

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
COORDENAÇÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS INOVADORAS NA GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

TANARA NEMOTO PICCOLI MORAES

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA FRENTE ÀS
DEMANDAS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

CURITIBA

2015

TANARA NEMOTO PICCOLI MORAES

**A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA FRENTE ÀS
DEMANDAS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Trabalho apresentado como requisito parcial
à conclusão do Curso de Especialização em
Educação das Relações Étnico-Raciais –
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros –
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Débora Cristina Araujo

CURITIBA

2015

RESUMO

O presente trabalho monográfico buscou desenvolver um estudo e uma análise bibliográfica com o objetivo de verificar de que forma está inserida a Educação das Relações Étnico-Raciais nas Diretrizes Curriculares Municipais e em uma Proposta Pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Araucária, percebendo se efetivamente ela acontece perante a legislação em vigor. Também houve o intuito de verificar como a branquidade pode estar sendo um fator determinante para a não implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na rede municipal de Araucária, visto que a maior parte da população da cidade é constituída de pessoas brancas. O foco principal do estudo foi a etapa educacional da Educação Infantil, por se tratar da base da educação e primeiro meio social extrafamiliar que a criança inicia sua aprendizagem sobre o mundo. A pesquisa revelou uma enorme defasagem nos documentos norteadores da Educação Infantil do município com relação à legislação da implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 referente ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Palavras-Chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Educação Infantil. Araucária.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO E BRANQUIDADE	9
CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	13
2.1 A educação das relações étnico-raciais	15
2.2 A identidade racial infantil	20
CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: ANÁLISE DE RESULTADOS	23
3.1 Contextualização da educação infantil no município	23
3.2 Análise dos resultados	27
3.2.1 Diretrizes Municipais de Educação de Araucária	28
3.2.2 Proposta Pedagógica	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

INTRODUÇÃO

Após doze anos da aprovação da Lei nº 10.639/2003 a implementação efetiva do trabalho com as relações étnico-raciais ainda está distante da realidade escolar. Observando a rotina de trabalho em diferentes ambientes da educação que frequentei, percebi que muitos profissionais não tinham conhecimento sobre o que a questão étnico-racial representava e que também esse assunto normalmente só era abordado durante a comemoração da Semana da Consciência Negra, por ter a obrigatoriedade de desenvolver um trabalho sobre a temática. Ouvi comentários desagradáveis sobre essa data por parte de professores, como, por exemplo: “E negro lá tem consciência?”. Um professor fez essa fala como uma piada, mas ao fundo desse deboche está representada uma bagagem de preconceito comum a muitas pessoas. Alguns repreenderam o professor, muitos ao redor não falaram nada, mas podem ter pensado igual e para não se exporem diante do grupo calaram. Outro comentário comum de ouvir era: “Com essa data vai ter mais trabalho para nós”.

Percebo que a questão histórica da Educação das Relações Étnico-Raciais está muito distante da compreensão da maioria dos professores. Contextos como esses realçaram a importância de aprimorar meu conhecimento sobre o assunto levaram-me a buscar um estudo específico na área. No meu local de trabalho, quando relatei que estava cursando uma especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, olharam-me com um espanto e surpresa, como se tivessem julgando que por eu ser branca não poderia me interessar por essa pós-graduação, essa linha de estudo. Até esse momento do questionamento que me fizeram eu não tinha imaginado que essa temática envolvia tanto preconceito e era tida como sem prestígio para muitos profissionais da educação. Isso também me fez refletir e perceber como era um assunto importante e banalizado por tantas pessoas.

Depois dessa situação comecei a ter outra percepção sobre a forma de tratamento das pessoas com relação à população negra, passei a ler as atitudes das entrelinhas. Por acreditar não desenvolver tratamento às pessoas de forma diferente, não percebia de que forma o racismo operava e como estava presente fortemente na sociedade, na mídia e nos ambientes educacionais. Passei a me

questionar: como as pessoas podem satirizar e julgar alguém apenas pela diferença na cor da pele?

As pessoas julgam o ser negro e o rotulam, sem ao menos conhecer sua história de luta e resistência frente ao processo de expropriação da sua liberdade, bem como as culturas e as histórias de riquezas e conquistas dos reinos e nações africanos. A dívida histórica que a sociedade brasileira possui com essa parcela da população é algo que será presente por muito tempo.

Ao assistir o vídeo “Vista minha pele”¹, coloquei-me na situação da menina, como se eu fosse a única branca numa escola. Aquilo de certa forma chocou-me, dando uma realidade ao racismo existente, que até então não me afetava. Eu nunca percebi o racismo porque não passei por essa situação, eu não tinha sentido “na pele” e isso faz e fez toda a diferença. Comecei no meu dia a dia a reparar na fala e na forma de tratamento das pessoas com relação à população negra e me assustei.

Durante o estudo da temática, assustei-me com as minhas concepções, pois ao ler o livro **Psicologia Social do Racismo** (CARONE; BENTO, 2002) percebi e concordei que a sociedade entendia que a questão racial só envolvia quem era negro, e eu fazia parte da parcela da população que confirmava isso. Existe uma fração exata de segundo que corresponde entre o antes e o depois e essa fração é modificada no exato momento em que o racismo passa a incomodar e a atingir. Foi quando eu tive o “start” e, a partir dali, qualquer sinal de tratamento desigual a uma pessoa negra passou a me agredir e fomentar minha vontade de barrar quem ousa se expuser de tal forma ou que seja maléfico.

Agora a minha postura sofreu mudanças, não consigo simplesmente ouvir as ofensas ao sujeito negro e não falar nada. Ao me deparar com situações de desrespeito e racismo questiono-me: como será a relação social das futuras gerações? Essa é uma grande responsabilidade para a Educação Infantil no sentido de promover uma educação étnico-racial mais promissora.

Na área de atuação que me inspirou a desenvolver essa pesquisa (a Educação Infantil) do município de Araucária, região metropolitana de Curitiba-PR, percebi que ainda, em sua maioria, não se aborda em profundidade essa temática,

¹ O vídeo “Vista Minha Pele”, ano de 2003, do diretor Joel Zito Araújo trata-se de uma paródia da realidade brasileira, para servir de material básico para discussão sobre racismo e preconceito em sala-de-aula. Nessa história invertida, onde os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Ver mais em: <https://cinemahistoriaeducacao.wordpress.com/cinema-e-historia/historia-da-africa/vista-minha-pele/>. Acesso em: 24/03/2015.

até porque não consta na proposta dos conteúdos a serem trabalhados nas Diretrizes Municipais do Município de Araucária. Então refleti: como é possível cobrar a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais se o próprio município não se refere à questão étnico-racial em seus conteúdos e nem em suas Diretrizes Municipais para o ensino?

Ao ler o livro **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**, de Eliane Cavalleiro (2006), reconheci o racismo operando em diferentes situações escolares e como as consequências disso refletem-se ao longo da vida das crianças.

Diante das leituras e debates pelos quais passei ao longo das aulas de especialização, percebi o quanto a branquidade atua como normatizadora das tensões raciais a ponto de eu, mulher branca, professora, ter iniciado minha reflexão tardiamente sobre o assunto. Analogamente, senti-me como Edith Piza (2002), ao se deparar com uma “porta de vidro”:

Eu sabia muito sobre negros, mas isto não era compreender as *relações* entre negros e brancos. [...] Talvez uma metáfora possa resumir o que comecei a perceber: bater contra uma porta de vidro aparentemente inexistente é um impacto fortíssimo e, depois do susto e da dor, a surpresa de não ter percebido o contorno do vidro, a fechadura, os gonzos de metal que mantinham a porta de vidro. Isto resume, em parte, o descobrir-se racializado, quando tudo o que se fez, leu ou informou (e formou) atitudes e comportamentos diante das experiências sociais e públicas e principalmente privadas, não inclui explicitamente nem a mínima parcela da própria racialidade, diante da imensa racialidade atribuída ao outro. Tudo parece acessível, o muito que se sabe sobre o outro e o quase nada que se sabe sobre si mesmo (PIZA, 2002, p. 60-61, grifos da autora).

