

Educação Infantil e relações étnico-raciais: impactos da formação docente nas práticas educativas

Early Childhood Education and ethnic-racial relations: from teacher training impacts in educational practices

César Marinho

Unifesp

cesarh.marinho@gmail.com

Edna Martins

Unifesp

Edna.martins@unifesp.br

Resumo

As Leis 10.639/2003 e 11.645/08 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e indígena no Ensino Básico foram uma das mais importantes conquistas dos movimentos populares em prol de uma educação antirracista. Buscando compreender os desdobramentos de políticas educacionais para a promoção da igualdade racial, este estudo teve o objetivo de investigar como os percursos de formação de professoras da Educação Infantil afetam suas práticas educativas. A partir de uma pesquisa qualitativa, a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com dez educadoras brancas e negras de duas escolas de educação infantil de um Município da Grande São Paulo. O referencial teórico no qual se assentou as análises e discussão do material coletado consistiu do enfoque histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento humano como fruto de interações socioculturais. Os resultados do estudo indicam que as formações inicial e continuada das professoras desatreladas de políticas públicas e de ações que favoreçam a ocorrência de uma educação antirracista, culminam em dificuldades que impactam diretamente nas práticas educativas e nos processos de intervenção dos docentes nos casos de discriminação e preconceito no contexto escolar.

Palavras-chave: Lei 10639/03. Formação de professores. Práticas educativas. Relações étnico-raciais.

Abstract

Laws 10.639 / 2003 and 11.645 / 08, which modify the Law of Guidelines and Bases of National Education, making compulsory the teaching of History and Afro-Brazilian Culture, African and indigenous in Primary School were one of the most important achievements of the popular movements in towards an anti-racist education. Trying to understand the ramifications of educational policies to promote racial equality, this study aimed to investigate how teacher training courses in early childhood education affect their educational practices. From a qualitative research, the data was collected through interviews with ten white and black educators from two elementary schools of a city in metropolitan region of São Paulo. The theoretical framework in which sat the analysis and discussion of the material collected consisted of the historical-cultural approach, comprising human development as the result of socio-cultural interactions. The study results indicate that the initial and continuing training of teachers unleashed public policies and actions that favor the occurrence of an anti-racist education, culminate in difficulties that impact directly in the educational practices of teachers and intervention processes in cases of discrimination and prejudice in the school context.

Keywords: Law 10639/03. Education of teachers. Educational practices. Ethnic-racial relations.

Introdução

A Lei 10.639/03 faz parte de um conjunto de políticas de ação afirmativa, fruto de intensas lutas de movimentos populares e principalmente do Movimento Negro em prol da edificação de uma educação antirracista, empenhada em sanar assimetrias históricas e sociais geradas pela diferença na cor de pele e pela diferença de culturas e crenças. Assim, a referida lei, modificou em 9 de janeiro de 2003, a Lei maior da educação 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB), instituindo como obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo o Ensino Básico do país.

Em 2004, outra conquista importante para a população negra se efetivou no campo da Educação. O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução no. 1, como um complemento da Lei no 10.639, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O objetivo principal dessa resolução foi promover “[...] o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.” (BRASIL, 2004a).

Embora a implementação da supracitada lei e das discussões em torno da igualdade racial tenha sido uma importante conquista da população negra nos últimos anos, apenas a obrigatoriedade não pode garantir que a rede escolar brasileira desenvolva todas as ações propostas pelas diretrizes, assim como aquelas previstas por um Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Diversos autores vêm nas últimas décadas estudando as questões raciais na escola brasileira e o enfrentamento das crianças negras com as vivências cotidianas de preconceito e discriminação (CAVALLEIRO, 2003; SOUZA, 2002; ABRAMOWAY; CASTRO 2006; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010; SILVA; BRANCO, 2011). Esses trabalhos apontam para a denúncia de uma escola que se silencia diante das questões raciais e se omite no acolhimento e discussão das diferenças entre negros e brancos, apontando para uma educação que mesmo diante de leis, programas e projetos de proteção e reparação das injustiças cometidas à população negra está longe de se constituir como um polo que busque combater a discriminação racial, a intolerância e a violência simbólica vivenciadas diariamente por crianças e adolescentes no interior da escola.

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1984), as funções psíquicas humanas se desenvolvem a partir da apropriação cultural que se configura por intermédio dos vários signos ecódigos sociais, sobretudo por meio da linguagem. Ao internalizar o discurso social a criança toma como seu, aquilo que é compartilhado pelos espaços sociais pelos quais transita direta ou indiretamente. Portanto, aquilo que se vivencia na escola, assiste na televisão ou ouve em histórias, por exemplo, pode passar a ser vivido intensamente com um sentido individual. Sendo assim, como podem os discursos com relação ao negro afetar a personalidade e a identidade da criança negra?

Quais as mensagens que a criança negra tem internalizado em nossas escolas? Quais tem sido as práticas educativas de educadores para lidar com as relações raciais nos espaços dedicados à educação infantil?

Ao caminharmos na direção de reverter a situação da desigualdade e da discriminação racial no Brasil, principalmente no campo da Educação, é essencial que as proposições previstas, sejam de fato operacionalizadas. Para tanto, há indicadores de que os cursos de formação de professores devem ser os primeiros polos de discussões e desenvolvimento de material que possam ser utilizados na prática cotidiana das escolas brasileiras. Nessa perspectiva, esse trabalho teve como objetivo compreender quais os impactos da formação inicial e continuada de professores, no que se refere as práticas educativas com relação a temática étnico-racial no âmbito da Educação Infantil. Para tanto, apresenta-se resultado de uma pesquisa realizada em duas instituições públicas situadas em um Município da grande São Paulo.

Relações étnico-raciais na Educação Infantil

Nas últimas décadas, estudos como os de Rosemberg e Pinto (1997), Cavalleiro (2000) e de Souza (2002) que denunciaram o tratamento diferenciado que se dava à criança negra na Educação Infantil, apontando para a escola como um contexto de interações permeadas de crenças e práticas discriminatórias, ocultadas por educadores e silenciadas pelas famílias das crianças abriram caminhos para outros trabalhos como os de Oliveira e Abramowicz (2010) que analisaram o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil e contataram que as práticas comuns de “paparicação” de educadoras para crianças na creche, eram na maioria das vezes, destinadas apenas às crianças brancas. De acordo com as autoras, na maior parte do tempo as crianças negras eram excluídas dessas práticas, sobrando para elas somente um “carinho diferenciado, com menor paparicação”, o que também ocorria com aquelas crianças brancas que não figuravam entre os “preferidos” das professoras.” (p. 218).

