

POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA AS DIVERSIDADES: A IGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UM CAMINHO A SER PERCORRIDO

Lucimar Rosa Dias¹
(UFPR)

Introdução – Do Político ao pessoal ou vice-versa

Rememorar um episódio pessoal será, neste artigo, meu argumento para discutir 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 educadores e educadoras, 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 reitera essa possibilidade como legítima, quando afirma:

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 (BUENO: 1993, p.301-302).

É, portanto, na perspectiva de mobilizar os profissionais de educação a narrarem/pensarem suas memórias relativas à diversidade étnico-racial e por meio dessas ações produzirem férteis caminhos de pesquisa e de intervenção, que compartilho parte das minhas. 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,

¹ Professora da Universidade Federal do Paraná no curso de Pedagogia. Realiza consultoria desde 2003 em programas desenvolvidos pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT e MEC. Co-autora da Coletânea Outras Histórias ... Culturas Afro-brasileiras e Indígenas e a autora do livro infantil "Cada um é de um jeito, cada jeito é de um".

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”.

Após essa fala, não foi possível controlar as emoções e revidei como uma mãe-pesquisadora-militante, ferida.

“Não dá. Sou assim, negra. Caso não goste, terá que trocar de mãe, pois eu sou negra”.

Ele arrematou: “Não, eu não quero trocar de mãe. Eu só queria que você fosse branca”. E me deu muitos beijos, pois, como menino sagaz, percebeu que sua pergunta havia me abalado.

Quando pude ficar sozinha, dei vazão àquela dor no peito que já sentira no passado de outras maneiras. O racismo, mais uma vez, havia batido em minha porta. Porém, dessa vez, entrara e me dera uma facada no peito, porque se tratava do meu filho. Doía muito e, 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 do ocorrido, 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. Fabiano 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. É claro que para ele também não foi fácil constatar que desejará algo inatingível e “ruim”, que feria uma das pessoas que ele ama. Pensem que tipo de dilema o racismo brasileiro impõe a crianças aos três anos de idade. A mãe negra e o filho branco, 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. Tentei mostrar-lhe que não é possível ler pensamentos e que podemos pensar coisas de que depois nos arrependemos sem problema algum. Conte-lhe a história de ‘Janjão, o fortão, e Pinote, o fracote’ de Fernanda Lopes Almeida, que apresenta uma situação em que o fortão fica totalmente desarmado ao descobrir que não pode “ler” nem “mandar” nos pensamentos do fracote. Assim, ele ficou mais calmo e, depois de quase um mês, tudo voltou à normalidade em casa e na escola.

A construção da igualdade racial na educação é uma política inclusiva

Essa história autobiográfica serve para ilustrar que não é possível ignorar que as relações afetivas e psíquicas que são constituídas no espaço social brasileiro de negação e afirmação do racismo trazem, o tempo todo, sérias consequências para o pleno desenvolvimento das crianças, desde muito cedo, e indica a necessidade urgente de políticas públicas que invistam na educação para a igualdade racial.

Sempre que falo desse tema, gosto de ressaltar que não se trata de uma concepção ingênua que acredita na educação como única 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, ele é um pressuposto com o qual temos atuado na construção de políticas públicas que façam avançar a consolidação da democracia racial brasileira.

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 outros casos largamente relatados por pesquisas revelem que as crianças negras estão desconfortáveis com a cor de sua pele ou a textura de seus cabelos. Isso não ocorre com as crianças brancas, o que coloca em jogo a construção das corporeidades e suas subjetividades dos grupos de forma absurdamente desigual, negando a negritude e reafirmando a branquitude que, para Bento (2002, s/p), consiste em

[...] 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 Neusa Santos Souza, em seu livro 'Tornar-se Negro' (1991, p. 17-18), quando diz: "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 como a que se apresentou aqui que proporcionam 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, a construção de uma identidade positiva é, sem dúvida, um passo importante na produção e na reivindicação de políticas de igualdade seja de gênero, raça etnia 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 perpassem a constituição de ações que incidam nas discussões de identidades e pertencimentos.

O caminho das políticas de igualdade racial que incidem na educação

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 Organização das Nações Unidas (ONU). Porém, mesmo antes da ONU, iniciativas de caráter internacional já haviam empreendido seus esforços no sentido de garantir a paz mundial ou de estabelecer parâmetros nas relações de convivência entre os países, objetivando atitudes mais pacíficas.

A Conferência de Haia para a Paz (1899)² tinha como princípio básico o estabelecimento de regras para a resolução pacífica de controvérsias internacionais. No documento, não há nenhuma referência específica às questões étnico-raciais ou às questões mais gerais da discriminação, mas indica a necessidade de se constituir uma “cultura da paz” como, contemporaneamente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem chamado os princípios relacionados ao respeito e à convivência entre os diferentes grupos étnico-raciais e religiosos.

