

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: OUVINDO CRIANÇAS E ADULTOS

Lucineide Nunes Soares – Mestranda em Educação – UEMG

Santuza Amorim da Silva – Doutora em Educação – UEMG

Agência Financiadora: FAPEMIG

1. Introdução

Esta pesquisa inserida na área da educação estabelece diálogos com os campos das relações étnico-raciais e da educação infantil. Apresenta como objeto de investigação as relações étnico-raciais nas práticas educativas engendradas com as crianças entre zero e seis anos de idade no contexto da educação infantil de uma escola pública¹ do município de Teófilo Otoni-MG. Para sua melhor apreensão, elaboramos algumas questões: de que modo as relações étnico-raciais aparecem nas práticas engendradas com as crianças no contexto da educação infantil? Em que medida a dinâmica e organização destas práticas e relações estabelecidas incidem nas configurações identitárias das crianças negras? O que as crianças e adultos dizem ou pensam sobre as práticas e relações estabelecidas? Para tanto, propomos descrever e analisar como a dinâmica e a organização dessas práticas, bem como as relações estabelecidas entre crianças, crianças e adultos incidem nas configurações identitárias das crianças negras; e, identificar o que crianças e adultos dizem sobre estas práticas e relações estabelecidas.

Adotamos uma perspectiva epistemológica que considera a realidade como processual, inacabada e atravessada por avanços, limites, desvios e contradições enfim, dialética. Estabelecemos diálogos com as discussões teóricas levantadas pela Antropologia e a Sociologia da Infância, que partem da idéia que nas pesquisas com crianças faz-se necessário pensá-las a partir de suas culturas, como sujeitos da investigação e não simples objetos. E, ainda exige pensá-las a partir do que tem e não do que lhe falta, o que implica maior aproximação de suas experiências e singularidades. E no que diz respeito às identidades étnico-raciais dialogamos com Estudos Culturais e pesquisas que tratam das questões raciais na educação e educação infantil. Acreditamos que esses suportes teórico-metodológicos também nos favoreceriam um olhar mais ampliado para o problema em questão, visto que nele está implicado a discussão sobre as diferenças, a diversidade, singularidades, relações

¹ A investigação se deu na escola Manuelita no município de Teófilo Otoni (o nome da escola foi escolhido pela turma juntamente com a professora referência. *Manuelita* é o nome de um filme (e da personagem principal) que assistiram na escola).

sociais, práticas, cultura, identidades, temas tão caros para esses campos de conhecimento. Para tanto, realizamos um estudo de caso cunhado pela etnografia. Recorreremos à abordagem etnográfica porque acreditamos que esta nos daria “uma lente de aumento” (ANDRÉ, 2005) para conhecer a escola e para compreender os aspectos culturais das práticas e relações estabelecidas no cotidiano da educação infantil. Utilizamos instrumentos e procedimentos metodológicos diversificados e “combinados” (MÜLLER, 2010) como, observações e registros em caderno de campo; vídeogravações; gravações; registros fotográficos; entrevistas com adultos; desenhos; e, documentos.

Nesse processo de construção de estratégias teórico-metodológicas optamos por pesquisar *com* as crianças e não *sobre* elas. Desse modo, as crianças realizaram registros fotográficos de espaços e tempos da escola escolhidos por elas e posteriormente fizeram a devolutiva de tais registros. Além dessa, adotamos outras estratégias metodológicas que permitissem a elas serem co-participantes da pesquisa; as entrevistas foram realizadas com seis adultos, entre estes, professoras, monitoras diretora e supervisora. Esta pesquisa foi organizada e desenvolvida da seguinte maneira: 1) antes da entrada definitiva em campo foi realizado um estudo exploratório; 2) criamos estratégias de aproximação e obtenção de consentimento dos sujeitos envolvidos, entre estes, o das crianças; 3) os dados coletados por meio das falas/narrativas das crianças e adultos, de nossas observações, e dos documentos acessados na escola e nas secretarias de educação e administração possibilitaram a análise interpretativa e, além disso, permitiram fazer o cruzamento de dados de modo a fortalecer a pesquisa e a favorecer o conhecimento do problema investigado.