Na mesma direção, estudos de Fazzi, (2012) e Finco e Oliveira (2011) apontam que as práticas educativas e a convivência entre as crianças na Educação Infantil, muitas vezes, são carregadas de preconceitos e estereótipos, o que gera manifestações de afeto e cuidado diferenciados para crianças negras e brancas, além de acarretar conflitos e problemas no desenvolvimento de crianças negras, possibilitando a propagação de ideias equivocadas sobre os negros e negras. Tais estudos apontam que esse tratamento distinto, percebido no âmbito do afeto, ocorre por conta do preconceito racial ou pela normatização de discursos de valorização dos indivíduos não negros, perpassando pela negação e desvalorização das crianças negras, colocando-as em um lugar de inferioridade e negando o seu lugar de sujeito de direitos.

Fundamentado no Materialismo histórico dialético, Vygotsky assumiu como premissa básica de suas reflexões teóricas que o homem não nasce determinado em suas funções e características psíquicas, mas que se humaniza por meio da apropriação da experiência social historicamente situada, podemos presumir que a identidade e a personalidade da criança está sujeita a internalização do mundo histórico-cultural nos contextos de vida em que ocorrem, sobretudo por meio dos discursos sociais. Nesse processo, segundo Vygotsky (1991) a criança vai passo a passo se apropriando do mundo circundante, internalizando a realidade e transformando esses elementos do meio em uma realidade interna.

Nesse mesmo enfoque teórico, Teles (2008) concluiu que no processo de socialização da criança negra no espaço da Educação Infantil ela constrói sua identidade e consciência racial com base nas informações provenientes de dentro e de fora da escola. Para a autora é na escola que as crianças negras podem aprender o real significado de ser negro e o de pertencer a uma sociedade mais ampla. Assim como afirma Vygotsky, essa tomada de consciência se dá a partir dos processos de internalização dos discursos vividos no ambiente escolar e também externamente, em um processo de apropriação de falas, signos e símbolos, articulados pelo mundo interno e externo da criança.

A luz da perspectiva histórico-cultural, um estudo de Silva & Branco (2011), investigou interações entre meninas brancas e negras em situação de brincadeira, demonstrando a existência de preconceito racial com fortes consequências negativas para a identidade da criança negra. Tais atitudes, que muitas vezes, são invisibilizadas pela escola se mostraram, nesse trabalho a partir de crenças, valores e padrões de beleza de ordem racista presentes no contexto de socialização da criança pequena. Para as autoras, o processo de socialização das crianças pequenas acontece segundo a qualidade de suas relações com seus pares e com os adultos, sendo que estas relações podem dar-se de forma tensa e danosa caso aconteçam de forma estereotipada, segregacionista e preconceituosa. De modo global, as imagens que são passadas para as crianças na escola, tendem a valorizar a branquitude e tanto as histórias oriundas da oralidade como aquelas construídas e lidas no montante de livros destinados ao mundo infantil, são permeadas por objetos e personagens constituídos em uma cultura europeia e caucasiana. Nessas histórias, os discursos e mensagens implícitas ou explicitamente incorporados por uma carga valorativa encontram-se heróis, príncipes e princesas em sua maioria branca. Mariosa e Reis (2011) apontam que essas crianças tendem a crescer acreditando que os padrões de beleza e bondade são sempre aqueles com os quais se deparam nas histórias e nos livros infantis. Enquanto as crianças brancas constroem um autoconceito que as fazem crer que podem ser superiores às demais, as negras por sua vez, internalizarão um discurso sobre si a partir de imagens que as fazem se sentir inferiores. “Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as

assemelhe ao universo do negro.”(p. 42).

Esses trabalhos são unânimes em afirmar que as ações de discriminar e disseminar preconceitos ocorrem de variadas formas, desde o emprego de apelidos e comentários pejorativos direcionados às crianças negras até a negação de contato corporal por parte das docentes e das próprias crianças, além do conceito equivocado do corpo negro, sempre atrelado a ações descontroladas, negativas ou fora do “padrão”. Ao observar as ações de educadores Finco & Oliveira 2011, afirmam que são muitas as formas “de estereotipação e exclusão das crianças negras que resultam em vivências diferenciadas, e na discriminação dos contatos e das possibilidades de interações e brincadeiras.” (p. 75).

As práticas de depreciação e discriminação sofridas pelas crianças negras no ambiente escolar são diversas e são o silêncio pedagógico e a omissão docente perante a discriminação, fatores importantes para que o preconceito racial perdure neste contexto. As situações preconceituosas muitas vezes são consentidas pelos educadores pela própria ausência de intervenção. Segundo Castro e Abramovay (2006) apenas existe intervenção docente em atos de preconceito racial caso haja agressão física, mas não pela possível “persistência de uma hierarquia de prestígio na diferença entre ser branco e ser negro presente no imaginário destes” (p. 224). A ausência da discussão sobre o preconceito racial na escola a torna um ambiente hostil às crianças negras, uma vez que elas são ofendidas e ridicularizadas de variadas maneiras unicamente por conta de seu pertencimento étnico-racial, o que acarreta no

[...] silenciamento e subordinação dos estudantes negros nas relações interpessoais no cotidiano escolar, e deste por sua vida afora: sofrer direta e cotidianamente agressões e injustiças, e ainda ser levado a entendê-las como “naturais”, afeta e compromete seu desenvolvimento. (CAVALLEIRO, 2004)

Levando em consideração tal afirmação pode se dizer que a consequência deste tipo de atitude é a contribuição da escola para o apagamento da identidade das crianças negras, além de auxiliar na propagação de ações preconcebidas socialmente que cooperam para a invisibilidade dos sujeitos negros na sociedade mais ampla. A autora ainda destaca que para que a escola seja um lugar representativo da igualdade e da democracia deve haver uma “revisão das relações interpessoais (sociais e profissionais) aí estabelecidas, o que impõe a necessidade de ser revista a própria formação profissional de educadores” (CAVALLEIRO, 2004, p. 120).

Formação de professores (as) e as relações étnico-raciais

Diante deste cenário, entende-se que como complemento à lei 10.639 e atendimento ao que versam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-Raciais (DCN ERER) – ao mencionar, por exemplo, o art. 1º § 1 que estabelece que “As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram,

a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”- espera-se como desdobramentos a articulação das instituições de ensino superior na formação de docentes capazes de intervir em casos de racismo, que coloquem em prática a divulgação da constituição multicultural e pluriétnica da sociedade brasileira, que por muito tempo foi camuflada pelo viés de uma única história e por determinados sujeitos que se enquadram em padrões estabelecidos pela cultura europeia.