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 em que houve alguns dos crimes mais brutais contra a

² Para mais detalhes, consultar < www.pca-cpa.org/PORTUGUESE/POBD-1899.pdf.> Acesso em 04 set. 2006.

humanidade. Com a ascensão de Adolf Hitler, em 1933, na Alemanha, estabeleceu-se 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 1945, e a catástrofe de Leningrado (1941)³ foram eventos que tornaram aqueles tempos sombrios e impuseram ao mundo do pós-guerra a tomada de uma posição mais contundente em relação à proteção dos povos.

Tornou-se premente o estabelecimento de regras para fazer desse tempo uma era mais contida e mais cuidadosa com a vida. Nesse contexto, a ONU foi constituída⁴ como uma nova tentativa de estabelecer parâmetros positivos de relacionamento entre os povos. No documento a Carta das Nações Unidas, consta, no capítulo I, Art. 1º, que uma de suas funções será:

Realizar a cooperação internacional, resolvendo os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, promovendo e estimulando o respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. (Carta das Nações, 1945, Art. 1º, item 3)

Tal proposição deixa claro que o investimento em ações promotoras do respeito às diferenças será uma diretriz desse novo organismo. É também um diferencial seu, em relação aos tratados anteriores (Haia e Liga das Nações), que não citavam raça, sexo ou língua de modo explícito.

A UNESCO, braço das Nações Unidas, para trabalhar a questão educacional, da ciência e da cultura, estabeleceu marcos importantes no sentido de comprometer os países-membros com a assinatura de tratados que visem ao estabelecimento de políticas para cercear as práticas da intolerância em diferentes países. Essa ação teve reflexos fundamentais para os estudos das relações raciais no Brasil.

Os empreendimentos desse organismo na constituição de instrumentos 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, adotada pela UNESCO, em sua 11ª sessão, em Paris, em 14 de dezembro de 1960, que entrou em vigor na ordem internacional em 22 de maio de 1962. O artigo 5º prevê:

a) tornar obrigatório e gratuito o ensino primário: generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário sob suas diversas formas; tornar igualmente acessível a todos o ensino superior em razão das

³ “Dos seus três milhões de habitantes existentes em 1941, um terço sucumbiu pelas bombas e, principalmente, pela fome. [...] No julgamento de Nuremberg, falou-se de 632 mil vítimas, enquanto outras fontes indicam 900 mil mortos. Seja qual for a correta, o fato é que Leningrado possui o maior cemitério de vítimas civis da Segunda Guerra Mundial”. Disponível <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/segunda_guerra8.htm>. Acesso em 20 set. 2006.

⁴ Há uma extensa produção problematizando esses objetivos. Para uma visão geral sobre o assunto, recomendamos a leitura do artigo de CAMBESES, Manuel. *A Organização das Nações Unidas e a paz mundial*. Disponível em < www.esg.br/leiro/publicacoes/artigos/a024.html > Acesso em: 07 set.2006.

capacidades individuais; assegurar a execução por todos da obrigação escolar prescrita em lei. (Convenção relativa à luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, 1960, Art. 5º, item a).⁵

O caráter firme do texto, indicando o papel fundamental da educação, ainda é reforçado em vários outros instrumentos da entidade que abordam o tema. Entre eles, estão a Declaração sobre Racismo e Preconceito Racial (1978), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), 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).

Ainda nesse contexto, temos a Convenção sobre a discriminação (emprego e profissão) da Organização Internacional do Trabalho (OIT) nº111, de 25 de junho de 1958, e a Convenção nº169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Nações Independentes (1989). 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, ocorrida em Durban, África do Sul, em setembro de 2001, que teve forte repercussão entre os ativistas da questão racial no Brasil, envolvendo setores do movimento negro e indígena brasileiro. Essa produção de instrumentos se define como tentativas importantes de se construir sociedades onde 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.

No caso brasileiro, a UNESCO teve papel marcante no empreendimento dos estudos das relações raciais, inicialmente, para investigar a existência ou não de conflitos e desigualdades baseados na raça. Sua principal ação foi financiar, nos anos 50, pesquisas no Brasil para compreender suas relações raciais, pois considerava o país um exemplo para o mundo pós-guerra de convivência entre povos, culturas e raças diferentes. Esse financiamento proporciona uma intensificação do estudo dessa temática em várias regiões brasileiras, principalmente, no Rio de Janeiro, em São Paulo, na Bahia e em Pernambuco, e investe no intercâmbio de diferentes áreas, como a Sociologia, a Antropologia e a História na compreensão das relações raciais no Brasil.

Essas pesquisas marcam um novo modo de interpretar as relações raciais no Brasil, que se diferenciará radicalmente das explicações vigentes, como, por exemplo, as de Donald Pierson (1942). O pesquisador não considerava que existisse preconceito de raça no Brasil, para ele, o que existia era um preconceito associado à cor. Também serão diferenciadas das interpretações de Gilberto Freyre (1933), para quem as relações raciais no Brasil eram mais harmoniosas se comparadas com os EUA.

⁵ Mais detalhes ver <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/convdiscensino>. Acesso em: 20 set. 2006.