Sendo assim, passei a refletir se a branquidade poderia ser encarada como uma “instituição” tão forte a ponto de ser um entrave para a não efetiva implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas. A partir disso, levantou-me um questionamento sobre o município de Araucária, onde atuo como professora da Educação Infantil e que tem, simbolicamente assim como outras cidades no entorno de Curitiba, a representação de ser uma cidade hegemonicamente branca. E, assim, foram construídas as perguntas que mobilizaram essa pesquisa: a branquidade pode estar sendo um fator determinante para a não implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na rede municipal de Araucária? Como a Educação das Relações Étnico-Raciais está inserida nas Diretrizes e nas Propostas Pedagógicas de Centros Municipais de Educação Infantil neste município? Essas duas questões foram necessárias para

nortear o desenvolvimento do estudo, já que a branquidade pode estar diretamente ligada ao processo de formulação dos documentos no município.

A hipótese aqui desenvolvida é que temas relacionados ao racismo e a valorização da cultura e história africana não se revelam relevantes para sujeitos cuja branquidade², enquanto categoria, influencia nas suas práticas profissionais. Sendo os elaboradores de documentos da área da educação em grande parte professores, a hipótese é que a branquidade internalizada em suas concepções e formação pode prejudicar sua interpretação em relação à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

E ao tomar a branquidade como categoria analítica, este estudo converge com a proposição de Michael Apple (1996, p. 39-40):

Isto requer que vejamos a branquidade como sendo ela mesma um termo relacional. O branco é definido não como um estado, mas como uma relação com o preto, ou com o marrom, ou amarelo, ou vermelho. O centro é definido como uma relação com a periferia.

Nos nossos modos usuais de pensar essas questões, a branquidade é algo sobre o qual não temos que pensar. Ela está simplesmente aí. Trata-se de um estado naturalizado de ser. Trata-se de uma coisa 'normal'. Tudo o mais é o 'outro'. É o lá que nunca está lá.

Diante do questionamento levantado e da hipótese proposta para desenvolver uma análise específica foram tomados como objetos da pesquisa documentos referenciais do ensino no Município de Araucária, em especial as Diretrizes Curriculares Municipais de Educação (ARAUCÁRIA, 2012), com o objetivo de averiguar de que forma o município desenvolve o trabalho na Educação Infantil com relação à história e cultura afro-brasileira e africana.

Assim, esta pesquisa organizou-se da seguinte forma: no Capítulo 1, realizou-se uma análise sobre a relação da branquidade no meio educacional. No Capítulo 2, desenvolveu-se um estudo abordando como está apresentada a educação étnico-racial na Educação Infantil. O Capítulo 3 apresenta a organização educacional na cidade de Araucária. E para finalizar o trabalho, o Capítulo 4 realiza uma análise e reflexão sobre os dados obtidos.

² Ao traduzir o artigo de Michael Apple (*Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas*), Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 25) adota o termo branquidade como referência ao *whiteness* do inglês, que significa "a condição ou qualidade de ser branco". Neste estudo, tal conceito será utilizado com o mesmo significado já que "branquitude", segundo Silva (1996, p. 25), "carregaria consigo [a] [...] conotação da palavra 'negritude'", que entre outros significados associa-se "a uma política específica de certos movimentos negros".

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO E BRANQUIDADE

“[...] [o] esforço necessário para que o sujeito se identifique com as histórias e contextos de outras culturas oferece-lhe uma oportunidade de interpretar sob uma nova luz aquilo que é conhecido em sua própria cultura” (WARE, 2004, p. 16).

O estudo sobre a branquidade desenvolvido nessa pesquisa utilizou como principais referenciais teóricos as análises desenvolvidas por Apple (1996), Carone e Bento (2002), Piza (2002) e Ware (2004).

Ao tratar de sua experiência pessoal, articulada à análise do racismo operando na sociedade brasileira, Piza (2002) reitera que no início de sua pesquisa não sabia exatamente o caminho que os seus questionamentos teriam. Contudo, uma grande questão enunciada pela autora era como é ser branco num mundo tido como branco. A autora apresenta, com base em Frankenberg, o conceito de branquitude:

Frankenberg vai definir branquitude a partir do significado de ser branco, num universo racializado: um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo (p. 43-44). Muitos de nós, brancos, já experimentaram alguns desses traços de conforto, cuja característica mais evidente encontra-se na sensação de não representar nada além de nossas próprias individualidades (PIZA, 2002, p. 71).

A autora relata que as pessoas nunca colocaram em evidência a questão da sua cor: “o significado de ser branco é a possibilidade de escolher entre revelar ou ignorar a própria branquitude... não nomear-se branca...” (PIZA, 2002, p. 75). Mas, de certa forma, a turma de pós-graduação em que frequentava queria entender os motivos que levavam uma pessoa branca a interessar-se pela questão racial.

Em sua imersão no tema da branquidade, Piza (2002) identificou que antes da década de 1980, os estudos sobre a questão racial eram baseados em um olhar branco em relação ao mundo, mas possuíam uma suposta neutralidade racial. Isso demonstrou que a discussão sobre a racialização quase não existia, a participação dos negros não apresentava um envolvimento com o branco. Devido a isso, levantou-se a indagação de como abordar a temática sobre uma questão racial se o

branco não é analisado. Diante de tal contexto, a autora passou a investigar se existia algum estudo apontando uma relação real entre brancos e negros. Sua pesquisa indicou o estudo de Oracy Nogueira, autor que pesquisou sobre os diferentes modos de racialização no Brasil e nos Estados Unidos.

Piza identifica que as pesquisas sobre as relações raciais em formatos mais abrangentes (relações brancos e negros) passaram a ser produzidas com maior frequência a partir da década de 1970, quando alguns estudiosos buscaram estabelecer um comparativo sobre dados estatísticos relacionados ao trabalho, à escolarização, ao salário e outros aspectos a fim de interpretar as diferenças entre a qualidade de vida e sucesso profissional da população branca e negra. A parceria das universidades com pesquisadores brancos e negros com o intuito de trabalharem sobre a mesma temática considerando as relações raciais também foi nova. Essa união promove um olhar apurado sobre as diferenças de tratamento dados a cada grupo populacional nos mais diversos ambientes.

A própria pesquisa de Piza (2002) pode ser enquadrada nessa nova perspectiva. Um dos passos de seu estudo envolveu a entrevista realizada com 20 mulheres brancas que viveram seus primeiros anos de vida na cidade de Itapetininga, em que relatam suas lembranças das relações com as meninas negras. Aparentemente não foi apresentada uma diferença pela cor entre as mulheres, mas comentam que havia situações em que ocorriam a subordinação.

Piza (2002) desenvolveu um modelo de entrevista com o intuito de promover uma conversação entre os entrevistados, fazendo com que gradativamente quem estivesse sendo entrevistada fosse falando sobre sua percepção sobre a racialidade e sobre sua relação com pessoas negras próximas. Relatos das entrevistadas permitem essa compreensão da diferença racial que era explícita. Como uma exemplificação dessa pesquisa, uma das entrevistadas por Piza apresenta o seguinte relato:

Eu tive muitas colegas negras. Quando eu era criança, meu pai tinha uma olaria. O braço direito dele era um senhor negro, já bastante idoso, que tinha sido escravo. Ele tinha muitos filhos, que também trabalhavam na olaria e eu brincava muito com os netos e netas dele. No primário eu me lembro de dois: um menino, P. e uma menina parda de quem eu não lembro o nome. Era muito quietinha.... quietinha (PIZA, 2002, p. 74).

O breve histórico sobre a pesquisa de Piza (2002) sobre a branquidade foi apresentado nesse estudo para evidenciar o quanto ainda são recentes estudos que questionam a legitimidade do branco como padrão de hegemonia e que o avanço e a superação desse passa pelo universo escolar. Mas ao analisar e refletir sobre a temática o que seria exatamente essa branquidade? Como isso está relacionado ao âmbito educacional?