Este estudo por se inserir nos campos das relações étnico-raciais e da educação infantil criou-se uma expectativa de que o mesmo possa trazer outras contribuições que possam ser somadas aos estudos que também fizeram o entrecruzamento entre esses dois campos. Nesse sentido, acreditamos que essa articulação se faz necessária, tendo em vista as múltiplas dimensões identitárias e condições de vida das crianças que frequentam a educação infantil pertencentes à múltipla e complexa sociedade brasileira. E, além disso, acreditamos que as pesquisas que trazem esse foco favorecem a compreensão de que a convergência entre esses campos pode ser um dos caminhos possíveis para se refletir sobre a(s) infância(s) e a(s) criança(s) na sua concretude. E, nesse sentido, apreendê-las nas suas multidimensões como sujeito de direitos e de cultura que se constrói na história e também a produz; na perspectiva de que esses “novos

sujeitos” (crianças de zero a seis anos) esperam um lugar mais digno na sociedade e na escola, que as respeite e valorize em suas múltiplas dimensões, entre estas, a étnica e a racial.

2. O que a escola pesquisada nos revela?

Na realização da investigação encontramos pistas e/ou dados que evidenciaram como as relações étnico-raciais aparecem na escola Manuelita e de como as crianças negras e brancas vêm configurando suas identidades étnico-raciais. Esses dados nos foram revelados por meio da organização e dinâmica de algumas práticas, das brincadeiras, dos discursos dos adultos, das falas e silêncios das crianças. Esse desvelar nos permitiu interpretar que as práticas e relações na escola pesquisada apresentaram situações que estão atravessadas por contradições, ambiguidades, negatividades, invisibilidades, ausências e também por positivities e/ou avanços no trato com as diferenças presentes na escola. Nessa direção, os resultados encontrados nos permitiram interpretar e inferir que na escola pesquisada predomina um discurso de igualdade que tende a contribuir para a invisibilidade da diversidade presente. Essa tendência e/ou contradição aparece nos materiais visuais (cartazes, painéis) de sala e da área externa; nos brinquedos; nas literaturas; e vídeos assistidos pelas crianças visto que apresentam prioritariamente a presença do grupo branco, o que impede as crianças negras ou de outro grupo construírem o sentimento de pertença ao seu grupo étnico-racial. Os preconceitos em relação às crianças negras por parte das crianças brancas também foi presenciados durante as brincadeiras, e, como observamos, tais preconceitos e/ou rejeições estão intimamente ligadas às características fenotípicas dessas últimas; e a tez da pele, aparece nesse contexto, como um forte marcador.

3. As relações étnico-raciais nos discursos, práticas e relações

A educação tem um significado importante na vida das crianças de modo geral e em específico, na vida das crianças negras, pois conforme as pesquisas², a variável raça é a que gera o maior peso nos processos de desigualdades sociais vividos pela maioria da população brasileira. As crianças crescem no espaço da escola e nele também aprendem a fazer suas escolhas, forjam suas posturas, se desenvolvem em interação com outras pessoas. Nesses processos interativos identidades são constantemente configuradas por meio de marcadores

raciais e culturais, que, no caso das crianças negras, na maioria das vezes são representadas de forma negativa, carregadas de estereótipos e de preconceitos.

