

POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EXISTE?**PUBLIC POLITICAL TO PROMOTE RACIAL EQUALITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION, IT EXISTS?**Lucimar Rosa Dias¹**Resumo**

Este artigo analisa a promoção da igualdade racial na educação infantil. Para isso faz uma breve historização sobre a inserção de ações afirmativas em educação localizando o surgimento das preocupações em relação ao tema nessa etapa da educação básica. São basilares para a análise as contribuições de MacLaren (2001) e Canen (1997), dentre outros. Destacam-se algumas ações realizadas nesse movimento de constituição de políticas educacionais com recorte racial na educação infantil e busca-se dar visibilidade a ações de construção de políticas educacionais que envolveram o governo federal, organizações não governamentais, universidades, pesquisadores/as, ativistas dos movimentos negros e da infância, no sentido de favorecer o desenvolvimento integral de crianças pequenas e garantir o acesso qualificado de todas elas ao sistema educacional. Reconhecer o avanço dessa temática implica, sobretudo, dimensionar a tarefa inconclusa de uma política educacional na educação infantil que garanta a igualdade racial.

Palavras-chave: Política Pública Educacional. Igualdade Racial. Educação Infantil.

Abstract

This article examines the promotion of racial equality in early childhood education. For this briefly historicizing about inserting affirmative action in education by locating the emergence of concerns in relation to the subject in this stage of education. Are basic to analyze the contributions of MacLaren (2001) and Canen (1997), among others. We highlight some actions taken this movement for the establishment of educational policies with racial stratification in early childhood education and aim is to underline the actions of building educational policies involving the federal government, nongovernmental organizations, universities, researchers / the activists of black and childhood, towards favoring the integral development of young children and ensuring access for all qualified them to the educational system movements. Recognizing the progress of this theme mainly involves sizing the unfinished task of an educational policy in early childhood education to ensure racial equality.

Keywords: Public Policy Education. Racial Equality. Early Childhood Education.

Introdução – Do Político ao pessoal ou vice-versa

Rememorar um episódio pessoal será, neste artigo, meu argumento para discutir

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Professora da Universidade Federal do Paraná no curso de Pedagogia.

sobre a agenda de políticas públicas e de pesquisa acerca da diversidade étnico-racial na educação infantil. Uma das motivações que me fizeram escolher esse caminho relaciona-se ao crescimento da utilização de narrativas (auto) biográficas, no processo de formação de professores e professoras, cujo fio condutor são suas memórias educacionais. Segundo Catani (2006, p.03), “[...] as práticas de escrita de si são decisivas para promover a reflexão dos professores sobre as multiplicidades culturais.” Bueno (1993, p. 301-302) reitera essa possibilidade como legítima, quando afirma que:

A proposta de trabalhar na produção/análise de relatos autobiográficos da formação intelectual (ou 'histórias da vida escolar') - textos que os mestres constituem para dizer de si próprios e a si próprios - antes de mais nada, parece possuir como recurso metodológico um potencial de compreensão bastante fecundo. Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino.

É, portanto, na perspectiva de mobilizar os profissionais de educação e gestores a considerarem a dimensão da diversidade étnico-racial como fundamental na constituição da política educacional para a educação infantil que trago essas memórias. Feitas as justificativas para o fato de partir de memórias pessoais, inicio o texto propriamente dito.

“Mamãe, você pode ficar branca?”

A pergunta que abre essas reflexões relaciona-se diretamente com a minha história de vida. Trata-se de uma pergunta feita pelo meu filho em 2004, quando tinha três anos de idade. Estava despreparada para ela, mesmo sendo Militante do Movimento Negro e pesquisadora da área de relações raciais e infância há uns 16 anos. Era, aparentemente, mais uma pergunta das muitas que ele me fazia, no entanto, nada foi simples: nem a pergunta, nem a resposta, nem o que resultou de tudo isso. Nervosamente, respondi com outra: “Eu sou negra. Por que quer saber se posso ficar branca?”. Então, ele fez a seguinte afirmativa: “Eu queria que você fosse branca”.

Só depois de muitas horas, pude refletir sobre o ocorrido de forma mais serena. O que faz uma criança que ama sua mãe desejá-la de outra cor, mas não qualquer outra, e sim, branca? E não qualquer criança, mas uma que tem referências positivas de negritude? Fiquei triste comigo mesma, por não ter sido capaz, no momento em que o fato ocorreu, de reagir de modo mais apropriado, e com a sociedade brasileira que, em pleno século XXI, ainda não

rompeu as barreiras que alimentam e realimentam sua história de racismo e discriminação. Uma semana depois, soube de outras consequências decorrentes do episódio, além da minha tristeza. A coordenadora da escola onde meu filho estudava chamou-me, pois estava preocupada porque ele não brincava mais com seus colegas nem fazia as atividades solicitadas e justificava-se dizendo que não queria que as pessoas “vissem” seu pensamento. Perguntavam-lhe de que pensamento estava falando, porém ele não sabia explicar.

Quando relatei o que ocorreu, desvendamos o mistério. Meu filho estava envergonhado pelo que pensara, isto é, pelo que desejara: embranquecer sua mãe e, certamente, por ter visto em meus olhos e em minha reação o quanto aquele pensamento era cheio de negatividade. Para ele também não foi fácil constatar que desejara algo, que feriu uma das pessoas que ele mais ama. Pensem que tipo de dilema o racismo brasileiro impõe a uma criança de três anos de idade. Mãe e filho, ambos vítimas do mesmo mal: o racismo brasileiro. Depois disso, por quase duas semanas, fiz várias tentativas de mostrar a ele que, apesar de ter ficado magoada com o ocorrido, a culpa não era dele. Reiterei que o amava muito e sabia de seu amor por mim, e depois de quase um mês, tudo voltou à normalidade em casa e na escola.

Essa história autobiográfica serve para ilustrar que não é possível ignorar que as relações afetivas e psíquicas que são constituídas sob a negação e a afirmação do racismo trazem sérias consequências para o pleno desenvolvimento das crianças, desde muito cedo, e indica a necessidade urgente de políticas públicas que invistam na educação como espaço de discussão sobre a diversidade étnico-racial na perspectiva de considerá-la como elemento estruturante da organização do trabalho pedagógico colaborando na construção da tão sonhada igualdade racial no Brasil.

