



EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE

Flávio Santiago

flavio.fravinho@gmail.com

Faculdade Zumbi dos Palmares

RESUMO: O objetivo do texto é trazer provocações sobre a construção de prática pedagógica em creches que dialogam com os princípios apontados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*, aprovadas pelo parecer CNE 003/04 e por sua Resolução 01/04. A partir do diálogo construído com os documentos legais e a literatura referente à especificidade da prática pedagógica desenvolvida nas creches, pode-se apontar a necessidade de uma educação não escolarizada no tratamento do conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira nessa etapa da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Creche; educação das relações étnico-raciais; educação infantil.

EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS AT THE DAYCARE CENTER

ABSTRACT: This text aims to bring provocations on the construction of pedagogical practice at daycare centers that dialogue with the principles pointed out in the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of African and African-Brazilian History and Culture, approved by the National Council of Education (CNE 003/04) and its Resolution 01/04. From the dialogue built with legal documents and literature related to the specificity of the pedagogical practice developed at daycare centers, we may point to the need of a non-school education for handling the knowledge about African and African-Brazilian culture in this stage of education.

KEYWORDS: Daycare center; education in ethnic-racial relations; child education.

Introdução

Por meio da luta do Movimento Negro, foi promulgada a Lei 10.639 no dia 9 de janeiro de 2003, alterando os artigos 26, 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). A fim de atender aos propósitos expressos na Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE 003/04 e de sua Resolução 01/04 (BRASIL, 2004), instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*.

Como primeiro elemento para compreendermos a importância da construção de uma educação dar-se nas relações étnico-raciais desde a creche, é necessário destacar a conjuntura sociohistórica que fundamenta as relações no Brasil. Como ressalta Fernandes (2007), os não-negros desfrutaram de uma hegemonia completa e total durante toda a história brasileira, como se a ordem social vigente estivesse posta para garantir somente os interesses pré-estabelecidos por esse grupo. Tal hegemonia fundou abismos sociais pautados em diferenças fenotípicas que cunham processos de exclusão e criou laços ideológicos que constroem e advogam a existência de uma distância não só social e cultural, mas também biológica, entre negros e não negros.

Desde a década de 1970, tem avançado, nos espaços de educação infantil, a produção de pesquisas que demonstram que essa conjuntura reverbera na estrutura da educação básica e produz relações hierárquicas entre as crianças negras e as não-negras, o que explica a execução somente de pedagogias voltadas à manutenção dos privilégios da “branquitude”, ou seja, desde a creche vemos ser legitimada a base racista presente em nossa sociedade.

Por racismo, podemos denominar a diferença de tratamento dado a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, em razão do seu pertencimento racial. O indivíduo portador do preconceito racial tenta excluir os negros de certos empregos, de alojamento, de brincadeira, de carinho, dentre outros (MUNANGA, 2000). Esse processo de discriminação, como pontua o sociólogo Oliveira e Oliveira (1977), não é estabelecido devido a uma “inferioridade racial inata”, mas é resultado do regime de exploração sob o qual vive a maioria dos(as) negros(as), como consequência da colonização, da existência de uma historicidade escravocrata no Brasil e de um racismo latente.

A pesquisa de mestrado de Oliveira (2004) aponta esse tipo de construção hierárquica que orienta o carinho e o afeto oferecidos para os meninos pequenos negros e as meninas pequenas negras desde o berçário. A dissertação apresenta a diferença de tratamento entre os bebês: a criança pequeninha negra ficava pouco tempo no colo das docentes, diferentemente das crianças pequeninhas brancas. Também ressalta que ocorria, ao mesmo tempo, uma forma pejorativa de tratamento dada a essas crianças pequeninhas negras, pois cada uma delas recebia um apelido.

As(os) docentes, ao negarem o carinho e o cuidado aos meninos pequenos negros e às meninas pequenas negras, ensinam a todas as crianças pequeninhas que existem privilégios fundamentados nas tonalidades das peles. Assim, ser de pele escura torna-se algo ruim, inconveniente e indesejado, e fomenta o processo de consolidação de uma pedagogia que se fundamenta na manutenção de determinados privilégios para alguns grupos.