Os discursos de igualdade apresentados pelos adultos entrevistados é “consenso” na escola e, impede que haja a percepção de que as práticas e relações igualitárias, equitativas, possam ocorrer por meio da adoção de práticas diferenciadas, que reconhece e valoriza os diferentes grupos representados na sociedade geral, e na escola, em seus aspectos culturais, raciais, sociais, etc. Vale dizer que isso não quer dizer serem práticas e relações excludentes, pois como esclarece Scott (2005) adotar a igualdade como princípio não significa a eliminação da diferença, mas o seu reconhecimento. Esse discurso se faz presente nas respostas das seis entrevistadas, destacaremos alguns fragmentos retirados dos depoimentos prestados pela diretora e professora referência do grupo pesquisado: *Eu não consigo enxergar isso, eu percebo que o tratamento aqui na escola é igual para todas as crianças [...] Então não existe aqui na escola a divisão de crianças, brancas, pardas, negras. Todas nós enxergamos dentro de um único contexto* (diretora Andréia). [...] *isso é um ponto na escola que eu sempre observei e que acho muito importante, pois não tem diferenciação e nem racismo. O tratamento com as crianças é igual* (professora Helena).

Algumas das práticas e/ou episódios presenciados durante a pesquisa em alguma medida são reflexos desses discursos e, como interpretamos nem sempre educam as crianças para a emancipação identitária, sejam elas negras ou brancas. E, acrescente-se ainda que, para estas últimas propiciam que “cresçam acreditando na superioridade que a brancura lhes possibilita” (SILVA JR. e DIAS, 2011). Um dos episódios vivenciados no campo investigado refere-se à montagem de uma encenação sobre a história da “Branca de Neve”. Na apresentação observamos que não houve a preocupação de inversão de papéis e/ou releitura e ressignificação da história, possibilitando, por exemplo, que a personagem da Branca de Neve pudesse ser uma das meninas negras. Vimos que, ao contrário, a Branca de Neve foi destinada a uma menina branca (a Gabi), embora uma das meninas negras (Ana Carla) tenha apresentado o desejo interpretar esse papel, como foi afirmado por ela: [...] *lá no teatro eu queria ser a Branca de Neve, mas só podia gente branca, aí eu escolhi ser bruxa*. Resposta que nos remeteu a história recontada por Meyer (2011) sobre uma menina negra de três anos de idade que descobriu, na escola, que não podia ser anjo.

² Cf. Cavalleiro (2005); Dias (1997); Oliveira (2004).

Nessa mesma peça, Fabinho, outro aluno negro do grupo, que a princípio faria o personagem de um “anãozinho” acabou representando a árvore do cenário. Sobre a mudança de papéis a professora esclareceu:

Não, Fabinho não quis ser árvore, ele queria ser o anão, mas a mãe disse que não tinha como alugar a roupa. Então eu falei que ia tentar para ver se eu conseguiria a roupa emprestada ou então ajudar a pagar a metade. E ela falou que não tinha como, de jeito nenhum. Então eu tentei e o convenci de ser árvore, aí eu floreii que a árvore é uma coisa linda da natureza e que ele ia ganhar os balões³ no final da apresentação. [...] ele empolgou e mudou de personagem sem problema. [...] ele não ficou triste com a mudança da personagem e a gente deu um jeitinho para ele apresentar e deu tudo certo. (entrevista realizada dia 22/11/12)

A organização dessa prática, em que os corpos estão em evidência e/ou expostos para o *outro* ou *outros*, nos direciona a interpretar/pensar que ao planejá-la, caberia aguçar o olhar para as crianças e seus desejos. Além disso, buscar adotar formas mais criativas de “incluir todos/as”, de maneira que não haja contradições tão extremas e excludentes, como denota a situação vivenciada pelo aluno Fabinho.

Outros elementos que demonstraram o silenciamento e invisibilidade da cultura e do grupo negro que representa a maioria das crianças e adultos presentes na escola pesquisada dizem respeito aos recursos visuais, de comunicação e materiais diversos expostos na escola. Tais materiais evidenciam quais/qual culturas/a são privilegiadas, mesmo que seja de modo “inconsciente” (MEYER, 2011). Alguns desses recursos visuais fotografados pela pesquisadora vêm-se apenas crianças brancas ali representadas.