Bento (2002) denomina as características que a pessoa branca apresenta usando o termo branquitude³. Ele apresenta o branco como um modelo de humanidade que é desejado por todas as demais pessoas que não fazem parte desse grupo. Foi a considerada elite branca quem idealizou a questão do branqueamento e isso repercutiu nas questões econômicas, políticas e sociais, gerando uma situação desfavorável para o negro.

A autora afirma que um aspecto importante é que há poucos estudos da relação e responsabilidade que o branco possui na sociedade na manutenção e propagação do racismo. A maioria das discussões estabelecidas nas pesquisas realizadas é exclusivamente sobre o negro, como se o branco não vivesse na mesma sociedade, omitindo a responsabilidade dessa parcela da população.

Uma característica da branquitude é que o grupo de brancos percebe a existência da desigualdade social, mas não relaciona esse apontamento à discriminação racial, como se a população branca não tivesse nada a responder sobre o racismo existente. Mas isso revela uma estratégia confortável para a manutenção de hierarquias raciais:

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado.

Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa (BENTO, 2002, p. 26-27).

O apontamento de Bento sobre o legado da escravidão é instigante, pois relacionado ao branco é algo que um país como o Brasil não discute, e para o negro

³ Para a autora, diferentemente de Silva (1996), branquitude pode ser definida como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2002, p. 29). Até então o termo branquitude é utilizado para dar nome às práticas realizadas por portadores da brancura com o objetivo de manter o privilégio que o branco possui nas sociedades estruturadas pela hierarquia racial. O branco assume a postura de ser humano ideal e cria condições para que o status seja mantido”.

é uma história enraizada em sua trajetória de vida. Para o Brasil não é vantajoso rememorar um assunto passado, pois as consequências do desfalque econômico seriam imensuráveis.

A discriminação existente é favorável para um grupo de pessoas brancas porque mantém privilégios ocultos ou não diante de outro grupo racializado. Mas uma questão que permeia essa situação é se a discriminação ocorre por preconceito ou puro interesse. A autora cita um debate sobre a discriminação da mulher no trabalho e demonstra que em nenhum momento foi feita uma reflexão sobre a discriminação da mulher negra. Assim, ela avalia que isso ocorreu porque a questão da violação dos direitos trabalhistas foi discutida por ter afetado apenas ao grupo que determinadas pessoas pertenciam:

É constrangedor o silêncio dessas mulheres sobre a situação da mulher negra. Recentemente, eu vivi uma experiência em um seminário que aconteceu em São Paulo, no segundo semestre de 2000, em que mulheres de todas as centrais sindicais, assessoras do poder público, pesquisadoras de reconhecidos institutos de pesquisa, consultoras empresariais, debatiam as diferentes dimensões da discriminação da mulher no trabalho. Na verdade, foram dois dias inteiros de debates sem qualquer menção sobre a situação da mulher negra no trabalho. A grande incoerência é que, poucas semanas antes desse seminário, havia sido divulgado na grande imprensa do país o Mapa da população negra no mercado de trabalho, no qual a mulher negra foi apontada como o segmento mais discriminado do mercado de trabalho brasileiro, nas sete capitais pesquisadas. No entanto, as lideranças femininas conseguiram passar dois dias falando sobre a discriminação da mulher no trabalho, sem sequer tocar na discriminação da mulher negra. Eu resolvi, então, apontar essa questão usando um termo com o qual ando brincando muito: a indignação narcísica. Há um sentimento de indignação com a violação dos direitos das trabalhadoras, mas só quando essa violação afeta o grupo de pertença (BENTO, 2002, p. 28-29).

A negação da participação do branco em relação às desigualdades raciais existentes atua como uma defesa, pois o grupo de pessoas brancas é tido como uma referência da nossa espécie, ou, nas palavras de Piza (2002, p. 69) o “olhar branco (enquanto neutro em relação aos brancos) sobre o mundo”.

Como a educação pode superar essa carga de preconceito relacionado ao negro? A Educação Infantil pode representar uma resposta para uma educação mais condizente com os princípios de valorização e respeito à diversidade étnico-racial para o Brasil. O capítulo seguinte apresentará os principais conceitos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais e a sua interface com a Educação Infantil, campo de interesse dessa pesquisa.

CAPÍTULO 2. EDUCAÇÃO INFANTIL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“Sem dúvida quem sofre as maiores consequências são as populações negras, em especial as crianças, pois o prejuízo no seu processo de socialização e formação da sua identidade pessoal e social é grande. O recalque produzido é profundo, levando-as a interiorizar uma imagem negativa de si e de seu grupo, passando a negar sua etnia, procurando assemelhar-se fisicamente com os de cor branca” (CHAGAS, 1996, p. 36).

Conforme Eliane Cavalleiro (2006) no Brasil existem poucas pesquisas que descrevem a questão étnico-racial na Educação Infantil, pois pode estar relacionado à dificuldade de encontrar dados suficientes entre as crianças para subsidiar uma pesquisa. Porém, a reflexão sobre como e se a temática das relações étnico-raciais está sendo desenvolvida nesta etapa da educação é fundamental.

Quando a criança começa a participar do convívio social e escolar, ela ingressa na Educação Infantil, sendo a primeira etapa da vida social fora do ambiente familiar. Esse período educacional compreende a base para a aprendizagem, é uma fase rica de aprendizado e compreensão do mundo.

Conforme as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012), as ações desenvolvidas no ambiente escolar na Educação Infantil são atividades constantemente mediadas por um adulto dentro de um grupo social e cultural diverso, e dessa forma possuem marcas simbólicas desenvolvidas e apropriadas, proporcionando o aprendizado às crianças.

Assim compreende-se que:

Ensinar na Educação Infantil é fundamental e isso implica realizar uma educação na perspectiva da formação humana que considera o desenvolvimento como processo construído pela história social da humanidade, expressando no planejamento a intencionalidade do ato educativo promovendo aprendizagem e o desenvolvimento de todos os bebês e crianças que se constituem na formação da identidade, autonomia e personalidade das mesmas (ARAUCÁRIA, 2012, p. 54).

Esse vínculo realizado pela intencionalidade educativa sendo desenvolvido na Educação Infantil entre as crianças e os educadores, promove a aprendizagem dos conteúdos e também das percepções sociais que o adulto demonstra em suas ações e atitudes. Essa é a grande responsabilidade social da qual o formador educacional deve estar atento.

Conforme está nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5/12/2009 CNE/CEB), em seu artigo 5º é apresentada a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, oferecida em instituições de ensino. Em seu artigo 6º é estabelecido os princípios fundamentais para as instituições de Educação cumprirem, que são:

Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Princípios estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009).

Esses princípios norteiam as práticas pedagógicas e estão ligados também ao trabalho com o desenvolvimento das diversas linguagens de aprendizagem, as quais fazem parte do currículo educacional na Educação Infantil. É importante descrever também a diferença do trabalho educativo com crianças de 0 a 3 anos de idade e crianças de 4 a 5 anos de idade. A percepção do mundo e o processo da aprendizagem são diferentes em cada faixa etária.

Sendo assim,

O trabalho com crianças deve propiciar a ampliação das experiências já vivenciadas por elas, mostrando a diversidade do meio social e natural, a pluralidade de fenômenos, as diversas formas de explicar e representar o mundo e, nesse processo planejado e mediado intencionalmente pelo professor/atendente infantil, fundamentados em conhecimentos científicos, possibilitando a apropriação de conhecimentos e novas formas de pensar e agir, em que a criança aprende e se desenvolve na sua totalidade. (ARAUCÁRIA, 2012, p. 57).

No processo da aprendizagem, o brincar é de extrema relevância na Educação Infantil, sendo uma ação e característica humana. É por meio do ato lúdico que o conhecimento é apropriado. A atividade lúdica é estabelecida a partir de algo já vivenciado ou observado, sendo que dessa forma a criança gradativamente aprende por meio da imitação. Essa fase da imitação é quando a criança revela essencialmente o que aprendeu com a convivência entre as crianças mais experientes ou outros adultos.

