitos (in)formativos. São inúmeros os enunciados produzidos em que as diferenças acabam escamoteadas, distorcidas e/ou desvanecidas, ramificando-se em uma infinidade de dispositivos culturais, temporais, espaciais e geográficos (Vini, 2015).

Para formular as categorias analíticas e analisar os dados erigidos empregamos as categorias descritivo-interpretativas preconizadas por Ludke e André (1986). Para as autoras, trata-se de um procedimento basilar, tanto em relação ao conteúdo manifesto quanto no que concerne ao conteúdo tácito do material empírico. Deve-se, portanto, não se restringir ao que está explícito no texto (ou nos relatos), mas prospectar e pôr a vista mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados”.

Faz-se apropriado explicitar, além disso, que os dados notabilizados neste artigo correspondem ao recorte de um estudo mais amplo, conquanto ter-se-iam contributos que o justificam per se, haja vista o implexo tecido no qual se inscrevem as relações étnico-raciais e suas implicações à constituição da docência, o desenvolvimento professoral e a formação escolar (Silva, 2022). A seguir, têm-se as categorias advindas desse exercício perscrutador.

3. Análise dos Resultados

O (não) lugar das professoras no enfrentamento das tensões étnico-raciais

As entrevistas realizadas mobilizaram as docentes no sentido de fomentar reflexões – colocando em suspeição, em alguns casos, conforme veremos – a respeito do lugar (e compromisso ético/político) da instituição escolar para as crianças, na promoção de uma educação antirracista, numa espécie de decolonialidade, com a qual se possa contrapor a naturalização do preconceito, por consequência, da barbárie. Refere-se a uma discussão, de acordo com Dei (1996), inicialmente encetada na Grã-Bretanha, após sua popularização passa a ser reconhecida do mesmo modo nos Estados Unidos e, posteriormente, em outros países como o Brasil. No contexto brasileiro, essa abordagem granjeou pujança com a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana nas escolas (Brasil, 2003).

Uma educação antirracista consiste em uma ação pedagógica, social e cultural, na medida em que ocorre em diferentes contextos da sociedade e assume múltiplas formas, tendo como prerrogativa a equidade social e a consciência crítica. No campo educativo, alvitra promover a organização da prática docente, por extensão curricular, na tentativa de problematizar o padrão eurocêntrico de cultura e em relação à noção de mundo. Objetiva, em última análise, rechaçar manifestações de discriminação institucional, coletiva e individual que, muitas vezes, são naturalizadas em nosso cotidiano, à semelhança da advertência de Gomes (2005, p. 150) ao indagar: “todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola”, resta, no entanto, saber se há disposição para esse enfretamento. Valendo-se de estratégias de ensino coerentes e devidamente planejadas, de maneira que a organização do trabalho docente propicie a igualdade racial, com vistas à formação crítica (Cavaleiro, 2001, 2005; Gomes, 2005; Guimarães, 1996, 1999; Munanga, 1996, 2005).

Para tanto, faz-se necessário a apropriação de termos e conceitos que fundamentem as ações pedagógicas críticas, além disso, a percepção sobre as formas pelas quais (foram e) são tecidas as relações entre brancos e negros no Brasil (Cavaleiro, 2005). Portanto, torna-se indispensável a elaboração de aportes (teórico/metodológicos) para os/as docentes pautarem possibilidades formativas com as quais se construam relações étnico-raciais devidamente contextualizadas no plano sociocultural, a fim de evidenciar os saberes precípuos para humanidade, cujos povos escravizados produziram (e seguem originando), e, em grande medida, não acessam, tampouco são admitidos enquanto expoentes (Munanga, 2005).

Em nosso estudo, as pesquisadas foram indagadas quanto ao papel assumido (ou não) em se tratando do trabalho pedagógico frente ao combate do preconceito, da discriminação e do racismo. Preocupante a constatação de apenas uma docente (Marielle) assinalar a Educação Infantil enquanto instituição primacial para problematizar temas sociais relevantes e sensíveis. Ainda assim, divagou sobre a questão específica ao buscar ampliar o debate para outros marcadores das identidades/diferenças, distanciando-se da categorização étnico-racial. Percorramos seu relato.

A educação infantil é a primeira infância, é ali que vai ser trabalhado tudo sobre a criança, essa questão de preconceito independente de ser racial ou não, a criança reflete o que vê em casa, o que dizem para ela. A criança não nasce racista, ela não tem preconceito de nada, só que ao ver uma pessoa mais velha fazer alguma coisa, algum tipo de deboche sobre alguma coisa, mesmo que não

seja de cor, seja com deficiência, uma questão financeira menos favorável, ela pode levar aquilo como motivo para crítica. Mas essas questões não são das crianças, mas reflexo das pessoas com quem convivem [...]. (Professora Marielle)

Na ótica da professora, a instituição educativa às crianças deve fornecer contributos para uma formação baseada na política das diferenças, conquanto, imputa, ou melhor, aduz, em grande medida, a responsabilidade às famílias, eximindo-se de seu papel formativo, inclusive, junto às famílias. Obviamente que a sociedade exprime preconceito e tal aspecto influencia os núcleos familiares nos quais as crianças vivem e se socializam, conquanto, ao que parece a docente recorreu ao argumento como linha de fuga, ou estado de sobrevivência profissional. A propósito, a literatura sobre formação docente retrata modos de enfrentamento do/da professor/a, com a finalidade de resolver problemas e dilemas trazidos, quer pelos aprendizes, quer pela instituição. À face disso, o/a educador/a acaba por empregar “estratégias de sobrevivência”, para subsidiá-lo no desempenho da profissão. Trata-se de “táticas” ou formas de enfrentamento, com as quais lidam com as agruras e (dis)sabores da docência. Algumas delas foram mapeadas pelo pesquisador Peter Woods (1990), cujo entendimento mapeou oito estratégias de sobrevivência. Condição igualmente assinalada por Charlot (2008), ao indicar modos de supervivência para enfrentar as ambiguidades e injunções da atividade laboral no país.