Os novos pesquisadores, como Róger Bastide e Florestan Fernandes (1955) e Abdias do Nascimento (1950), tanto discordam de que, no Brasil, o preconceito é de cor quanto do fato de que vivemos numa sociedade menos desigual. Para os primeiros, a questão articula-se com o desenvolvimento das relações de trabalho e apoia-se para justificar o fenômeno em conceitos da teoria marxista, produzindo uma nova explicação para a desigualdade entre os brasileiros, considerando a perspectiva de raça. Já Nascimento (1950) defendeu que, para acabar com o racismo, era necessário fortalecer os valores da cultura tradicional africana no Brasil, de forma a fazer parte da consciência e da cultura das instituições brasileiras, dedicando-se a uma produção relacionada à área cultural, tendo como principal via de suas ideias a organização do Teatro Experimental do Negro (TEN) e a luta por políticas públicas a favor dos negros.

Entre os pesquisadores que produziram a partir do projeto UNESCO, destacam-se Bastide e Florestan (1955), Oracy Nogueira (1955), Thales de Azevedo (1953), Guerreiro Ramos (1954), Fernando Henrique Cardoso (1962) e Otavio Ianni (1960), entre outros. Diferentemente do que esperava a UNESCO, os resultados das pesquisas apresentam uma sociedade brasileira permeada pelo preconceito de raça/cor. Algumas delas defendiam que os preconceitos de raça e de cor seriam superados na medida em que a sociedade de classes se organizasse de forma mais consistente. Outras, que o preconceito era decorrência da escravidão. Essas pesquisas, mesmo que contraditórias entre si, configuram-se como suportes utilizados tanto pela Academia quanto pelos agentes do movimento negro, que se apropriam dos resultados para criticá-los ou reiterá-los, o que dá à questão racial certa visibilidade e contribui para que o debate aumente e prossiga.

Os ideais de igualdade racial e étnica, às vezes, não se realizam ou demoram a sair dos textos escritos das convenções, nos tratados e nas 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. O decreto nº. 63.233, assinado pelo então presidente Costa e Silva, traz em seu artigo V, item a:

Os Estados partes, na presente Convenção, convêm que: a) a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais e que deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades nas Nações Unidas para a manutenção da paz.

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 cheguemos às políticas educacionais, há um longo e tenso caminho.

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 ampliação do debate sobre a situação da população negra brasileira prosseguiu e passou a ser importante com o passar do tempo. A nova Constituição Federal (1988) traz alguns avanços em relação ao tema, estimulando o poder público a atuar de modo mais contundente nesse campo. Antes de 1988, governos estaduais e municipais foram pressionados pela rearticulação do movimento negro pós-reabertura política. Um dos principais resultados foi a criação dos Conselhos de Participação da Comunidade Negra, com destaque para o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra 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 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, pois foi mais comum a criação de órgãos intitulados Coordenadorias do Negro em governos municipais e estaduais.

O que, talvez, explique tais diversidades 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 resultam em mudanças que refletem nas políticas públicas.

Nas leis educacionais do país 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 28 de novembro 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 11 de agosto 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 LDBN 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”⁶.

Em 1995, o governo de Fernando Henrique Cardoso instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), respondendo às reivindicações de ativistas negros que participaram da Marcha Zumbi dos Palmares⁷, realizada em novembro daquele ano. A partir do estabelecimento desse grupo, algumas ações foram empreendidas em âmbito do governo federal e estabeleceram 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.

Para responder às pressões do MN resultantes de mobilizações para a participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, o então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, procurou divulgar as publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (1997) como ação afirmativa na educação, porque o volume nº.10 se intitula Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e 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 (PCN, v.20, 1997, p.4).

Ao lado dos PCNs, Souza também incluiu a produção de material publicitário federal, em que contempla a diversidade racial brasileira entre seus maiores feitos no campo das ações afirmativas. 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 negras⁸.

⁶ Ler DIAS. Lucimar Rosa - Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDBN de 1961 a lei 10.639, revista on-line www.espaçoademico.com.br/brasilero/038/038cidas.htm

⁷ “A marcha contra o racismo, pela igualdade e a vida, que aconteceu ontem em Brasília, nas comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi, reuniu cerca de 4.000 pessoas entre as 12h e 13h, de acordo com a estimativa da PM. Entre os organizadores do evento não havia um consenso sobre os participantes. Foram mobilizados 600 policiais para a segurança. O equivalente a um policial para cada 18 manifestantes. Normalmente, a PM do DF mantém um policial para cada mil habitantes”. Esse movimento foi acompanhado da entrega de um documento reivindicatório ao Presidente Fernando Henrique Cardoso. Folha de São Paulo SP, Cotidiano p. 1-3, 21/11/95 - reportagem de Daniela Pinheiro e Alexandre Secco.