Tendo como proposta romper com esse quadro, o Movimento Negro tem lutado pela construção de novas propostas para educação, que desarticulem a visão unitária e eurocêntrica estabelecida dentro dos currículos e rompam com o racismo velado existente no interior das instituições educativas. Essa luta trouxe não somente reivindicações, mas também problematizações epistemológicas relativas ao colonialismo que assola a transmissão do(s) saber(es) e as interações nas instituições educativas (SANTIAGO, 2014).

Em face das ações do Movimento Negro para uma educação que contemple as diferenças raciais, destacaram-se as atuações políticas para inserção da história do negro nos currículos oficiais. Nas décadas de 1970-80, a tônica foi a inclusão, nos currículos oficiais, de conteúdos que valorizassem a cultura negra e aumentassem a autoestima e a construção de uma identidade positiva nas crianças negras, os chamados “estudos africanos” (PINTO, 1993). Notam-se, a partir da década de 1990, ações de âmbito local, como revisões de livros didáticos em que os negros eram apontados de forma estereotipada, como servis, sem atitude e de forma negativa. Ações localizadas de municípios, de acordo com Santos (2005), passaram a atender algumas reivindicações dos movimentos negros, como, por exemplo, a aprovação de algumas leis em âmbito municipal que garantiram o direito à educação, o respeito às contribuições de matriz afro-brasileira, como as religiões, e o combate às formas de discriminação e preconceito.

Na esfera federal, as ações focaram-se, também, na inserção de conteúdos relativos à abordagem das diferenças em educação, nas propostas dos Temas

Transversais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outras propostas, apontam as relações de raça, gênero e a contribuição das culturas diversas ao Brasil. A forma como a presença do(a) negro(a) é vista e retratada nos livros didáticos – um dos materiais mais utilizados nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) – é alvo de críticas por parte do movimento negro. Os livros, em geral, omitem ou apresentam de forma simplificada e falseada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais (SILVA, 1988). E, quando não são omitidos, esses conteúdos são mostrados de forma estereotipada. As propostas, no entanto, orientam que a inserção dos conteúdos aconteça de forma transversal, o que, em certa medida, não se compromete com um projeto efetivo de mudança da matriz curricular. É necessário destacar que a discussão até então em curso não faz referência à especificidade da educação infantil, principalmente das creches, pois tem como foco do debate o currículo e os conteúdos ensinados para as crianças a partir do ensino fundamental.

Como apontado no início deste artigo, entre as últimas medidas mais significativas, conquistadas pelo Movimento Negro, está a alteração dos Artigos 26, 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) pela Lei nº 10.639/2003, que institucionaliza a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Contudo, qual a relação desta lei com a educação infantil? E com a creche? Com as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das creches? É possível ensinar “sem dar aula” sobre relações étnico-raciais? Com base nessas inquietações, procuraremos realizar uma reflexão sobre a construção de uma educação para e nas relações étnico-raciais em creches.

Na creche se educa para e nas relações raciais?

A luta do Movimento Negro, que trouxe para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os sujeitos presentes no cotidiano da educação, reivindica o reconhecimento do sujeito negro com sua produção cultural e sua história ancestral. Assim, as danças, as músicas, as religiões, os ritmos, as tradições, as festas dos povos negros deixam de ser tomadas como elementos folclorizados no contexto da cultura nacional e passam a assumir o *status* de aportes de ancestralidades africanas.

As críticas aos conteúdos eurocêntricos trabalhados no currículo escolar atingem também a etapa da educação infantil, especialmente após a revisão das *Diretrizes Nacionais Curriculares* em 2009, que estabelecem, no Art. 8, inciso IX, que as propostas pedagógicas dessa etapa devem contemplar “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2009).

A primeira etapa para a consolidação de uma educação promotora de justiça que vise a uma compreensão igualitária de educação, segundo Souza (2012), é o reconhecimento dos reflexos da colonização europeia nas nossas estruturas cognitivas. Por isso, reorganizar a compreensão de conceitos como infâncias, crianças, tempos, espaços e conhecimentos é fundamental para que nos eduquemos para e nas relações étnico-raciais. Esse processo é um movimento contínuo de desconstrução de verdades impostas como únicas e de reinvenção de si e do mundo, de modo a estabelecer novas formas de ser e viver em sociedade.