Considerando essa questão, Dias (2012) em seu trabalho com professoras da educação infantil, comprovou que as relações étnico-raciais na escola podem ser modificadas a partir da formação continuada dos educadores. A pesquisadora investigou o impacto de cursos sobre a temática racial nas práticas educativas de professoras de creche e constatou que após terem recebido formação, puderam desenvolver ações pedagógicas eficazes no combate ao racismo no contexto escolar. As educadoras afirmaram que ao tomarem conhecimento da problemática das relações raciais, tiveram instrumentos auxiliares na percepção das atitudes de discriminação e puderam lidar de forma crítica e mais adequadas a essas manifestações no cotidiano da escola. Também ressaltaram que a partir do conhecimento sobre as consequências do racismo, se tornaram menos tolerantes com qualquer tipo de preconceito, passando assim à implementarem atividades que contemplassem o tema das relações étnico-raciais na proposta curricular da instituição investigada.

A pesquisa realizada por Alexandre (2009) aponta que a maioria dos professores sente falta de um trabalho mais articulado pela escola no trabalho com as relações étnico-raciais. Esses estudos têm demonstrado a importância do investimento em formação continuada desses professores para que sejam capazes de articularem um trabalho com sustentação teórica suficiente que possibilite uma efetiva ação educativa nos processos que envolvem tal temática. A instituição escolar tem um papel primordial no rompimento dos processos de discriminação, mas deve ser amparada por mecanismos que possam fazer com que seus professores sejam “empoderados” para atingir esse objetivo (ALEXANDRE, 2009, p. 70).

Silva e Ferreira (2006), evidenciam que a preocupação com a formação docente é constante nas discussões e produções acadêmicas preocupadas com a qualidade da Educação, o que acarreta na elaboração e divulgação de uma quantidade significativa de artigos e literatura sobre formação de professores (as), todavia não se apresenta, de forma significativa, dentre tais escritos a preocupação com a formação sensível a questões étnicas e raciais ou que ao menos comunguem com o que prevê a Lei 10.639/03. De acordo com Silva e Ferreira (2006) e Dias (2012), as iniciativas relacionadas ao trabalho de ensino de história e cultura negras deve perpassar já a formação inicial de professores, por isso é necessário que as instituições de ensino superior do país tenham a

preocupação em propiciar aos futuros educadores uma formação adequada que esteja de acordo com as leis que regem tal temática.

Para a consolidação de uma educação antirracista e democrática parece estar claro que é necessário investir em uma formação de professores que valorize e considere as evoluções históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais do contexto em que o professor se propõe a atuar. Voltar a atenção para a formação continuada de professores é garantir minimamente a atualização de saberes e permitir que os docentes tenham acesso às novas demandas e conquistas da Educação brasileira. No contexto das discussões sobre as questões étnico-raciais na escola, destaca-se a formação de professores da Educação Infantil, uma vez que esta modalidade de ensino traz consigo algumas especificidades, como o respeito pela ludicidade e o desenvolvimento integral das crianças pequenas. A Educação Infantil é, portanto, espaço privilegiado de construção de identidades das crianças e, para Dias (2012, p.666):

[...] deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena de modo que as valorizem. Trabalhar com esse patrimônio, com as suas diferentes linguagens, será de fato uma contribuição para se construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil.

Sobre a tarefa de formação de professores em favor de uma educação antirracista Gusmão (2012) afirma que existe um impasse nessa necessidade de formação docente, uma vez que os sujeitos que se pretende formar, vivem e convivem em uma sociedade “envenenada” por preconceito à diversidade e que conseqüentemente contaminados por ela são resistentes ao diálogo com o diferente. Apontando um caminho para tal impasse a autora revela que apenas por meio do desvelamento e compreensão da história de “pré-noções, preconceitos, valores que percorrem as sociedades diante de sujeitos tidos por diferentes” (GUSMÃO, 2012, p. 97) é que será possível conquistar um espaço para consensos entre a diversidade de sujeitos.

Já Gonçalves e Soligo (2010) defendem que há na Educação brasileira uma excessiva valorização de um currículo eurocêntrico com privilégios para a cultura branca. “As culturas não brancas foram relegadas a uma inferioridade imposta no interior da escola, concomitantemente, a esses povos foram determinadas as classes sociais inferiores da sociedade” (p.6). As autoras seguem sua crítica defendendo a visão de que muitos educadores ainda não conseguem reconhecer a diversidade e a diferença, portanto sentem dificuldades para transformar sua prática. Articulando este pensamento ao de Gusmão (2012) chama-se a atenção sobre a implantação de leis que obrigam o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, ressaltando que elas são apenas a base de um processo que deve envolver a formação de professores preocupada em realizar a sensibilização para uma atuação educativa desgarrada de preconceitos e estereótipos racistas. Segundo a autora, essa sensibilização deve perpassar experiências de constituição

peçoal de professores relativizando ideias e conceitos impostos pela cultura dominante e reproduzidos, muitas vezes, de forma impensada. A autora propõe ainda, uma formação docente reflexiva, ou seja, que não se aceite uma história dada, mas que a questione e que se reflita, por exemplo, sobre os sujeitos constituintes das sociedades multiculturais e multiétnicas, que consequentemente serão seus alunos, o que leva ao entendimento do processo educativo não apenas como ensino, mas também como aprendizagem, onde existe a troca de conhecimentos entre os sujeitos e a compreensão de que a diferença é “propriedade daquele que não é “igual”, sem, contudo, hierarquizar e ver, nela, a desigualdade”. (GUSMÃO, 20012, p. 102)

Gusmão (2012) ainda aponta que muitos professores se recusam a propor atividades que tratem da temática étnica e racial por alegarem que em suas salas de aula não exista uma maioria de crianças negras ou indígenas, argumentando ainda que leis que obrigam o ensino de história e cultura de um povo são leis criadas por um segmento da sociedade e que não abrangem a diversidade. O que de acordo com a autora é um grande equívoco, uma vez que tais leis seguem uma perspectiva dos direitos humanos, no sentido de defender a inclusão de sujeitos marginalizados, garantindo-lhes o direito de ser e agir na sociedade da qual fazem parte e são sujeitos atuantes. Defende ainda, que as promulgações de tais leis servem na verdade como caminho para que os diferentes sujeitos integrantes da sociedade possam formar efetivamente uma sociedade coesa e livre. Desse modo, Gonçalves e Soligo (2010) defendem a importância da consolidação de cursos de formação para professores preocupados com as relações étnico-raciais.

Metodologia, estratégia de ação e os participantes da pesquisa

Este trabalho de pesquisa utilizou como fundamentação teórica o enfoque histórico-cultural desenvolvido por Vygotsky, que compreende que o desenvolvimento humano está estritamente ligado à relação do homem aos elementos da sua cultura, ou seja, o ser humano se constitui a partir de processos de internalização dos signos, modo de vida, códigos sociais e linguísticos e sugestões sociais. Na medida em que a criança vai internalizando aspectos ligados ao grupo sociocultural do qual faz parte, ela compartilha e elabora aspectos essenciais de sua identidade em um processo no qual o discurso social passa a ter um sentido individual (SILVA; BRANCO, 2011).