⁸ O Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, no dia 04 de setembro de 2002, em evento realizado em São Paulo, inaugurou a primeira etapa do projeto "Diversidade na Universidade", que tem o objetivo

Em 2003, um dos primeiros atos do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) foi a alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio da Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e no médio. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprova as 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 (DCNERER)⁹. Em 2008, novamente, altera-se a LDB 9394/96, por meio da Lei 11.645/08, para contemplar as populações indígenas.

O primeiro governo Lula (2003-2006) institucionalizou 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 o *site*¹⁰ do Ministério,

[...] o objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Ainda de acordo com informações do *site*, em 2004, foram realizados mais de 20 fóruns estaduais em todo o país para discutir sobre a desigualdade no cotidiano escolar. O objetivo dos fóruns foi de colocar na agenda de discussão dos gestores públicos, dos educadores e dos movimentos sociais as 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.

A partir de junho de 2004, foram organizados 20 fóruns em diferentes estados, coordenados pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹¹. Esses fóruns são compostos por Secretarias da Educação de municípios e

de facilitar o acesso de camadas menos favorecidas da sociedade, principalmente negros e indígenas, ao ensino superior. O programa, criado pela Medida Provisória 63, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em agosto desse ano, receberá U\$ 9 milhões, U\$ 5 milhões do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e U\$ 4 milhões do Tesouro Nacional, para utilizar em três anos. Para começar o programa, foram selecionados seis projetos de cursos pré-vestibulares de Organizações Não Governamentais (ONGs) de São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro, que vão receber, juntos, R\$ 342.438,00 em 2003, quando 820 estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio serão beneficiados. <http://www.lpp-uerj.net/olped/cined/banco/exibir_noticias.asp?codnoticias=971>. Acesso em 17 jan.2007

⁹ Sigla com a qual tratamos as 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.

¹⁰ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816 >. Acesso em: 20 de Set. 2012.

¹¹ Na direção da Coordenação Geral de Diversidades e Inclusão Educacional, órgão da SECAD, esteve a Profa. Dra. Eliane Cavalleiro (2004-2006), pesquisadora das relações raciais. O secretário, sociólogo Ricardo Henriques, ex-coordenador do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), que teve

estados, Conselhos de Educação e entidades do movimento negro das regiões. O objetivo foi de pensar em estratégias para concretizar as diretrizes. O governo federal realizou, em maio de 2005, a Conferência Nacional para a Igualdade Racial, seguida da II, em 2009, e a III em 2013. Em todas elas, as propostas referentes à educação tiveram destaque. Ainda 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, 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 dar assistência financeira às instituições de educação superior e fomentar ações voltadas para a formação inicial e a continuada de professores 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.

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação, ação preparatória para a formulação do Plano Nacional de Educação 2011-2020, garantiu um eixo específico para discutir sobre o tema 'Inclusão e diversidade na Educação Básica'. Isso garantiu que, para alcançar a Meta 7, é preciso atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

(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. PNE.PROJETO DE LEI N.º 8.035, DE 2010)

A identificação das políticas institucionais que de algum modo podem ser consideradas ações afirmativas, sobretudo no campo educacional, é uma tentativa de demonstrar que elas refletem a tensão presente na sociedade. Porém, o fato de serem políticas focais e pouco articuladas entre os setores de governo nos permite afirmar que o resultado dessa tensão ainda é tênue e frágil para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada, principalmente quando o princípio das reformas governamentais, inclusive as educacionais, centra-se na universalidade, e não na focalização. 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

papel de destaque em atividades do MN por conta dos dados levantados pela instituição que comprovam a desigualdade racial e fizeram parte do relatório da III Conferência contra o Racismo em Durban, 2001.

racial que atravessa, de forma contundente, o sistema educacional brasileiro (HENRIQUES, 2002, p.47).

Henriques, no exercício de secretário da SECAD (2004-2007), procurou enfrentar o desafio de constituir políticas eficazes no combate às desigualdades: vários programas federais estavam sob sua pasta. No entanto, em relação a esse enfrentamento, parece haver duas frentes complementares: 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.

A identificação de políticas - ainda que tenha caráter de políticas de Governo, e não, de Estado - já mostra que pode perdurar em governos de diferentes partidos ou com distintas posições em relação ao racismo. Parece-nos inequívoco que há um movimento internacional e nacional pelas políticas de Promoção da Igualdade Racial ou Ações Afirmativas, como querem alguns. Tal indicativo influencia também o sistema educacional brasileiro a repensar a ideia de um Brasil mestiço cultural e racialmente, um Brasil de “morenos”, isto é, que gerou uma “raça brasileira” e eliminou o racismo, o preconceito e a discriminação. Essa concepção, embora predomine entre os formuladores de políticas públicas, tem sido tensionada pela ação dos ativistas, pela produção de pesquisas e pelas ações de alguns setores, como a produção, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), do relatório brasileiro apresentado na III Conferência Internacional Contra o Racismo, a Xenofobia e outras formas correlatas de intolerância em 2001.

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. 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.