Sempre que falo desse tema, gosto de ressaltar que não se trata de uma concepção ingênua que acredita na educação como a salvação da sociedade e desvincula-a de uma atuação política, ao contrário, tenho dito que a luta por igualdade racial empreendida pelo movimento negro, por pesquisadores e por pessoas que compõem vários órgãos governamentais pressupõe o questionamento das desigualdades sociais. Por isso, não é um mero acaso a escolha do termo igualdade racial ao tratarmos da diversidade étnico-racial na educação infantil. Como afirma McLaren:

[...] a exploração de classes não deve ser ‘privilegiada’ em detrimento do racismo, sexismo ou homofobia – permita-me por favor, realçar este ponto mais uma vez –, mas sinto que as formações sociais capitalistas, não raras vezes, coordenam,

organizam e reificam estas, igualmente importantes, outras formas de opressão. A exploração de classe é uma forma de opressão mais central, mas isso não quer dizer que seja mais importante. Espero que eu esteja me fazendo claro. (MCLAREN, 2001, p. 17-18).

Ao questionar sobre a desigualdade, apontamos as possibilidades de constituição da igualdade que é racial e social, ou seja, falamos tanto da garantia dos bens simbólicos quanto dos bens materiais. Precisamos recuperar os primeiros que, usurpados da população negra, causam tamanhos conflitos que levam uma criança de três anos a desejar que sua mãe negra seja branca, ou como revelam pesquisas, fazem crianças negras sentirem-se desconfortáveis com a cor de sua pele ou a textura de seus cabelos, o que coloca em jogo a construção da corporeidade e das subjetividades dos grupos de forma absurdamente desigual. Para Bento (2002), é necessário

[...] focalizar o problema das relações raciais como um problema das relações entre negros e brancos e não como um problema do negro, como habitualmente se faz no Brasil; como se o branco não fosse [sic] elemento essencial dessa análise, como se identidade racial não tivesse fortes matizes ideológicos, políticos, econômicos e simbólicos que explicam e, ao mesmo tempo, desnudam o silêncio e o medo.

A questão da corporeidade como constituidora da identidade negra foi trabalhada com bastante densidade por Souza, (1991, p. 17-18), que afirma: "Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas." A falta dos bens simbólicos faz com que o sujeito, em contato com os elementos da negritude, negue-as como uma possibilidade de ser e estar no mundo. Negue, portanto, sua humanidade.

Também falamos dos bens materiais, questionando sobre as desigualdades de classe reiteradas e sustentadas na situação econômica degradante, na falta de emprego, na baixa escolaridade, na violência urbana de um sistema que, para cujo funcionamento, prevê a existência de quem tem muito e de quem não tem nada e que alija a população negra da ascensão social, o máximo que pode. Enfim, são questões que impulsionam a construção de respostas políticas e animam ativistas e pesquisadores a empreenderem lutas para superar as desigualdades raciais/sociais que fortemente estruturam a sociedade brasileira. Nesse sentido, as discussões sobre as políticas de identidade são, sem dúvida, um passo importante na produção e na reivindicação de igualdade seja de gênero, etnia, raça, ou outra relativa à pertença, pois, sem a consciência de si e do outro, podem-se tomar como naturais as desigualdades, as hierarquias autoritárias e as exclusões.

Isso explica, de certa maneira, porque o Movimento Negro (MN) e os pesquisadores dessa área consideram tão fundamental que as políticas públicas para a promoção da igualdade racial incidam nas discussões de identidades e pertencimentos, e na educação isso não é diferente.

2. A igualdade racial: preocupação internacional e nacional

A educação, como todas as outras formas de organização de um povo, não traz questões para o seu interior que não decorram da sociedade onde está inserida. Por isso é importante localizar historicamente como o combate à discriminação, à intolerância, ao racismo e à xenofobia adentra o território da educação. A preocupação com a discriminação racial e com as questões correlatas a ela há muito tem sido foco dos organismos internacionais. Na liderança desse processo, encontra-se a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945. Porém, mesmo antes, iniciativas de caráter internacional já haviam sido empreendidas num esforço de estabelecer parâmetros nas relações de convivência entre os países, objetivando atitudes mais pacíficas.

Em 1919, criou-se a Liga (ou Sociedade) das Nações, logo após o término da I Guerra Mundial (1914-1918), com o objetivo de preservar a paz e assegurar o cumprimento das normas de direito internacional, consubstanciando-se em princípios tais como a diplomacia aberta, a arbitragem, a segurança coletiva e a cooperação econômica. Contudo, não foi uma ação bem sucedida, porquanto gerou conflitos intensificados pela assinatura do Tratado de Versalhes, em 1919, que desembocaram na II Guerra Mundial (1939-1945) que, por sua extensão de tempo, pela quantidade de países envolvidos, pelo número de mortos e de feridos, deixou marcas profundas em sociedades do mundo inteiro.

Foi nesse período com a ascensão de Adolf Hitler, em 1933, na Alemanha, que se estabeleceu um dos mais aviltantes processos de perseguição e extermínio de seres humanos. Judeus, eslavos, ciganos, comunistas, deficientes físicos e homossexuais foram as vítimas potenciais dessa cruzada. Também a morte de japoneses provocada pela explosão da bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki, em 1908, e a catástrofe de Leningrado, em 1941, foram eventos que tornaram aqueles tempos sombrios e impuseram a tomada de uma posição mais contundente em relação à proteção dos povos.

A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), estabeleceu marcos importantes no sentido de comprometer os países-membros com a

assinatura de tratados que visassem ao estabelecimento de políticas para cercear as práticas da intolerância. No Brasil, o chamado “Projeto Unesco”, que consistiu em financiamento, na década de 50, para estudos sobre as relações raciais, teve reflexos fundamentais para a compreensão da realidade vivida pelo país.