Figura 1: painel aniversariantes do mês

Fonte: arquivos fotográficos da pesquisadora



Figura 2: painel pátio da escola

Fonte: arquivos fotográficos da pesquisadora

³ Os balões prometidos formaram a copa da árvore que foram amarrados em seus braços, o restante de seu corpo foi representado como o caule.

Essas evidências de silenciamento e/ou “apagamento” do outro (CAVALLEIRO, 2005) mostram que na Escola Manuelita ainda faz-se necessário espaços-tempos que contemplem as marcas fenotípicas e/ou raciais, culturais, artísticas das múltiplas crianças e adultos que a compõe. A criação desses espaços-tempos que educam para as relações étnico-raciais mais igualitárias, como recomendado por Silva Jr.; Bento; Carvalho (2012), significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial.

A ausência de brinquedos, livros ou de outros materiais que remetem ao grupo negro, na escola, foi uma das inquietações proferida pela professora Helena:

[...] vou ver se eu consigo bonecas de cor escura pra não deixar só bonecas clarinhas para estarem brincando na sala. Vou ver se misturo as bonecas para chamar atenção, pois na escola, em sala nenhuma tem bonequinha preta. A gente trabalha a história da Bonequinha Preta, da Menina bonita do laço de fita, mas não tem nada para eles estarem visualizando. **(entrevista realizada dia 22/11/12)**

Nas narrativas das crianças também encontramos evidências de falas depreciativas e atitudes preconceituosas com relação aos/às colegas negros/as, como nos episódios abaixo: Estávamos no corredor⁴ com o gravador⁵e, enquanto as crianças brincavam sentamos ao lado delas. Observamos que inicia-se uma discussão entre o grupo sobre os personagens da novela Carrossel⁶.

Cirilo: eu sou preto, sou do jeito de Cirilo, igual.

Ana Carla: eu sou a Maria Joaquina

⁴ Os corredores foram espaços escolhidos nos registros fotográficos tomados pelas crianças (que denominam a parte “lá detrás”). Eles estão localizados nas laterais da parte externa da escola. Nas devolutivas das fotografias elas justificaram suas escolhas, algumas delas: tirei lá detrás porque ele é muito bom e dar pra brincar toda hora. A gente brinca de pedrinhas e de folhinhas (Lavina); Eu tirei porque eu gosto muito desse lugar (Lara); tirei por que lá eu brinco e gosto de pintar no painel (Fabinho).

⁵ O gravador foi um instrumento que sempre levávamos para o corredor. Ele passou a ser também um brinquedo onde gravávamos juntos, depois ouvíamos músicas e fazíamos testes diversos.

⁶ A novela Carrossel é transmitida pelo canal de televisão (SBT). O personagem Cirilo (um menino negro) é apaixonado pela Maria Joaquina, uma menina branca.

A **Gabi** entra eufórica na conversa: mas, mas Maria Joaquina não gosta de Cirilo

Ana Carla responde: mas Maria Joaquina é o amor dele!

Gabi: mas ela não é preta!

Ana Carla responde bem firme: é sim. [interpretamos que esta foi uma forma de enfretamento frente à inflexibilidade da Gabi]

Gabi: é de outra cor

[entramos na conversa]

Lucineide: então que cor é Maria Joaquina?

Ana Carla: é amarela

Lara: ela é da minha cor

Lucineide: qual a sua cor Lara?

Gabi interfere e afirma: ela [se refere a Maria Joaquina] é da minha cor e sou branca [no momento passa a mão em um de seus braços para mostrar a sua cor]

Lara responde: eu sou branca, mas *branca escura*

Gabi: eu sou branca!

Ana Carla: E daí? E sai correndo.

Lucineide: Gabi você gosta de ser branca?

Gabi: gosto da minha cor e da cor da minha prima.

Lucineide: de que cor é sua prima?

Gabi: ela é branca!