A noção da escola como espaço que deve oportunizar a transformação social e a formação cidadã às crianças, não figurou entre os argumentos aludidos pelas docentes pesquisadas, denotando, por sua vez, uma acepção temerária (e de certo modo uma compreensão deformada) em relação ao propósito – e axiologia, para além da dicotomia do cuidar e educar – da Educação Infantil. Seguindo a linha argumentativa da entrevistada supracitada, outras depoentes igualmente irrogaram a responsabilidade de atitudes racistas e preconceituosas dos/as pequenos/as às famílias (guardado os devidos matizes das visões), com singelos acenos para formação escolar. Acompanhem os relatos:

Quando a criança nasce, a família deve já ir preparando o/a filho/a para situações cuja criança vai passar a vida toda. Se ela não estiver bem preparada ela não vai saber lidar. Ela não irá saber seu valor diante da sociedade, inclusive na escola. Mas, se a família ensina a valorizar desde pequena, é mais fácil dela enfrentar os problemas no dia a dia. (Professora Dandara)

Porque uma criança falar que não combina com outras por causa da cor, advém da família eu acho. É preciso fazer trabalhos educativos com a família. (Professora Laudelina)

As professoras Dandara e Laudelina advertem que a família deveria figurar enquanto potencial núcleo formador da criança, “preparando-a” para não ser racista ou preconceituosa, *pari passu* admitem, em alguma medida, a Educação Infantil como corresponsável pela questão formativa. De fato, compreende-se que a parceria colaborativa entre família e escola se faz fundamental à educação dos/as pequenos/as, todavia, a estratégia discursiva segue a mesma alegação da depoente anterior, ou seja, a delegação da origem do preconceito manifesto. Trata-se de uma tendência amiúde presente na retórica professoral o subterfúgio da isenção ou impotência da escola frente a determinados desafios. Por outro lado, imputa à família, na maior parte dos casos, a culpabilidade por inscrever a discriminação e hostilidade dos/as infantes, à semelhança da constatação do estudo de (Cavaleiro, 2003). Em sua pesquisa relativa ao preconceito na infância, a referida autora, compreendendo crianças entre quatro e seis anos, patenteou a (re)produção de preconceitos expressos ao longo das atividades pedagógicas e em

outras circunstâncias “espontâneas”. Averiguando, portanto, cujas ações e comportamentos assentados na segregação étnico-racial (entre outras expressões de intolerância às diferenças) tolhem as crianças negras de constituírem uma imagem positiva de si mesmas, com destaque às relações excludentes em momentos brincantes – de jogo, por assim dizer, na acepção preconizada por Carneiro, Assis e Bronzatto (2015) – e horário “livre”.

Para além dos aspectos atinentes às famílias, a professora Marielle fez referência ao preconceito dos adultos no interior da própria instituição educacional. Vejamos seu relato:

[...] Já ouvi funcionário falar de crianças, porque na Educação Infantil tem um período de adaptação, aí nesse período as crianças choram, é normal, nessa situação funcionários falam, “além de ser feio chora desse jeito”. Fala de a criança ser feia por ser preta, gordinha e ainda dar trabalho, escuto às vezes esses comentários desagradáveis de colegas maiores. As crianças não têm esses preconceitos tão visíveis, os adultos sim. (Professora Marielle)

A associação equivocada (e nocente) vinculando a “carência de beleza” ao fato de a criança ser negra foi retratada na obra de Santiago (2015), intitulada: *Creche e racismo*. O autor relata cujas crianças negras, desde a Educação Infantil, são modeladas e sofrem injunções em virtude da cultura eurocêntrica, imputando padrões estéticos, por essa razão são subjugadas pelas características biológicas – aliás, um estratagema horrendo empregado para propalar o racismo, tal e qual se expôs no preâmbulo deste trabalho –, de orientação religiosa, classe social, hábitos de alimentação, dentre outras. Com efeito,

[...] muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas na creche, ocorram difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, comprometendo o reconhecimento e aceitação dos mesmos (Santiago, 2015, p. 448).

Ratificando a constatação supramencionada, a entrevistada Dandara afiançou ter sido professora de uma infante que se sentia inferior em virtude da cor de pele. Visemos sua descrição:

[...] Para você ver, quando eu dava aula no primeiro ano, eu tinha uma aluna negra muito inteligente, mas por causa da cor ela se sentia inferior, pois já vinha com isso de casa. [...] ela se sentia inferior mais no sentido físico se comparada aos outros alunos e esse fato acabava causando muita pressão sobre ela. Tinha uma inferioridade devido à cor, conseqüentemente a criança foi obrigada a crescer com isso e a família teve que ensinar (insistir) sobre a valorização de si. (Professora Dandara)

Na narrativa descrita, nota-se que a estratégia discursiva utilizada denota um sentido potencialmente racista, ao agregar o adjetivo “muito inteligente” pelo fato da menina ser negra. De tal maneira que o atributo da inteligência está vinculado à pessoa branca, referindo-se ao mesmo tempo que os negros inteligentes são exceção. Donde se torna imperativo o debate relativo à constituição da identidade da criança negra, colocando-o em evidência, haja vista o fato de comportamentos e códigos culturais operarem como modos de subjetivação. A identidade não pode ser concebida de modo unívoco e linear, pois resulta de um sistema de significações e possíveis representações culturais (Hall, 2003).

Segundo o autor supracitado, a identidade pode ser individual e coletiva, sendo que a primeira demarca a nossa diferença com relação aos outros, afirmando a presença e singularidade de nossa existência, no passado, presente e futuro. A identidade coletiva, por seu turno, decorre da complexa rede cultural manifestada nas crenças religiosas, em questões gastronômicas e linguísticas, visão de mundo, dentre outros aspectos. *Pari passu*, representa significações e predileções comuns de um grupo de sujeitos, os/as quais, ao abrigo de suas idiossincrasias, relacionam-se e constroem marcas coletivas, engendrando sentidos e significados comuns aos pertencentes da comunidade (Munanga, 2012).

Ao prospectar a identidade negra, faz-se imprescindível conhecer a história e a cultura do nosso país visando objetar a versão linear, circunscrita e idílica à escravidão, segundo a qual somente a capoeira figurar-se-ia enquanto elemento social de resistência, desconsiderando todos os demais contributos (culturais, sociais e humanos) da comunidade negra às raízes brasileiras. À vista disso, Hall (2003, p. 21) anota que a “identidade racial brasileira e as formas brasileiras de racismo estão no centro do debate político-cultural”, o que sinaliza um (longo) processo de transformação social – com progressos e retrocessos acíclicos, haja vista a temerária conjuntura hodierna. Até porque, as marcas da colonização persistem no arquétipo da sociedade, a julgar pelas manifestações culturais africanas e afro-brasileiras inscritas na condição de subcultura. A título de exemplificação evoquemos: o samba, rap, o hip-hop, o funk, os quais são representações da identidade negra no contexto artístico (Oliveira; Gonçalves, 2015).

Em suma, a identidade negra faz-se imbuída de consciência sobre os saberes e referenciais sócio-históricos e culturais edificados pela ancestralidade, os quais facultam a reconhecença étnico-racial e contribuem à concepção crítica sobre suas origens. Sendo “preciso vencer a segregação racial que favorece a cultura branca em detrimento da negra e, conseqüentemente, revela o racismo, muitas vezes de maneira velada (Oliveira; Gonçalves, 2015, p. 4). A identidade negra está relacionada à negritude e a educação antirracista, pois preconiza rechaçar as concepções eurocêntricas as quais aprisionam, em algum nível, as dimensões socioculturais e simbólicas concernentes à existência das populações negras. O conceito de negritude refere-se a uma acepção auspiciosa às discussões relativas às temáticas étnico-raciais – a despeito de não ser consensual sua admissibilidade –, porquanto permite pensar e problematizar a inserção dos/as negros/as em diferentes contextos sociais. Por esse motivo pode ser entendida como uma maneira de conscientização, por vezes individual, sobre o autorreconhecimento das características corporais, culturais e sociais herdadas de africanos/as e/ou negros/as afro-brasileiros/as (Munanga, 2015).