Os empreendimentos desse organismo internacionais foram basilares para os países-membros, no que tange à produção de políticas para minorias étnicas, raciais e religiosas. Um dos primeiros instrumentos com esse caráter foi a *Convenção relativa à luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino*, de 1960, que entrou em vigor em 1962. O papel fundamental da educação, ainda é reforçado em vários outros instrumentos da entidade que abordam o tema. Entre eles, estão: a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (1965), a *Declaração sobre Racismo e Preconceito Racial* (1978), a *Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Nações Independentes* (1989), a *Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas* (1992), a *Declaração de Princípios sobre a Tolerância* (1995), a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (2002) e a *Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* (2005).

São também marcos nesse processo de indução de diálogos e de promoção de políticas para a igualdade entre os povos a *1ª Conferência Mundial contra o Racismo*, realizada em Genebra (Suíça), em 1978, cujo objetivo principal foi de condenar o regime de *apartheid* na África do Sul; a *2ª Conferência Mundial contra o Racismo*, também em Genebra, em 1983, que reavaliou a primeira, indicando medidas para a ONU, a fim de contribuir para a eliminação do racismo e do *apartheid*; e a última a *Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, ocorrida em Durban, África do Sul, em 2001, que teve forte repercussão entre os ativistas da questão racial no Brasil, envolvendo setores do movimento negro e indígena brasileiro, dentre outros. Essa produção de instrumentos e conferências se define como tentativas importantes de se construir sociedades em que o respeito mútuo seja a tônica. A quantidade de convenções e de declarações indica-nos a dimensão e a complexidade dessa questão em âmbito internacional e, por conseguinte, em âmbito nacional.

Os ideais de igualdade racial e étnica, às vezes, não se realizam ou demoram a sair dos textos das convenções, dos tratados e das conferências para se tornarem medidas concretas. O Brasil só se tornou signatário da Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no

Campo do Ensino, em 1968, em plena ditadura militar. Presume-se, com isso, que, desde 1968, o Estado brasileiro deveria ter empreendido políticas públicas no campo educacional para tornar realidade a proposição desse artigo. Porém, até que chegássemos às políticas educacionais que tratam da igualdade racial, houve um longo e tenso caminho, mas contínuo, e tendo como protagonista o MN.

Nos anos 70, o entendimento sobre as relações raciais apresentou novas interpretações, com ênfase no modo estruturante das relações sociais. Carlos Hasenbalg (1979, p. 85), por exemplo, argumenta que “[...] as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionadas com os benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação dos não brancos”.

A Constituição Federal (1988) traz alguns avanços em relação ao tema, estimulando o poder público a atuar de modo mais contundente no combate a discriminações motivadas por raça/cor, um exemplo, é alteração da Lei 1390/51- “Lei Afonso Arinos” para a chamada “Lei Cáo”, nº 7.716, de 1989. Mas, antes de 1988, governos estaduais e municipais foram pressionados pela rearticulação do movimento negro pós-reabertura política a instituírem políticas públicas que operassem na construção da igualdade racial. Um dos principais resultados foi a criação dos Conselhos de Participação da Comunidade Negra, com destaque para o Conselho de São Paulo, criado em 1984, paradigma para outros estados e municípios. Ainda nessa trilha de políticas governamentais, o então presidente José Sarney, em 1987, instituiu o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura, em razão dos 100 anos da Lei Áurea, também em reação a mobilizações das organizações negras.

Ressalte-se, contudo, que foram os anos 90 que trouxeram para o poder público a visibilidade do empenho com a temática das desigualdades raciais como um fato a ser reconhecido e que impõe a necessidade de ações de Estado que visem a sua superação. O Rio de Janeiro foi o pioneiro, pois foi lá que se criou, em 1991, a primeira Secretaria Estadual de Defesa e Promoção das Populações Negras, sob o comando de um dos maiores ícones do movimento negro, o saudoso Abdias do Nascimento. Ação semelhante ocorreu em Belo Horizonte - MG, em 1998, com a criação da Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra (SMACON), dirigida pela ativista Diva Moreira. No entanto, a criação de secretarias não foi uma política largamente adotada, sendo mais comum a criação de órgãos intitulados Coordenadorias do Negro em governos municipais e estaduais. O que, talvez,

explique tais distinções é que a história, em prol de ações afirmativas para a população negra brasileira, realiza-se com recuos e avanços. Nesse campo de luta, os defensores da ideia de que o Brasil é um país “democrático racialmente” estão sempre prontos a reafirmar, quando necessário, essa tese. Ao mesmo tempo tem-se cada vez mais presente que essa “igualdade abstrata” não se sustenta, e para garanti-la, é necessário criar políticas de ações afirmativas. Essa disputa resulta em um conflito político e ideológico, e nesse movimento, instauram-se novos modos de lutar que refletem na institucionalização de políticas. Não importando a modalidade o fato é que a pauta da igualdade racial passava nessa década a constituir-se em políticas governamentais e a educação sempre foi um dos ícones desses órgãos.

2.1 Políticas Educacionais no Brasil (1995-2011) e a igualdade racial: algumas reflexões

Nas leis com caráter nacional de organização da educação brasileira que se seguiram à Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, em 1968, essa preocupação não estava presente. Tanto na Lei nº. 5540/68, de 1968, que fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, quanto na Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus nº. 5692/71, de 1971, a ideia de favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos só é tratada tangencialmente. Essas leis tiveram grande importância para a educação brasileira, porém foram leis de ajustes àquele momento, de repressão política por parte do Estado. O salto qualitativo só ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96. O seu artigo 26, § 4º, determina que “[...] o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

A intensa mobilização dos movimentos sociais, com destaque para o movimento negro, na sociedade democrática forjou um posicionamento político do Estado brasileiro em relação ao racismo estrutural e pode-se então obter em 1995 a declaração do dirigente máximo, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o reconhecimento de que o país tinha problemas raciais e que era necessário a instituição de políticas públicas para a sua superação. Mais uma vez o protagonismo negro está presente no cenário, pois o fato ocorreu no mesmo ano em que foi realizada a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em novembro de 1995, em Brasília, que reuniu cerca de 30 mil pessoas.

