

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BÁRBARA LOUYSE ZOELNER FABRÍCIO

**AS MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS
NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL**

CURITIBA

2015

BÁRBARA LOUYSE ZOELNER FABRÍCIO

**AS MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS
NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de especialista.

Orientador: Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos.

CURITIBA

2015

TERMO DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o Autor da Vida, por ser minha fonte inspiradora, Aquele que me direciona segundo a Sua vontade, me ajudando a concluir mais esse trabalho.

Agradeço ao meu esposo, Rubens Eduardo de Araujo Fabricio, por sua compreensão, companheirismo e incentivo.

Agradeço a minha família e aos amigos sempre presentes, por toda motivação e apoio.

Agradeço as contribuições de minha amiga, Bárbara Raquel Prado Gimenez Correa, por sempre prontamente me ajudar, tirando dúvidas e trazendo sugestões, inclusive responsável pelas ideias iniciais desse trabalho.

Agradeço a todos os professores e responsáveis pelo Programa de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Paraná.

Agradeço especialmente ao Professor Doutor, Juarez José Tuchinski dos Anjos, por sua amizade e excelência ao orientar-me durante todo esse trabalho de conclusão de curso.

RESUMO

O objetivo do trabalho é identificar como a educação para as relações étnico-raciais na perspectiva de micro-ações afirmativas (JESUS,2009), vem sendo trabalhada na Educação Infantil, no tocante às práticas pedagógicas do brincar e à formação dos docentes, segundo informações levantadas em pesquisas veiculadas em dois importantes lugares de produção e divulgação científico-educacional no Brasil: os Grupos de Trabalho (GTs) 07 e 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a biblioteca de artigos científicos Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Seguindo a metodologia de pesquisa bibliográfica, o trabalho divide-se em dois capítulos, cada um deles dedicado a um objetivo específico. No primeiro capítulo, realiza-se a demarcação de um referencial teórico-metodológico e o *corpus* bibliográfico a ser analisado nas bases selecionadas para esta pesquisa. No segundo capítulo, identifica-se e reflete-se a partir do referencial teórico-metodológico demarcado, como a educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva das micro-ações afirmativas, vem sendo trabalhada na educação infantil, no que diz respeito às brincadeiras e a formação de docentes, conforme informações levantadas no *corpus* bibliográfico selecionado nas bases consultadas na pesquisa. As conclusões apontam que já existem micro-ações afirmativas na Educação Infantil, através de práticas pedagógicas do brincar e de cursos de formação abordando a temática racial, contribuindo, ainda que timidamente, para uma educação para as relações étnico-raciais da criança pequena. Todavia, muito ainda há para se fazer, pois práticas racistas convivem, infelizmente, com micro-ações afirmativas, fazendo com que pesquisas e intervenções nos espaços da educação infantil sejam uma necessidade inadiável para o momento atual da educação da criança pequena no Brasil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação para as relações étnico-raciais. Micro-ações afirmativas. Brincar. Formação de Professores.

ABSTRACT

The objective is to identify how education for ethnic-racial relations in the perspective of positive micro-actions (Jesus, 2009), has been worked in early childhood education, with regard to the pedagogical practices of playing and training of teachers, according to raised in disseminated research in two important places of production and scientific-educational outreach in Brazil: the Working Groups (WG) 07 and 21 of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED) and scientific articles library scientific Electronic Library Online (SCIELO). Following the literature methodology, the work is divided into two chapters, each dedicated to a specific purpose. In the first chapter, it carried out the demarcation of a theoretical framework and the bibliographical corpus to be analyzed in selected bases for this research. In the second chapter identifies and is reflected from the theoretical and methodological framework outlined, such as education for ethnic-racial relations in view of affirmative micro-actions, it has been worked in early childhood education, with regard to games and the training of teachers as information gathered in the bibliographic corpus selected in the databases consulted in the survey. The findings indicate that there are already statements micro-actions in kindergarten through pedagogical practices of playing and training courses addressing the race issue, contributing, albeit timidly, to education for ethnic-racial relations of the small child. However, there is still much to do, for racist practices live, unfortunately, with micro-affirmative action, making research and interventions in the areas of early childhood education is an urgent need for the current moment of the small child's education in Brazil.

Keywords: childhood education. Education for ethnic-racial relations. Micro-affirmative action. Play. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 - TRABALHOS APRESENTADOS NOS GTS 07 E 21 DA ANPED (2000-2013) SOBRE BRINCADEIRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INTERFACES COM A QUESTÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS 23
- QUADRO 2 - TRABALHOS APRESENTADOS NA BASE CIENTÍFICA SCIELO, SOBRE BRINCADEIRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INTERFACES COM A QUESTÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS 24
- QUADRO 3 - TRABALHOS EFETIVAMENTE ESCOLHIDOS E APRESENTADOS NAS DUAS BASES CIENTÍFICAS SELECIONADAS – SCIELO E ANPED - SOBRE BRINCADEIRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INTERFACES COM A QUESTÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS 27

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO E O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	15
2.1 DAS AÇÕES ÀS MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS.....	15
2.2 INVENTARIANDO UMA PRODUÇÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMINHO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	21
2.2.1 Apresentando as bases bibliográficas.....	21
2.2.2 Levantando trabalhos nas bases bibliográficas.....	22
2.2.3 O <i>corpus</i> bibliográfico produzido.....	25
3 AS MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO BRINCAR E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	31
3.1 AS MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRINCAR.....	31
3.2. AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
3.2.1 Ausência de práticas pedagógicas através de micro-ações afirmativas.....	37
3.2.2 Repensando a formação docente.....	39
3.2.3 Os cursos de formação continuada.....	41
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira foi construída através de uma mistura de etnias e culturas, mas apesar disso, ainda hoje, a visão eurocêntrica está muito presente em nossa sociedade. Para mudar essa realidade e resgatar os valores da diversidade de grupos étnicos que compõem a sociedade da qual fazemos parte, precisamos dar a devida importância ao que nossas crianças estão aprendendo. A Educação Infantil é a primeira fase escolar na vida de uma criança e nela é estimulada a exercitar suas capacidades motoras e fazer descobertas.