Isso mostra que a discussão sobre a formação de professores para atuarem nessa área é uma necessidade concreta da educação, pois ações voltadas para essa temática já são encontradas dentro das escolas e precisamos investigar mais essa variável do processo ensino-aprendizagem. 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”. Ele aponta o multiculturalismo crítico e de resistência como o arcabouço teórico que orientaria esse tipo de atitude. O autor caracteriza o multiculturalismo como

[...] um movimento que, fundamentalmente, argumenta em favor de um currículo que seja culturalmente inclusivo, incorporando as tradições culturais dos diferentes grupos culturais e sociais. Pode ser

visto como resultado de uma reivindicação de grupos subordinados - como as mulheres, as pessoas negras e as homossexuais, por exemplo: - para que os conhecimentos integrantes de suas tradições culturais sejam incluídos nos currículos escolares e universitários. Mais criticamente, entretanto, também pode ser visto como uma estratégia dos grupos dominantes, em países metropolitanos da antiga ordem colonial, para conter e controlar as demandas dos grupos de imigrantes das antigas colônias (MACLAREN, 2000, p. 81).

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. “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” (CANEN, 1997, p. 481).

A afirmação da autora demonstra que merecem uma atenção cuidadosa os fenômenos que vêm ocorrendo nos sistemas educacionais, principalmente, a partir da segunda metade dos anos 90. Tais ações têm se pautado em pesquisas qualitativas - Eliane Cavalleiro (1998, 2003), Lucimar Rosa Dias (1997, 2007), Iolanda Oliveira (1999) - e quantitativas, caso de Ricardo Henriques (2002) e de Marcelo Paixão (2009), que revelam que a ideia da democracia racial sobrevive ainda como mito a ser perseguido. Os resultados dessas pesquisas 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, como nos apresenta Tomaz Tadeu da Silva (2004).

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. (SILVA, 2004, p.201-202).

Um dos objetivos apresentados pelo parecer das DCNERER é de que a sociedade civil se aproprie das propostas contidas nas diretrizes, pois, apesar de produzidas no interior das instituições de Estado, foram escritas por pessoas oriundas do

movimento negro.¹² A nosso ver, esses instrumentos estão cumprindo suas funções como balizadores de ações com esse propósito. Eles são, no momento, recursos legais que amparam a luta de algumas organizações empenhadas em modificar a perspectiva de um Estado que nega o racismo para um Estado que, paulatinamente, assume-o e opera para atuar sobre essa realidade.

Já há algumas décadas, pesquisadores procuram discutir e refletir para entenderem as formas pelas quais as relações raciais no Brasil se manifestam no campo educacional. As pesquisas que discutem sobre 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 e que, antes delas, algumas pesquisas educacionais foram realizadas previamente, o trabalho de Luiz Alberto Gonçalves (1985) constitui-se em um marco dessa produção. Entre as várias conclusões a que chegou, aponta o silêncio dos educadores diante da discriminação sofrida pelas crianças negras na escola. Para ele, essa atitude dos educadores só será modificada se a escola considerar a cultura negra como um tema importante a ser introduzido na escola. Ainda na década de 80, Ana Célia da Silva (1988) trouxe grandes contribuições.

A década de 90 começou promissora, em termos de trabalhos que vinculam raça e educação, como os de Luiz Cláudio Barcelos (1993), Vera Moreira Figueira (1990) e Rachel de Oliveira que, juntos, dão-nos uma visão de como a discriminação racial afeta todos os componentes do processo educativo e apontam para a necessidade de os cursos formadores de professores incluírem reflexões sobre a diversidade étnico-racial da população com a qual trabalharão.

O caminho das políticas de igualdade racial na Educação Infantil

Em meio à produção sobre raça e educação, são raras as que tratam da Educação Infantil. Em geral, os estudos abordam a partir da 1ª. série. Um trabalho muito significativo é o de Eliete Aparecida de 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. Também foi possível captar que, já nessa idade, as crianças negras se sentem desconfortáveis quando necessitam verbalizar ou assumir sua condição étnico-racial. Demonstrem interiorização da ideologia negativa em relação às diferenças étnicas e procuram se assemelhar fisicamente ao branco. Essas atitudes foram observadas apesar de a autora fazer uma ressalva de que, na relação entre as crianças, não havia nenhuma discriminação perceptível. Isso sugere que o racismo, para existir e se perpetuar, prescinde de manifestações explícitas e agressivas.

Outras pesquisadoras que investigaram a educação infantil passam a subsidiar a discussão sobre a necessidade de que, nessa etapa educacional, também temos a preocupação em instituir políticas de promoção da igualdade racial. Eliane Cavalleiro (1998, 2003), Lucimar Rosa Dias (1997, 2007), Iolanda Oliveira (1999) e Rita de Cássia

¹² Em 2002/2006, o Conselho Nacional de Educação teve, entre seus membros, representantes de índios e negros, indicados por seus respectivos segmentos, como a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, destaque da comunidade negra, e Francisca Novantino Pinto de Ângelo, pelos indígenas. Esse fato ocorreu no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso.