Subordinado a uma abordagem qualitativa, o trabalho teve como objeto de análise, as falas e histórias de vivências de educadoras sobre suas práticas educativas assim como os seus processos formativos, pois na visão de Minayo e Sanches (1993) a linguagem e a prática humana são como matérias primas ou objetos privilegiados da análise qualitativa nos estudos sociais. “A fala humana possui a função essencial de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas”. Nesse sentido, os dados privilegiados dessa investigação foram os relatos orais que evidenciaram peculiaridades dos processos formativos e da prática cotidiana, seja nas atividades

relacionadas ao processo de formação, ou nas vivências educacionais que faziam parte do contexto de vida profissional dessas educadoras.

Tais relatos foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 10 professoras de duas escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de bairros periféricos de uma cidade da região metropolitana de São Paulo. Do total de professoras entrevistadas, apenas três se autodeclararam negras. Todas as participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa da universidade. O respeito às identidades foi garantido por meio do uso de pseudônimos apresentados ao longo deste trabalho. A coleta de dados se deu nas escolas investigadas e todas as entrevistas foram gravadas com a duração aproximada de 40 minutos. O roteiro de entrevista semiestruturada contemplou questões que visaram analisar a formação inicial do professor, sua formação continuada e finalmente a sua atuação em sala de aula, atentando às atividades relacionadas às questões étnico-raciais e às relações de professor branco/aluno negro, professor negro/aluno branco e professor negro/aluno negro, além das relações com os atores da comunidade escolar.

Discussão dos Resultados

No processo das entrevistas uma das questões apresentadas às professoras referia-se a auto declaração de raça/cor atendendo os critérios do IBGE. No momento em que a questão foi colocada às professoras, a maioria agiu com ar de surpresa e apresentou certa dificuldade em se enquadrar em uma das categorias:

Olha, a cor do meu registro é branca, mas eu acho que a gente deveria ter mais opções, né? - Eu me considero indígena. Acho isso relativo, porque se você for fazer um histórico familiar vai dar mais branco do que indígena, mas fisicamente é mais indígena. (Professora Silvia / Indígena)

Abramovay e Castro (2006) apontam uma tendência de “morenização” por parte das pessoas que participaram de sua pesquisa e ainda evidenciam um leque de diversidade de nomenclaturas para a classificação das cores de pele, que de certa forma colaboravam para a saída estratégica para não se autodeclararem negras. Algo parecido aconteceu com algumas das professoras entrevistadas neste estudo, que procuraram formas alternativas de classificação. Um exemplo é o de Ruth que diz: “A minha? (Cor) Ah, a minha é branca, né? Com o pezinho na senzala”. Outro exemplo é o de Ana que se classifica como café com leite: “Eu sou branca, né. Café com leite”

As autoras salientam que “raça é um significante central para classificar e atribuir valor a grupos sociais específicos” (p.157) e que o negro é depositário de estigmas e inferioridade e as identidades étnico-raciais são construídas socialmente. As explicações encontradas pelas autoras

podem ser um viés para a explicação da dificuldade dos professores em se enquadrarem em um grupo étnico-racial marcado pela exclusão e produtor de estereótipos.

Outro obstáculo para a identificação étnico-racial das professoras foi a forma de categorização possível de serem enquadradas. Algumas professoras fizeram observações quanto à forma que são classificadas, ressaltando que nem sempre tal classificação comunga com a sua identificação pessoal. Renata, professora negra, evidencia a afirmação anterior quando diz: “Bom, no registro oficial eu estou como parda, mas eu não considero essa cor nem como cor, sei lá... Para me classificar, eu me considero negra”

Quando as docentes eram interpeladas sobre a sua cor, existia um esforço para demonstrar interesse em se identificarem a partir da miscigenação que existe em nosso país, ficando evidente, a partir de suas afirmações, que a miscigenação no Brasil, somada às possibilidades que são dadas para a classificação de raça ou cor, gera grandes dificuldades para adequação e acomodação em certos grupos raciais. A professora Luana, por exemplo aparentou constrangimento ao responder a indagação sobre sua cor: “Branca. É igual eu falei, né. É uma mistura, olha o meu nariz, meu cabelo é crespo, mas é branca, né?”.

A partir das afirmações apresentadas levanta-se a hipótese das professoras terem dificuldades em se classificarem em um grupo étnico-racial por temerem agir de forma preconceituosa ao se classificarem como brancas. Segundo Silva (2000) o que somos implica, implicitamente, em apontar o que não somos, provando que identidade e diferença são inseparáveis e dependentes, evidenciando também que esses conceitos não são naturais, mas sim criados. “Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações sociais e culturais”. (p.02)

A partir da análise que Silva (2000) apresenta sobre a produção social e cultural dos conceitos de identidade e diferença é possível perceber que, muitas vezes, existe a dificuldade em se autodeclarar como pertencente a certo grupo racial, uma vez que o que foi imposto pela maioria, mesmo que de forma camuflada, é que existe uma única cultura a seguir e que existem padrões de “beleza” e modos de ser intransponíveis. “Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinção entre o que fica dentro e o que fica fora”. (p.03). Então, seguindo a linha de pensamento deste autor é plausível deduzir a dificuldade de identificação com a raça e cultura negras, que são desvalorizadas e estereotipadas em uma sociedade onde a supremacia e o culto à cultura branca são flagrantes e de forma negligente sobrepõem-se a qualquer outra que não a contemple.

Formação inicial: compreendendo a trajetória das professoras da Educação Infantil

O documento *Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais* (2004) cita na RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho de 2004 a obrigação das instituições educacionais com o ensino das relações étnico-raciais. Em paralelo a legislação que prevê a formação de professores para tratarem das questões étnico-raciais há pesquisas (SILVA, 2007; MÜLLER; COELHO, 2013) que apontam a tarefa árdua para fazer com que efetivamente se cumpra tudo o que se promulgam em tais leis. Dentre tais proposições está a formação de professores no ensino superior.

Outros trabalhos como a de Passos (2014) apontam a ausência de disciplinas em cursos de graduação que tratem das relações étnico-raciais. Na pesquisa desta autora cinco de dez instituições pesquisadas não apresentam sequer uma disciplina que trate do assunto, enquanto as outras instituições trabalham com essa temática com carga horária reduzida.

Com relação a formação de educadores para lidar com as questões étnico-raciais, um dado evidenciado neste trabalho é que entre as dez professoras entrevistadas apenas uma alega ter tido durante sua formação inicial, no âmbito universitário, uma disciplina específica que tratasse sobre relações étnico-raciais.