É interessante notar que a criança pequena é mais aberta para novos conhecimentos e aprendizagens, sendo mais receptiva para o desenvolvimento da sua educação para as relações étnico-raciais. Ao mesmo tempo, apesar da sua inocência e pureza, ela também já reproduz o racismo, muitas vezes de forma enraizada e naturalizada. Diante desse paradoxo, torna-se fundamental e necessário educar os pequenos para o respeito à diversidade racial e, ao mesmo tempo, desconstruir o preconceito já existente na Educação Infantil, através de micro-ações afirmativas¹ manifestas em práticas pedagógicas voltadas para o lúdico e para as brincadeiras em sala de aula bem como contempladas no processo de formação inicial e continuada de professores dessa etapa.

Meu interesse em priorizar a Educação Infantil nessa pesquisa se dá, também, por trabalhar nela desde quando comecei a exercer minha profissão. É uma alegria fazer parte dos anos iniciais da vida escolar de uma criança, saber que é fundamental e de suma importância tudo o que elas aprendem nessa fase, podendo levar para toda a vida marcas do seu aprendizado na infância. Sendo assim estou ciente de que algo precisa ser feito para reduzir todo e qualquer preconceito e racismo já nesse momento de sua educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos dão um norte sobre o que deve ser trabalhado nessa etapa e o como deve ser trabalhado, sendo “fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na

¹ O conceito de micro-ação afirmativa, apenas sinalizado aqui e no decorrer desta introdução, será retomado e aprofundado no Capítulo 1.

organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas”. (Parecer CNE/CEB nº: 20/2009, p. 2). Dentre os princípios, enfatizam que:

a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DIRETRIZES, 2009, artigo nº 4)

As crianças precisam respeitar diferentes culturas e compreender as diversidades que fazem parte dos princípios éticos, políticos e estéticos das propostas pedagógicas, segundo as orientações das Diretrizes, que evidenciam que nessa época a criança constrói muito do que virá a ser sua visão de mundo no futuro e sua identidade, interagindo, se relacionando e brincando. O mundo da imaginação nasce juntamente com elas, que adoram criar e inventar, fantasiando aquilo que vivenciam e se divertindo com suas experimentações. Essa importância e centralidade da criança, tão destacada nas Diretrizes, por diversas vezes não existe perante a sociedade, que não a enxerga dessa forma e acaba desvalorizando a Educação Infantil e o que ela ensina nessa etapa.

Partindo dessa situação e analisando meios de contemplar na Educação Infantil uma educação para as relações étnico-raciais, precisamos compreender como se dá o desenvolvimento cognitivo da criança, construído com transformações subjetivas significativas que Jerusalinsky (1996) chama de “aspectos instrumentais do desenvolvimento infantil”, a serem promovidos pelas práticas pedagógicas engendradas no processo educativo da criança pequena.

O brincar é um exemplo do tipo de prática a que nos referimos. Como afirma Vieira: “pela atividade lúdica, pelo exercício das atividades espontâneas, a criança entra em contato com o ambiente e se torna mais objetiva e observadora; aprende a manipular os objetos, desenvolve o equilíbrio e a habilidade neuromuscular” (VIEIRA, 1986, p. 170). Em outras palavras, é brincando que as crianças interagem, aprendem, descobrem e adquirem conhecimento para outras etapas da sua vida. Sobre essa questão, fala-nos ainda o Parecer sobre as Diretrizes para a Educação Infantil:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. (PARECER, 2009, p.7).

O Parecer deixa claro que brincar é fundamental, e que por meio do brinquedo, pode-se também valorizar “as culturas das diferentes crianças e de suas famílias”. As Diretrizes também orientam para que as brincadeiras e interações sejam eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil, garantindo experiências que promovam, entre diversas coisas, a possibilidade de “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.” (DIRETRIZES, 2009, artigo nº 9 § VII)

À medida que compreendemos que os jogos e brincadeiras são recheados de elementos culturais que irão influenciar sim na formação da criança enquanto estiver na Escola, reconhecemos que são formas de mediar à aprendizagem intercultural na Educação Infantil. Em comunicação apresentada por Rosemary Ramos em sua participação no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, ela discute sobre o resgate da identidade étnico-racial através de jogos e brincadeiras tradicionais, e fala também sobre a formação de professores. Embora apresente uma proposta para o Ensino Fundamental, com algumas modificações, sua reflexão se torna relevante também em se tratando da Educação Infantil. Sobre a primeira temática, das brincadeiras, escreve parafraseando PRISTA *et al*

Não há dúvidas que através da dimensão lúdica podemos contribuir nos processos educativos para desenvolvimento das relações inter-étnicas. Os jogos e as brincadeiras possuem múltiplas funções: podem contribuir com a comunicação e interiorização das normas e conveniências,

diversificação dialética de tensões e distensões comportamentais, pode ser usado para libertação ou adestramento do corpo (RAMOS, 2011, p.4)

Em seu estudo Rosemary Ramos traz diversos jogos de matriz africana, que podem servir como práticas pedagógicas de educação para as relações étnico-raciais, destacando que os africanos trouxeram para o Brasil “seus folguedos e seus jogos, que muito mais do que “meros objetos lúdicos” representavam sua prática social, as complexas relações potencializadas pelo lúdico em espaços de fronteiras étnicas e culturais.” (RAMOS, 2011, p. 5)

Por outro lado, todos os dias, quando se trata de Educação da criança pequena, surgem novos desafios para serem enfrentados, como lembra o Parecer sobre as Diretrizes para a Educação Infantil:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. (PARECER, 2009, p. 2)

Para trabalhar com esses novos desafios, muitas vezes diários, como a questão da diversidade, da relação étnico-racial na Educação Infantil e eliminar as desigualdades, é importante, à luz das considerações do Parecer, repensarmos junto com as práticas pedagógicas do jogo e da brincadeira, a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil. Isso porque, como lembram as Diretrizes, cabe às instituições e a nós professores, construir “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” (DIRETRIZES, 2009, artigo nº 7 § V)

Falar em formação do docente, nos leva a refletir sobre ensino e aprendizagem. O que os professores estão aprendendo, para então ensinar aos nossos alunos? E quando a questão é a educação das relações étnico-raciais, a minha pergunta é a mesma de Ana Canen, quando indaga em sua pesquisa “de que forma as diferentes

abordagens de formação docente para a diversidade cultural propõem trabalhar a pluralidade dos universos culturais dos alunos de nossas escolas?” (CANEN, 2001, p. 208). Em relação à questão, prossegue Canen:

No entanto, em uma perspectiva crítica, trata-se de superar uma atitude meramente condenatória e resgatar o espaço intra-escolar para viabilizar práticas pedagógicas imbuídas por expectativas que celebrem a diversidade cultural, ao invés de abafá-la. Nesse sentido, um caminho possível é a luta por uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores à pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógico-curriculares a ela coadunadas (CANEN, 2001, p. 208)

Sendo assim, o primeiro passo seria a conscientização dos próprios professores pela busca de melhorias no que diz respeito à qualidade de ensino, tanto do que eles aprenderam na sua formação, quanto do que transmitem de conhecimento para as crianças, principalmente se tratando da Educação Infantil, onde as crianças estão mais abertas para novos conhecimentos, como já abordamos anteriormente. A sensibilização à pluralidade cultural como diz a citação acima, faz com que busquem novos saberes, na formação continuada, por exemplo, para se pensar em práticas pedagógicas que não sejam excludentes e que valorizem a diversidade cultural.