Fazzi (2004) são alguns dos nomes que surgem no cenário nacional trazendo elementos que colaboram para o aprimoramento dessa reflexão. Nesse sentido, destaca-se a pesquisa de Fabiana Oliveira, que analisou as práticas educativas que ocorriam em uma creche da rede municipal de ensino de São Carlos (SP) e verificou as maneiras pelas quais elas produzem e revelam a questão racial, o que se constituiu como um marco nos trabalhos que tratam da educação infantil, porque trata de ações desenvolvidas com bebês (seis meses a dois anos), faixa etária ainda menos investigada em relação ao tema.

O que temos de novo nesse cenário 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 federal¹³, 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, favorecer o desenvolvimento integral de crianças e garantir o acesso de todas nessa etapa.

O novo cenário pode ser compreendido quando vemos a campanha por uma infância sem racismo, coordenada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que apresenta a realidade brasileira em que vivem 57 milhões de crianças e adolescentes, sendo 31 milhões de crianças negras e cerca de 100 mil crianças indígenas. Desse total, 65% das crianças negras são pobres (IBGE/PNAD, 2009), o que corresponde a 17 milhões (IBGE/PNAD, 2009).

Aos dados anteriores, acrescentam-se os divulgados no 2º Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010¹⁴, que são igualmente estarecedores quanto à situação das crianças negras, especialmente, no que diz respeito ao acesso, que continuam sendo penalizadas 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.

O quadro estatístico e as pesquisas qualitativas nos indicam que é necessário urgentemente pensar em políticas afirmativas para o tratamento da diversidade étnico-racial na educação infantil. Tal questão certamente é desafiadora, sobretudo, levando em consideração o baixo número de crianças de zero a cinco anos matriculadas e as dificuldades que ainda persistem no atendimento a todas elas nessa etapa.

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). Desde 2001 até 2012, realiza o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, que busca 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

¹³ 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 Afro-brasileira e Africana, que propõem ações referentes à Educação Infantil.

¹⁴ 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.

necessidade de estabelecer políticas públicas relacionadas a esse tema e inspirou outros prêmios do mesmo tipo em municípios e no governo federal.

Em 2007, as longas conversas entre Maria Aparecida da Silva Bento, diretora executiva do CEERT, Rita Coelho, coordenadora da COEDI/Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica/MEC, e Fúlvia Rosenberg, da PUC/SP e Fundação Carlos Chagas, sobre a necessidade de o MEC construir uma ação sistemática nesse campo, por meio de uma consultoria para a UNESCO, resultaram numa consultoria¹⁵ 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 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 objetivam subsidiar a sistematização de orientações que possibilitem a SEB/COEDI a executar políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil, assegurando-lhe o necessário destaque nas ações produzidas pelo MEC, que repercutiram na produção de materiais de apoio e na formação de educadores. 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, representado por mim, 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 e professores 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 coletadas nas 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 de ‘Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil’¹⁶

Em 2010 a atividade de maior relevância, em nossa avaliação, empreendida por esses parceiros que estão convictos da necessidade de ações conjuntas e articuladas 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 públicas¹⁷ de caráter nacional das quais tivemos forte atuação em duas.

¹⁵ A consultoria foi realizada por Lucimar Rosa Dias, com a colaboração de Maria Aparecida da Silva Bento e Hélio Silva Jr.

¹⁶ Disponível para *download* no site <<http://www.ceert.org.br>> em publicações. Acesso em 20 set. 2012.

¹⁷ A primeira audiência aconteceu em 29 de agosto de 2009 em São Luís do Maranhão; a segunda, em Brasília, e a terceira, em São Paulo, em 20 de outubro de 2009. O documento foi também debatido no encontro da UNDIME – Região Norte e do MIEIB em Santarém-PA, ocorrido em 14 de agosto de 2009, na ANPED, em 06 de outubro de 2009, e contou com a colaboração de vários segmentos da sociedade civil e de vários educadores.

Participamos de uma reunião, a convite da Professora Rita Coelho, com o grupo instituído pelo Conselho Nacional de Educação para elaborar um texto de subsídio para discutir sobre as Diretrizes. O documento, já discutido numa primeira audiência, não considerava a questão da diversidade étnico-racial. Porém, depois de nossas ponderações, o grupo organizador assumiu o compromisso de modificar o documento para a audiência em São Paulo. Dessa vez, a articulação ganhou novos parceiros e se ampliou. O CEERT foi representado pela Professora Waldete Tristão. Outro ator social importante que entrou no cenário foi o GT 21 – Afro-brasileiros e educação, da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), que articulou, via lista on-line, uma discussão realizada por seu vice-coordenador, Paulo Vinícius Baptista da Silva, com representantes do GT para que participassem da segunda audiência pública realizada em São Paulo.

Tal rede, que vai se 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.

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 infantil¹⁸, e em 2011 novamente o tema retorna 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”¹⁹.