Após essa ação o governo FHC, criou-se o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), respondendo às reivindicações de ativistas negros. A partir do estabelecimento desse grupo, algumas ações foram empreendidas em âmbito do governo federal e estabeleceu-se um marco nas políticas afirmativas. Em 13 de maio de 2002, ainda sob o comando do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o governo federal lançou o Programa Nacional de Ações Afirmativas, objetivando promover “os princípios da diversidade e do pluralismo no preenchimento de cargos da administração pública federal e na contratação de serviços por órgãos do governo”. Nesse programa, também se incluiu o Programa de Ação Afirmativa do Instituto Barão do Rio Branco, que apoia candidatos afrodescendentes para que se preparem para o concurso da carreira diplomática. Nesse mesmo dia, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos II, que inclui medidas de combate à discriminação.

Respondendo às pressões do MN para aprofundamento das ações afirmativas na educação o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, fez publicar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1997), com um dos volumes, o nº.10, destinado à Pluralidade Cultural e Orientação Sexual que apresenta como um dos objetivos gerais:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1997, V.20, p. 4).

É uma resposta morna, mas já possibilitou a inserção no currículo nacional de aspectos relativos à diversidade étnico-racial e de igualdade racial. Ao lado dos PCN (1997), Souza também incluiu a produção de material publicitário federal, em que contemplava a diversidade racial brasileira. Outra ação do MEC de grande repercussão foi o acordo feito com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para o desenvolvimento do Projeto Diversidade na Universidade, do qual decorreram várias ações educativas, como o apoio a cursos pré-vestibulares realizados por instituições negras. E mesmo com algum avanço na pauta dessa discussão os preparativos no Brasil para III Conferência Internacional Contra o Racismo, a Xenofobia e outras formas correlatas de intolerância em 2001, houve muitos conflitos, pois o governo não estava cumprindo a agenda de acordo com as expectativas dos movimentos sociais. No entanto, após a sua realização ocorreu o fortalecimento da agenda de políticas afirmativas para a igualdade racial.

Em 2003, sai FHC e entra Luiz Inácio Lula da Silva, e com essa mudança de governo o que se percebe é que há um aprofundamento nas políticas afirmativas em prol da igualdade racial. Um dos primeiros atos do governo Lula (2003-2010) foi em janeiro de 2003 sancionar a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, incluindo os artigos 26-A e 79-B, que instituiu a obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e no médio (Art. 26-A) e o dia 20 de novembro, no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra (Art.79-B). E como segunda ação de impacto desse governo foi criada em 21 de março de 2003 - Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) - a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, inaugurando na estrutura do governo federal um órgão específico para essas políticas, a exemplo do que já ocorria em estados e municípios.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCN-ERER)² que regulamenta a alteração da LDB (art. 26-A e 78-B) e indica aos sistemas educacionais como aplicá-la; nesse documento incluiu-se a educação infantil que não tinha sido mencionada no art. 26-A. Também, em 2004 institucionalizaram-se alguns espaços para a atuação em políticas, chamadas de promoção da igualdade racial. No âmbito da educação, criou-se a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em julho de 2004, no Ministério da Educação (MEC) que, em 2011, no governo Dilma Rousseff, passou a ser SECADI, incluindo também as políticas de educação especial, chamadas de Inclusivas.

De acordo com informações do *site* desta Secretaria, em 2004, foram realizados mais de 20 fóruns estaduais em todo o país para discutir sobre a desigualdade no cotidiano escolar. O objetivo foi colocar na agenda dos gestores públicos, dos profissionais da educação, estratégias de reflexão, conhecimento e intervenção sobre a presença do racismo e seus derivados nos sistemas de ensino em seus diversos níveis, além de discutir sobre como implementar os artigos 26-A da LDB e 78-B. Pretendeu-se, ainda, mapear experiências de sucesso no ingresso e na permanência de alunos e alunas negros nas escolas. Esses fóruns foram compostos por Secretarias da Educação de municípios e estados, Conselhos de

² Doravante essa sigla substituirá a expressão: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana Curriculares para a Educação.

Educação e entidades do movimento negro das regiões.

O governo federal realizou, em maio de 2005, a primeira Conferência Nacional para a Igualdade Racial, seguida da II, em 2009, e a III ocorreu em novembro de 2013. Nas três conferências, as propostas referentes à educação tiveram destaque. Já em 2006, para representar os movimentos sociais e as universidades, foi instituída a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara).

Em 2008, novamente, altera-se a LDB 9394/96, por meio da Lei 11.645/08 que modifica o artigo 26-A, para contemplar as populações indígenas, revogando parcialmente a Lei 10.639/03 que se mantém válida somente em relação ao artigo 79-B. Muitos estudiosos ainda se referem à Lei de 2003 como a Lei que indica a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, no entanto, em termos legais ela não se refere mais ao Artigo 26-A, pois foi revogada em 2008, por isso, é sempre mais adequado tratarmos dessas mudanças considerando que elas alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, sem nos concentrarmos em qual é número da lei que fez essa alteração.

Também em 2008, o Ministério da Educação lançou a Resolução nº 14 (CD/FNDE), que estabeleceu o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO), visando a dar assistência financeira às instituições de educação superior e fomentar ações voltadas para a formação inicial e a continuada de professores e professoras da educação básica e a elaboração de material didático específico que conduza ao respeito e à valorização da diversidade étnico-racial, para superar o racismo e a discriminação racial na escola.

As políticas de ações afirmativas no campo educacional crescem, mas sempre tensionadas e refletem em certa medida pouca articulação entre os setores de governo, o que nos permite afirmar que o resultado é a fragilidade das respostas para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada. Para Henriques,

A década de 90, evidentemente, apresenta uma trajetória de melhoria nos indicadores educacionais, [...] os avanços são, por vezes, tímidos e, em geral, não interferem de forma significativa na estrutura de discriminação racial e de gênero. Assim, apesar dos avanços nos indicadores quantitativos, as desigualdades raciais e de gênero continuam significativas e sinas relevantes de transformação nos padrões de discriminação ainda não são detectáveis com nitidez. O desafio estrutural de uma reforma educacional implica, portanto, a construção de bases efetivas para implantação de um ensino norteado pela qualidade e equidade, que enfrente os contornos da desigualdade racial que atravessa, de forma contundente, o sistema educacional brasileiro. (HENRIQUES, 2002, p. 47).