Reconhecer a diversidade de universos culturais de alunos no âmbito de práticas docentes implica não só a conscientização acerca do peso dessas práticas no sucesso ou no fracasso destes alunos, mas também na importância em se trabalhar no sentido de mobilizar expectativas positivas que promovam a aprendizagem de todos, independentemente de raça, classe social, sexo ou padrões culturais. Nesse sentido, trabalhar com uma proposta de conscientização cultural em formação docente significa, também, ter em vista as representações e o saber desenvolvido por docentes em seu cotidiano escolar, de forma que se incorporem as iniciativas de ruptura com a homogeneização cultural e se combatam as expectativas negativas com relação àqueles cujos padrões culturais não correspondem aos dominantes. (CANEN, 2001, p. 222)

No que diz respeito à sensibilização de professores voltada à pluralidade cultural, citada acima por Canen (2001), é importante dialogar novamente com Ramos (2011), que além de discutir o resgate da identidade étnico-racial através de jogos e brincadeiras tradicionais, destaca em sua pesquisa, na segunda temática de formação de professores, a necessidade de “sensibilizar o docente quanto à compreensão e

reconhecimento de que os jogos e brincadeiras são dotados de conteúdos culturais que influenciam na formação da identidade étnico-racial das crianças no âmbito escolar”. (RAMOS, 2011, p. 6). Mas, para que isso ocorra, de novo, há que se insistir que a própria formação docente já busque contemplar as questões decorrentes das necessidades de educação para as relações étnico-raciais que, futuramente, encontrarão no cotidiano das instituições de educação infantil.

Jogos e brincadeiras e a formação de docentes para a educação infantil, contemplando a diversidade e visando a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais, já nessa etapa da educação básica, podem, a meu ver, tornar-se ações afirmativas. Ou melhor: micro-ações afirmativas, tal qual são definidas por Regina Fátima de Jesus:

(...) práticas pedagógicas de caráter anti-racista, comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade étnico-racial que se evidencia na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares. São ações implementadas por professores(as), visando oferecer referenciais de identificação às crianças e jovens afro descendentes de forma a potencializar seu pertencimento étnico-racial. (JESUS, 2009, p.1)

Acredito serem essas micro-ações afirmativas comprometidas em transformar as desigualdades raciais, na realidade, verdadeiras ações afirmativas no âmbito da educação infantil, pois essas atitudes vivenciadas tanto nas práticas pedagógicas como na formação dos docentes que as engendrarão em sala de aula, podem gerar grandes resultados na luta pela superação do racismo e das desigualdades dele decorrentes, de forma cotidiana e adaptada à realidade do sujeito infantil.

Em face dessas reflexões iniciais e introdutórias, esta pesquisa tem como problema a seguinte questão: Como a educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva das micro-ações afirmativas vem sendo trabalhada na Educação Infantil, no que diz respeito às práticas pedagógicas do brincar e à formação dos docentes?

Para responder a essa questão, muitos poderiam ser os caminhos de pesquisa. Optamos, aqui, por tentar respondê-la a partir da pesquisa bibliográfica, investigando trabalhos que tenham, sejam em estudos de campo ou de caráter teórico, refletido, analisado e oferecido contribuições para o entendimento dessas questões.

Assim delimitado o problema, o objetivo geral dessa monografia é identificar como a educação para as relações étnico-raciais na perspectiva de micro-ações afirmativas, vem sendo trabalhada na Educação Infantil, no tocante às práticas pedagógicas do brincar e à formação dos docentes, segundo informações levantadas em pesquisas veiculadas em dois importantes lugares de produção e divulgação científico-educacional no Brasil: os Grupos de Trabalho (GTs) 07 e 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a biblioteca de artigos científicos Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Para o alcance do objetivo geral desta pesquisa, foram eleitos dois objetivos específicos, cada um deles configurando um dos capítulos deste trabalho.

No primeiro capítulo, busca-se demarcar um referencial teórico-metodológico e o *corpus* bibliográfico a ser analisado nas bases selecionadas para esta pesquisa.

No segundo capítulo, procura-se, identificar e refletir a partir do referencial teórico-metodológico demarcado, como a educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva das micro-ações afirmativas, vem sendo trabalhada na educação infantil, no que diz respeito às brincadeiras e a formação de docentes, conforme informações levantadas no *corpus* bibliográfico selecionado nas bases consultadas na pesquisa.

Ao final, o trabalho encerra-se com algumas considerações, a modo de conclusão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E O *CORPUS* DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo, dedicado ao primeiro dos objetivos específicos da pesquisa, divide-se em duas partes.

Na primeira, faz-se a demarcação de um referencial teórico-metodológico, transitando do conceito de ações afirmativas ao de micro-ações afirmativas.

Na segunda parte, é reconstituído o caminho da pesquisa bibliográfica, apresentando as bases selecionadas bem como os trabalhos levantados pertencentes a elas e, ao final, o *corpus* bibliográfico a ser efetivamente analisado no capítulo seguinte.

2.1 DAS AÇÕES ÀS MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS

Vivemos em um país onde o preconceito racial, o racismo e as desigualdades estão cada vez mais evidentes. Atualmente essa situação não está mais oculta e o mito da democracia racial brasileira está cada vez mais enfraquecido diante de tantos fatos que justamente o desmentem. Apesar de poucas pessoas (para não dizer nenhuma) assumirem que são racistas, não se omite mais que aqui ocorram atitudes preconceituosas em relação ao negro, que o racismo é uma prática diária e que, a partir dele, são geradas desigualdades em todas as áreas na nossa sociedade, ao destacar determinada raça como sendo superior (a branca europeia) e inferiorizando aqueles que são chamados de “outros”, os negros. De acordo com Sales Augusto dos Santos:

A profunda desigualdade racial entre negros e brancos em praticamente todas as esferas sociais brasileiras é fruto de mais de quinhentos anos de opressão e/ou discriminação racial contra os negros, algo que não somente os conservadores brasileiros, mas uma parte significativa dos progressistas recusam-se a admitir. Assim, a discriminação racial e seus efeitos nefastos construíram dois tipos de cidadania neste país, a negra e a branca. (SANTOS, 2007, p.15.)