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. Um dos seus principais objetivos é

[...] contribuir para a organização e o fortalecimento de um campo de ação técnica e política em torno do tema, conscientizando e mobilizando professores, gestores e comunidade, bem como indicando parâmetros de parceria entre sociedade e poder público, inclusive para o monitoramento de políticas públicas.²⁰

Os produtos finais do projeto são parte da constituição de políticas públicas promotoras da igualdade racial, especialmente as que tratam da formação continuada de professores, 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 e gestores²¹;

¹⁸ 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.

¹⁹ Da mesa participou Lucimar Rosa Dias (UFMS/CEERT) e o minicurso foi ministrado por Maria Aparecida da Silva Bento, diretora-executiva do CEERT.

²⁰ <<http://www.ceert.org.br/noticiario.php?id=88>> Acesso em: 20 Abr. 2011.

²¹ Disponível para *download* < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859> Acesso em 20 de Set.2012

- b) um módulo de formação de formação continuada para professores e gestores, formato *e-learning* e materiais audiovisuais de apoio ao professor e comunidade a que esperamos seja disponibilizado para os sistemas educacionais e universidades;
- c) um documento de Orientações Curriculares para a Valorização da Igualdade racial na Educação Infantil²².
- d) uma revista com vídeos para subsidiar os sistemas na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, especialmente o Art. 8, inciso IX²³;

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 (CAVALLEIRO, 1996; DIAS, 1997, OLIVEIRA, 2004), mas ainda são poucos e não conseguiram abranger todas as dimensões do vasto campo da educação e das relações raciais. Porém seus resultados foram suficientes para indicar a importância e o cuidado que o tema requer.

Acreditamos que tal perspectiva 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. Um 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.

Trata-se de um campo rico de investigações, desde questões sobre a identificação de como o racismo opera na interação entre crianças negras e brancas, até como ele organiza a ação da professora no trabalho com essas crianças. Por meio dos resultados, é possível afirmar que existem situações em que as crianças são tratadas de formas diferenciadas, sobretudo a criança negra, o que afeta a constituição de uma identidade e reforça na criança branca sentimento de superioridade. Também foi constatado que as educadoras de creches que são negras constituíram sua profissionalidade e reconhecem seu papel como exemplos positivos para as crianças no sentido da aceitação e da

²² Revista Cadernos do Aplicação (UFRGS), Exercícios de Afro-brasilidade: a Lei 10.639 em sala de aula. Porto Alegre v. 25, n. 1, janeiro a junho de 2012. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/viewFile/41766/26466>>. Acesso em 15 Jul. 2014

²³ Está disponível no *site* do MEC, a revista e os vídeos: Educação Infantil - Gestão e Família, Educação Infantil - experiências de aprendizagem e Educação Infantil – organização dos espaços estão disponíveis em <<http://www.ceert.or.g.br/videos/>>. Acesso em 15 Jul. 2014.

valorização do pertencimento étnico-racial. Verificou-se que, no ambiente educacional de crianças pequenas, não há somente a produção de relações discriminatórias, porquanto algumas pesquisas encontraram tentativas de resistir e de produzir uma nova lógica, mas alertaram sobre a fragilidade de tais perspectivas.

Convém, no entanto, enfatizar que a agenda de pesquisa ainda é extensa, pois, embora os conhecimentos acumulados sejam extremamente significativos para o campo, muitas perguntas precisam ser respondidas, e como todo bom pesquisador sabe, é do problema que surge o objeto e que problemas de pesquisa, quando se pensa na diversidade étnico-racial na educação infantil, não faltam. Vejamos alguns:

- O que seria o cuidar/educar apropriado para uma política de educação infantil que promova a igualdade racial?
- Como as crianças constroem suas identidades étnico-raciais em contextos pluriétnicos?
- Quais as problematizações desses temas em ambientes de maioria negra?
- Como as famílias têm ou não contribuído para a construção positiva da identidade étnico-racial?
- Que mecanismos as famílias acessam para a construção étnico-racial de seus filhos e como isso se inter-relaciona com as ações educacionais?
- Quais estratégias são utilizadas pelas famílias para lidarem com o tema? De que a família sente falta? A que recorrem? Como suas memórias de infância colaboram nesses processos de socialização de seus filhos e filhas?
- De que modo a mídia de massas, a publicidade, os novos materiais didáticos, a literatura tem contribuído para o avanço da educação que inclui a diversidade étnico-racial?
- Quais são as estratégias utilizadas por instituições que trabalham a diversidade étnico-racial com crianças de zero a três anos?
- Como a ideia de consciência de si colabora para que os sujeitos reajam aos processos discriminatórios?
- Quais são as ações de resistência que as crianças negras estão empreendendo nesses espaços?
- Como e o que fazem crianças brancas que não operam no âmbito das relações discriminatórias, mas, ao contrário, contestam-nas.
- Como e o que fazem crianças brancas que reproduzem a discriminação racial nas interações?
- Como educadoras negras e brancas lidam com situações positivas de pertencimento étnico-racial no ambiente educacional?
- Como educadoras negras e brancas lidam com situações negativas de pertencimento étnico-racial no ambiente educacional?
- Quais as metodologias mais utilizadas pelos professores na educação infantil que favorecem o pleno desenvolvimento da criança e a construção positiva da diversidade étnico-racial?
- Qual tem sido o papel indutor de secretárias, diretores/ras, coordenadores/ras na construção de uma abordagem positiva da diversidade étnico-racial na educação infantil?
- Como os órgãos governamentais colaboram para a formação do profissional da educação infantil para que a diversidade étnico-racial esteja positivamente pensada?
- Como as escolas privadas incluem o tema em suas ações?