Parece haver duas frentes complementares na implementação das ações afirmativas: a primeira são as leis; a segunda, o estabelecimento de políticas públicas que as efetivem. A quantidade de tempo entre um passo e o outro é sempre definida pela capacidade de intervenção e pressão dos movimentos sociais. Em 2010, talvez a última ação sob o governo Lula, na Conferência Nacional de Educação, ação preparatória para a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020, o movimento negro, pesquisadores e demais agentes que atuam junto aos temas da diversidade garantiram um eixo específico para discutir sobre a ‘Inclusão e diversidade na Educação Básica’ e se estabeleceu a Meta 7 com relação ao tema:

7.16) Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral. (BRASIL, 2010).

Além da continuidade dos programas do governo Lula, a maior ação de impacto nas políticas afirmativas no campo da educação do governo Dilma Rouseff foi o sancionamento da Lei nº 12.711/2012, que garante 50% das matrículas nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos do ensino médio público. O percentual será subdividido metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Além disso, será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Outra política, que não está no âmbito da educação, mas tem forte impacto é a reserva de 20% das vagas de concursos públicos a quem se declarar preto ou pardo.

Pressionado, o Estado Brasileiro tem tratado das desigualdades raciais, ainda que de modo tenso, vagaroso, com idas e vindas, o que gera uma ambiguidade: ora temos um Estado que reconhece essa desigualdade, ora um Estado que deslegitima as reivindicações do MN ao não admitir sua urgência e centralidade. Há um conflito permanente nesse campo, porém, com indicativos de que o reconhecimento da desigualdade racial está conquistando espaço na medida em que o Estado institui políticas específicas para contribuir com o processo de superação das desigualdades que afetam a população negra.

Ainda que alguns digam que as ações afirmativas se constituam mais como políticas

de Governo, do que de Estado - sua longevidade perpassando governos de distintos partidos aponta para a superação de caráter temporal ou de simples adesão a uma determinada matriz política. Desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), passando pelo governo Lula (2003-2010) e no atual governo Dilma Rousseff (2011 -) políticas públicas estão sendo instituídas e parece que estamos em um caminho sem volta.

Talvez, essa afirmação seja um pouco otimista, pois Ana Lúcia Valente (2002) vem discutindo que é grande a capacidade de o Estado absorver algumas demandas de setores excluídos do poder político e, ainda assim, não alterar substancialmente as condições de subalternidade devido à correlação de forças. Sem cair no otimismo pedagógico inconsequente, acreditamos que as ações que estão sendo instituídas no campo educacional, colaboram na emancipação da população negra e alimenta um ciclo de ativistas negros, sem quem se o caráter militante do movimento negro adquire cada vez mais a percepção de seus direitos civis reivindicando um lugar na sociedade que rejeita a subordinação.

Para Maclaren (2000, p.145), “reformular o currículo significa afirmar as vozes das pessoas oprimidas: as educadoras precisam dar aos marginalizados e aos sem-poder uma opção preferencial”. Segundo Canen (1997), trabalhar com temas como tolerância, respeito e apreciação da diversidade cultural é contrapor-se a uma educação monoculturalista, ou seja, é quebrar a homogeneização cultural presente na escola. Por isso, falar em diversidade cultural implica falar em relações de poder na sociedade. Para essa autora, esse é um dos compromissos de uma educação que seja, de fato, transformadora, em uma sociedade multicultural como a nossa, onde a diversidade de grupos étnico-culturais e sociais é reconhecida.

Já há algumas décadas, pesquisadores procuram discutir as formas pelas quais as relações raciais no Brasil manifestam-se no campo educacional. As pesquisas que analisam a educação e raça começaram a ser produzidas com maior relevo a partir da década de 80. Embora as iniciativas de combate ao racismo sejam anteriores a esse período, o trabalho de Gonçalves (1985) constitui-se em um marco dessa produção. Entre as várias conclusões a que chegou, apontava o silêncio dos professores e professoras diante da discriminação sofrida pelas crianças negras na escola. Para ele, essa atitude só seria modificada quando a escola considerasse a cultura negra como um tema importante a ser introduzido no currículo. Ainda na década de 80, Silva (1988) trouxe grandes contribuições para essa reflexão ao demonstrar como os livros didáticos eram propagadores do preconceito racial.

A década de 90 começou promissora, em termos de trabalhos que vinculam raça e educação, como os de Barcelos (1993), Figueira (1990) e Oliveira (1992) que, juntos, dão-nos uma visão de como a discriminação racial afeta todos os componentes do processo educativo: as escolhas das escolas, a percepção das crianças sobre raça e as relações no interior das escolas e apontam para a necessidade de os cursos formadores dos profissionais da educação incluírem reflexões sobre a diversidade étnico-racial. De acordo com Silva (2004, p.201-201).

Analisar a educação e trabalhar na educação de uma perspectiva culturalista implica prestar atenção às formas e processos pelos quais as histórias e narrativas que são contadas no currículo estão implicadas em relações de poder. [...] Uma das mais importantes tarefas da crítica e da intervenção cultural em educação consiste precisamente em perguntar quais grupos e interesses não apenas estão representados no currículo, mas têm o poder de representar outros. E, inversamente, quais grupos e interesses deixam de estar representados ou são representados por outros. É importante também se perguntar quais posições de poder são fortalecidas nesse processo e quais são enfraquecidas.

Merecem uma atenção cuidadosa os fenômenos registrados em pesquisas de caráter mais macros (HENRIQUES, 2002; PAIXÃO, 2009), mas como nos coloca Canen (1997): “Há que promover uma sensibilização em professores e futuros professores para a necessidade de trabalhar currículos e práticas pedagógicas que levem em conta essa realidade” (p. 48). Fato que se aplica também no âmbito da educação infantil como sustentam as pesquisas que passam a investigar essa etapa (CAVALLEIRO 1998, 2003; DIAS, 1997, 2007; OLIVEIRA 1999), pois elas comprovam a permanência do racismo e de suas decorrências, a desigualdade racial, o preconceito e a discriminação, mas também apresentam possibilidades de superação, porquanto a educação é um dos instrumentos para a construção de uma sociedade democrática racialmente.