Diante dessa realidade, urge pensar em quais medidas deveriam ser tomadas para combater esse racismo tão presente também na educação brasileira. Diversas

pesquisas e estudos levaram autores à conclusão de que essas medidas seriam as “ações afirmativas”, que, segundo Joaquim Gomes, “definem-se como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”. (GOMES *apud* SANTOS, 2007, p. 8)

Como essas ações seriam capazes de gerar mudanças na sociedade brasileira e reverter o quadro de desigualdades? Para responder a essa questão, dialogaremos aqui com as considerações dos pesquisadores que contribuíram para a edição do quinto volume da “Coleção Educação para Todos”, do Ministério da Educação em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A referida obra reuniu artigos e trabalhos de autores empenhados em definir “as ações afirmativas”, como é destacado já em sua apresentação:

[O] Quinto volume da Coleção Educação para Todos, o livro *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas* dá continuidade ao esforço da Secretariade Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) de promoverações concretas de combate ao racismo na educação brasileira e subsidiar professorese professoras com informações e conhecimentos estratégicos para oenfrentamento dessa tarefa.(SANTOS, 2007, p.7)

Não pretende-se aqui enumerar e problematizar todas as ações afirmativas presentes no país, mas sim, a partir das reflexões de alguns autores, delinear uma proposta teórica que nos permita ir das ações afirmativas na educação universitária (tema geralmente mais debatido e estudado) às micro-ações afirmativas na educação infantil, tomadas, nesta pesquisa, como um caminho para a educação das relações étnico-raciais da criança de 0 a 6 anos, dimensão que no capítulo 2 pretendemos identificar a partir dos estudos que compõem a base bibliográfica desta monografia.

Antes de tudo, há que se recordar que é significativo o número daqueles que ainda se opõem as ações afirmativas, alegando que:

essas feririam o princípio da igualdade; subverteriam o princípio do mérito; seriam de aplicação impossível; prejudicariam os próprios negros; desviariam a atenção do “problema social”; teriam fracassado nos Estados Unidos; levariam à formação de uma elite negra; discriminariam os brancos pobres; seriam inconstitucionais; seriam

humilhantes para os negros; prejudicariam a qualidade das instituições que as adotassem, etc. (SANTOS, 2007, p.8)

Essa oposição manifestou-se, sobretudo, face à implementação das cotas raciais para as Universidades. De fato, as cotas para o acesso dos negros ao ensino superior foi uma ação afirmativa que causou muitas polêmicas, na qual os refratários afirmavam que prejudicaria os próprios negros, como se não tivessem a capacidade de adentrar uma universidade pelos seus próprios méritos e conhecimentos. Sobre esse debate, pondera Santos:

Embora sem o esclarecimento e a profundidade que o tema requer, o debate entre os intelectuais, militantes, políticos, juízes e autoridades públicas, nos meios de comunicação de massa, no mínimo contribuiu para a que a questão racial entrasse na agenda nacional. As posições eram variadas. De uma maneira geral, polarizaram-se entre as que defendiam políticas públicas específicas para os negros ingressarem no ensino superior, especialmente por meio de cotas, e as que eram contra este tipo de política pública. De um lado, poucos autores tentaram discutir profundamente o conceito de ação afirmativa, buscando esclarecer que as ações afirmativas não se limitam às cotas. De outro lado, a grande maioria dos autores que participaram deste debate posicionou-se contra a proposta de implementação de cotas para negros ingressarem nas universidades. (SANTOS, 2007, p.21)

Embora sejam as “ações afirmativas” muitas vezes marcadas pela questão das cotas, voltadas para o acesso e permanência dos negros nas universidades (no âmbito das políticas públicas educacionais), elas não se limitam às cotas raciais, mas dizem respeito também a outras medidas que devem permear diferentes lugares e espaços da Educação (no âmbito das questões políticas, mas também pedagógicas da educação). Não priorizam somente o ensino superior, mas todos os níveis da educação, no sentido de “integrar as perspectivas “universalista” e “diferencialista” na construção de uma política educacional anti-racista orientada pelos valores da diversidade e o direito à diferença.” (HENRIQUES, CAVALLEIRO, 2007, p. 211)

Essa questão, de fato, é debatida por Ricardo Henriques e Eliane Cavalleiro em seu artigo “Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação” quando nos apresentam os objetivos da Secad de:

elaborar e implementar políticas públicas educacionais em prol do acesso e da permanência de negros e negras na educação escolar em todos os níveis – da educação infantil ao ensino superior –, considerando ainda as modalidades de educação de jovens e adultos e a educação em áreas remanescentes de Quilombos; e, paralelamente, de possibilitar a toda sociedade reflexão e conhecimento consistente para que sejam construídas relações baseadas no respeito e na valorização da diversidade brasileira. (HENRIQUES, CAVALLEIRO, 2007, p. 216)

Sendo assim, deve-se ter presente que a Educação Infantil é tão importante quanto o ensino superior quando o assunto são ações afirmativas, já que desde essa etapa há uma necessidade de se pensar em ações positivas, que valorizem a diversidade brasileira e rejeitem o racismo e a desigualdade racial. Ações afirmativas no âmbito das questões pedagógicas cotidianas, adaptadas à realidade educacional e à idade do sujeito infantil atendido por essa etapa da educação básica. Daí ser oportuno pensar tais ações na perspectiva de micro-ações afirmativas na educação infantil.