Tendo em vista tais posicionamentos e políticas educativas, o segundo artigo da Resolução nº 1/2004 CNE/CP (BRASIL, 2004) deixa explícitas essas mudanças, ressaltando que esses posicionamentos políticos não se referem somente aos conteúdos, mas também a ações de valorização da identidade e reconhecimento das matrizes de raízes africanas, o que potencializa a sua inserção na creche.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo 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, 2004b, p. 2).

O objetivo proposto pela Resolução nº 1/2004 CNE/CP (BRASIL, 2004) reforça a compreensão de que a educação é construída nas práticas sociais e não existem somente elementos burocráticos e “conteudistas” que educam, pois as pessoas se educam nas relações que estabelecem com o mundo. Não se trata de reduzir a educação a questões

estruturais da sociedade ou a manifestações culturais pontuais, como canção, comidas típicas, indumentárias, mas, sim, de incorporar o conjunto de valores culturais do mundo africano, tal como ele se exprime na vida, nas instituições e nas obras dos(as) negros(as).

Isso possibilita fazermos emergir pensamentos a partir não de estereótipos construídos socialmente, mas, sim, das diferentes maneiras como os(as) negros(as) constroem suas relações na sociedade. Trata-se de trazer novos olhares e pensamentos que orientem a produção de conhecimentos, oriundos de valores e princípios próprios das matrizes africanas e de apresentar não somente uma mentalidade “europeia e branca” para entender os fenômenos, rompendo com a compreensão de homogeneidade do conhecimento (SILVA, 1997).

Assim, as pedagogias da infância construídas nas creches devem permitir múltiplas experiências às crianças, potencializando as vivências em ambientes coletivos e plurais etnicamente, de modo que todos os segmentos da sociedade estejam representados naquele espaço (FINCO; FARIA, 2013).

A diversidade cultural, étnica e familiar das crianças, como destaca Vandenbroeck (2009), não pode ser tratada superficialmente, como algumas abordagens folcloristas que pretendem afirmar uma soberania de um grupo sobre o outro. Para o professor belga, não é possível educar no sentido de um essencialismo cultural colonizador: é necessário criar pedagogias que positivem as diferenças e construam a percepção de que é importante a convivência de múltiplas percepções de mundo no espaço da creche.

Neste momento, se faz necessário ressaltar que os colonialismos presentes em algumas práticas pedagógicas rejeitam a possibilidade de algo “positivo” na cultura negra, pois existe um processo de deslegitimação científica produzido por pesquisadores(as), como Rodrigues (1977, p. 7), que constrói seu legado acadêmico com o pressuposto de que

[...] os negros[,] por mais que tenham tido seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo.

A negritude, entendida como conjunto de valores culturais do mundo negro, tal como se exprime na vida, nas instituições e nas obras dos negros e negras (BASTIDE; FERNANDES, 1959), dentro dessa percepção, é algo ínfimo, e não existe necessidade de sua valorização, muito menos de atenção por parte da sociedade. Expropriam-se as

experiências de ser negro e negra, ferindo o direito ao conhecimento da sua historicidade e ancestralidade garantido pela constituição de 1988.

A partir dessa prerrogativa, podemos compreender a educação das e nas relações étnico-raciais, como destaca Dias (2012), não como o processo de expor para as crianças pequenas temas como a escravidão ou “ministrar” aulas sobre como a sociedade é racista e violenta com a população negra. Podemos, sim, aproximar as crianças do patrimônio cultural brasileiro referente à população afro-brasileira, por meio de diferentes linguagens, e construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizados no currículo da creche.

Os carrinhos, as bonecas, assim como os cartazes que estão disponíveis no espaço da creche, revelam valores assumidos pela organização da instituição. Todas as paredes, os pisos, os concretos se entrelaçam nas subjetividades das crianças e dos(as) docentes e se constituem como uma Maquinaria Desejante, marcada por princípios micropolíticos. Como destaca Russo (2007), os objetos que oferecemos para as crianças brincarem são investimentos “educativo-didáticos”, elas aprendem por meio deles e, mesmo quando não temos a intenção de ensinar, suas representações transmitem significados construídos sociohistoricamente.