2.2 E na Educação Infantil, existem políticas educacionais para a igualdade racial?

Diferentemente do que alguns possam pensar, sim, também na educação infantil estamos constituindo políticas públicas para a promoção da igualdade racial. Muitos contrários às cotas para negros em universidades argumentam que para superar as desigualdades raciais e sociais deveríamos começar pela base da educação. Concordamos parcialmente com a proposição. De fato as políticas de cotas no ensino superior devem se articular a outras políticas afirmativas que concorram para alterar concepções em relação aos

grupos discriminados e, portanto, nada mais adequado do que começar na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Embora as ações nessa etapa não tenham o vigor e nem a visibilidade que as relacionadas ao ensino superior, nos é bastante aprazível saber que elas existem, estão crescendo e são pautadas em investigação acadêmica.

Em meio à produção sobre raça e educação, eram raras as que tratavam da educação infantil. Em geral, os estudos abordavam o ensino fundamental. Com a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, após a instituição da LDB nº9394/96, começaram a surgir pesquisas preocupadas em identificar como as relações raciais estão ocorrendo no interior das creches e pré-escolas brasileiras. Um trabalho muito significativo é o Godoy (1996), que constatou que as crianças na faixa etária de cinco a seis anos, ao descrever a si mesmas ou os colegas, referem-se à cor da pele de maneira mais marcante do que as outras características. Outras pesquisadoras que investigaram essa mesma etapa passam a subsidiar a discussão sobre a necessidade de que, também na educação infantil é necessário instituir políticas de promoção da igualdade racial, Cavalleiro (1998, 2003), Dias (1997, 2007), Fazzi (2004), Oliveria (2005), dentre outros, são alguns dos nomes que surgem no cenário nacional trazendo elementos que colaboram para o aprimoramento dessa reflexão. O que temos de novo certamente está articulado aos percursos históricos pelos quais passou – e passa – a educação infantil, quer do ponto de vista da concepção, quer da valorização dos sujeitos responsáveis por sua efetivação, ou seja, gestores/as, professores/as, funcionários/as, familiares e crianças.

Esse processo em andamento tem mobilizado governo federal³, Secretarias de Educação de estados e municípios, organizações não governamentais, universidades, gestores/as educacionais, profissionais do ensino, familiares, militantes dos movimentos negros e pesquisadores/as, na perspectiva de pensar e implementar políticas educacionais que colaborem para superar o preconceito, a discriminação e o racismo, favorecendo o desenvolvimento integral de crianças e garantindo o acesso qualificado de todas elas no sistema educacional.

O novo cenário pode ser compreendido por meio das informações divulgadas pela campanha *Por uma infância sem racismo*, coordenada pelo Fundo das Nações Unidas para a

³ Outros órgãos e setores do governo também tratam do tema, mas nos ateremos aqui às ações relativas ao MEC. Uma ação que merece destaque foi a articulação de diferentes órgãos para produzir o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, que propõem ações referentes à Educação Infantil.

Infância (UNICEF), segundo esses das 57 milhões de crianças e adolescentes brasileiros, 31 milhões de crianças são negras e, desse total, 65% são pobres, o que corresponde a 17 milhões. A esses dados, acrescentam-se os divulgados no 2º Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010⁴, que são igualmente estarrecedores quanto à situação das crianças negras, especialmente, no que diz respeito ao acesso, que continuam penalizando-as fortemente. Dados do relatório indicam que, das crianças de até três anos que não frequentavam creches, 84,5% eram negras, e 79,3, brancas. Em relação às crianças de seis anos, 7,5% estavam fora de qualquer tipo de instituição educacional; 4,8% das brancas estavam nessa situação, e somente 41,6% das crianças negras de seis anos estavam no sistema de ensino seriado. Já em relação às crianças brancas, 49% já frequentavam o ensino seriado. Essa realidade nos impõe a necessidade urgente de pensar as políticas intersetoriais para infância também com um recorte racial.

Conquanto não podemos apresentar ações de mudanças mais estruturais sobre a realidade da infância negra. Ações de destaque, quando se trata da educação infantil, e a igualdade racial vêm sendo construídas com o protagonismo do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) no campo da educação que, desde 2001, realiza o *Prêmio Educar para a Igualdade Racial*, buscando dar visibilidade a experiências que incluem no fazer pedagógico da educação infantil a diversidade étnico-racial. O Prêmio chamou a atenção de municípios e estados sobre a necessidade de estabelecer políticas públicas relacionadas a esse tema e inspirou outros prêmios do mesmo tipo em municípios e no governo federal.

Em 2007, uma articulação entre o CEERT, a Coordenadora da COEDI/Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica/MEC, e professoras da PUC/SP e Fundação Carlos Chagas, tratou da necessidade de o MEC construir uma ação sistemática nesse campo, fato que resultou em um acordo com a UNESCO, e numa consultoria⁵ contratada por esse Órgão, organizada em quatro produtos. O primeiro foi a análise das ações, dos programas, dos documentos, dos grupos de trabalho, das comissões e de outras iniciativas desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB), cujo objetivo fosse o tratamento das desigualdades raciais no âmbito do atendimento da Educação Infantil, no período de 2003 a

⁴ Dados divulgados no dia 19/04 de 2011 pelo Laeser, do Instituto de Economia da UFRJ, no 2º Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010.

⁵ A consultoria foi realizada por Lucimar Rosa Dias, com a colaboração de Maria Aparecida da Silva Bento e Hélio Silva Jr.

2007.

O segundo tratou da formulação de orientações que pudessem subsidiar a Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), órgão da Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação, para o desenvolvimento de uma Política de Promoção da Igualdade Racial nessa etapa. O terceiro foi um levantamento de marcos em documentos legais, convenções, diretrizes etc. O tratamento destinado à educação infantil e à diversidade étnico-racial. Tais produtos objetivavam subsidiar a sistematização de orientações que possibilitem a SEB/COEDI a execução de políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil, assegurando-lhe o necessário destaque nas ações produzidas pelo MEC. Por fim, o quarto produto apresentou sugestões de indicadores de diversidade que deveriam fazer parte dos documentos de orientação e avaliação e colaborar para balizar a própria organização das ações desenvolvidas pela COEDI.