A palavra negritude, segundo Domingues (2005), tem sua origem de forma pejorativa no século XX na França, tendo em vista que buscou classificar pessoas negras colocando-as em subcategorias se comparadas aos brancos. No processo histórico, o termo negritude, tanto no Brasil quanto em outros países, foi-se modificando diante das intervenções dos movimentos sociais os quais reverteram a conotação inicial para a de resistência e símbolo de luta política. Hoje a negritude significa em muitos casos, assumir-se negro, o que remete a consciência dos fatores históricos e socioculturais os quais contribuem à constituição da identidade negra que contesta a ordem colonial apresentada de modo acrítico. Três aspectos marcam a negritude, a saber: a identidade, a fidelidade e

a solidariedade. A identidade significa o sujeito reconhecer com orgulho a condição étnico-racial à qual pertence; enquanto a fidelidade permanece associada ao reconhecimento ancestral africano e as múltiplas representações envolvidas; e a solidariedade diz respeito ao coletivo senso de união que preserva a identidade comum (DOMINGUES, 2005).

A identidade negra consiste num flanco à negritude, não guardando, necessariamente, a premissa do retorno das culturas ancestrais, mas um modo de (re)existir não assujeitado aos preceitos (e estereótipos) de supremacia branca eurocêntrica, consoante a advertência de Munanga (2015). Para esse autor, a noção de negritude exprime reconhecer a existência de relações de poder na tessitura social, ao confrontá-las – valendo-se da afirmação do legado histórico e cultural das populações negras –, o sujeito enseja pôr em suspeição, e, quiçá, em desconstrução o pensamento hegemônico.

Em relação à desumanização histórica e a reificação dos negros, Gomes (2017) alega que as reivindicações, lutas e muito sangue derramado, impeliram à esfera legal iniciativas que conferem visibilidade à negritude no cenário político, outrora olvidado. A título de ilustração, tem-se a lei 10.639/2003, a qual não somente obriga o ensino da cultura afro-brasileira nas instituições educacionais brasileiras, mas inscreve a possibilidade de vislumbrar a negritude em âmbito nacional, em que pesem os desafios de se traduzir um preceito legal em ação efetiva, considerando os desafios do Brasil contemporâneo. Na continuidade arrazoaremos quanto às narrativas e as práticas pedagógicas das professoras investigadas, compondo a segunda categoria analítica do estudo.

Convicções das professoras e o racismo à brasileira

A Educação Infantil brasileira foi (e continua sendo) marcada por tensões sociais de classes, gêneros, geracionais e étnico-raciais, à semelhança dos relatos (de parte) das docentes investigadas. Com efeito, o processo colonizador permanece infundindo desconhecimento e silenciamento ao povo negro, na medida em que institui de maneira tácita ou explícita, uma política de branqueamentoⁱⁱⁱ (Gomes, 2019). Logo, tem-se um cenário em cujo segregacionismo estrutural encontra “solo fecundo”, inclusive para ser institucionalizado – desde o século XIX, tal-qualmente ao preconizado no preâmbulo.

Recordemos o fato do próprio Estado, órgãos superiores e empresas, historicamente preterirem ou subjugarem determinados agrupamentos étnico-raciais, a julgar pelas condições injustas de cidadania e acesso aos direitos sociais básicos, como: saúde, educação e representação (Munanga; Gomes, 2006). Seguindo essa esteira de reflexão, Gomes (2005) descreve que o racismo institucionalizado se constitui discriminatório e sistemático, em virtude de circunscrever aos negros determinadas ocupações sociais no que se refere à moradia e emprego, além do diminuto acesso aos bens (i)materiais e artísticos. “[...] Estas práticas racistas manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil”. Complementa sua argumentação alegando que a “mídia (propagandas, publicidade, novelas) insiste em retratar os negros, e outros grupos étnico/raciais que vivem uma

história de exclusão, de maneira indevida e equivocada” (Gomes, 2005, p. 53). A institucionalização do racismo se acentua à medida que a sociedade brasileira se opõe a admiti-lo, especialmente em espaços formativos cuja finalidade primordial pressupõe o enfrentamento às desigualdades étnico-raciais. Percorramos os relatos de Ruth e Miraildes os quais exteriorizam, em algum nível, o trabalho pedagógico que realizaram envolvendo o tema:

[...] Para mim não existe nem diferença ou racismo, parece coisa inventada, mas quando porventura aparece à demanda tento trabalhar e conscientizar as crianças. (Professora Miraildes)

[...] assim como sempre faço, mostrar para as crianças sempre que somos iguais e não existe nada disso, independente das questões raciais, cor, deficiência [...]. (Professora Marielle)

Nota-se que o argumento trazido à baila pelas depoentes no tocante às tensões raciais, revela, em alguma medida, uma visão inverossímil das diferenças e desigualdades, sob o argumento: somos iguais, conseqüentemente se escamoteia o conflito ou se apresenta uma realidade fantasiosa, uma vez que o país vive uma (pseudo) “democracia racial”. A esse respeito Gomes (2005, p. 57), alega que “[...] o mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica a qual pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento”. Com isso, “pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial”, um quadro demonstrado por um conjunto de pesquisas científicas.

De acordo com Guimarães (2006, p. 18), incongruente o idealismo racial foi contundentemente criticado pelo movimento negro na década de 1980, em função de corresponder a uma ideologia racista, passando “a ser objeto de investigação mais sistemática de cientistas sociais e historiadores”. O autor destaca que prevaleceu a compreensão inicial de que se tratava realmente de um mito fundador da nacionalidade, pois, afinal, o Brasil teria sido percebido historicamente como um país no qual “[...] os brancos tinham uma fraca, ou quase nenhuma, consciência de raça; onde a miscigenação era, desde o período colonial, disseminada e moralmente consentida; onde os mestiços, desde que bem-educados, seriam regularmente incorporados às elites”. E complementa historiando que “o preconceito racial nunca fora forte o suficiente para criar uma linha de cor, fez talvez a mais completa síntese dessa interpretação” (Guimarães, 2006, p. 22).

Seguindo a esteira argumentativa do referido autor, na década de 1990, com o recrudescimento dos ataques de ativistas negros à democracia racial e a sua “redução a ideologia dominante (e da raça opressora), alguns antropólogos lembraram que o mito, antes de ser uma falsa consciência, é um conjunto de valores que tem efeitos concretos nas práticas dos indivíduos” (Guimarães, 2006, p. 23). Portanto, não pode ser interpretado tão-somente como parte do arquétipo social e naturalizado de modo acrítico, à semelhança do condescendente entendimento das entrevistadas, subtraindo o racismo e discriminações causadas especificamente pela hierarquização racial a qual engendra desigualdades sociais.