- Como os processos de pertencimento ocorrem na educação infantil, especialmente com crianças de zero a três anos?
- Como as crianças constroem suas identidades étnico-raciais?
- Como os professores estão se relacionando com essa demanda?
- Como as concepções de professores influenciam na produção de uma prática promotora da igualdade racial?
- De que modo as crianças compreendem o pertencimento étnico-racial?
- Como as professoras negras reagem aos processos de rejeição vividos no contexto da educação infantil devido ao seu pertencimento étnico-racial?

Enfim, as pesquisas apontam algumas respostas para as questões formuladas acima, mas não há dúvida de que o campo é fértil nessa área e temos a nosso favor o crescente interesse da Academia pela criança real que temos nas instituições. Assim, as relações étnico-raciais ganham espaço. 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, como 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. Esperamos que, em breve, constitua-se um número significativo de programas, grupos e linhas de pesquisa e apoio financeiro a pesquisas para que possamos avançar nesse tema.

Essas iniciativas, articuladas às pesquisas acadêmicas, fazem avançar a construção da educação infantil, que “respeita os direitos das crianças” e garante 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.

Essas reflexões pretendem contribuir para que o respeito aos direitos da criança se configure e a tarefa da educação de garantir o pleno desenvolvimento de todas as crianças seja cumprida, dando continuidade ao movimento de constituir também, nas políticas de educação infantil, um viés de promoção da igualdade racial. Não se concebe mais alegar a falta de material para formar os professores, de modo que possam incluir, nos fazeres da educação infantil, estratégias por meio das quais se promova a igualdade racial.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *Janjão, o fortão, e Pinote, o fracote*. São Paulo: Editora Abril, 1997.

AZEVEDO, Thales. *As elites de cor: um estudo de ascensão social*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1955.

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

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Unesco/Anhembi, 1955.

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

BUENO, Belmira Oliveira et al. “Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores”. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, 1993.

BRASIL.MEC/SEPPIR. *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, 2009.

BRASIL – Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. RESOLUÇÃO nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL.CNE. *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*- DOU de 05/10/1988.

BRASIL. LEI Nº 9.394. *Diretrizes e bases da Educação Nacional*. De 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra*. Decreto de 20 de novembro de 1995.

BRASIL. PNE. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020*. PROJETO DE LEI N.º 8.035, DE 2010.

BRASIL. *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.

BRASIL. *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.

CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. *Cor e mobilidade social em Florianópolis - aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil Meridional*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1960.

CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira; CHAMLIAN, Helena Cohanik; SOUSA, Cynthia Pereira de. *Histórias de vida e autobiografias na formação de*

professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). Educação e Pesquisa (USP), v. 32, p. 385-410, 2006.

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*. 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. 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* [tese de Doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo -- Faculdade de Educação, 2007.

DONALD, Pierson. *Branços e pretos na Bahia: estudo de contato racial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

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

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

FREYRE. Gilberto. *Casa Grande e Senzala*, Rio: Schmidt Editor, 1933.

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

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

GARCIA, Eugênio Vargas. *O Brasil e a Liga das Nações*. Porto Alegre: Ed. da Universidade / UFRGS, 2000.

GODOY. Eliete Aparecida de. *A representação étnica por crianças pré-escolares – um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 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*, dissertação de Mestrado, 1985.

KAPPEL, Maria Dolores B.; KRAMER, Sônia; CARVALHO, Maria Cristina. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**. SP: ANPED, n. 16, p. 35-47, Jan/fev/mar/abr/ 2001.

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

NASCIMENTO, Abdias do. *Relações de raça no Brasil*. Rio de Janeiro: Quilombo, 1950.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e de preconceito racial de origem: sugestões de um quadro de referência para interpretação do material sobre relações sociais no Brasil*. São Paulo: T A QUEIROZ. 1955.

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

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

OIT. Organização Internacional do Trabalho. *Convenção sobre a discriminação (emprego e profissão) n.111*. Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, Genebra, 42a em 4 de junho de 1958.

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

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.

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.

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

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

_____. *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.

RAMOS, Guerreiro. *O problema do negro na Sociologia brasileira*. Cadernos do Nosso Tempo, nº 2, janeiro/junho, pp. 189-220, 1954.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Expansão da Educação Infantil e processo de exclusão*. IN **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas/ Autores Associados: São Paulo, Nº 107, Julho de 1999.

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

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

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

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