Uma segunda ação, em 2009, de grande importância que foi desenvolvida paralelamente à consultoria foi a participação do CEERT, no Grupo Técnico organizado pela COEDI para elaborar o documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, que incluiu, entre os parâmetros de qualidade, uma dimensão específica para orientar gestores/ras e professores/ras na avaliação da diversidade étnico-racial.

Em 2008/2009, em outro projeto também realizado em parceria com o CEERT/MEC/SEB/COEDI e UNICEF, foram estudadas as várias experiências das edições do *Prêmio Educar para a Igualdade Racial*, com ênfase nas que foram realizadas na educação infantil. Com o material coletado, foi escrito um texto-base para a produção de uma guia de orientações para os sistemas educacionais implementarem uma educação promotora da igualdade racial, que resultou na publicação *Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil*⁶, talvez o primeiro material com a chancela do MEC que deu visibilidade ao tema.

Em 2010 a atividade de maior relevância, em nossa avaliação, empreendida por esses parceiros que estão convictos da necessidade de ações conjuntas para produzir políticas que incidam nas práticas das instituições de educação infantil foi a participação articulada nos debates sobre a discussão, revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, com destaque para as três audiências públicas de caráter nacional das quais

⁶ BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil*. São Paulo: CEERT, 2011. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/arquivos/Praticas-Pedagogicas-para-a-Igualdade-Racial-na-Educacao-Infantil.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

tivemos forte atuação em duas.

A convite da COEDI o grupo instituído pelo Conselho Nacional de Educação responsável por discutir a versão das novas diretrizes curriculares para a educação infantil se reuniu conosco para debatermos esse documento que não tinha nenhuma referência à diversidade étnico-racial e já tinha sido apresentando na primeira audiência pública em São Luís do Maranhão. Porém, depois desse encontro, o grupo organizador assumiu o compromisso de modificar o documento para a segunda audiência em São Paulo. Houve uma articulação nacional com vistas a defender que as diretrizes trouxessem o tema. O CEERT e o GT 21 – Afro-brasileiros e educação, da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), participaram da segunda audiência pública realizada em São Paulo e pudemos discutir o novo texto que era explícito ao indicar que as propostas pedagógicas de educação infantil devam incluir aspectos relacionados à história e cultura afro-brasileira.

A articulação revelou-se tão profícua que resultou no convite do GT 21 da Anped/2010 para que o CEERT apresentasse trabalho encomendado cujo tema foi a promoção da igualdade étnico-racial na educação infantil⁷, e em 2011 novamente o tema retornou ao espaço privilegiado da Anped, em sessão especial que tratou da “Formação de professores, educação infantil, relações étnico-raciais e de gênero: desafios e perspectivas” e um minicurso sobre “Racismo institucional”.⁸

Tal rede, que se vai constituindo, tem colaborado para uma aliança forte e propositiva entre setores da sociedade civil, governos, organismos internacionais e universidades, para que o tema conquiste um espaço de prestígio entre pesquisadores e ativistas, tanto dos que atuam na educação infantil, quanto dos que tratam da questão étnico-racial na academia e nos movimentos sociais.

O movimento em prol de políticas de igualdade racial na educação infantil tem crescido e chegamos a 2011 com diferentes ações de impactos importantes em âmbito governamental e acadêmico. A grande ação é a implementação da Rede Nacional para a Igualdade Étnico-racial na Educação Infantil. Projeto desenvolvido numa parceria com a Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica/MEC, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e CEERT.

⁷ O CEERT apresentou o texto de SILVA JR. Hédio, Dias, Lucimar Rosa e BENTO, Maria Aparecida da Silva. Educação Infantil, Diversidade e Igualdade Étnico-racial.

⁸ Da mesa participou Lucimar Rosa Dias (UFMS/CEERT) e o minicurso foi ministrado por Maria Aparecida da Silva Bento, diretora-executiva do CEERT.

Os produtos finais da Rede são parte da constituição de políticas públicas promotoras da igualdade racial para a educação infantil, especialmente as que tratam da formação continuada de professores/ras, bem como são elementos que podem movimentar a academia na construção de uma agenda de pesquisa voltada para diversidade étnico-racial e a educação infantil. Os produtos foram: a) o livro *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade*: aspectos políticos, jurídicos, conceituais de referência analítica, conceitual e normativa para professores/ras e gestores/ras⁹; b) um módulo de formação de formação continuada para professores/ras e gestores/ras, formato *e-learning* e materiais audiovisuais de apoio ao professor e comunidade a que esperamos seja disponibilizado para os sistemas educacionais e universidades¹⁰; c) um texto-base de Orientações Curriculares para a Valorização da Igualdade Racial na Educação Infantil¹¹; d) uma revista com quatro vídeos para subsidiar os sistemas na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, especialmente o Art. 8, inciso IX¹².

E temos mais recentemente, em 2014, um livro lançado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), um livro dirigido a professores/ras que visa a subsidiar o trabalho na educação infantil com a História e cultura africana e afro-brasileira¹³.

Os materiais produzidos no âmbito da Rede Educar para a Igualdade Racial, dialogaram com pesquisas sobre as relações raciais e a educação infantil, embora já saibamos que o acesso à educação infantil tem extrema importância no desenvolvimento e que, nos primeiros anos de vida, as interações são fundamentais na constituição dos sujeitos, o pertencimento racial tem sido largamente negligenciado, no sentido de compreender como a ocorrência do racismo na sociedade brasileira incide sobre a criança pequena e qual tem sido o papel do Estado como seu ente protetor. Somente no final da década de 90 surgiram alguns trabalhos de pesquisa abarcando essa etapa, como já foram citados, mas ainda são poucos e não conseguiram abranger todas as dimensões do vasto campo da educação e das relações

⁹ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural – 2012*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 20 set.2012.

¹⁰ CEERT. Disponível em: <<http://www.diversidade.org.br/moodle/login/index.php>>. Acesso em 19 jun. 2014.

¹¹ Publicado na Revista Cadernos do Aplicação (UFGRS), edição do 1º semestre de 2012, seção especial.