Aliás, condutas desiguais originaram (e ainda perpetuam) relações racistas em diferentes espaços sociais, a exemplo da escola, considerada como o primeiro “lugar de vivência das tensões raciais pelas crianças” (Menezes, 2002, p. 01). Entretanto, a democracia (como igualdade de direitos) somente será uma realidade quando houver, deveras, igualdade racial no Brasil e a população afro-brasileira não sofra nenhuma espécie de discriminação, preconceito, estigma ou segregação, seja em termos de classe, ou em relação à raça. Por isso, a luta de classes para o/a negro/a, deve caminhar *pari passu* com o enfrentamento crítico racial. Na realidade, o racismo estrutural brasileiro consiste em um interdito para ascensão social das populações negras, sendo um mero ardil se referir à democracia racial, haja vista a distinção de classes sociais marcada pela cor da pele (Menezes, 2002).

Alinhados (*mutatis mutandis*) aos depoimentos anteriores, percorramos outros dois relatos a seguir:

[...] temos que mostrar para as crianças que somos iguais, esse é o primeiro ponto independentemente de qualquer coisa. Não pode ser assim “aí meu branquinho bonitinho”, tem que naturalizar esse tratamento igual. (Professora Ruth)

Acho que tem que ser o direito igual a todos, aliás, todos são iguais, o amor ao próximo, também está faltando isso [...]. (Professora Dandara)

A naturalização do tratamento igualitário, tal-qualmente ao teor dos relatos, incorre na despolitização das diferenças e tensões étnico-raciais, comprometendo a apropriação e o entendimento da realidade social pelos indivíduos. Relativo a isso, Aguiar, Piotto e Correa (2015) preconizam que o enfrentamento do racismo e suas derivações nefastas demandam a consciência crítica da desigualdade (historicamente construída e culturalmente imprimida) entre pessoas brancas e negras, à semelhança do que retrata a canção de Emicida (2019)^{iv}, “[...] permita que eu fale, não as minhas cicatrizes elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes que nem devia tá aqui”; E continua, “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós? Alvos passeando por aí. Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência é roubar o pouco de bom que vivi”. Finaliza anotando, “permita que eu fale, não as minhas cicatrizes achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes é dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir”. A exegese, portanto, não deve repousar na perspectiva da negação do fato, no entanto, indicar e fomentar – via problematização e diálogo reflexivo na instituição escolar – caminhos formativos (na esfera epistemológica, científica e didática) concernentes ao mote (Aguiar, Piotto, Correa, 2015). Prescindir a violência (simbólica e efetiva) da ação opressora de um grupo social em relação ao outro, compôs estratégias de governos autoritários outrora. Contudo regressam ao cenário coetâneo ao abrigo de outras roupagens, propalando desconhecimento (e representações deformadas) referente às contribuições dos povos não-brancos à sociedade global, classificando-os como inferiores, um equívoco deletério rechaçado em outros momentos do texto.

Logo o enunciado “somos todos iguais” idealiza a noção das diferenças/desigualdades e exacerba a discriminação racial, notadamente no contexto educacional compreendendo infantes, pois sob essa ótica, o amor, a cordialidade e o respeito bastariam à igualdade social. Recordemos que a discriminação reúne uma

miríade de apanágios, notória na “exteriorização, manifestação, ou materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo” (Sant’ana, 2005, p. 63). Em outras palavras, há muitas expressões do preconceito, algumas observáveis de modo explícito, outras subentendida, segundo Jaccoud e Beghin (2002), a primeira está correlacionada aos atos concretos violentos baseados na cor dos indivíduos, enquanto a segunda reside na discriminação indireta, identificada em práticas sociais ordinárias, presentes em julgamentos, processos de exclusão e subjugação sutilmente velados, basta notarmos com a devida atenção à “falta de acesso e sucesso dos negros no ensino fundamental, médio e superior, em que pese o grau de universalização atingido por tais sistemas” (Jaccoud; Beghin, 2002, p. 40).

Portanto, para fomentar o multifacetado e complexo campo das relações étnico-racial no âmbito da formação professoral, deve-se expandir os saberes necessários à prática docente – Tardif (2014) organiza os saberes docentes em três domínios: os disciplinares, referentes aos conhecimentos promovidos pelas disciplinas na formação; curriculares, atrelados ao conteúdo, métodos e objetivos a serem empregados; e experienciais, os quais decorrem do exercício da função docente. A despeito de não ser o objetivo de esta produção debater o campo dos saberes docente (Tardif, 2014), ou dos saberes dos professores (Pimenta, 2008), não citá-los seria uma incongruência científica, haja vista a verificação de que as docentes investigadas revelam ausência ou fragilidades em relação às três esferas de saberes aludidas. Com destaque aos curriculares, semelhantemente à advertência de Munanga (2005), ao argumentar cuja temática dever-se-ia pavimentar sua base de conhecimentos em elementos da História da África, entremeando círculos de cultura do/a negro/a brasileiro/a.

Na visão de Dias e Silva (2012), todo o processo de desenvolvimento profissional docente deve oportunizar o debate e as experiências com os conteúdos da cultura negra, propiciando, a propósito, ao docente auscultar seus preconceitos e rever preceitos e, quiçá, sobrepujá-los, em algum nível. Em última análise, temas relativos à discriminação, preconceito, cotas, democracia racial e racismo podem ensejar uma espécie de diálogo diagnóstico e devidamente desenvolvidos (no plano epistemológico, científico e didático) facultarem práticas pedagógicas transformadoras. Na continuidade expandiremos esse debate, adicionando reflexões sobre pedagogia(s) que viabilizem o processo formativo na Educação Infantil, especialmente, no que se refere às questões étnico-raciais.

Pedagogia(s) para (problematizar) as desigualdades étnico-raciais na Educação Infantil

Ao pensar um contexto sobre o qual existam diferentes aportes teóricos fornecendo arcabouço epistemológico às tematizações étnico-raciais, Gomes (2019) alega que o movimento negro como instância coletiva educadora fomenta uma formação crítica, ética e política, na medida em que articula os saberes a respeito das desigualdades raciais, arguindo quanto à reconhecença da ancestralidade africana e das diásporas como eixos estruturantes da história brasileira, de forma a impelir o Estado à promoção e efetivação de políticas públicas antirracistas. O movimento negro, segundo a mesma autora, contudo em outro estudo (Gomes, 2005), emprega o termo raça sob um enfoque crítico-reflexivo, a fim de notabilizá-lo enquanto símbolo de luta e (re)existência, tratando-se, portanto, de uma referência indispensável para inserção do tema na esfera

educacional, malgrado não seja a única. O fato indubitável reside na indispensabilidade de repensá-lo na escola, no interior do currículo e dos espaços de formação docente, a julgar pelo que a literatura especializada tem exposto, bem como pelos próprios resultados averiguados em nossa pesquisa. Para tanto, Gomes (2019), preconiza a articulação de três dimensões dos saberes e cultura negra (africana e brasileira), quais sejam: políticas, identitárias e corpóreas.