As obrigações com o ensino das relações étnico-raciais e da história e cultura Afro-brasileira e Africana ganha força e entra em vigor com a conquista da lei 10.639/2003, o que explica, de certa maneira, a ausência dessa formação específica em cursos de graduação ou mestrado de algumas das professoras entrevistadas que se formaram antes mesmo da implantação da lei. Porém, o que deve ser levado em consideração é que existem intensas lutas para o reconhecimento de documentos oficiais que primam, a partir da referida lei, pela formação de professores capazes de ensinar e educar pelo prisma da educação antirracista, ou seja, que sejam oferecidas formações que deem subsídios aos professores para trabalhar com tais questões. Em contrapartida, a grande maioria das professoras respondeu tal questão negando a presença de tais disciplinas. Dentre as diversas falas das docentes, a professora Renata, que se autodeclara negra, afirma:

Não existiu nenhuma disciplina na minha graduação e uma das exigências, aliás, é que entrasse no currículo para faculdade. Principalmente agora que o curso de mestrado caiu, a pedagogia tem que ter condições de oferecer isso. Abrir uma disciplina a parte ou algum semestre, alguma coisa mais específica que abordasse o tema, que falasse da importância que tem para que ele não ficasse completamente estigmatizado também.

Ainda sobre a escassez de disciplinas que tratassem das questões raciais na graduação, Tamires, professora parda, declara que não teve nenhuma matéria específica em seu curso de

graduação e evidencia a deficiência que a ausência desta formação causou em sua atuação docente:

Fez muita falta, porque aí eu tive desde que eu comecei a lecionar e apareceu o assunto ou até aparecer os problemas de preconceito eu tive que ir atrás de conteúdo para me informar mais, para saber mais como mediar.

Outras profissionais da Educação Infantil relataram que questões sobre raça e etnia se faziam presentes em sua formação inicial apenas em épocas de datas comemorativas como a semana da consciência negra, por exemplo.

Olha, na faculdade a gente teve contato, mas não como uma disciplina, só como conversa, principalmente quando chegava a época da Consciência Negra e essas coisas, mas não como uma disciplina em si. (Professora Ana, autodeclara-se branca)

Foi possível constatar também um número considerável de professoras que alegaram participar de uma unidade curricular nomeada “aula de cidadania”, durante o curso de magistério. A docente Helena, que se autodeclara negra, afirma que:

Olha, foi na aula de cidadania no magistério e na pedagogia. No magistério, eu fiz CEFAM, lá era muito valorizado, tinha festa todo ano no dia da consciência negra, aí todo ano tinha palestra, apresentação, tinha um monte de coisa para valorizar a cultura negra.

Os relatos sobre a participação das professoras nessa disciplina nomeada “aula de cidadania” chamam a atenção, pois as docentes destacam tal disciplina como importante fonte de informação e formação sobre as relações étnico-raciais. Dessa forma, se levarmos em consideração que os cursos de magistério tiveram declarados o seu fim há algum tempo, levanta-se a hipótese de que as universidades pelas quais as professoras passaram posteriormente, deixaram a desejar sobre o trabalho com tais questões. Outro ponto a ser evidenciado sobre a questão da valorização das professoras nas aulas de diversidade do curso de magistério trata de um questionamento plausível sobre o conteúdo dessas aulas sobre as questões étnicas e raciais, uma vez que, segundo as docentes, essas aulas atendiam a demandas sobre a discussão de assuntos complexos como gênero, relações étnicas e raciais e outras particularidades da diversidade humana que poderiam ser tratadas de forma mais aprofundada, dando ênfase a questões e conceitos importantes para a construção e formação efetiva de professores aptos a lidarem com as questões da diversidade humana.

A constatação sobre a quase inexistência de disciplinas específicas que tratem das questões étnicas e raciais em sua formação inicial, retomam hipóteses levantadas dantes neste trabalho sobre o desprezo das instituições de ensino superior para com a formação docente para lidar com tais questões, o que denuncia o não cumprimento das leis que entre outras prescrições preveem que tais instituições devem propiciar aos futuros(as) professores/as de seus cursos a formação

necessária para ensinar sobre a constituição e condição multiétnica e multicultural da sociedade em que vivemos.

Formação continuada das professoras da Educação Infantil e um olhar para a atuação docente

Os cursos de formação continuada são uma das formas de atualizar os professores/as quanto aos rumos da Educação no país e deixá-los a par das novas leis, empoderando-os de seu direito de serem cidadãos no sentido pleno deste termo, possibilitando que sejam seres ativos e interventores de ações na sociedade em que atuam, a partir do conhecimento. (FUSARI, 1992, p. 26)

A partir da apuração entre as falas das docentes da não existência de cursos de formação continuada que tratassem de questões étnicas e raciais, houve por parte dos idealizadores deste trabalho a preocupação em buscar informações sobre a produção de cursos e iniciativas educativas do município investigado neste sentido, o que possibilitou o acesso a documentos oficiais que acusavam a constância de tais projetos idealizados pela Secretaria de Educação do município. Contudo, algumas docentes das duas escolas de Educação Infantil alegaram não ter participado dos cursos de formação continuada, dando algumas explicações sobre o fato. A professora Renata, que se autodeclara negra, faz as suas considerações sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela rede, destacando a dificuldade em participar deles por conta da incompatibilidade de horários de trabalho com os dos cursos oferecidos.

Eu acho bastante precário ainda, porque o que foge da boa vontade ou individualmente do professor eu não vejo, assim, muita abertura. Na rede municipal tem o curso de Africanidades, mas assim, ainda eu acho que a oferta está muito precária, porque quando você pensa em oferecer o curso, não é só abrir, tem que pensar em horários que possa ter participações efetivas e isso a gente ainda não tem, não tem uma estrutura pra isso, para tirar de repente um professor que esteja numa aula, não é para matar aula, não é para matar o dia é para realmente participar. Então, eu vejo isso ainda como bastante precário.

Outra opinião que revela a visão de uma das docentes sobre a ineficiência da rede municipal em oferecer cursos de formação continuada está presente na fala de Raquel, professora que se autodeclara negra:

A formação dada em serviço não, não com certeza, porque não é viabilizada em nada esse tipo de formação e tudo depende do esforço extra do professor que nem sempre tem essa possibilidade, porque nem sempre os professores da rede têm disponibilidade e exclusividade, na verdade a maioria não tem exclusividade com a rede e aí complica essa formação em serviço. Enquanto formação pessoal eu acho que cada um deve buscar a sua formação, não é porque um não faz a sua parte que a gente não vai fazer e é o que eu busco a formação individual, só que quando isso é no individual e não gera uma coletividade é muito complicado, porque o trabalho na escola por si só já é coletivo, então falta muito.