Podemo perguntar: “Mas como um objeto educa? O que as bonecas que estão na creche influenciam na construção da educação das relações étnico-raciais?”. Ao oferecermos somente bonecas brancas ou bonecas brancas bonitas e bonecas negras feias, estamos ensinando um padrão de beleza, circunscrevendo um ideal de brancura como norma de padrão estético e político, trabalhando para a educação das relações étnico-raciais no sentido de que as características brancas são superiores e belas.

A impossibilidade de as crianças negras reconhecerem, no espaço da creche, referências do patrimônio cultural afro-brasileiro gera um vazio, um buraco, que é preenchido por toda ideologia racial de “branquitude” (BENTO, 2012).

Dentro desse contexto, as crianças negras aprendem a ser o outro, aquele que não é representado no contexto da creche ou é representado pejorativamente – um subalterno. Esse processo constrói um terrorismo colonial que, segundo Miskolci (2012), segue a lógica da violência, que faz do indeferimento o seu princípio fundamental e cria espaços somente para a legitimação do branco segundo normas e padrão. E, “se não manifestarmos a intencionalidade para uma educação emancipatória, a educação vai reproduzir exatamente o oposto, exatamente o que queremos combater” (SANTOS; FARIA, 2015, p. 67).

Como podemos perceber, a educação das e nas relações étnico-raciais na creche é estabelecida nos entremeios, nos pormenores, por meio das coisas oferecidas durante uma brincadeira ou durante um banho. Como bem nos lembra Pasolini (1990, p. 24), a educação que uma criança recebe dos objetos que são oferecidos, das realidades físicas, das coisas – em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social – “torna-[a] corporalmente aquilo que é e será por toda a vida”.

Como ressalta Faria (2011), a experiência e o saber são indissociáveis na infância e, segundo Gunnarsson (1994), as crianças aprendem mesmo quando os adultos não têm a intenção de ensinar. Portanto, como apontam Barbosa e Richter (2013, p. 80), é necessário

[...] oferecer um percurso educativo que crie para as crianças encontros com pessoas diferentes, vivências relativas aos diversos contextos culturais ao qual pertence, ampliando, assim, sua visão de mundo, em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade, no qual elas podem ser ouvidas e respeitadas e com isto aprender a construir relacionamentos e o valor da vida coletiva.

A partir desse pressuposto, é importante destacar, também, que em todos os espaços da creche se educa para e nas relações étnico-raciais, o que exige de nós um olhar atento às dimensões culturais, sociais e históricas que a caracterizam como refeitório, secretaria, sala, parque, banheiro. Sua arquitetura, em diferentes momentos, se coloca a serviço das necessidades naturais mais básicas (dormir, comer...); suas portas e janelas, seus muros e aberturas, regulando o acesso e a vista, operam silenciosamente como a mais discreta e efetiva das tecnologias de construções identitárias (PRECIADO, 2015).

Os espaços ultrapassam o limite físico, constituindo-se como uma subjetividade *extraindividual*, na qual as paredes, os tijolos e os desenhos pregados nelas deixam de ser exteriores a mulheres, homens, meninos e meninas, para se compor como partes de seu suporte, sem uma separação linear daquilo que é exterior ao caráter individual e ao âmbito coletivo.

Os espaços são frutos simbólicos da cultura de uma sociedade, refletindo as experiências das pessoas que nela vivem, e, em um exame cuidadoso, revelam até mesmo camadas distintas das normas preestabelecidas. Dentro desse quadro, provooco algumas inquietações: Qual referencial está presente nas construções arquitetônicas das nossas creches? Quais são as representações presentes nos refeitórios? Nos banheiros? As estruturas das creches educam para a educação das relações étnico-raciais em que sentido? Nossos prédios seguem os modelos europeus de casa, escolas, creche?

Retomemos neste momento a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), em que se aponta:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

[...]

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

[...]

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

[...]

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

[...]

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...]

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; (BRASIL, 2009, p.19-20, grifos meus).