Lucineide: E de seus colegas que têm outras cores, como o Cirilo, Ana Carla e o Fabinho?⁷

Gabi: Não! Eu não gosto.

Lucineide: porque você não gosta?

Gabi: porque não. É porque é feia! [no momento ela demonstra tal feiúra por meio de sua fisionomia]

Rogério [que estava próximo brincando de comidinha com Isabel] diz: eu não gosto da Ana Carla!

Lucineide: por que você não gosta dela?

Rogério: porque não.

Gabi interfere em forma de questionamento: É por que ela bate nele?

Rogério: ela pisou no meu pé.

[Passa um tempo a Ana Carla retorna para onde estávamos]

Rogério ao ver que ela se aproxima diz: não fica aqui não senão eu vou te bater

Lucineide: Rogério ela veio brincar com vocês.

Rogério: eu vou bater nela se ela ficar aqui.

Ana Carla: eu também bato em você porque você está teimando.

Rogério continua a brincar de comidinha com a Isabel e diz: mãe eu estou fazendo um bolo.

Isabel: filho pode fazer o que você quiser.

⁷ Ao fazermos esse questionamento o Cirilo nem a Ana Carla estavam próximos.

Gabi se aproxima da Isabel e diz: oi amiga!

Isabel: Oi! Você pode ir com meu filho ali na venda para ele comprar uma pipoca para ele comer na janta?

Ana Carla complementa: e chiclete.

Isabel: chiclete não! Vai [empurra a Gabi para seguir e olha para Ana Carla demonstrando que não a quer por perto]

Rogério ao ver que a Ana Carla se dirige junto com a Gabi corre na frente e a cerca e grita: Você não!

Ana Carla diz: sai menino e segue até o final do corredor onde seria o portão de saída, imaginado por eles/as.

[Nesse intervalo o Rogério encontra com o Cirilo no corredor]

Rogério levanta as mãos para agredir Cirilo.

Cirilo grita: tia olha!

Monitora Carolina: Rogério para com isso! [Ela grita sem se levantar da cadeira onde estava sentada]. Entretanto, Rogério continua e dar empurrão no Cirilo, que começa a chorar.

Estas narrativas revelam como as relações étnico-raciais aparecem nos espaços-tempos de brincadeiras das crianças focalizadas na pesquisa. Observamos o quanto às marcas fenotípicas do grupo negro são motivos de preconceitos, discriminações, onde a tez da pele aparece como um forte e visível marcador para estas crianças. Nesse contexto, interpretamos que os conflitos raciais estão presentes e latentes e nos trazem alguns indicativos como: A Ana Clara por ser negra não pode pensar em ser a personagem Maria Joaquina (branca), que por sua vez jamais poderia se casar com o Cirilo (negro). Esta foi uma suposição também encontrada nas narrativas das crianças pesquisadas por Godoy (1996, p.132): “preto e branco não combinam, só cor repetida que combina, branco com branco e preto com preto”. A fala da menina Gabi traz essa negação da possibilidade de convivência afetiva entre negro e branco⁸. Esses conflitos também apontam para a negação do outro diferente de mim: ele não pode ficar por perto, brincar comigo, “não gosto dela” como disse Rogério, além das agressões corporais. A justificativa da menina Gabi sobre o porquê não gosta da cor dos colegas ou pessoas negras/os nos dão pistas de como no seu imaginário está presente a idéia da existência de modelos estéticos difundidos em nossa sociedade. Ou seja, modelos do branco/belo/inteligente, que impede de positivar a cor/raça, beleza e ainda acreditar na capacidade intelectual dos demais grupos como negros e indígenas.