Esta mesma professora vai mais fundo em sua análise sobre os cursos de formação continuada e faz ressalvas interessantes:

[...] eu acho que já passou do tempo dos políticos ao invés de só fazerem as leis que tornam obrigatório devem começar a viabilizar esses processos dentro das escolas, principalmente dentro das escolas, seja propondo atividades, seja na formação do professor, porque a formação de professor ainda é muito precária, e eu digo formação em serviço, que é muito precária para lhe dar com esse tipo de assunto.

Analisando um dos documentos municipais, que apresenta uma pesquisa preocupada em evidenciar resultados do processo de implementação das Leis de promoção da igualdade racial e de uma Lei Municipal, é possível constatar que a partir do envio de questionários para os gestores de escolas da rede municipal, tendo uma devolutiva significativa de mais 90% dos gestores, existe por parte das instituições escolares e de seus gestores interesse em discutir questões sobre a diversidade étnica e racial. Todavia, a questão que surge é que as professoras de Educação Infantil entrevistadas afirmam não terem conhecimento e nem acesso a tais cursos.

Os relatos das entrevistadas mostram que quando existe a possibilidade de participação nos cursos de formação continuada os resultados são positivos com impacto direto em suas práticas educativas.

A prefeitura oferece alguns cursos de formação continuada e eu acho importante porque na faculdade é tudo muito pincelado, tudo muito por cima e nos cursos é uma coisa mais aprofundada, aí você tem que fazer uma relação com o seu trabalho, apresentar atividades que você desenvolve na sala com os seus alunos (...). (Professora Sílvia, autodeclara-se indígena)

Outro relato, mostra que os cursos de formação continuada contribuem na medida em que oferecem bagagem teórica e prática para as professoras, o que influencia as visões equivocadas sobre África e relações raciais na escola.

Nós fizemos essa formação dois anos aqui na escola (...) que trouxe uma contribuição riquíssima sobre esse tema relações étnico-raciais, né. Discutimos leis, ele trouxe as belezas da África, mostrando é... porque quando se pensa em África, a gente logo pensa em doenças, sempre o lado negativo, aí ele trouxe sobre essa questão da gente pensar sobre as maravilhas da África e foi bacana pra caramba a discussão. Ele trouxe vídeos do Lázaro Ramos, ele trouxe umas músicas bacanas, trouxe referências de livros pra gente trabalhar em sala de aula, aí durante o ano a gente foi introduzindo, nada muito assim - "Hoje vamos trabalhar sobre raça" - não, a gente foi introduzindo aos poucos e aí acaba sendo natural para as crianças. A gente tem aqui as bonecas brancas e negras, a gente mistura tudo junto e é normal é tudo igual. Eu acredito que por causa dessa formação que a gente teve, a gente teve que se preparar e acabou passando isso pra eles naturalmente. (Professora Luciana, auto declara-se como branca)

Ainda que os cursos de formação continuada efetivamente podem ter impacto positivo nas práticas cotidianas das professoras entrevistadas, foi possível notar que existe a ausência da formação para tratar de questões que envolvam temáticas étnicas e raciais na sala de aula, pois apenas quatro professoras entrevistadas participaram de tais iniciativas.

Apreendendo a ação docente e a escola como instrumentos mediadores para a problematização, debate e luta contra o racismo no Brasil lançamos um olhar sobre a prática das professoras da educação infantil entrevistadas, a fim de detectar a aplicação de seus conhecimentos sobre as relações étnicas e raciais no cotidiano escolar.

Quando as professoras eram questionadas se suas práticas educativas perpassavam pela preocupação com as relações étnico-raciais, que evidencia e valoriza o ensino e difusão da história e cultura afro-brasileira e africana, houve respostas diversificadas, demonstrando predominantemente, a preocupação e o interesse sobre essa discussão. Todavia, alguns empecilhos relatados por elas, demonstraram impedi-las de trabalhar com tais questões de forma mais aprofundada sobre a valorização das diferenças.

Algumas educadoras que afirmaram ter uma prática condizente com assuntos relacionados às relações étnico-raciais endossavam a importância desse caminho devido à diversidade encontrada em suas salas de aula e à curiosidade e interesse de seus alunos sobre a questão. Ana, professora branca, quando questionada sobre o assunto afirma:

Sim trabalho, até porque na sala de aula a gente tem o branco, tem o pardo, que não é nem cor, tem o asiático, tem de tudo, né... Então, eles mesmos perguntam por que o fulano é mais escuro que o outro. Até a cor do lápis, "por que o lápis preto não é para pintar?". Então você tem que trabalhar o porquê da cor.

Questionadas sobre a forma de trabalhar tais questões em sala de aula as professoras, na maioria das vezes, apresentavam respostas semelhantes, recorrendo, em práticas pedagógicas comuns na Educação Infantil, como à leitura de livros e a roda de conversa.

Bom, eu dou aula pra Educação Infantil, meu modo de trabalhar é mais com roda de conversa, história, muita conversa, educação infantil é muita conversa, muita negociação. Tem leitura, filme, desenho. (Professora Ana, branca)

Contudo, um ponto interessante a ser evidenciado é a constatação de que ao tratarem sobre a temática não havia uma preocupação com a elaboração de atividades mais voltadas para a questão histórica e cultural dos negros:

Ofereço atividades de forma natural, o mais natural possível, através de conversas, através de dinâmicas, principalmente através de dinâmicas e brincadeiras, em que a gente deixa bastante claro todos os tipos de diferenças e aí a gente explica o que é diferente. (Professora Raquel, autodeclara-se negra)

A docente enfatiza a preocupação em tornar natural a discussão sobre as diferenças, tomando a brincadeira como instrumento para tal fim, mas não responde com clareza as atividades propostas para atingir as diferenças étnicas e raciais, deixando evidente que talvez não considere a complexidade das especificidades que abarcam os termos raça e etnia e suas ligações com a constituição das identidades das crianças com as quais trabalha.

Ana, professora que se autodeclara branca, evidencia a ausência de elementos que repercutam a cultura e história negras, justificando dificuldades em pensar atividades complexas para crianças da educação infantil, adotando então apenas o viés da diferença aparente como solução para a desconstrução de estereótipos e preconceitos:

Conversa, geralmente é conversa, durante o ano inteiro, e sempre que surge um ponto de “Ah, aquele neguinho”, explicar que não é aquele neguinho. Porque na educação infantil é complicado você fazer uma atividade de “Vou explicar a África”, não tem como você fazer isso, você tem que ir na conversa mesmo e ir falando assim pra ele: “Olha, o fulano tem a cor e outro fulano não tem” ir conversando mesmo, mais na base da conversa.