É por esse aspecto da imitação que o trabalho educacional com a diversidade deveria ser desenvolvido amplamente, realizando uma abordagem para a educação étnico-racial. A criança irá reproduzir facilmente durante o seu desenvolvimento ações positivas ou negativas aprendidas na Educação Infantil. Como é apontado nas Diretrizes Municipais de Educação de Araucária (2012), a imitação é uma ação criativa e proporciona uma gama de aprendizagens essenciais ao desenvolvimento infantil. Assim, “imitar, não significa copiar determinado ato, mas, sim, realizar a apropriação de certo conteúdo com vistas a entender os principais fenômenos que ocorrem à sua volta” (ARAUCÁRIA, 2012, p. 58).

Nas instituições de Educação Infantil são atendidas uma diversidade de crianças com diferentes culturas e tradições familiares, por isso, a importância de desenvolver um trabalho efetivo e afirmativo para as relações étnico-raciais. As Diretrizes do município de Araucária não apresentam um encaminhamento efetivo para os professores para o trabalho da Educação étnico-racial, porém as relações sociais nas diversas instituições acontecem e deveriam ser priorizadas no processo educativo.

Nessa perspectiva, a atividade educativa planejada e organizada de forma intencional é um processo em que os conhecimentos não serão apenas internalizados, mas passarão a transformar as funções psíquicas estabelecidas no indivíduo de maneira qualitativa, ou seja, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. (ARAUCÁRIA, 2012, p. 59).

Diante do entendimento sobre a peculiaridade da Educação Infantil percebe-se a necessidade de desenvolver um trabalho intencional com a educação étnico-racial no sentido de estimular a multiculturalidade e o fortalecimento das várias identidades.

2.1 A educação das relações étnico-raciais

A Educação é uma área de formação humana que desenvolve um trabalho com uma grande diversidade de pessoas. Avanços estão gradativamente ocorrendo com relação à diversidade étnico-racial. As primeiras conquistas ocorreram principalmente a partir da década de 1990, com a participação do movimento negro nesse período, iniciou-se uma nova perspectiva emancipatória sobre a população

negra, visando à superação de indicadores de desigualdade em todos os âmbitos, inclusive o educacional.

No ano de 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639, que alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996 – LDB), tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o Brasil, além de incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia da Nacional da Consciência Negra. Duarte (2011, p. 146) demonstra que:

A alteração na LDB/96 foi regulamentada com a aprovação da resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana, bem como o parecer 3/2004.

Em função desse acontecimento legal o setor educacional dividiu-se entre as mais variadas opiniões negativas e positivas, porém majoritariamente as negativas foram as mais enfatizadas. Referiram-se negativamente com relação à perda da autonomia dos estados em desenvolver suas ações educativas seguindo seu próprio currículo. Porém, quem criticou não levou em consideração que essa mudança na lei representou uma conquista após anos de ações e reivindicações dos movimentos sociais e principalmente do movimento negro, sendo um marco histórico promovendo o início de uma reviravolta contra o racismo na sociedade.

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas consequências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência (NASCIMENTO, 1993, p. 11).

Mesmo que a escola não tenha como responsabilidade e condições de extinguir o racismo, ela é uma instituição com forte representação. Institucionalmente ela detém o poder e o dever de articular ações de intervenção de combate ao racismo.

Apesar de a História do Brasil estar vinculada à população negra não transmitir esse ensinamento das contribuições da África para a constituição da humanidade e permanecer mostrando apenas estereótipos do negro é algo que só irá promover a repercussão de pensamentos racistas. Fazer referência ao negro relacionando-o exclusivamente o processo de escravização, como um ser inferior aos demais é desconsiderar toda a sua trajetória, seus saberes e culturas que contribuíram com o processo de formação do país. A História do Brasil está ligada aos diferentes povos que deram início à formação da população brasileira e a história africana, sendo que para ter um entendimento real do processo histórico, entende-se que conhecer todas as histórias é essencial. Como aponta Cunha Jr. (1997, p. 67): “A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro”.

A Lei 10.639/2003 se tornou uma ferramenta fundamental para poder legalmente priorizar a luta contra o racismo. Porém, na Educação essa é uma trajetória que ainda está distante do idealizado pela legislação. A elite capitalista no Brasil tentou justificar a escravidão e manter a população negra afastada de espaços simbólicos de poder, associando a população diretamente a condições e posições de subalternização. Diante disso, criou-se a convicção de que negros e índios não eram civilizados. Assim, em diversas áreas fortaleceram-se estudos que ratificavam a inferioridade do negro por meio de argumentos científicos e religiosos. Também foi acentuada essa questão da inferioridade quando se teve um período que foi sugerido o embranquecimento da população brasileira, por parte do governo brasileiro e por intelectuais, na crença de que somente dessa forma, com pessoas brancas, o país teria progresso.

Por muito tempo a elite brasileira tentou deixar de forma mais branda e até esquecer o período da escravidão, como se naturalmente houvesse uma desigualdade racial. Como apontam Rocha e Araujo (2013), para que o mito da democracia racial fosse bem sucedido tornou-se necessário deletar todas as provas documentais da escravidão e negar a presença do povo negro no Brasil, tanto que até no senso populacional, na categoria da declaração da cor de pele foram retiradas a opção da cor negra. E mesmo diante de tantas demonstrações concretas de racismo, este era omitido e até negado, como se a sociedade fosse racialmente harmoniosa.

Porém, mesmo com tantos anos de luta contra o racismo, o modelo de descrição do negro como um ser inferior e marcado pela escravização ainda repercute dentro das instituições de ensino, gerando um círculo vicioso com uma mentalidade social e identitária enraizada no passado, no estigma do negro como escravo e subalterno.

No ano de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.645/2008 com o intuito de acrescentar e enriquecer os fundamentos a serem trabalhados com a implementação da Lei nº 10.639/2003. Ambas as leis promovem a orientação para o desenvolvimento educacional efetivo com a Educação das Relações Étnico-Raciais e para a valorização da cultura indígena, voltada para uma Educação que viabilize o ensino de como ocorreu a formação cultural, social e racial da população no Brasil. Conforme consta no 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:

[...] os preceitos enunciados na nova legislação trouxeram para o Ministério da Educação o desafio de constituir, em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis e modalidades, uma Educação para as Relações Étnico-Raciais orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. A compreensão trazida pela Lei 11.645/2008, sempre que possível, está expressa neste Plano Nacional (BRASIL, 2009, p. 10-11).

Desenvolver um trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais tornou-se um novo aprendizado para os profissionais da área educacional, pois uma formação específica na área se fez necessário. Apesar de primeira lei que modificou a LDB já ter completado mais de dez anos, ainda não é possível afirmar que sua implementação ocorreu na educação brasileira. A dúvida de como desenvolver o trabalho pedagógico é o que permeia o dia a dia escolar de muitos professores e ainda está em construção. Esse alicerce é construído também promovendo estratégias e a didática na Educação Infantil sobre a diversidade étnico-racial.

Um ponto muito importante apontado por Dias (2011, p. 184) é que:

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige sim que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver, nas propostas oficiais, recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas

práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, o que nos mostra que a professora, ao trazer a 'coragem' como princípio importante, sentiu-se desafiada e questionada na produção de sua prática.

A proposta para o trabalho da Educação das Relações Étnico-Raciais representa uma ação legal de acordo com 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. É uma ação que apresenta um desafio atual para o desenvolvimento da Política de Educação Infantil relacionada à Educação das Relações Étnico-Raciais. O documento do Plano Nacional demonstra que:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras (BRASIL, 2009, p. 49).