Com base nessas prerrogativas, podemos afirmar que as creches podem garantir oportunidades comunicativas em que diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais dialogam. Para a efetivação desse processo, o Parecer CNE/CP 003/2004 propõe três princípios que as instituições de ensino e os(as) docentes podem considerar como referência, ao planejar e conduzir ações para/na educação das relações étnico-raciais. Tais princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudanças de mentalidade; de maneiras de pensar e de agir dos sujeitos em particular; e das instituições e de suas tradições culturais. O primeiro princípio refere à “consciência política e histórica da diversidade”, entendida como condutor para uma

igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valorizadas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral pertencem, são comumente tratados [...] (BRASIL, 2004a, p. 18-19).

O segundo princípio constitui o “fortalecimento de identidades e de direitos” e orienta para

o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (BRASIL, 2004a, p. 19).

O terceiro princípio é “ação educativa de combate ao racismo e a discriminação”, compreendido como

a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendido a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004a, p. 19-20).

A finalidade desses princípios é que os descendentes de africanos, assim como todos(as) os(as) cidadãos/cidadãs brasileiros(as), tenham valorizada a sua identidade étnico-racial e construam, através da educação para/das relações étnico-raciais, um olhar pautado na diferença, superando a ideia de criança sem nenhuma ligação com um contexto sócio-histórico-cultural que a diferencia, o que possibilita, como afirmam Abramowicz et al. (2009), pensar quais experiências meninos e meninas, negros(as) e

não-negros(as), vivenciam durante sua infância.

O desvelamento das experiências vivenciadas pelas crianças potencializa ver quem são elas, o que têm em comum e o que as faz singulares entre si; expõe as suas relações com o mundo, bem como os processos de negociação, as reinvenções, as resistências criadas entre elas e nas relações com os(as) adultos(as); e explicita os movimentos de construção da própria cultura.

Esse processo nos permite perceber a multiplicidade que as crianças vivenciam no seu cotidiano, sendo ela, como aponta Ribeiro (2012), o efeito das relações pautadas no “encontro”, na saliência dos espaços “entre” os sujeitos e o mundo, cuja intensidade é assegurada pela prevalência de uma linguagem que privilegia a conjunção “e” em detrimento do verbo “ser”.

Essa forma de conceituação, como destaca Faria (2005), possibilita a ampliação do nosso olhar para o sujeito criança, especifica as múltiplas relações que ele estabelece com o mundo – entre elas, seu pertencimento racial, seu gênero, sua classe – e explicita que crianças são criaturas e criadoras das histórias e das culturas. São meninas e meninos, negros(as) e não-negras(os), que, no convívio com as diferenças, são capazes de estabelecer múltiplas relações, construindo, reproduzindo e também criando novos significados, o que lhes oferece a oportunidade de ser crianças, viver a especificidade infantil, criar e produzir culturas infantis.

Para além de mero processo “conteudista”, a educação das relações étnico-raciais é estabelecida no germe pedagógico do cotidiano da creche, nas práticas culturais que fundamentam as relações e os saberes que a perpassam, definidas nas estruturas das relações estabelecidas entre as crianças, entre os(as) docentes e entre crianças e docentes, criança e família, família e docentes.

(In)conclusões:

O Demônio é negro

Supunha-se que a leitura da Bíblia podia facilitar a viagem dos africanos do inferno para o paraíso, mas a Europa se esqueceu de ensiná-los a ler.

Como a noite, como o pecado, o negro é inimigo da luz e da inocência.

Em seu célebre livro de viagens, Marco Pólo fala dos habitantes de Zanzibar. “Tinham uma boca muito grande, lábios muito grossos e nariz como o de um macaco. Caminhavam nus, totalmente negros e para quem de qualquer outra região que os visse acreditaria que eram demônios”.

Três séculos depois, na Espanha, Lúcifer, pintado de negro, trepado numa carroça em chamas, entrava nos pátios das comédias e nos palcos das feiras. Santa Tereza de Jesus, que viveu para combatê-lo, apesar disso nunca pode entendê-lo. Uma vez ficou ao lado e viu “um negrinho abominável”. Outra vez ela viu que do seu corpo negro saía uma chama vermelha, quando se sentou em cima de seu livro de orações e queimou os textos do ofício religioso.