Em seus diversos trabalhos e estudos, é interessante saber como Regina de Fatima de Jesus – que cunhou este conceito – parte das ações para as micro-ações afirmativas, para abrir o caminho pelo qual queremos enveredar:

Neste sentido, ao construir a noção micro-ações afirmativas cotidianas, parti do conceito de Ação Afirmativa, por considerar que há muito a fazer na educação por meio de práticas pedagógicas de caráter anti-racista, comprometidas com a superação da desigualdade étnico-racial que ainda se faz presente no cotidiano escolar. (JESUS, 2009, p.3)

As micro-ações afirmativas seriam, então, na fala dessa educadora, as práticas pedagógicas de caráter antirracista, atividades a serem desenvolvidas cotidianamente para fortalecer a identidade étnico-racial, num espaço pequeno (de uma sala de aula) e no dia-a-dia das crianças. Tornam-se afirmativas porque possibilitam “a construção de novas lógicas que sejam incluídas para as crianças e jovens afro-descendentes, a partir de práticas pedagógicas comprometidas com estes sujeitos sócio-histórico-culturais.” (JESUS, 2009, p.3).

Com base nessa perspectiva proposta por Regina Fátima de Jesus, entendemos que nas práticas do brincar, através do lúdico e de jogos, é possível engendrar micro-

ações afirmativas. Quando a criança brinca, ela aprende, compreende e adquire novos conhecimentos. E mais: toda e qualquer prática que busque desconstruir o racismo e afirmar a identidade negra e/ou a diversidade racial na educação infantil, mesmo que não seja assim nominada pelos que atualmente a engendram, pode ser tomada como micro-ação afirmativa, na medida em que, a partir de pequenos gestos, adequados e adaptados à idade e desenvolvimento da criança pequena, vá conduzindo-a, ainda que de forma nem sempre consciente, a uma educação para as relações étnico-raciais.

Também os pequenos gestos de superação e enfrentamento do racismo articulados por professores são importantes micro-ações afirmativas, tanto na sua formação inicial quanto continuada. Este conceito, por sinal, foi desenvolvido por Regina de Fátima Jesus numa pesquisa em que se debruçou para analisar tais iniciativas tomadas por professores dos anos iniciais da educação básica, mas que são igualmente relevantes para o contexto da educação infantil. Sobre essas iniciativas de professores que investigou, afirma:

Neste sentido, mesmo que não coincidam, em um sentido mais amplo com os propósitos das ações afirmativas e não apresentem a sistematicidade das mesmas, foram consideradas pelos sujeitos que as implementam, micro-ações afirmativas e, em decorrência deste fator, fizemos uma leitura interessada e meticulosa buscando compreendê-las e não, meramente, interpretá-las sob nossos pontos de vista. O que se evidencia, num primeiro momento, por essas narrativas é que as práticas de caráter antirracista, fator que as aproxima dos propósitos de uma ação afirmativa, se relacionam com as próprias histórias de vida dos(as) professores(as), com suas construções identitárias, com a percepção que têm do racismo ainda presente na sociedade brasileira. (JESUS, 2010, p.4)

Quando o professor entra em contato com seus alunos todos os dias nas salas de aula, inicia-se uma relação que vai muito além de apenas passar horas de uma jornada de trabalho com eles. É muito mais do que simplesmente transmitir um conhecimento e totalmente diferente de um funcionário que dentro de uma empresa atende seus clientes sem um envolvimento maior e pessoal! O professor, ao conviver com seus alunos, passa a conhecê-los profundamente, cuidando, ensinando e educando para a vida, podendo, por isso, educar também para as relações étnico-raciais.

Além do mais, essa experiência de encontro com o outro nas suas diferenças é educativa também para o próprio docente da educação infantil, por conta da experiência que ali vive e adquire. De fato, nada melhor do que a experiência docente para se pensar em micro-ações afirmativas na educação, para além de tudo aquilo que os professores aprendem na formação inicial e continuada! Sobre isso, já pondera o Parecer acerca das Diretrizes para a Educação Infantil:

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (PARECER, 2009, p. 7)

São nessas experiências diárias, que identificamos o racismo e preconceitos raciais já tão presentes na Educação Infantil, pensando em maneiras de gerar mudanças que vão de dentro da realidade das salas de aula para além, chegando às famílias e arredores de cada um! Maurice Tardif aborda em seus trabalhos a importância da experiência docente, destacando que "a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades." (TARDIF, 2007, p.71)

Com base nesse caminho teórico aqui trilhado, concluímos então, com a seguinte questão: apesar das limitações relativas à ênfase que tem sido dada às ações afirmativas no ensino superior no âmbito quase exclusivo das políticas educacionais, já estão acontecendo práticas pedagógicas de micro-ações afirmativas na educação infantil, para além daquelas estudadas por Regina Fátima de Jesus no contexto dos anos iniciais da educação básica, contribuindo, assim, para uma educação para as relações étnico-raciais da criança pequena? É o que a pesquisa bibliográfica, cujas bases serão apresentadas a seguir, intenta responder.

2.2 INVENTARIANDO UMA PRODUÇÃO: O CAMINHO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

2.2.1. Apresentando as bases bibliográficas

Para levantar um conjunto de trabalhos que permitisse investigar a existência ou não das micro-ações afirmativas para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, foi necessária a escolha por uma base de dados a ser investigada e que fosse (apesar dos limites que toda demarcação comporta) representativa da produção atual do campo educacional sobre a questão. A escolha recaiu sobre dois importantes lugares de produção e veiculação da pesquisa educacional brasileira: as reuniões anuais da ANPED e o conjunto de revistas científicas indexadas na base SCIELO.

A ANPED é uma das associações de pesquisa em educação no Brasil mais significativas, ao reunir diversos pesquisadores de várias áreas do campo educacional e ser conhecida pelo alto nível de exigência de qualidade e excelência científica das pesquisas apresentadas em seus encontros anuais². A Associação se organiza em 24 Grupos de Trabalhos (GTS), cada um deles tratando de temáticas específicas. Destes grupos, apenas dois foram consultados na fase de levantamento bibliográfico: o GT07, dedicado à investigação sobre a Educação de Crianças de 0 a 6 anos e o GT21, dedicado à pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais. O critério aqui foi, como se vê, o da relevância desses grupos para a temática desta pesquisa. A produção analisada nesses grupos foi levantada desde a vigésima terceira reunião anual (ano 2000) até a trigésima sexta (ano 2013), por ser o período cujos anais encontram-se disponíveis no site para consulta aberta. Cumpre esclarecer que o GT 21 foi criado e passou a fazer parte das reuniões a partir da vigésima quinta edição do evento, em 2002.