¹² Estão disponíveis no *site* do CEERT, a revista e vídeos. Disponível em: <www.ceert.org.br/programas/educacao/educacao_infantil/>. Acesso em: 19 jun. 2014.

¹³ BRASIL. Ministério da Educação. *História e cultura e afro-brasileira na educação infantil*. Brasília: MEC/CECADI, UFSCar, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

raciais, porém seus resultados foram suficientes para indicar a importância e o cuidado que o tema requer.

Considerações Finais

Acreditamos que a inclusão da educação infantil na construção de políticas afirmativas esteja em franca ascensão, e as ações do GT 21 – Educação e relações étnico-raciais da ANPED – sejam um testemunho de que a preocupação com esse tema na educação infantil começa a ocupar um lugar diferenciado no meio acadêmico, mesmo considerando que não estamos livres da resistência e da incredulidade sobre sua pertinência nessa etapa da educação. Consideramos que o crescimento das pesquisas sobre a educação infantil e a questão racial não ocorre de modo isolado, mas é parte desse processo lento e gradualmente que tem se constituído no Brasil de compreender a criança como um sujeito de direitos. Tal perspectiva inclui pensar que ela deve ser acolhida, respeitada e amparada pelas instituições educacionais que a recebem. O tema demorou a chegar ao âmbito acadêmico, mas parece que se consolidará. As pesquisas variam em sua abordagem. Algumas trataram da profissional que atua nessa etapa, outras buscaram compreender os impactos de processos de formação que tinham como perspectiva a questão racial ou como os gestores desenvolvem ações desse tipo; outras buscaram investigar a construção da identidade da criança negra.

Porém, embora possamos constatar vários avanços nessa discussão, temos ainda muitos desafios e esperamos que essas reflexões impulsionem novos estudos e uma articulação cada vez mais consistente entre os diferentes atores preocupados com a criança pequena, os órgãos governamentais, a sociedade civil e as instituições de ensino superior, pois não há como caminhar para uma educação infantil de boa qualidade sem um trabalho conjunto. Desejamos que, em breve, se constitua um número significativo de programas, grupos e linhas de pesquisa e apoio financeiro a pesquisas para que possamos avançar nesse tema tanto na academia como na implementação de políticas públicas que abarquem a formação de profissionais da educação, a produção de material, a articulação com as famílias etc.

Essas iniciativas, articuladas às pesquisas acadêmicas, fazem avançar a construção de políticas educacionais na educação infantil, que “respeitam os direitos das crianças” e garantem o 10º princípio da Declaração Universal dos Direitos da Criança, segundo o qual “a

criança deve ser criada num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes.”

Ambicionamos que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para que o respeito aos direitos da criança e a tarefa da educação de garantir o pleno desenvolvimento de todas as crianças sejam cumpridos, dando continuidade ao movimento de constituir também, nas políticas de educação infantil, um viés de promoção da igualdade racial e aproveitando que estaremos proximamente constituindo novos planos municipais e estaduais de educação, sendo legítimo que reivindicemos que esses incluam a igualdade racial como uma perspectiva importante a ser considerada, especialmente, na educação infantil. Mas para isso, os movimentos negros e os ativistas da educação infantil precisam se organizar, estabelecer pautas comuns, pois é a luta entre o que tem sido feito pelo Estado e o que almejam antes da sociedade civil que se constituirão as possibilidades concretas de uma educação que respeita a criança inclusive na sua dimensão identitária.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação e desigualdades raciais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, p. 15-24, ago. 1993.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/premio4/textos/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf> Acesso em: 20 set. 2012.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1-2, 1993. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 set. 2012.

BRASIL.MEC/SEPPPIR. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2009.

_____.CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. RESOLUÇÃO nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana Curriculares para a Educação*. Resolução nº 1, de 17 de Junho de 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União* de 05/10/1988.

_____. *Lei nº 9.394*. Diretrizes e bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Grupo interministerial para a valorização da população negra*. Decreto de 20 de novembro de 1995.

_____. PNE. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020*. Projeto de lei nº 8.035, de 2010.

_____. *Programa Nacional de Ações Afirmativas*. Decreto Nº 4.228, de 13 de maio de 2002.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH*. Decreto Nº 4.229, de 13 de maio de 2002.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - volume nº.10 Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, 1997.

CANEN, Ana. Formação de professores: diálogo das diferenças. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 5 n. 17, p.477-494, out/dez, 1997.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 1998.

_____. *Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2003.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES - CEERT. *Políticas de Promoção da Igualdade Racial: exercitando a definição de conteúdos e metodologias*. São Paulo, SP. Data provável [2004?].

DIAS, Lucimar Rosa. *Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma questão. Muitas respostas*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

_____. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2004.

FIGUEIRA, Vera Moreira. O preconceito racial na escola. *Estudos afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, n.18, p. 63-72, maio, 1990.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília, DF:UNESCO, 2002.

GODOY, Eliete Aparecida de. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial – um estudo acerca da discriminação social como fator da seletividade da escola pública de primeiro grau – 1ª a 4ª série*. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 1985.

MACLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo, SP: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

_____. Fúria e Esperança: a Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren - Entrevista com Peter McLaren. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2001.

OLIVEIRA, Iolanda. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*, Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Rachel. *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção*. 1992. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Carta das Nações Unidas*, 1945. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_cartap.php> Acesso em: 15 set. 2006

_____. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. 1959. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41> Acesso em: 15 jul. 2010.

PAIXÃO, Marcelo e outros. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010*. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), Instituto de Economia da Universidade do Rio de Janeiro (IE-UFRJ), 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Convenção relativa à luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*, 1960.

_____. *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, 1965.

_____. *Declaração sobre Racismo e Preconceito Racial*. Conferência Geral da Organização, 1978.

UNESCO. *Convenção nº169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Nações Independentes Povos Indígenas e Tribais*. Genebra, em 27 de junho de 1989.

_____. *Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas*, 1992.

_____. *Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995), a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, 2002.

_____. *Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz, Tadeu, MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SILVA, Ana Célia da. *Preconceito no livro didático*. Salvador, BA: Edufba, 1988.

SOUZA, Neusa dos Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1983.

VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a Educação e as Políticas de Ação Afirmativa. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, p.76-86, 2002.