Uma breve história do intercâmbio entre África e Europa: durante os séculos XVI, XVII e XVIII, a África vendia escravos e comprava fuzis. Trocava trabalho pela violência. Os fuzis punham ordem no caos infernal e a escravidão iniciava o caminho da redenção. Antes de serem marcados com ferro quente, na cara e no peito, todos os negros recebiam uma boa unção de água benta. O batismo espantava o demônio e dava alma a esses corpos vazios. Depois, durante os séculos XIX e XX, a África entregava ouro, diamantes, cobre, marfim, borracha e café e recebia Bíblias. Trocava produtos por palavras. Supunha-se que a leitura da Bíblia podia facilitar a viagem dos africanos do inferno para o paraíso, mas a Europa esqueceu de ensiná-los a ler (GALEANO, 2015).

Ainda vemos pesquisas que apontam a existência do racismo em pedagogias presentes nas creches, as quais constroem processos de exclusão e segmentação social das crianças negras e não negras desde muito pequenas. Uma educação das e nas relações étnico-raciais deve tensionar essas estruturas racistas, procurando superar a produção das desigualdades e construir um ambiente que valorize as características socioculturais de todos os povos.

Como apontado no decorrer do texto, educar para e nas relações étnico-raciais é construir entremeios equânimes de valorização das culturas africanas e afro-brasileiras, é nos educar, é superar a ideia conteudista ou de valorização somente do dia 20 de novembro, é construir novas relações com os sujeitos que constituem as creches.

Para a sua efetiva construção, é necessário criar parcerias entre os diferentes atores e atrizes sociais que estão presentes na creche: as crianças, os(as) docentes e todas as formas de arranjos familiares. Somente por meio desse entrelaçamento é que podemos construir relações cotidianas que eduquem para as relações étnico-raciais, de modo a garantir o reconhecimento do legado afro-brasileiro e africano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra e uma criança e negra. **Diversité**, Montrouge, v. 1, p. 1-8, 2009.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, v. 17, p. 75-92, 2013.
- BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - Ceert, 2012. p. 98-117.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004a.
- _____. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004b.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.
- DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, 2012.
- FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, Especial, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.
- _____. Apresentação. In: GEPEDISC – culturas infantis. **Culturas infantis em creche e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. xiii- xvii.
- FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FINCO, D.; FARIA, A. L. G. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, A; VANDRENBROECK, M. (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013. v. 1, p. 14-32.

GALEANO, E. **Os demônios do Demônio**. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/os-demonios-do-demonio-por-eduardo-galeano/#gs.rQmP7yU>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GUNNARSSON, L. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, F; CAMPOS, M. M. **Creche e Pré-escola no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994. p. 135-186.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2000.

OLIVEIRA E OLIVEIRA, E. De uma ciência para e não tanto sobre o negro. In: **REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA**, 28º., de 7 a 14 de julho de 1976, Brasília, 1977.

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

PASOLINI, P. P. Genariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: **Os jovens infelizes**. Antologia de ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 125-136.

PINTO, R. P. Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 25-38, 1993.

PRECIADO, B. **Sujeira e gênero. Mijar/cagar. Masculino/feminino**. Disponível em: <<http://www.myspace.com/doiscorpos/blog/276091123>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

RIBEIRO, C. A. A antropofagia para pensar a descolonização das infâncias. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE INFÂNCIAS E PÓS-COLONIALISMO**, n. 1, 22 de novembro de 2012, Campinas-SP. Palestra.

RODRIGUES, N. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: C E N, 1977.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.

SANTIAGO, F. **Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado!** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127 fls. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014.

SANTOS, S. A. A lei nº10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.21-38. (Coleção Educação para todos).

SANTOS, S. E.; FARIA, A. L. G. de. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 6, p. 63-74, 2015.

SILVA, A. C. da. A discriminação racial nos livros didáticos. In: MELLO, R. L. C. de; COELHO, R. de C. F. (Org.). **Educação e Discriminação dos Negros**, Belo Horizonte, MG: FAE: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988. p. 91-96.

SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. G. A. de (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EDUFSCar, 1997. p. 83-98.

SOUZA, E. de L. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil**. 2012. 134 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

VANDENBROECK, M. Vamos discordar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 3, n. 2, p.13-22, nov. 2009.

Recebido em: 15/12/2015

Aprovado em: 25/04/2016