A participação dos professores para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais é essencial, promovendo atividades que favoreçam a integração das crianças na sua diversidade. Conforme o Plano, as principais ações para a Educação Infantil são:

Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em EI, possibilitando maior inclusão das crianças afrodescendentes; assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais; explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino. Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente as negra e indígena. Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e portadoras de deficiência. Desenvolver ações articuladas junto ao INEP, IBGE e IPEA para produção de dados relacionados à situação da criança de 0 a 5 anos no que tange à diversidade e garantir o aperfeiçoamento na coleta de dados do INEP, na perspectiva de melhorar a visualização do cenário e a

compreensão da situação da criança afrodescendente na educação infantil e garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil. (BRASIL, 2009, p. 49-50).

Diante dessa questão documental é significativo que as instituições de Educação Infantil realizem uma nova reformulação, em seus documentos e procedimentos de formações continuadas para os profissionais da Educação, que contemplem as questões legais do Plano mencionadas, promovendo uma efetivação real com o trabalho da Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, a promoção de uma Educação mais consciente com relação às desigualdades raciais faz-se essencial no sentido visionário de uma sociedade mais justa e com equidade em todos os aspectos.

2.2 A identidade racial infantil

No decorrer da escrita e do estudo no desenvolvimento dessa pesquisa a pesquisadora sentiu a necessidade de analisar aspectos sobre a identidade racial da criança. Como cada indivíduo compreende a existência e características dele diante de uma diversidade de crianças em sala de aula ou no meio social.

A concepção de criança apresenta diferentes conceitos e opiniões ao longo dos anos e está em constante mudança. A descrição do sujeito enquanto criança acontece de acordo com a época, a sociedade, o grupo étnico-racial e a classe social a qual pertence. As crianças brasileiras apresentam uma vida muito desigual. Algumas possuem precárias condições de vida, atuam no trabalho infantil e muitas vezes são exploradas por adultos ou até abusadas. Já em outro viés existem crianças que são protegidas de todas as formas e possuem os cuidados necessários à infância. Essa é uma contradição presente em nossa sociedade devido à imensa desigualdade social e racial. Dessa maneira, analisar a identidade da criança diante de tanta diversidade em seu contexto é um desafio.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) refere-se à criança da seguinte forma:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma

determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca [...]. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (BRASIL, 1998, p. 21).

São as interações com as outras pessoas e com o meio que a criança compreende o mundo, vivencia situações contraditórias, desenvolvendo gradativamente a sua formação e sua aprendizagem do convívio social. Essa aprendizagem com o meio também está relacionada à formação da identidade infantil.

Conforme Bento (2011), a questão da identidade racial é um tema muito discutido pelo movimento negro. A identidade da criança é fundamental e está relacionada ao bem-estar, à qualidade de vida, à saúde e ao direito à cidadania plena. Ainda Bento (2011, p. 100) aponta que “esse processo de formação da identidade, tão fundamental na experiência humana, quase não é abordado pelos estudiosos das relações raciais, na primeira infância – época do nascedouro do pensamento e da identidade raciais”.

Algo que está muito relacionado à identidade da criança é a enorme desigualdade racial presente na Educação Infantil. Bento (2011) apresenta que na educação de crianças com poucos recursos, em sua maioria são crianças negras. Isso traz uma relação direta com a falta de recursos para um bom atendimento, materiais sucateados, descaso com o currículo a ser seguido, podendo até os próprios professores, por suas percepções e atitudes, promoverem uma maior desigualdade racial em função de possuírem o mesmo preconceito enraizado na maior parte da sociedade.

É de extrema relevância lembrar, como aponta Silva Júnior (2011, p. 69):

[...] a diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira implica na afluência para creches e pré-escolas de uma variada gama de modelos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas que sob nenhuma hipótese podem ser ignorados, subestimados ou negligenciados pela política educacional.

Essas diferenças sociais e raciais repercutem constantemente dentro do espaço educacional, acarretando um sério malefício ao desenvolvimento infantil das crianças que passam por alguma situação de racismo. Com o intuito de analisar a presença da implementação da Educação Étnico-Racial durante a infância, essa

pesquisa focou a Educação Infantil no município de Araucária, buscando verificar como as questões raciais estão presentes no contexto escolar dessa cidade.

CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA: ANÁLISE DE RESULTADOS

“[...] mantém outra aparência que não pode escapar à análise: é o imperativo igualitário, cuja lógica leva à obtenção de direitos iguais, da igualdade de tratamento ou da igualdade de oportunidade. Mas sem democracia verdadeira tudo se passa como se a hipervalorização da harmonia racial servisse de condição de legitimidade emblemática de direitos fundamentais, enquanto ela não passa de um biombo que oculta um reconhecimento intrinsecamente desigual” (D’ADESKY, 2009, p. 176).

Este capítulo tem como objetivo analisar os documentos referenciais da Educação Infantil no município de Araucária para verificar como e se a Educação das Relações Étnico-Raciais é apresentada.

Tal capítulo está estruturado da seguinte forma: a primeira parte contextualiza brevemente a organização da Educação Infantil em Araucária e a segunda parte investiga aspectos das Diretrizes Municipais de Educação do município de Araucária e de uma Proposta Pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil.

3.1 Contextualização da educação infantil no município

De acordo com dados fornecidos pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – o IparDES – o Município de Araucária tem recente fundação, datada de 1980. Localiza-se na região metropolitana de Curitiba e possui como principal fonte de renda a compensação financeira pela exploração mineral. A sua população é composta majoritariamente de brancos (69%), ao passo que negros (pretos e pardos) correspondem a 29% e os demais grupos (indígenas, amarelos e não declarados) somam menos de 1%⁴.

Apresentando um contexto histórico com relação à educação em Araucária, constata-se que a primeira unidade educacional da Rede Pública de Ensino destinada a atender às crianças de 0 a 6 anos foi inaugurada em 2 de fevereiro de 1981, com o nome de Creche São Francisco de Assis. Dando continuidade em seu avanço, no dia 1º de fevereiro de 1985 foi inaugurada a Escola Miudinhos, sendo a

⁴ Dados computados a partir do **Caderno Estatístico – Município de Araucária** (IPARDES, 2013, p. 12). Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83700>. Acesso em: 27/11/2014.

primeira unidade educacional privada a oferecer atendimento a crianças de 2 a 6 anos, no município de Araucária. No ano de 2009, ocorreu o processo de eleição para o cargo de direção nas unidades públicas da educação infantil, de acordo com a Lei nº 2060/2009. Neste mesmo período, algumas unidades com mais de 100 alunos receberam pedagogos em seu quadro profissional.

Foi com a oficialização do Decreto nº 13.690 de 18 de abril de 1997 que as creches passaram a chamar-se Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, buscando aproximar sua nomenclatura à concepção atual da Educação Infantil e a LDB 9394/1996. Em continuidade do enquadramento do município com a legislação em vigor, no ano de 2002 aconteceu a transição da Secretaria de Ação Social, com relação ao atendimento da Educação Infantil para a Secretaria de Educação. Essa nova fase resultou na produção escrita da primeira Proposta Pedagógica para a Educação Infantil no ano de 2003.

As propostas pedagógicas das unidades de Educação Infantil seguem o conteúdo descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e as Diretrizes Municipais de Educação de Araucária, reeditada e atualizada em 2012.