No que se refere aos saberes políticos, caracterizam-se por denunciar as relações assimétricas de poder as quais engendram desigualdades sociais e o racismo, por efeito, lançam rebento à luta antirracista. Quanto aos saberes identitários situam (historicamente) a noção de raça e negritude, ante uma dimensão positiva, com o propósito de nutrir e constituir a (escamoteada) identidade negra. Em relação aos saberes corpóreos, há uma tentativa de reeducar o olhar sobre o território corporal de pessoas negras, visando emancipá-las dos padrões estéticos brancos (Gomes, 2019; Gomes, 2017). As três dimensões encadeadas impulsionam e subsidiam as políticas afirmativas, o campo da formação docente e provêm sustentáculo ao trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, de modo intencional e planejado. Ora, sem essa ancoragem multidimensional, as práticas de ensino incidem, quer na intuição docente, quer no ativismo inócuo individual, à semelhança dos relatos a seguir:

[...] no dia a dia são trabalhados temas relacionados às diferenças e a diversidades, são elaboradas atividades, mas de forma não sistematizadas (Professora Antonieta)

Trabalho sim, mas sem muito planejamento porque temos de falar sobre o tema no cotidiano, pois somos descendentes de africanos independentemente da cor de nossa pele e nossa cultura faz parte disso. Não somente dos africanos, é uma miscigenação, por isso mostrar às crianças que vieram muitas pessoas para esse país e nossa cultura é uma mistura, independentemente da cor de pele e do olhinho puxado, enfim, não somos todos iguais? (Professora Ruth)

Os depoimentos revelam a falta de planejamento sistemático para versar as questões e tensões étnico-raciais, com efeito, invisibilizando os saberes atinentes à cultura negra, afora ratificar a aparente “democracia racial” – noção discorrida na categoria analítica anterior e devidamente rechaçada. Além disso, expõem um desconhecimento a respeito das lutas dos/as negros/as brasileiros/as desde os quilombos aos tempos atuais, igualmente sobre as conquistas do movimento negro brasileiro, uma respeitável referência, tal qual se explanou antes. Soma-se a isso, o enfraquecimento das reivindicações e direitos, o que por seu turno, depaupera a representatividade das comunidades negras em diferentes cenários e espaços, públicos ou privados (Cavaleiro, 2005).

Não à toa, Nascimento (1978) e Munanga (1996) glosam cujas escolas pautam os currículos em valores eurocêntricos (brancos, católicos, heterossexuais, machista), via pela qual o racismo e o preconceito se nutrifcam fundamentalmente em função do desconhecimento histórico do(s) povo(s) negro(s) brasileiro e devido às múltiplas faces da escravidão. Na apreciação de Munanga e Gomes (2006) e SILVA (2015) o Quilombo corresponde à principal representação histórica, política e identitária dos africanos e afro-brasileiros. Ao notabilizarem o Quilombo na qualidade de premissa à problematização histórica e compreensão da condição/situação coetânea, para além de

assinalarem perceptibilidade das fugas e isolamentos dos negros, postulam ações de resistência à escravidão dos povos africanos (Silva, 2015).

Nessa direção argumentativa, Gomes (2019) elucida que o Quilombo denota resistência política cuja natureza requer desmistificação, pois sob a ótica do colonizador simboliza a insurreição de escravizados fugitivos. Devendo, portanto, demovê-la para instância de luta, identidade e resistência africana e afro-brasileira, por intermédio da qual se promova o empoderamento negro em diversos contextos, inclusive na escola (Munanga, Gomes, 2006). Ora, preconizar que a prática escolar necessita ser crítica e comprometida com o multiculturalismo, notadamente em relação à questão étnico-racial, corresponde a uma espécie de justiça histórica, haja vista quase 60% da população brasileira constituir-se de negros/as ou afro-brasileiros/as. Ademais, dispor de uma noção mais elaborada e situada no plano histórico/cultural/político fornece contributos para rechaçar enunciados desprovidos de sensatez e admitidos enquanto verdade irrefutável. Soma-se a isso, o fato de fornecer uma compreensão robusta e coerente da composição da sociedade brasileira, reconhecendo a existência de um racismo singular e peculiar, ou seja, de um racismo à brasileira. Com destaque para sutilezas implícitas ou as violências irrefragáveis de suas manifestações, a tal monta de incomodar panegiristas da “democracia racial”, se bem que, alguns ludibriados, outros taticamente alienados (Munanga, 2017).

Por esse motivo, torna-se imprescindível promover o desenvolvimento profissional docente – seja na formação inicial, seja na continuada –, tematizando aspectos conceituais atinentes ao povo negro brasileiro, valendo-se da consciência histórica, criticidade e devidamente ancorado na literatura (científica) especializada relativas às questões étnico-raciais. Recapitulemos, a essa altura, os saberes docentes (disciplinares, curriculares e experienciais) mencionados na seção anterior, à luz dos estudos de Tardif (2014), de modo que possam colmatar fragilidades, subsidiar a organização do trabalho pedagógico e ampliar o debate formativo à comunidade escolar, à semelhança do teor dos depoimentos a seguir:

[...] Já houve caso de contar uma história e colocar a criança como parte da escola, e aí ela chega em casa e a família ao invés de questionar o porquê, já vem brigando, pois as crianças não diferenciam o real da fantasia. Esse é o X da questão, a família tem que problematizar antes de vir brigar. No caso da conscientização sobre o tema racial, quase não tive problema, mas assuntos como esse deixam a gente com medo de falar sobre (Professora Ruth – grifo nosso).

Às vezes eu tenho medo de mexer com esse tema, porque vai para o outro lado, eu sinto que a palavra negro, mês da consciência negra, já cria uma dúvida nos pais das crianças, um olhar de julgamento negativo. Tem gente que não aceita desenvolver qualquer tema relacionado à cultura negra. (Professora Laudelina – grifo nosso)

Já passei por situações difíceis, pois quando trabalhava no ensino fundamental, tive problemas com uma coisa simples sobre religião ou algo que faz parte da nossa cultura. A mãe da criança viu a coisa de uma tal maneira e já veio brigar. A gente vai apanhando tanto da vida que fica deslocada, se sentindo abandonada e com medo (Professora Marielle – grifo nosso).