Novamente existe na fala de outra professora a diminuição da complexidade e importância da discussão ampla sobre a contribuição dos negros e negras para a composição e edificação da sociedade em que vivemos. Em seu relato também pode ser compreendida como uma denúncia a lacuna deixada pela ausência da discussão sobre maneiras de levar para a sala de aula questões ligadas à diversidade étnica e racial, que poderiam acontecer nos cursos de formação inicial ou continuada de professores.

Essa tendência à naturalização das diferenças, em que uma natural igualdade entre os indivíduos é evidenciada em detrimento das diferenças individuais é perceptível nas respostas das docentes. Ao serem questionadas se eram presentes nas atividades que ministrava às crianças elementos sobre questões étnico-raciais, a professora Renata, que se autodeclara negra, respondeu da seguinte forma:

Trabalho a questão da diversidade como um todo, não só as questões étnico-raciais, porque como eu tenho aluno de inclusão em sala de aula tenho que trabalhar com a diversidade, as diferenças, ensiná-los a respeitar as diferenças com atividades simples como a formação de fila, uma brincadeira que a gente faça de observação e percepção.

Sobre o ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Infantil, Ruth, professora branca, destaca a sua importância, já que os alunos precisam entender sua origem e diz que acha relevante este tipo de ensino “porque eles não têm noção de que eles são descendentes de africanos, de negros que tem no Brasil, eles não têm noção disso de que todos nós viemos deles”.

Parece haver por parte das docentes entrevistadas uma não preocupação com o caminho do ensino histórico e cultural na Educação Infantil não só pelo o que promulga a lei 10.639, que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, mas também em consonância aos conceitos de Munanga (2005) que diz ser possível afirmar que o ensino direcionado a este segmento é importante não só para a construção da identidade de alunos negros, mas para a edificação e entendimento da constituição histórico-cultural do Brasil desde a mais tenra idade.

Podemos entender ainda a importância de um ensino preocupado com a história e cultura dos indivíduos atentando-nos aos estudos de Vygotsky (1984), que defende a importância da relação do homem com elementos da cultura para o desenvolvimento humano, constituindo-se então a partir da internalização de signos, modo de vida, códigos sociais e linguísticos e sugestões sociais. Assim, entende-se como relevante propiciar às crianças da Educação Infantil a percepção multicultural existente em nosso país para a constituição de suas identidades e reconhecedoras das diferenças próprias da diversidade humana.

De um modo geral, as professoras entrevistadas demonstraram ter a intenção e desejo em valorizar as diferenças do corpo e da aparência das crianças, não obstante ações educativas sem respaldo formativo especializado propiciam práticas rasas que acabam por diminuir os temas que constituem a valorização da cultura e história dos negros que podem servir para que os alunos e alunas se reconheçam e que os não-negros desconstruam conceitos equivocados

Impactos da formação nas práticas cotidianas: lidando com o preconceito e a discriminação racial na escola

Algumas pesquisas que estudam as relações raciais no ambiente escolar, citadas anteriormente, revelam disparidades nas relações entre alunos e entre alunos e professores, caracterizando casos de preconceito pela cor da pele dos sujeitos, pelos traços fenotípicos ou pela cultura pela qual expressam seus costumes. (CAVALLEIRO, 2003; OLIVEIRA, 2004; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006). Tais estudos mostram que, muitas vezes, os professores não sabem como reagir diante dos casos de preconceito, optando por uma pedagogia do silêncio que expõe a vítima ao lugar de inferioridade e invisibilidade. “Os reflexos dessa invisibilidade traduzem-se em um poderoso instrumento que informa o comportamento dos brancos e dos “outros” considerados racializados.” (FINCO; OLIVEIRA, 2011. p.63).

Sobre o papel do educador ao manifestar-se contra toda e qualquer forma de discriminação no interior da escola, Santana (2006) afirma o professor nunca deve omitir-se diante das violações de direitos das crianças. Deve, portando ter atitudes que possibilitem o cumprimento e o respeito a esses direitos. “Essas atitudes são primordiais às educadoras que buscam realizar a tarefa de ensinar com responsabilidade e compromisso com suas crianças”. (p.32)

Os relatos da existência de casos de preconceito nas escolas foram comuns entre as professoras entrevistadas. Mesmo entre aquelas que disseram inicialmente nunca terem presenciado casos de preconceito, acabaram revelando a necessidade de tratar das questões raciais por conta do preconceito racial existente no espaço escolar. Contudo, ficou clara a dificuldade que todas têm em lidar com casos de preconceito racial, como no relato destacado:

Porque teve uma criança que não dava a mão de jeito nenhum para a outra porque ela era negra e falava “Ah ela é cor diferente”, aí a gente começou basear em historinha para contar que todo mundo é igual, essas coisas, entendeu. (Professora Suzana/ Branca)

Segundo a fala das professoras o racismo e o preconceito racial de um modo geral, nas duas escolas de educação infantil, quando discutidos, acontecia, predominantemente, no âmbito do preconceito ligado à cor da pele e nunca levado a um debate mais amplo:

Ah, já vi. Não só de criança, funcionário também, adultos também fazem isso, mas eles (as crianças), até mesmo por conta dessa novela Carrossel... Um dos meus alunos recentemente chamou o outro de chocolate, mas porque viu na novela também, né. Então, eu não sei se ele falou com o objetivo de ofender, mas na hora eu fui lá e conversei, falei como ele ia se sentir se o colega chamasse ele de um nome que talvez ele não gostasse, não enfatizei muito a questão dele ser negro ou não, mas no sentido de ofensa, porque eu senti que ele quis ofender o colega. (Professora Luana, autodeclara-se branca)

Este caso apresenta semelhança com caso apresentado por Cavalleiro (2003), em que existe o silenciamento da escola em um caso de preconceito racial. A professora Luana poderia ter levado o debate para a sala de aula a partir de elementos que os seus aluno pudessem compreender no sentido de problematizar a discussão do preconceito e racismo viabilizado pela mídia, além de discutir, o lugar histórico e social do negro em nossa sociedade, mas preferiu agir de forma a silenciar-se, negligenciando defesa à vítima e aprendizado ao agressor, o que talvez possa ter acontecido pela falta de conhecimento em como agir em tal situação, como Cavalleiro (2003) aponta: “(...) o silêncio do professor facilita novas ocorrências desse tipo, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço.” (p.10)

A maioria das professoras relatou casos de preconceito na escola, mas demonstraram entender que a sua origem era de ordem familiar, ou seja, acreditavam que ser algo imposto ou ensinado pelos pais e que as crianças apenas o reproduziam:

No caso, o agressor ainda era uma criança e a agressão dele foi dirigida para um adulto. Então, a conversa com a criança é um pouco diferente, só que a gente descobre que isso aí vem de casa, então a gente tem que conversar com a criança, conversar com os pais para saber o porquê que essas ideias estão sendo difundidas dessa maneira. (Professora Raquel/ Negra)

Há outro caso flagrante que revela a crença das professoras do preconceito introjetado nas crianças através dos pais:

Sim, mas eu não digo discriminação, porque como eles são pequenos na educação infantil, os meus têm quatro anos, eu acho que eles não têm muita noção ainda, eu vejo muito assim que eles reproduzem as falas que eles ouvem em casa, eu penso assim. Não que... Eles não sabem ainda o que é isso discriminar, eles reproduzem o que ouvem em casa, dizem “Você é preto”, “Você é” ... Dizem alguma coisa, alguma palavra que não deveria dizer, mas porque eles ouvem em casa, não sabem muito bem o que estão falando. (Professora Helena/ Negra)

Entende-se como essencial o papel da família, da escola e dos professores na luta contra a disseminação de preconceitos, de estereótipos e de atitudes discriminatórias. Nesse sentido, é necessário atentar-se a ação docente, pois o modo como reage diante de uma situação de racismo na escola pode ter impactos profundos na constituição da identidade e dos valores das crianças envolvidas em tal ato. A mensagem é passada tanto para o agressor como para vítima. Por isso, é tão importante que a ação docente esteja sempre respaldada por estudos que possibilitem agir da forma mais adequada possível em casos de preconceito racial, estando, o docente, sempre alerta para mediar conflitos e gerar discussões que rendam frutos para entendimento da diversidade étnica e racial presentes na escola e na sociedade.

Considerações Finais

É no âmbito da Educação Infantil que se pode semear as primeiras sementes para a constituição da identidade e a formação de valores da criança que um dia se tornará um adulto e cidadão. No Brasil, ainda que as políticas públicas de ação afirmativa tenham tido algum êxito, principalmente a partir da lei 10639/03 e de seus desdobramentos e que tenha havido alguns avanços com relação à temática étnico-racial, principalmente no que se refere a educação de crianças negras, ainda se está longe de atingir o desejável no rompimento de obstáculos que se colocam diante da valorização da identidade da população negra e da cultura afro-brasileira nas escolas.

Os dados desse estudo vieram corroborar com as pesquisas que apontam a necessidade de um trabalho mais eficiente na formação inicial e continuada de educadores. Tais iniciativas de formação desatreladas de políticas públicas que visem a implementação da lei 10.639/03 e de ações que favoreçam a ocorrência de uma educação antirracista, culminam em dificuldades que impactam diretamente nas práticas educativas e nos processos de intervenção das educadoras em casos de discriminação e preconceito no contexto escolar. A ausência de formação de professores quanto às relações étnico-raciais vinculada à escassez de elementos propícios para a consolidação de uma educação desvinculada de preconceitos e estereótipos, facilita a manutenção do silenciamento a favor do racismo que existe no Brasil.

Munanga (2005, p. 16), afirma que quando todos os alunos (brancos e negros) recebem uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também têm suas estruturas psíquicas afetadas, pois é a partir dessa educação presente na cultura social, que emerge das relações históricas e culturais, que se criou o mito da convivência harmoniosa entre as raças constituintes da sociedade brasileira e que serve, muitas vezes, de entrave para a realização de discussão e entendimento da importância de se problematizar as diferenças em uma sociedade que segrega e exclui o diferente.

É importante destacar a importância da formação que trata das relações raciais e étnicas

para os profissionais da Educação Infantil, pois este nível da educação tem função relevante na constituição dos sujeitos e os professores são os instrumentos de ligação das crianças com os primeiros passos no mundo social. O preparo para lidar com as relações étnicas e raciais em sala de aula, significa proporcionar ao profissional da educação a possibilidade de intervir no espaço da escola, criando ambientes receptivos e agregadores das diferenças e especificidades de cada indivíduo, e favorecendo às crianças brancas e negras contato com uma nova concepção de mundo preparado para uma verdadeira democracia racial.

Referências

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G. *Relações Raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2006. v. 1

ALEXANDRE, ALEXANDRE, Ivone. J. *Relações Raciais: um estudo com alunos, pais e professores*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CP no. 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>.

BRASIL. Resolução CNE/CP no. 1, de 17 de junho de 2004a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>

CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, E. Identificando o Racismo, o Preconceito e a Discriminação Racial na Escola. In: SILVEIRA, M.L; GODINHO, T. *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal a Educação, 2004.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2012.

FAZZI, R de C. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FUSARI, J.C. *A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental*. São Paulo: I-DE, 1992. (In: Série Idéias n. 12).

GONÇALVES, L.R.D; SOLIGO, A. F. *Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente*. Uberlândia: NEAB/UFU, 2010.

GUSMÃO, N.M.M. Africanidades e brasilidades: desafios da formação docente. *Revista de Estudos Antiutilitaristas e Poscoloniais*. 2012

MARIOSIA, G. S.; REIS, M. G. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. *Est. Literária*, v. 8, p. 42-53, dez., 2011.

MINAYO, M. C. de S. & SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*. v. 9 n. 3. Rio de Janeiro. jul. /set., 1993.

MÜLLER, T. M. P. COELHO, W.N.B. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. *Revista da ABPN*. 2013

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

OLIVEIRA, I. A formação de profissionais docentes para a educação das relações raciais nos planos nacionais de educação. *Educação e diversidade*. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2004.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e "paparicação". *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 26, p. 209-226, 2010.

PASSOS, J.P. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. *Revista do Programa de pós-graduação em educação*. Unisul, 2014.

_____. *Relatório do Desenvolvimento Humano: Racismo, pobreza e violência*. Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNDU). Brasília: UNESCO, 2005.

ROSEMBERG, F; PINTO, Regina P. Criança pequena e raça. São Paulo, *Textos FCC* n. 13, 1997.

SANTANA, P. S. Educação Infantil. BRASL, Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. In: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. p. 30-49

SILVA, N.; FERREIRA, C. S. Formação inicial de professores com base na lei 10639/03 na usp: demanda e resistência. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, São Paulo. *Anais do II Congresso Internacional de Educação*, 2006.

SILVA, M. P. D. da; BRANCO, A. U. *Negritude e infância: relações étnico-raciais em situação lúdica estruturada*. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 2, 197-205, 2011.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Y. C. de. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TELES, C. de P. Linguagem escolar e construção da identidade e consciência racial da criança negra na educação infantil. *Revista Anagrama*. Revista Interdisciplinar da Graduação. USP, ano 1, ed. 4, jun./ago. 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Submetido em 18/04/2015, aprovado em 24/08/2016