Para demonstrar como se apresenta o atendimento educacional referente à Educação Infantil no município de Araucária realizou-se um levantamento de dados das instituições privadas e públicas com a quantificação do número de crianças atendidas, fornecidos pelo Departamento de Estrutura e Funcionamento da Secretaria Municipal de Educação (ARAUCÁRIA, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

UNIDADE EDUCACIONAL	Nº DE CRIANÇAS ATENDIDAS
Baby Center	10
Centro de Educação Infantil Criança a Bordo	53
Colégio João Paulo I Júnior	10
Colégio São Vicente de Paulo	57
Escola Adventista de Araucária	31
Escola Anjo Gabriel	50
Escola Gênio do Futuro	21
Escola Miudinhos	81
Escola Recanto dos Baixinhos	145
Escola Sementinha de Ouro	37
Escola Toco de Gente	28
Escola Vicentina Sagrado Coração de Jesus	101
Kadoshi	48
TOTAL	672

QUADRO 1 – UNIDADES EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PRIVADA DE ARAUCÁRIA

Fonte: Departamento de Estrutura e Funcionamento (SMED) Outubro/2012

UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

UNIDADES EDUCACIONAIS	PORTE	Nº DE CRIANÇAS	LISTA DE ESPERA
CMEI Aurora	52	52	22
CMEI Barigui	57	58	31
CMEI Berneck	137	149	119
CMEI Califórnia	212	228	193
CMEI Campina da Barra	260	264	135
CMEI Capinzal	58	54	27
CMEI Centro	108	116	79
CMEI Costeira	30	30	8
CMEI Dalla Torre	48	48	43
CMEI Estação	242	243	117
CMEI Fazenda Velha	61	64	69
CMEI Guajuvira	78	72	53
CMEI Gralha Azul	102	100	21
CMEI Iguatemi	41	59	79
CMEI Industrial	160	164	138
CMEI Ipês	123	118	66
CMEI Jardim do Conhecimento	213	231	122
CMEI Manoel Bandeira	82	85	64
CMEI Maranhão	102	104	66
CMEI Maria F. de Lima	76	74	66
CMEI Pequim	73	79	67
CMEI Planalto	108	118	108
CMEI Plínio	78	86	74
CMEI Primavera	160	171	95
CMEI Santa Clara	170	179	79
CMEI São Francisco	104	130	74
CMEI Tietê	39	38	24
CMEI Tindiquera	180	169	101
CMEI Torres	160	155	89
CMEI Tupi	31	42	26
CMEI Tupy II	53	60	65
CMEI Vila Angélica	77	78	42
Pré-Escola Cachoeira	260	223	70
TOTAL	3735	3841	2432

QUADRO 2 – UNIDADES EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE ARAUCÁRIA

Fonte: Departamento de Estrutura e Funcionamento (SMED) Dezembro/2011

Em 2004 foi produzida a primeira versão das Diretrizes Municipais de Educação com a participação dos profissionais da Educação Infantil, promovendo uma discussão sobre a legislação atual. O intuito era trabalhar com os profissionais da educação infantil a mudança que ocorreu com a transição para a área da Educação, realizando assim a ação de cuidar e educar ao mesmo tempo. Anteriormente, para as Escolas de Educação Infantil a maior preocupação era apenas o cuidado físico, deixando de lado o ato educacional, voltado para a aprendizagem.

3.2 Análise dos resultados

Com o estudo desenvolvido ao longo da pesquisa de referência bibliográfica com o uso de documentos norteadores do ensino, ficou evidenciado o baixo comprometimento de tais documentos com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nos principais documentos que norteiam a educação do Município de Araucária o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais é raramente citado. É uma realidade que distancia a prática educacional dos Centros Municipais de Educação Infantil, negligenciando o acesso a esse saber por parte das crianças que frequentam essas instituições.

A base para a análise dos dados utilizou as Diretrizes Curriculares Municipais de Araucária e a Proposta Pedagógica de um estabelecimento da Educação Infantil. Como será apresentado no decorrer deste capítulo, verifica-se que a legislação apontada nas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não é cumprida pelo município. Nos documentos norteadores do trabalho educacional em Araucária ausenta-se uma discussão qualificada sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) em cumprimento às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004, as instituições deveriam:

Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura da afro-brasileira e africana, conforme o Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei 11.645/08 (BRASIL, 2009, p. 41).

A Proposta Pedagógica analisada foi elaborada depois destas leis e mesmo assim não contemplou a contento temas relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais. Tal documento foi apreciado e aprovado com a seguinte conclusão descrita no Parecer nº 26/2012:

Considerando a LDB nº 9394/96, o Parecer nº 007/2008 do CME/Araucária que propõe os princípios para organização da proposta Pedagógica e a Resolução nº 01/2008 do CME/ Araucária, a Secretaria Municipal de Educação de Araucária/PR, após análise da Proposta Pedagógica, concluiu que a mesma apresenta os fundamentos teóricos coerentes com os princípios da legislação vigente, bem como a organização curricular em atendimento aos princípios, fins e objetivos da Educação Básica e das Diretrizes Municipais de Educação de Araucária. Este parecer entra em vigor a partir do início do ano letivo de 2013.

Com base nessa descrição, percebe-se o distanciamento do município de Araucária com relação ao trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Para a aprovação da Proposta Pedagógica levou-se em consideração as Diretrizes do município, porém neste documento também não consta o trabalho efetivo na Educação Infantil com a temática. Assim, é possível refletir que a ausência de marcos legais nos documentos oficiais pode estar incidindo nas práticas pedagógicas racistas dentro das escolas da rede municipal. Aprofundando a análise desses documentos do município, essas características ficaram mais evidentes.

3.2.1 Diretrizes Municipais de Educação de Araucária

As Diretrizes Curriculares de Educação do Município de Araucária deveriam contemplar nos conteúdos descritos a serem trabalhados na Educação Infantil o desenvolvimento do trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Ao observar os conteúdos abordados percebe-se que nada consta sobre esse trabalho. A partir disso, é possível afirmar o quanto a ausência de ações afirmativas e políticas para uma Educação Étnico-Racial tem sido prejudicial nas práticas docentes, já que, ao se orientarem por tal documento e sem formação complementar adequada, as práticas pedagógicas dos professores podem culminar em ações

descontextualizadas sobre a temática. Para exemplificar tal questão, apresenta-se um quadro norteador que contém os conteúdos trabalhados na Educação Infantil, adaptados à idade d. Assim, segue o quadro de conteúdo educacional das turmas referente ao Pré II:

PRÉ II				
Conhecimento de si, dos objetos, dos outros e dos elementos do mundo natural e cultural				
CONTEÚDOS				
LINGUAGEM ORAL, LEITURA E ESCRITA	LINGUAGEM MATEMÁTICA	LINGUAGEM DA EXPRESSÃO CORPORAL	LINGUAGEM DO MUNDO FÍSICO, SOCIAL, NATURAL	LINGUAGENS DA ARTE
<ul style="list-style-type: none"> - função social da escrita; - tentativa de escrita do nome; - identificação do sobrenome; - ampliação vocabular; - comunicação e interpretação em diferentes situações; - gênero textual: canções, quadrinhas, receitas, bilhetes, convites, poesias, poemas e parlendas, trava-línguas e adivinhas; - relato de fatos cotidianos; - diferentes formas de representação: mímicas, gestos, colagem, modelagem, dramatização para veicular ideias; - apreciação de leitura de histórias; - desenho como primeira forma de representação escrita; - construção de textos coletivos; 	<ul style="list-style-type: none"> - função social do número; - representação de quantidades com uso de diferentes recursos; - formação de noções de conceitos matemáticos: - Quantitativos: muito, pouco; mais, menos; - ideia de juntar e tirar; - ideia de formação de par; - ideia de estimativas; - medidas: - de comprimento: alto e baixo; - de massa: leve, pesado; - de capacidade: cheio, vazio; - de tempo: relacionadas às atividades da rotina: horário do sono, alimentação, e atividades pedagógicas; - sistema monetário; - geometria: - Semelhanças e diferenças entre brinquedos, objetos e instrumentos, classificação. - identificação de 	<ul style="list-style-type: none"> - movimento do corpo em diferentes situações: (andar, pular, pular com um pé só, agachar, saltar, correr, arrastar-se, rastejar, subir, descer, chutar, lateralidade, equilíbrio, pegar, lançar, rolar...); - coordenação motora global e fina: precisão, agilidade, flexibilidade, equilíbrio e velocidade, adequados à atividade proposta; - imagem e esquema corporal em jogos e brincadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> - história das famílias das crianças da turma; - mudanças e transformações no meu corpo com o passar do tempo; - tipos de moradia; - partes do corpo e suas funções; - higiene e saúde; - preservação do meio ambiente; - seres vivos (animais e plantas); - noções de astronomia (sol, planeta Terra, lua, estrelas) - relações sociais no CMEI/CASA; - meios de transporte; - relações de poder: valorização de si e dos outros CMEI/CASA; - relações de trabalho (profissões- CMEI/FAMÍLIA); - orientação espacial (CMEI/CASA). 	<ul style="list-style-type: none"> Artes visuais - formas bidimensionais: fotos, pinturas, obras de arte, etc.; - formas tridimensionais: objetos, móveis, esculturas, brinquedos; - texturas táteis com diferentes asperezas e temperaturas; - utilização de diferentes materiais riscantes, tinta e materiais recicláveis; - identificação das cores e seus diferentes tons. Música - diferentes sons e estilos: da natureza, instrumental, com letra, erudita, popular (com diferentes intérpretes da MPB), infantil e folclórica; - brincadeiras cantadas, cantigas de roda, jogos com palavras, acompanhando-os com palmas, objetos sonoros...; - diferentes ritmos musicais acompanhados ou não de batidas de palmas, instrumentos, marcha. Teatro - jogos teatrais com