Essas relações, bem como outras práticas e relações⁹ não evidenciadas nesse texto, mas que aparecem na pesquisa, são indícios de como as crianças negras estão vivenciando suas subjetividades e configurando suas identidades étnico-raciais – que a nosso ver, são vivências que as negativam. Além disso, revelam como essas crianças vêm tentando enfrentar essas situações de conflitos junto aos seus pares. Ana Carla foi um exemplo das crianças negras que nos pareceu mais fortalecida visto que a mesma não se calava diante dos conflitos e/ou das atitudes dos colegas. Entretanto, como ocorrido no episódio acima, ela também não consegue se manter na situação por muito tempo e acaba saindo correndo, se retirando “do palco de disputas, do ambiente hostil” (CAVALLEIRO, 2005).

É importante sinalizar que nas práticas e relações que observamos e participamos encontramos avanços e limites no diz respeito às relações étnico-raciais. Nesse processo, interpretamos que na escola Manuelita existem fios que permitem iniciar outras ligações para a implementação e “enraizamento” (GOMES, 2012) de um currículo e práticas educativas que contemplem a educação para a igualdade étnico-racial. Alguns desses fios aparecem nas práticas e relações, bem como, nas proposições da proposta pedagógica por meio da articulação entre “diversidade racial e educação infantil” e, além disso, está fundamentada com a Lei 10. 639/03 e diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Outro aspecto a destacar é que algumas professoras já passaram por formação continuada na temática da história da África e culturas e africanas e afro-brasileira via Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) da universidade Federal localizada no município.

Outro ponto a destacar estão relacionados aos documentos consultados e conversas realizadas no âmbito das secretarias de educação e administração com o objetivo de conhecer o modo como se configuram as políticas para o campo da educação infantil e relações étnico-raciais no município. De certo modo, observamos que a realidade encontrada na escola possui forte ligação com as políticas públicas da gestão municipal. Os documentos consultados, as conversas realizadas e os depoimentos das profissionais e monitoras evidenciaram que tal

⁸ Não podemos deixar de destacar que a mídia, nesse contexto possui um peso significativo nas falas dessas crianças. O que nos leva a inferir que estas programações podem ser problematizadas com as crianças desde a educação infantil.

⁹ Uma dessas relações diz respeito às estabelecidas entre os adultos e as crianças negras, que como constatamos são as que mais são encaminhadas para a prática do “castigo” (prática recorrente na escola), e, além disso, são elas que são classificadas como as crianças mais “difíceis” “indisciplinadas”, “sem limites”, entre outras denominações. E ouvem frases do tipo: “você é feio e desobediente” (professora Helena, notas de campo de 20/09/12); *fica ai com esse “bocão”* (supervisora Daniela, notas de campos de 12/07/12); entre outras.

política ainda não tem investido seriamente na formação continuada dos profissionais da educação infantil, principalmente no que tange à temática das relações étnico-raciais.

4. Considerações Finais

Antes é importante ressaltar que a opção de ouvir crianças e adultos foi uma decisão acertada tendo em vista que nos possibilitou ter acesso às falas e/ou expressões desses dois sujeitos que compõem as cenas do ambiente pesquisado. E, entendemos que não teria como priorizar somente às crianças visto que os sujeitos adultos também estão nas práticas e relações e, são eles que se responsabilizam por estas crianças nesse espaço e, além disso, influenciam o desenvolvimento e conformação de suas identidades.

A partir das múltiplas fontes utilizadas nessa pesquisa, que inclui as nossas observações e registros em cadernos de campo, interpretamos e inferimos que o trabalho na Escola Manuelita no que diz respeito às relações étnico-raciais, ainda não tem ocorrido de modo intencional e constante. Não presenciamos nas práticas coletivas no geral e nas específicas do grupo focado, conversas, discussões, problematizações, reflexões com as crianças, com as professoras ou com as famílias que buscassem uma educação para as relações étnico-raciais. Além disso, constatamos a falta de materiais de apoio para as professoras que evidenciassem a cultura, as artes, a literatura, a história e outras contribuições dos africanos, afro-brasileiros e indígenas como povos constituintes da sociedade e cultura brasileira e do município pesquisado. Por outro lado, encontramos indícios promissores para a implementação de práticas voltadas para a educação das relações etnicorraciais na Escola Manuelita, devido às proposições colocadas no Projeto Político Pedagógico. Entretanto, considera-se ser fundamental o redimensionamento das práticas e relações na escola pesquisada buscando favorecer a inclusão das questões étnico-raciais de forma intencional e contínua. Para tanto, faz-se necessário o fortalecimento das políticas públicas para os campos da educação infantil e relações étnico-raciais no município.