As revistas indexadas na base SCIELO também são significativas fontes de pesquisa, por ser uma base que congrega artigos científicos veiculados em importantes

² Falamos em encontros anuais, uma vez que na maior parte do período aqui analisado, era essa a periodicidade dos eventos. Desde 2013, porém, esses encontros passaram a ser bienais.

revistas das mais diversas áreas de conhecimento, contemplando, assim, também periódicos da área educacional, dentre eles, a Revista Brasileira de Educação e a Revista Educação e Pesquisa, da USP. No caso dessa base, o arco temporal disponível varia de revista para revista, sendo possível encontrar periódicos com produção desde os anos finais da década de 1980 até o ano de 2015. Considerou-se ainda essa uma base de impacto para a pesquisa educacional por estar agregada à Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNPq) bem como pelo reconhecido fator de impacto que causa em sites de busca e mesmo entre os pesquisadores do campo da educação e áreas correlatas.

2.2.2 Levantando trabalhos nas bases bibliográficas

Definidas as bases da investigação, deu-se início à pesquisa bibliográfica na primeira base científica eleita – os GTS 07 e 21 da ANPED, visando inventariar trabalhos que abordassem a questão das brincadeiras na educação infantil e o lúdico, com o objetivo de resgatar a cultura étnico-racial na Educação Infantil. Dentre os trabalhos encontrou-se muitas coisas sobre o brincar; sobre o imaginário infantil; artigos que falam da ligação entre a cultura e a brincadeira; a linguagem oral como elemento integrante da brincadeira e a valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural. Contudo, nessa primeira busca – feita apenas por títulos – pouco localizou-se relacionado à educação para as relações étnico-raciais, o que aconselhou um refinamento no foco da pesquisa.

Num segundo momento, buscou-se por artigos referentes às práticas pedagógicas do brincar e à formação de professores de Educação Infantil na interface com as relações étnico-raciais ou as políticas afirmativas, recorrendo-se aos títulos e resumos.

Após essas duas análises, então, foram encontrados seis artigos do GT07 e sete do GT21 que, naquele momento da pesquisa, pareciam aproximar-se da temática, totalizando treze produções. (QUADRO 1)

GT	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO
GT07	2000	Monique Andries Nogueira	Brincadeiras tradicionais musicais: análise do Repertório recomendado pelo referencial curricular nacional para a educação infantil / MEC
GT07	2006	Angela Meyer Borba	As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: Estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos
GT07	2003	Maria de Fátima Vasconcelos da Costa	Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico
GT07	2002	Vera Lúcia Neri da Silva	As interações sociais e a formação da identidade da criança Negra
GT07	2005	Ana Cristina Coll Delgado; Fernanda Muller	Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas
GT07	2000	Maria Cecília Rafael de Góes	O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens
GT21	2004	Maria Valéria Barbosa Veríssimo	Política educacional e construção de identidade no espaço escolar: crianças negras
GT21	2011	Rinaldo Pevidor Pereira; Henrique Cunha Junior	O jogo africano mancala e a formação de professores em Africanidades matemáticas
GT21	2002	Rosângela Souza da Silva	As insularidades dos discursos e as triavilidades das práticas de professores(as) de uma escola pública perante ao racismo, preconceito e discriminação racial
GT21	2002	Márcia Maria de Jesus Pessanha; Maria Felisberta Baptista da Trindade; Olga Azevedo Marques de Oliveira	A travessia das representações culturais no cotidiano escolar
GT21	2012	Maria Walburga dos Santos	O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a Educação das relações étnico-raciais
GT21	2009	Regina de Fatima de Jesus	Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas
GT21	2013	Lucineide Nunes Soares; Santuzza Amorim da Silva	Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos

QUADRO 1 – TRABALHOS APRESENTADOS NOS GTS 07 E 21 DA ANPED (2000-2013) SOBRE BRINCADEIRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INTERFACES COM A QUESTÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Em seguida, procedeu-se à mesma busca, agora, na base científica SCIELO. Ali, a busca foi realizada com base em palavras chave como brincadeiras tradicionais

infantis; políticas afirmativas, a criança e a infância; o lúdico e as relações étnico-raciais e formação de professores de Educação Infantil na temática étnico-racial. No site da SCIELO, dezesseis artigos foram selecionados para análise, trabalhos abordando as práticas pedagógicas aplicadas em algumas escolas e centros de Educação Infantil, trabalhos que naquele momento da pesquisa, pareciam aproximar-se da temática das relações étnico-raciais. (QUADRO 2)

ANO	PERIÓDICO	AUTOR(A)	TÍTULO
2006	Estudos de Psicologia 2006, 11(1), 17-24	YumiGosso; Maria de Lima Salum e Morais; Emma Otta	Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças Brasileiras de cinco grupos culturais
2001	Psicologia Escolar e Educacional, 2001 Volume 5 Número 2 59-65	Célia Vectore; Tizuko M. Kishimoto	Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca
2011	Cadernos de Pesquisa v.41 n.142 jan./abr. 2011	Dânia Monteiro Vieira Costa; Cláudia Maria Mendes Gontijo	A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira
2008	Psicologia: Reflexão e Crítica, 21(3), 365-373.	Scheila Tatiana Duarte Cordazzo; Mauro Luís Vieira	Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar
2009	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) * Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009 * 251-259	Telma Adriana Pacifico Martineli; Nataly de Carvalho Fugui; Keros Gustavo Mileski	A valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural: Aproximações com a educação física
2002	Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2002, Vol. 18 n. 2, pp. 213-219	Fernando Augusto Ramos Pontes; Celina Maria Colino Magalhães	A estrutura da brincadeira e a regulação das relações
1999	Psicol. Esc. Educ. (Impr.), 1999, vol.3, no.1, p.61-69. ISSN 1413-8557	Edda Bomtempo	Brinquedo e educação: na escola e no lar
2014	Psicologia em Estudo, Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597, out./dez. 2014	Michelle de Freitas Bissoli	Desenvolvimento da personalidade da criança: O papel da educação infantil

2014	CADERNOS DE PESQUISA v.44 n.153 p.742-759 jul./set. 2014	Fúlvia Rosemberg	Educação Infantil e Relações raciais: A tensão entre Igualdade e Diversidade
2013	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR	Nilma Lino Gomes; Rodrigo Ednilson de Jesus	As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa
2013	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 97-110, jan./mar. 2013. Editora UFPR	Moisés de Melo Santana; Itacir Marques da Luz; Auxiliadora Maria Martins da Silva	Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003
2012	Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012	Lucimar Rosa Dias	Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: Saberes e fazeres nesse processo
2013	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 51-65, jan./mar. 2013. Editora UFPR	Florentina da Silva Souza; Leticia Maria da Souza Pereira	Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços
2010	Educação em Revista Belo Horizonte v.26 n.02 p.209-226 ago. 2010	Fabiana de Oliveira; Anete Abramowicz	Infância, raça e “paparicação”
2013	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013. Editora UFPR	Paulo Vinicius Baptista da Silva; Gizele de Souza	Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil
2001	Educação & Sociedade, ano XXII, no 77, Dezembro/2001	Ana Canen	Universos culturais e representações docentes: Subsídios para a formação de professores para a Diversidade cultural