As experiências (pedagógicas) retratadas são inquietantes e temerárias, haja vista exprimirem um sentimento de insegurança e vulnerabilidade institucional, o qual incide na decisão de não debater “temas controversos”. Ora, mas não seria exatamente esse um

dos desígnios das instituições formativas? Trata-se de uma evidenciação cujo teor ratifica a indispensabilidade do aprimoramento profissional docente, mediante o qual se aprimore os saberes docentes (PIMENTA, 2008; TARDIF, 2014), respaldando, por sua vez, a organização do trabalho pedagógico, inclusive para mobilizar a comunidade escolar (gestores, coordenadores, docentes, tutores e demais funcionários). Até porque o temor decorre da apreensão de confrontar o/a outro/a e o embate com os/as responsáveis uma ameaça a valores pré-concebidos, por vezes, incutida no/a próprio/a docente (Delumeau, 1989). Rememoremos, além disso, que o medo de pessoas negras, por conseguinte de suas expressões culturais, repousa na visão (historicamente construída) abalizada pela hierarquia do europeu e os não-europeus, quanto mais distante da referência branca (moral, estética, religiosa), inferior será, reforçando, ao abrigo dessa perspectiva a sujeição do/a negro/a, na prática, depreciando sua condição de existência (Bento, 2002).

Portanto, o desprezo e o temor associados às culturas africanas e afro-brasileiras oblitera o trabalho com a pluralidade cultural no contexto escolar. À semelhança do relato da docente Marielle fazendo referência à questão religiosa, notadamente àquelas de matrizes afro-brasileiras, fato reforçado nos dois depoimentos expostos de agora em diante.

Falam tanto de Deus, mas na hora que vai ver tem o preconceito toda hora. Eu acho que não pode ser trabalho só dia vinte, o dia da consciência negra, mas todos os dias (Professora Laudelina).

Sempre tentamos abordar essa questão quando ocorre preconceito, no dia a dia, mas também na oração, na sala de aula, falando para respeitar e amar o próximo, aproveitando muitos momentos para estar falando e conscientizando [...] (Professora Tereza).

Há várias lutas históricas em curso, decerto uma delas reside no combate à intolerância às religiosidades afro-brasileiras, primordial na Educação Infantil, mas não apenas, em concordância com as narrativas expostas. De acordo com Santos (2009, p. 44), em virtude de as “religiões Afro-brasileiras existirem rituais envolvendo morte de animais, às vezes favorece as pessoas fazerem comentários referindo às suas manifestações a rituais satânicos e provocadores”. Curiosamente no cristianismo “também se representa a imolação do cordeiro no ato litúrgico da celebração e nem por isso torna o ato diabólico”. Oportuno invocar a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996 que ordenam à Educação Infantil brasileira o caráter democrático e laico, sem, no entanto, preterir uma religião em detrimento de outra. Por certo a laicidade refere-se a um aspecto importante à construção de uma sociedade democrática, em virtude de preconizar o respeito mútuo, ao que professe ou não alguma devoção (Bobbio, 1999).

Os relatos produzidos por Laudelina e Tereza revelam outro elemento premente ao debate contemporâneo brasileiro, a saber, a diferença entre as esferas pública e privada na qual se deve cultivar a laicidade. A esse respeito comenta Fischmann (2008), no domínio público – seja no lugar físico ou social – deveria se ter o reconhecimento da coexistência de segmentos religiosos plurais, preservando a ambiência democrática. Enquanto na segunda instância prevalece a orientação religiosa do sujeito, contudo a dimensão particular não pode sobrelevar o preceito democrático da laicidade. À vista disso, os princípios do pluralismo cultural devem nutrir as práticas curriculares desde a Educação Infantil, com vistas a promover a convivência democrática entre os diferentes.

Diferenças têm potencial para serem tematizadas, mas não hierarquizadas verticalmente, de maneira que provoquem desconstruções (ou no mínimo suspeições) de crenças e concepções racistas e preconceituosas (Branco; Corsino, 2015).

O estudo das autoras supracitadas prospectou discursos religiosos associados às questões étnico-raciais na Educação Infantil, constatando cuja “privatização do espaço público não permitiu garantir a democracia e a possibilidade de coexistência da diversidade religiosa, muito menos a suposta neutralidade para a convivência com a pluralidade”, sendo essa marca responsável pela naturalização de símbolos católicos na escola (Branco, Corsino, 2015, p. 141). Repare, o quanto os preconceitos referentes às religiosidades refletem no enfrentamento das tensões étnico-raciais, segundo uma professora pesquisada:

[...] Sempre pensei que não posso fazer nada com a ignorância do pai quanto à religião de matriz afro, mas posso trabalhar com a filha dele que ainda está aberta a aprender. Mostrando para essa menina que os coleguinhas negros dela sentem dor igual ela, sorriem, são pessoas iguais a ela. O medo e o receio não devem existir, eu tive que trabalhar com essa menina o ano inteiro, até no recreio eu observei que ela começou a aceitar os coleguinhas de outras cores e de outras turmas (Professora Carolina)

A professora Carolina figurou como a única entrevistada a fazer referência de que o medo deve ser confrontado com estratégias pedagógicas e que elas demandam tempo, tendo em vista sua interferência exitosa na situação da “menina”, a qual acabou reconhecendo as diferenças religiosas. Segundo Munanga (2015), o medo, o receio e a insegurança não devem ser desprezados, entretanto, compreendidos em suas origens, com o propósito de rechaçá-los. Em nosso caso, a passividade ou ausência de conflitos no ato educativo indica a despolitização da docência por parte das professoras investigadas, um quadro inquietante. Para o referido autor, a perspectiva multicultural assinala à necessidade de romper com proposições didáticas assentadas na hegemonia religiosa católica, na direção de valorar a cultura negra e outras subjugadas, de modo a desconstruir a visão do colonizador. Sob o enfoque multicultural, abordagens esporádicas, intuitivas e pontuais – por ocasião do trabalho temático restrito às datas comemorativas nas escolas –, são temerárias e contraproducentes, pois contribuem à exotização da cultura negra, em que pese sua alusão corresponder a um campo de reconhecença histórico.

Diante disso, interpelou-se as entrevistadas quanto ao trabalho pedagógico em relação à temática étnico-racial, indagando o modo com o qual desenvolviam o conteúdo planejado. Percorramos as descrições doravante.

Normalmente é desenvolvido na época do ano que se aborda o dia da consciência negra. (Professora Glória)

Esse trabalho é muito importante, trabalhamos mais no dia ou na semana da consciência negra, mas deve ser trabalhado durante todo o ano, não somente no dia da consciência negra [...]. (Professora Dandara)

[...] Não é trabalhado de forma sistematizada, pois são mais trabalhados na semana da consciência negra, são desenvolvidos projetos que dão mais ênfase na cultura africana [...]. (Professora Antonieta)

Não, apenas na época da consciência negra. Seguimos um cronograma que a escola pede, tem um planejamento anual, aí em novembro trabalhamos no calendário escolar a consciência negra. No ano passado e esse ano (de pandemia) nem sei como será trabalhado [...]. (Professora Marielle).