Acreditamos que o fortalecimento dessas políticas contribuirá para a implementação do currículo que permita o enraizamento dessa temática na Escola Manuelita e demais escolas de educação infantil da cidade que perpassa, sobretudo, pelas condições de trabalho oferecidas aos/às trabalhadores/as da educação. Envolve, ainda, disponibilizar e/ou financiar a compra de materiais subsidiários e proporcionar espaços-tempos de formação sistemáticas e constantes que contemplem os aspectos técnicos e também os políticos/culturais. No que diz respeito à

formação de professores relembramos o que afirmou Dias (2007) sobre a necessidade de trabalhar com professores referências que lhes permitam uma apropriação teórica sobre o tema. Também exige contemplar as dimensões de sua própria subjetividade para que compreendam que os processos de produção e reprodução do racismo na escola atingem também a eles, e não somente às crianças. Nessa direção, Gomes, Oliveira e Souza (2010) apontam que para a efetivação desse direito, será necessário extrapolar a “letra da lei”, pois a existência da legislação desvinculada de um processo formador dos diversos sujeitos responsáveis pela condução do trabalho pedagógico poderá torná-la menos efetiva.

Esta pesquisa juntamente com as demais pesquisas que também fizeram a interlocução entre esses dois campos supracitados evidencia que as crianças negras continuam a vivenciarem, na escola, práticas preconceituosas e discriminatórias. Escutam explicitamente frases, palavras, gestos que depreciam suas características fenotípicas, e, nesse contexto, vêm configurando identidades negativas no que se refere ao seu pertencimento étnico-racial. Nessa direção podemos inferir que a partir dos dados encontrados e analisados, na escola pesquisada, bem como nas demais escolas de educação infantil do município e região ainda podemos encontrar muitas crianças negras vivenciando práticas e relações como as evidenciadas nessa investigação ou até piores.

Por fim, as evidências encontradas vão em direção ao que apontaram as pesquisas desenvolvidas por (DIAS, 1997; CAVALLEIRO, 2005; OLIVEIRA, 2004;) de que as crianças desde a educação infantil convivem com tratamentos diferenciados, o que fazem com que os discursos de igualdade presentes na educação infantil se tornem contraditórios, pois nas práticas cotidianas os tratamentos são desiguais e “as diferenças são eliminadas nas formas mais sutis e explícitas”(CAVALLEIRO, 2005).

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil. Três Escolas, Uma Questão, Muitas Respostas. Dissertação de Mestrado em Educação - UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

GOMES, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva de; SOUZA, Kelly Cristina Cândida de. Diversidade étnico-racial e trajetória docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In:

GOMES, Nilma e ABRAMOWICZ, Anete (Orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

_____ (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03. 1. ed. Brasília: MEC/UNESCO; Coleção Educação para Todos n.36, 2012.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (Im) Possibilidades de ser ver como anjo... In: GOMES, Nilma L. e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. (orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

MÜLLER, Fernanda (org.) Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2004, 112p.

SILVA JR, Hédio; DIAS, Lucimar Rosa. Diversidade étnico-racial e educação infantil: uma introdução. In: SILVA JR, Hédio (orgs.). Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2011.

_____; BENTO, Maria. A. S.; CARVALHO, Silvia P. de. Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial. Ministério da Educação/COEDI/NEAB-UFSCar/CEERT. São Paulo: CEERT, Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.