QUADRO 2 – TRABALHOS APRESENTADOS NA BASE CIENTÍFICA SCIELO, SOBRE BRINCADEIRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INTERFACES COM A QUESTÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

2.2.3. O *corpus* bibliográfico produzido: algumas considerações

Olhando para o conjunto dos trabalhos identificados nas bases bibliográficas consultadas, chegamos à conclusão de que, apesar de ter sido encontrado artigos para análise (embora a leitura detalhada deles, como se verá logo mais, tenha reduzido ainda mais o número de artigos abordando especificamente as questões de que se

ocupa este trabalho), pode-se considerar uma quantidade muito pequena de trabalhos com representatividade na Educação Infantil, referentes à temática étnico-racial no que diz respeito às micro-ações afirmativas através de práticas pedagógicas e formação de professores. Vale considerar que as brincadeiras na educação infantil, são temas pouco estudados na interface com as relações étnico-raciais ou as políticas afirmativas. Se por um lado isso não permite afirmar serem pouco estudados no campo educacional em geral, pode sinalizar, sim, a pouca relevância com que a temática vem sendo tratada nas pesquisas contemporâneas veiculadas em eventos como a ANPED e em bibliotecas científicas como o SCIELO.

A ANPED reúne trabalhos importantíssimos e estudos muito relevantes, tratando de diversos assuntos, mas é notável que os GTs consultados não estejam em sua totalidade acolhendo uma produção mais significativa para essa questão. Inclusive no GT21, com trabalhos voltados para as relações étnico-raciais, houve a percepção das atenções voltadas para as universidades sobre a questão das cotas, sobre o cotidiano e experiência de professores negros nas escolas, sobre o ensino fundamental e até mesmo o ensino médio, mas muito pouco sobre a temática na educação infantil.

Já no SCIELO, podemos considerar uma base científica mais ampla, com trabalhos mais significativos para essa temática na Educação Infantil, sendo maior o número de trabalhos mostrados no quadro 2 comparado ao quadro 1, com os artigos da ANPED.

Ainda assim, o conjunto dos trabalhos levantados (quadros 1 e 2), após a leitura detalhada de cada um deles, revelou que nem todos tratavam diretamente da temática das relações étnico raciais e das micro-ações afirmativas na educação infantil. Após uma nova análise mais profunda, um afinamento foi necessário, restando os trabalhos a serem efetivamente analisados, que aqui optou-se serem apresentados nas duas bases bibliográficas, de forma conjunta por serem representativos para essa pesquisa. São eles que configuram o *corpus* documental sobre o qual, no capítulo a seguir, empreenderemos nossa busca pelas micro-ações afirmativas no brincar e na formação de professores para a Educação Infantil (QUADRO 3).

BASE	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO
ANPED GT21	2002	Rosangela Souza da Silva	As insularidades dos discursos e as triavilidades das práticas de professores(as) de uma escola pública perante ao racismo, preconceito e discriminação racial
ANPED GT21	2012	Maria Walburga dos Santos	O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a Educação das relações étnico-raciais
ANPED GT21	2009	Regina de Fatima de Jesus	Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas
ANPED GT21	2013	Lucineide Nunes Soares; Santuza Amorim da Silva	Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos
SCIELO	2013	Nilma Lino Gomes; Rodrigo Ednilson de Jesus	As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa
SCIELO	2013	Moisés de Melo Santana; Itacir Marques da Luz; Auxiliadora Maria Martins da Silva	Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003
SCIELO	2012	Lucimar Rosa Dias	Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: Saberes e fazeres nesse processo
SCIELO	2013	Florentina da Silva Souza; Leticia Maria da Souza Pereira	Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços
SCIELO	2010	Fabiana de Oliveira; Anete Abramowicz	Infância, raça e “paparicação”
SCIELO	2013	Paulo Vinicius Baptista da Silva; Gizele de Souza	Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil
SCIELO	2001	Ana Canen	Universos culturais e representações docentes: Subsídios para a formação de professores para a Diversidade cultural

QUADRO 3 – TRABALHOS EFETIVAMENTE ESCOLHIDOS E APRESENTADOS NAS DUAS BASES CIENTÍFICAS SELECIONADAS – SCIELO E ANPED - SOBRE BRINCADEIRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INTERFACES COM A QUESTÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS

Antes de tudo, convém esclarecer que nem todos os trabalhos elencados no quadro 3 abordam as práticas do brincar e da formação de professores exclusivamente na educação infantil. Alguns o fazem em abordagens que contemplaram escolas que

incluem esse nível de ensino (SILVA, 2002; SANTOS, 2012; JESUS, 2009; GOMES e JESUS, 2013; SANTANA, LUZ e SILVA 2013; SOUZA e PEREIRA, 2013) ou formação de professores para nele atuarem (CANEN, 2001), mas nas suas entrelinhas indiciam pensar também questões ligadas à educação da criança pequena. Desta maneira, entendemos que esses trabalhos deveriam ser considerados na análise juntamente com os que estudaram exclusivamente instituições de educação infantil (SOARES e SILVA, 2013; OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010; SILVA e SOUZA 2013; ou a formação de professores para este nível (DIAS, 2012) a fim de que, fosse em abordagens indiretas ou diretas, o tema de que se ocupa esta monografia pudesse ser adequadamente discutido.

Mais do que uma justificativa metodológica, essa situação é mais um indício da tangencialidade com que a questão étnico-racial vem sendo abordada nas pesquisas sobre educação infantil nas bases selecionadas e que, como já foi ressaltado, dão ampla visibilidade a parte significativa da produção educacional brasileira. Evidência cabal disso é que nenhum dos trabalhos selecionados na ANPED, por exemplo, foi apresentado no GT 07, que trata da educação da criança de 0 a 6 anos. Por outro lado, dos quatro trabalhos selecionados no GT 21, que trata das relações étnico-raciais, apenas um abordou diretamente uma instituição de educação infantil, enquanto os outros três o fizeram indiretamente. É em meio a essa tangencialidade, que ora dá visibilidade, ora dá invisibilidade (quando não ignora) à questão racial na educação infantil, que teremos de trabalhar a partir do *corpus* bibliográfico selecionado.