As depoentes descrevem que as ações pedagógicas são planejadas e versadas justamente no dia nacional da consciência negra, comemorado em 20 de novembro, substanciando o tratamento do tema como insólito (Gomes, 2003). Em geral, “[...] essas narrativas que celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Expondo “as marcas da herança colonial” (Silva, 2016, p. 101-102). Apesar de a professora Dandara ponderar a relevância do mote e indispensabilidade da ininterruptão do assunto, contudo, incorre numa ambiguidade ao tratá-lo preminentemente na referida data, reduzindo o debate da cultura negra a uma data festiva, via de regra, de modo acrítico, conduzindo-o, por sua vez, ao “segundo escalão” no escopo dos saberes aprendidos na educação básica, de acordo com Gomes (2003). Logo, seguindo as reflexões da autora, cria-se uma lacuna na formação da identidade negra das crianças devido à invisibilidade e inserção do tema nas práticas curriculares.

Adiciona-se a isso, a ausência ou condição assistemática com a qual o tema é inserido no interior do trabalho pedagógico das entrevistadas, quiçá, tratando-se de “estratégias de sobrevivência”, para o desempenho da profissão (Peter Woods, 1990), ou indicar modos de supervivência para enfrentar as injunções da atividade docente (Charlot, 2008), tal qual ao preconizado em outro momento de nosso estudo. Além do que, as narrativas assinalam para premente necessidade de expansão dos saberes necessários à docência (Tardif, 2014; Pimenta, 2008), a fim de aprimorar o desenvolvimento professoral e subsidiar a planificação do trabalho educativo, inclusive, compreendendo a comunidade escolar. Na continuidade discorreremos nossas impressões finais, retomando alguns aspectos suscitados pela investigação.

4. Considerações finais

No cerne de nossa prospecção científica estiveram as percepções e experiências de nove professoras em exercício profissional, atuantes na Educação Infantil, em um município no sul de Minas Gerais, relativas à maneira com a qual compreendem e desenvolvem práticas e saberes docentes referentes às desigualdades étnico-raciais, bem como os desafios e eventuais ações pedagógicas exitosas, no que se refere ao assunto. Mesmo estando sob uma conjuntura epidemiológica adversa, ou seja, na maior pandemia do século (Teixeira; Nascimento, 2021), que, apesar de não inviabilizar a investigação, por certo mitigou evidências contextuais relativas à cultura escolar e potenciais correlações advindas de dados observacionais (leia-se diário de campo), ainda assim, levamos a cabo o estudo.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, ao abrigo de um desenho narrativo, cujos dados averiguados (no interior do microquadro analítico examinado) ratificaram a tendência indicada na literatura científica (especializada), quanto à preponderância de práticas descontextualizadas, fortuitas e eivadas de deformações hermenêuticas atinentes às questões étnico-raciais, na esfera da Educação Infantil (Silva, 2015; Castro, 2015; Santos, 2015; Ivazaki, 2018).

Contudo, no interior da primeira categoria analítica, o destaque esteve no fato preocupante da constatação de apenas uma docente assinalar a Educação Infantil enquanto instituição precípua para problematizar temas sociais relevantes e complexos no plano formativo. Em nosso entender, a ausência do debate étnico-racial ou de uma formação baseada na política das diferenças, transferindo, em grande medida, a responsabilidade às famílias, corresponde a uma linha de fuga, ou “estratégias de sobrevivência”, para o desempenho da profissão. Trata-se de “táticas” ou formas de enfrentamento, com as quais lidam com as agruras, injunções e (dis)sabores da docência (Peter Woods, 1990; Charlot, 2008). Há, além disso, referência ao preconceito de adultos no interior da própria instituição educacional. Somado à correlação equivocada (e nefasta) atrelando a “carência de beleza” ao fato de a criança ser negra (Santiago, 2015). Um cenário intrincado à constituição da identidade da criança negra, haja vista o fato de comportamentos e códigos culturais operarem como modos de subjetivação. A identidade não pode ser concebida de modo unívoco e reducionista, pois resulta de um sistema de significações e possíveis representações culturais (Hall, 2003), estando às marcas da colonização inscritas no arquétipo da sociedade, a julgar pelas manifestações culturais africanas e afro-brasileiras serem consideradas subcultura.

Enquanto no interior da segunda categoria de análise, verificou-se, em linhas gerais, uma visão inverossímil das diferenças e desigualdades, sob o argumento: somos iguais, conseqüentemente se escamoteia o conflito ou se apresenta uma realidade idílica, na medida em que o país vive uma (pseudo) “democracia racial”. Lembremos que a discriminação reúne um conjunto de aspectos, presentes na “exteriorização, manifestação, ou materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo” (Sant’ana, 2005, p. 63). Em outros termos, há muitas revelações do preconceito, algumas observáveis de modo nítido, outras tácitas. Trata-se de uma indubitável presença do racismo à brasileira, dado que quanto mais o sujeito se afasta dos padrões normativos heterossexuais, patriarcais e eurocêntricos, maior é a incidência do racismo institucionalizado, de acordo com Werneck *et al.* (2013) e Crenshaw (2002).

Na terceira e última categoria analítica, constatamos que os depoimentos revelaram a ausência de planejamento sistemático relativas às questões e tensões étnico-raciais, resultando na invisibilidade dos saberes atinentes à cultura negra, afora ratificar uma aparente “democracia racial”, além de expor um desconhecimento a respeito das lutas dos negros brasileiros desde os quilombos aos tempos atuais, igualmente em relação às conquistas do movimento negro brasileiro, uma respeitável referência. Logo, ter-se-ia uma espécie de “crepúsculo” de reivindicações e direitos, o que por sua vez, enfraquece a representatividade das comunidades negras em diferentes cenários e espaços, públicos ou privados (Cavaleiro, 2005), um cenário que evidencia a imprescindibilidade de se aprimorar o desenvolvimento profissional docente – seja na formação inicial, seja na continuada –, de maneira a “unir forças, para que, de fato, a escola possa se constituir como “um terreno de igualdade e justiça”” (Cunha Júnior; Gomes, 2007, p. 233). Em outros termos, a diversidade étnico-racial deve ser compreendida para além do conteúdo formal, ou seja, na qualidade de um compromisso ético-político-estético da docência, incluindo o reconhecimento das legislações que possam franquear (ao menos em tese) a equidade de direitos entre pessoas brancas e negras (Dias, 2012). Eis, portanto, a razão de se preconizar uma perspectiva multicultural de educação, pela qual se admita diferentes

identidades, aclarando as tensões étnico-raciais no processo formativo de infantes. Na prática, horizontalizando os temas afeitos ao povo negro de maneira planejada e periódica no interior do trabalho pedagógico docente, sob a premissa de uma educação antirracista.