<p>- narrativa de histórias; - sequência da narrativa: da história do personagem, cenário, no tempo; - leitura de imagens e símbolos convencionais.</p>	<p>formas geométricas (triângulo, quadrado, círculo e retângulo); - identificação dos sólidos geométricos (esfera, cubo, cilindro e pirâmide); - orientação e localização espacial: em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, atrás, frente ao lado; - gráficos e tabelas com o uso de materiais concretos.</p>		<p>diferentes modalidades: de bonecos, de vara, de máscaras, mímica..., com imitação de pessoas, animais com ou sem objetos e adereços e movimentos com significados sociais e diferentes entonações de voz (medo, susto, alegria, etc...) Dança - movimento a partir de diferentes ritmos da música, palmas ou instrumentos; - movimentos corporais ocupando o espaço (frente, atrás, diagonal, em cima, embaixo, lateral); - movimentos com coreografias originais (danças populares, folclóricas, etc..) ou criadas pelos alunos.</p>
---	---	--	--

QUADRO 3 – CONTEÚDOS DO PRÉ II

Fonte: Diretrizes Municipais de Educação - 2012.

As Diretrizes Curriculares do município de Araucária estão vinculadas ao ensino que deve ser ofertado aos estudantes da educação básica, visando uma educação de qualidade com base na socialização dos indivíduos. Porém, observa-se nessa análise que o município ainda não considerou a necessidade de formalizar em tais documentos que legislam sobre a educação efetivas ações para o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais. Tais ações estão relacionadas ao processo de socialização, diretamente ligado ao vínculo educacional desenvolvido entre os estudantes. Por meio do princípio social as questões sobre as relações étnico-raciais necessitam ser mais presentes. Tal afirmação política expressa por meio dos documentos é uma proposta para lidar com a tensão racial existente na população em função do desconhecimento das leis que regem a educação do país.

No tocante à formação da sociedade, as Diretrizes apresentam uma proposta:

Necessário se faz propor alternativas para construir uma sociedade com fundamentos que emancipem o homem e o torne cada vez mais humano. É preciso ainda, desvelar a essência que as caracteriza, e os impactos que

diretamente ocorrem no fenômeno educativo, para situar o trabalho pedagógico no contexto das práticas sociais e encaminhar a elaboração de uma proposta curricular que contemple a totalidade do fenômeno educativo, e que efetivamente, promova a emancipação humana. (ARAUCÁRIA, p.19, 2012).

Essa redação se distancia da realidade curricular e legal da educação brasileira. Pode o negro se sentir em plena formação, emancipação humana diante da diferença social e de tratamento existente? A realidade para quem tem sua identidade constantemente negada ou invisibilizada assume um caráter de oficialidade quando o sujeito é negligenciado por uma educação desigual. A primeira formulação das Diretrizes Municipais ocorreu em 2004 e em 2009 houve a sua atualização de acordo com a legislação da Educação Básica em vigência.

Observando como a diversidade é apresentada em tal documento, é possível constatar o caráter genérico do termo, com o argumento de que em função das mudanças sociais ocorridas nos últimos anos houve a necessidade de trabalhar com a diversidade. O que chama a atenção, no entanto, é como tal documento oficial considera o ingresso de temáticas relacionadas à diversidade: “Com as mudanças ocorridas nos últimos anos a escola está sendo pressionada ressignificar sua prática pedagógica de acordo com as demandas da diversidade”. (ARAUCÁRIA, 2012, p. 41).

O termo “pressionada” sugere a ideia de que forçosamente tais temáticas devem ser inseridas, quase a contragosto. Além disso, tal passagem ignora que a invisibilidade de grupos sociais hierarquizados vem sendo questionada há muitas décadas na educação brasileira. E também tal passagem reitera a ausência de uma compreensão mais aprofundada sobre currículo oculto, sobre currículo e cultura. Neste sentido, Nilma Lino Gomes (2006) faz um alerta:

Seria interessante diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores(as), de alguns coletivos de profissionais no interior das escolas e secretarias de educação ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos. Ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada? (GOMES, 2006, p. 17).

No entanto, ao mesmo tempo em que o documento reitera sua dificuldade e resistência nas temáticas da diversidade, utiliza referenciais teóricos que questionam

essa invisibilidade, como é o caso de Michael Apple (2012). Isso sugere que a produção de tais Diretrizes foi realizada em processos de pouca reflexão sobre os objetivos da educação que se propunha. Por outro lado, tais contradições apresentam-se de modos sutis, já que em determinadas passagens do documento as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são citadas:

A organização curricular destas Diretrizes focalizará uma atitude interdisciplinar que promova a integração entre prática e teoria na sala de aula, levando em consideração as demandas da diversidade de acordo com as leis 10.639/03 e 11.645/08. Considerando ampliar as possibilidades de entendimento das relações entre escola, currículo, professor e sociedade, contribuindo para a formação integral dos sujeitos educativos. (ARAUCÁRIA, p. 43, 2012).

O que se verifica é uma abordagem forçosa do conteúdo de tais leis, reiterando que a citação é mínima e não considera nenhum aprofundamento específico voltado para a sua implementação nos ambientes educacionais do município, tanto que nem o nome da lei é escrita, apenas a numeração. As Diretrizes deveriam referenciar o processo de implementação da lei nas salas de aulas, mas distancia ainda mais essa questão por não descrever amplamente no próprio documento a sua importância e relevância social.

Diante de tais contradições, ausências e omissões das Diretrizes Curriculares do município de Araucária, é relevante analisar como e se estas características também se refletem em outros documentos da educação municipal, como é o caso das Propostas Pedagógicas das escolas.

3.2.2 Proposta Pedagógica

Ao analisar a Proposta Pedagógica de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Araucária, nota-se que o capítulo referente à organização curricular que norteia o trabalho pedagógico da Educação Infantil não contempla conhecimentos e saberes relacionados à promoção da diversidade étnico-racial.

A proposta educacional abrange o desenvolvimento da linguagem, oralidade, leitura e escrita, a linguagem matemática, da expressão corporal, do mundo físico, social e natural e a linguagem da arte. Em cada uma dessas linguagens são trabalhados diferentes conteúdos que desenvolvem o ensino específico de cada

área. Porém, na descrição dos conteúdos em nenhuma parte aponta uma relação para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A escrita da Proposta Pedagógica baseia-se no documento norteador que são as Diretrizes Municipais de Educação. Em função da defasagem de escrita de tais Diretrizes, a Proposta Pedagógica reproduz a mesma ausência no tocante à Educação das Relações Étnico-Raciais.

Apesar de a Proposta Pedagógica abordar artigos relacionados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e considerando que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são leis que modificaram artigos da LDB, a ausência de qualquer menção ao reconhecimento da diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas do CMEI revela que tais artigos modificados foram ignorados. Não se pretende reivindicar que um artigo se sobressaia mais do que outro, já que a LDB deve ser cumprida em todo seu conteúdo. O que se questiona, no entanto, é que em função das modificações ocorridas nos artigos 26A e 79B da LDB torna-se urgente e necessário que as práticas pedagógicas também sejam alteradas com o objetivo de se aproximarem de propostas para uma educação condizente com os preceitos de democracia.

Questiona-se, também, o quanto tal documento (assim como as Diretrizes Curriculares Municipais) foi lido e revisado mas, mesmo assim, a ausência de uma abordagem mais aprofundada sobre a diversidade étnico-racial não foi percebida pelos seus elaboradores. A Lei é citada, mas vagamente, apenas como uma descrição do que foi alterado na LDB e sua obrigatoriedade. Tal constatação revela a falta de formação dos profissionais envolvidos com a produção de tais documentos referenciais para a educação do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Por meio de sua autonomia e das pressões que elas exercem, mesmo que estejamos perfeitamente conscientes de que elas não são “nada mais que ideias”, elas são, contudo, como se fossem realidades inquestionáveis que temos que confrontá-las. [...] Talvez seja uma resistência ainda maior, pois o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que o que é visível” (MOSCOVICI, 2003, p. 40).

Ao escrever a finalização desse trabalho, remeto-me ao início de tudo. O porquê da busca desse estudo na área da Educação das Relações Étnico-Raciais. Percebo que o que eu imaginava a princípio foi transformado e fui tomada por um sentimento de compreensão das relações entre brancos e negros. Como diante de ações e falas tão comuns eu não percebia, não entendia o preconceito enraizado em muitas delas? O que se tornou mais valioso ao ter ingressado nessa especialização foi o aprendizado que tive. Aprender a entender as reações das pessoas nas entrelinhas, desenvolvi um novo olhar com o aprendizado adquirido durante a especialização.

Escolhi focar o ensino da Educação Infantil por acreditar que é nessa fase o início do vínculo social e educacional das crianças, como sendo a forma de se realizar uma transformação na percepção da diversidade étnico-racial.

Estudando os documentos norteadores do ensino no Município de Araucária ficou evidente a negligência com a legislação da Educação das Relações Étnico-Raciais, citadas meramente como itens obrigatórios na redação, mas sem nenhum maior aprofundamento. Foi importante chegar a essa observação para perceber o quanto a educação está defasada e atrasada, necessitando avançar para proporcionar um sistema educacional que priorize a legislação em vigor em todas as etapas de ensino.

Retomando ao início da pesquisa quando eu questionava se a branquidade poderia ser um fator determinante para a não implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na rede municipal de Araucária e como e se a Educação das Relações Étnico-Raciais está inserida nas Diretrizes e nas Propostas Pedagógicas de Centros Municipais de Educação Infantil, concluo que em relação à questão documental do ensino no município de Araucária a Educação das Relações Étnico-Raciais não é contemplada para o ensino na Educação Infantil.

Analisando as 347 páginas das Diretrizes Municipais de Educação do ano de 2012, constata-se que a abordagem legal que o documento deveria ter não acontece plenamente. Mesmo passados mais de doze anos após a aprovação da Lei nº. 10.639/2003, o município descumpra a legislação em não contemplar de modo efetivo o ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais. Apenas em algumas passagens na escrita das Diretrizes Municipais de Araucária, relacionada ao Ensino Fundamental, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei 11.645 são referenciadas, mas perante a Educação Infantil ela não é abordada. O agravante dessa situação é que os profissionais da educação que ali trabalham, nas diferentes etapas de ensino, seguem esse referencial teórico tomando-os como base fundamental para os planejamentos e desenvolvimentos de suas aulas.

Dessa forma, verifica-se que em todo município de Araucária a Educação das Relações Étnico-Raciais fica fragilizada, dependendo, em grande medida, do comprometimento individual de profissionais da educação ou de estabelecimentos de ensino. Tratando da Educação Infantil, o ensino de temas relacionados à educação étnico-racial apresenta-se mais vulnerabilizado ainda.

Já no que se refere à questão da branquidade, não foi possível, em função da pouca acessibilidade aos representantes da gestão municipal, comprovar sua real influência. No entanto, como refleti na introdução desta pesquisa, a pessoa que tem a pele branca e que é formada por ambientes e contextos endógenos de pertencimento étnico-racial dificilmente percebe a diferença social e de tratamento com relação ao negro. Nem sempre porque se julga superior, mas por ser uma percepção que não é vivenciada, referenciada ao longo do seu convívio social. Por isso o preconceito é despercebido por não interferir em sua vida. É algo que indiretamente não está relacionado à vida do branco, é um assunto que não atinge a sua vivência social.

A branquidade está ligada a um processo histórico-cultural que apresenta um viés distante na história da população negra, como se os negros vivessem numa sociedade à parte. É possível considerar que a escrita de ambos os documentos analisados, em especial das Diretrizes do município, não priorizaram efetivamente a Educação das Relações Étnico-Raciais por não ser encarada como necessária e relevante para a educação, já que a grande parte da população no município não é negra. No entanto, tais hipóteses não puderam ser comprovadas nesse estudo, restando a novos estudos explorarem com mais profundidade esse tema.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimare Bernabé P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books.

APPLE, Michael. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. Tradução de: SILVA, Tomaz Tadeu da. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 25-43.

ARAUCÁRIA. **Diretrizes Curriculares Municipais de Educação**. Secretaria Municipal de Educação, 2012.

ARAUCÁRIA, PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAUCÁRIA. **Parecer nº 26/2012**. Araucária, 2012/08/10. Apreciação da Proposta Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil [NOME NÃO DIVULGADO].

ARAUCÁRIA. **Proposta Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil** [NOME NÃO DIVULGADO]. Secretaria Municipal de Educação, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 5/2009. Brasília: Diário Oficial da União, 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. 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, 2009.

_____. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003(b). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30/03/2015

_____. **Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2009(b). Disponível em: <http://www.portaldainigualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em: 10/03/2015

_____. Presidência da República. Lei 11.645 de 10 de março de 2008(a). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. de 2008, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 04/03/2015.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHAGAS, Conceição Corrêa. **Negro uma identidade em construção – dificuldades e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 1996

CUNHA Jr., Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In: LIMA, I.; ROMÃO, J. (Org.). **Série Pensamento Negro em Educação**, n. 02. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1997. (Série Pensamento Negro em Educação).

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, Educação Infantil e diversidade Étnico-Racial: saberes e fazeres. In: BENTO, M. A.S. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011. p. 178-193.

DUARTE, Caroline de Paula Teles. A abordagem da temática racial na Educação Infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora. In: BENTO, M. A.S. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011. p. 138-162.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

IPARDES. **Caderno Estatístico**: Município de Araucária. Dezembro/2013. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83700>. Acesso em: 27/11/2014.

JESUS, Camila Moreira de Jesus. **BranquitudeXBranquidade: Uma análise conceitual do ser branco**. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ebecult/wpcontent/uploads/2012/05/Branquitude-x-branquidade-uma-ana-%C3%83%C3%85lise-conceitual-do-ser-branco-.pdf>. Acesso em: 18/02/2015.

JÚNIOR, Hédio Silva. Anotações conceituais e jurídicas sobre Educação Infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, M. A.S. (organizadora) **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011. p. 65-80.

MOREIRA, CAMILA. **Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro**. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 13, p. 73-87, mar./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/465/304>>. Acesso em: 21/08/2014.

MOSCOVICI, Serge. Trad.: Pedrinho Guareschi. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis (RJ), Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **A África na escola brasileira**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1993.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.

ROCHA, Luis Carlos Paixão da; ARAUJO, Débora Cristina de. Política educacional e a Lei 10.639/03. In: COSTA, Hilton, SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Orgs.). **África da e pela diáspora: pontos para a educação das relações étnico-raciais**. Curitiba, PR: NEAB-UFPR, 2013. p. 19-30.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ARAUJO, Débora Cristina de. Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 483-505, set./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6241/5115>. Acesso em: 27/11/2014.

WARE, Vron. O poder duradouro da branquidade: 'um problema a solucionar'. In: _____. (Org.). In: **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 7-40.