Malgrado os limites – objetivos e subjetivos, não esqueçamos do contexto pandêmico nefasto – do trabalho investigativo até aqui exposto, anela-se cujo mesmo se some a outras investigações, pelas quais se possa compreender o complexo tecido das relações étnico-raciais e as variáveis que afetam a formação docente, resultando num aprimoramento humano e professoral. Há, no entanto, inúmeros desafios, à semelhança de alguns patenteados no estudo. Se bem que, esperar pode ensejar uma condição para atenuar a desigual de existência entre crianças brancas e negras no processo educacional, quem sabe, entoando com outras vozes como Belchior (1976) e Emicida (2019): “tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro; ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça: perspectivas políticas pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUfsCar, 2011.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Debora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BOBBIO, Norberto. Cultura laica y laicismo. **El Mundo**, v. 17, 1999.

BOSCO, F. **A vítima tem sempre razão? Lutas identitárias e o novo espaço público brasileiro**. São Paulo: Todavia, 2017.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patricia. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: Entre o silenciamento e a discriminação. **Revista Eletrônica de**

Educação, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. **O jogo na educação infantil: desafios e benefícios a partir do olhar docente**. Cáceres, MT: Unemat, 2015.

CASTRO, Moacir Silva de. **Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil**. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, p. 141-160, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas na cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade, 2005.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA JUNIOR, Henrique; GOMES, Ana Beatriz Sousa. (Org.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Editora da UFC. v. 1., 2007.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 195-217, 2012.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DEI, George Jerry Sefa. **Anti-racism education**: theory and practice. Black Point, Nova Scotia: Fernwood, 1996.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente**: 1300 – 1800, uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DIAS, Karina de Araújo; SILVA, Valéria da. Formação continuada de educadores para a diversidade étnico-racial: a rede municipal de ensino de Florianópolis em foco. **Anais do IX ANPED Sul**: Seminário de pesquisa em educação da Região Sul: Florianópolis, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da Negritude: Uma breve reconstrução histórica. **Mediações**: Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n. 1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Los profesores en la historia. In: MAGALHÃES, Justino, ESCOLANO BENITO, Agustín. **Os professores na história**. Porto, Sociedade Portuguesa de História de Ciências da Educação. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15130.pdf>

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. DAGMAR; PARAÍSO. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 133-152, 2012.

FIORENTINI, Dario. **Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática. Histórias e Investigação de/em Aulas de Matemática**. Campinas: Alínea, p. 13-36, 2006.

FISCHMANN, Roseli. Ciência, tolerância e Estado laico. **Ciência e Cultura**, v. 60, n. SPE1, p. 42-50, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 1989.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e identidade da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>> Acesso em setembro de 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2003, nº 23, p. 75-84.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

- GOMES, Nilma Lino. **Raça e educação infantil**: à procura de justiça. *Revista e-Curriculum*, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.
- GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo. O recente anti-racismo brasileiro: o que dizem os jornais diários. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 84-95, 1996.
- GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e os Estudos de Relações Raciais no Brasil. **Novos Estudos**. CEBRAP. nº. 54, julho 1999, pp. 147-156.
- GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo social**, v. 18, p. 269-287, 2006.
- HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. In: SOVIK, Liv (Org.). **Representação da UNESCO no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 434 p.
- IVAZAKI, Ana Claudia Dias. **Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGFPF) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, 2018.
- JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília, Ipea, 2002.
- KRAMER, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória**: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*. 1982, nº 42, p. 54-62, 1982.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.
- MARTINS, Telma Cezar da Silva. **O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2015.
- MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar**. 2002. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/licitacao/preconceito_racial.pdf. Acesso em: 4 nov. 2018.
- MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. Edusp, 1996.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB 5, Niterói: EduFF, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC. BID/UNESCO, 2005.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Global Editora, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. **O racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude-usos e sentidos**. Autêntica, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**, p. 20-31, 2015.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Sociologia da Infância, Raça e Etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015.

OLIVEIRA FILHO, Pedro de. A mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 26, p. 429-436, 2009.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE**. 2017.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em currículo: trajetórias, educação, procedimentos e estratégias. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. pp. 23-45.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández, LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. **Superando o racismo na escola**. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. Brasília 2ª ed Ministério da Educação, Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005 p. 204.

SANTOS, Claudia Elizabete dos. **FORMAÇÃO DOCENTE: considerando a abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de**

cuidar e educar. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2015.

SANTOS, Jussara Nascimento dos. **Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015.

SARMENTO Manuel. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo da raça: cientistas, instituições e questão racial no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Flávia Carolina da. **A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no Município de Curitiba (2010-2015).** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. 2016.

SILVA, Rosilene Maciel da. **O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA NEGRA: um diálogo com a escola.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2015.

SILVA, Alysson dos Anjos. **QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS EM UM MUNICÍPIO NO SUL DE MINAS GERAIS.** 2022 128f. Dissertação (Mestrado PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO da Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais. 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. – Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para formação docente In: TARDIF, Maurice (Org). **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 245-276, 2014.

TEIXEIRA, Daiara Antonia de Oliveira; NASCIMENTO, Francisleile Lima. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021.

VILELA, Mariana Lima; SELLES, Sandra Escovedo. É possível uma Educação em Ciências crítica em tempos de negacionismo científico? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v.37, n.3, p. 1722-1747, 2020.

VIÑAO FRAGO. A. Historia de la educación y historia cultural. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

WERNECK, Jurema. GELEDÉS-INSTITUTO DA MULHER NEGRA; CFEMEA-CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA. **Racismo institucional: uma abordagem**

conceitual. Rio de Janeiro: Instituto Geledés, 2013.

WOODS, Peter. **Teacher skills and strategies.** London: The Falmer Press, 1990.

ⁱ Utilizaremos o feminino pelo fato da nossa pesquisa se referir a mulheres atuantes nos processos educativos com crianças.

ⁱⁱ Para Viñao Frago (1995, p. 68), a cultura escolar seria “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y practicas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego [...]”. Segundo Escolano Benito (s/d) há três culturas distintas da escola, quais sejam: 1) Empírica, prática ou material produzida pelos docentes, no dia a dia do exercício de seu ofício. 2) Científica ou pedagógica: elaborada no âmbito das universidades. 3) Política ou normativa: regras que governam o funcionamento das escolas.

ⁱⁱⁱ Essas concepções são falsamente respaldadas em argumentos pseudocientíficos, que buscam justificar essa noção racista que inferioriza a população afro e afrodescendente sobre a perspectiva de raça (Dávila, 2006).

^{iv} A canção *Sujeito de Sorte* foi composta por Belchior, no ano de 1976, integrando o álbum intitulado: *Alucinação*. Ulteriormente reproduzida, sob uma releitura social/musical do *rapper* paulistano Emicida, em 2019, em uma das faixas do seu disco denominado: *AmarElo2*. Corresponde ao terceiro álbum de estúdio do cantor e compositor brasileiro, lançado em 30 de outubro de 2019, sendo eleito um dos 25 melhores álbuns brasileiros do segundo semestre de 2019, segundo a Associação Paulista de Críticos de Arte.