Feito este esclarecimento inicial, dentre os trabalhos das bases ANPED e SCIELO que abordam a temática étnico-racial, bem como as micro-ações afirmativas no brincar e na formação de professores para a Educação Infantil, encontramos trabalhos que são pesquisas de campo (SILVA, 2002; SANTOS, 2012; JESUS, 2009; SOARES e SILVA, 2013; GOMES e JESUS, 2013; SOUZA e PEREIRA, 2013; OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010; CANEN, 2001). Dentre esses trabalhos de campo, há algumas especificidades. É o caso dos trabalhos de SANTANA, LUZ e SILVA (2013), que além de serem pesquisas de campo, são intervenções pedagógicas, pois sugerem projetos, dicas e ideias para as escolas públicas investigadas.

O mesmo ocorre com o trabalho de DIAS (2012) que, além de ser um trabalho de campo com entrevistas para os responsáveis por cursos de formação de professores da Secretaria Estadual de Educação de Campo Grande (MS) e Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP), entrevistou também alguns professores de Educação Infantil, sendo parte de uma pesquisa de doutorado. Já o trabalho de SILVA e SOUZA (2013), além de se remeter a uma pesquisa de campo em uma escola municipal da Região Sul do Brasil, discute a partir de dados coletados da pesquisa nacional “As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa” de GOMES e JESUS (2013).

A maioria das escolas escolhidas para observação e trabalho de campo nesses trabalhos foram escolas públicas. Apenas o trabalho de SANTOS (2012) realizou a pesquisa em uma comunidade quilombola, situada em uma floresta do Sul de São Paulo, em Iporanga, abordando a realidade dos quilombolas no Brasil, sendo um trabalho originado de tese de doutorado.

As localidades as quais se referem ou que são abrangidas nas pesquisas, são as mais variadas. Geograficamente demarcadas, temos um artigo relatando o trabalho de campo na Bahia, em Feira de Santana (SILVA, 2002) um lugar onde o nível social é de classe média. Outro trabalho realizado na cidade de São Gonçalo (JESUS, 2009); outro em Teófilo Otoni (MG) (SOARES e SILVA, 2013) e um trabalho em Porto Alegre (SILVA e SOUZA, 2013).

Há trabalhos relatando análise não somente de uma localidade, mas várias de regiões do Brasil, sendo um deles uma pesquisa nacional (GOMES e JESUS, 2013) envolvendo cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras, analisando escolas públicas em seis regiões do Brasil, Região Sul, Região Sudeste, Região Centro-Oeste, Região Nordeste I, Região Nordeste II e Região Norte. Dentre essas regiões, 890 escolas foram indicadas pelas Secretarias. Após maior análise, foram escolhidas seis escolas de cada região, totalizando 36 escolas públicas efetivamente observadas em pesquisa de campo.

Importante dizer que o trabalho citado acima fala sobre a perspectiva da Lei 10.639/2003 e os desafios da implementação, assim como o trabalho de SANTANA,

LUZ e SILVA (2013), analisando as escolas da região Nordeste II (Piauí; Rio Grande do Norte; Alagoas; Pernambuco; Paraíba) apresentadas com situações precárias. Já o trabalho de SOUZA E PEREIRA (2013), que também retrata a Lei, apresentou a análise na região Nordeste I (Maranhão; Bahia; Sergipe; Ceará) considerada a região do atraso devido à pobreza, desigualdade social e condições precárias de saúde, educação e habitação.

Ainda sobre os trabalhos na perspectiva da Lei, encontramos o artigo de DIAS (2012), porém com o foco na formação de professores. CANEN (2001) também fala sobre a formação docente e a necessidade de melhorias nessa área, no que se refere à temática étnico-racial, principalmente para as escolas de camadas populares, apresentadas em seu trabalho, com crianças moradoras de favelas.

Grande parte dos trabalhos que abordam a temática, foram publicados após a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tornando visível o enfoque na questão da implementação da lei e as micro-ações afirmativas nas práticas pedagógicas e na formação de professores. Os trabalhos publicados anteriores a Lei e as DCNS são os de SILVA (2002) e o de CANEN (2001)

Os autores têm uma relação com o mundo da pesquisa, pois a maioria são mestres, doutores em educação, pesquisadores ligados à algumas instituições importantes como Nilma Lino Gomes, ministra-chefe da SEPPIR/PR. Paulo Vinicius Baptista da Silva, doutor em psicologia e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

No capítulo seguinte, nos debruçaremos sobre esses trabalhos, na busca pela identificação de micro-ações afirmativas nas práticas do brincar e na formação de professores, nas diferentes realidades e experiências de educação infantil por eles investigadas.

3 AS MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO BRINCAR E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo, dedicado ao segundo objetivo da pesquisa, identifica e reflete sobre como a educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva das micro-ações afirmativas, vem sendo trabalhada na educação infantil, conforme informações levantadas no *corpus* bibliográfico delineado no capítulo anterior (Quadro 3).

Na primeira parte do capítulo, discute-se a questão das micro-ações afirmativas no brincar, destacando as possibilidades encontradas, nas pesquisas analisadas, de brincadeiras que, devidamente conduzidas, possibilitam uma educação para as relações étnico-raciais da criança pequena.

Na segunda parte do capítulo aborda-se a questão da formação inicial e continuada dos professores como outro caminho possível para a construção de micro-ações afirmativas na educação infantil e de uma educação para as relações étnico-raciais da criança pequena. Isso é feito a partir de duas categorias analíticas, construídas pela leitura da produção aqui investigada: a ausência de práticas pedagógicas que pudessem se configurar em micro-ações afirmativas em algumas escolas, evidenciando, assim, o racismo explícito e o velado bem como a necessidade de os professores interrogarem suas práticas; e as práticas efetivas de formação que já vem sendo realizadas, visando que os professores consigam, pelo seu fazer docente, através de formação inicial e continuada, produzir micro-ações afirmativas na educação infantil.

Em ambas as partes de que se compõe o capítulo, para a análise do *corpus* bibliográfico efetivamente analisado, discutiremos, sempre que necessário, com outros autores, que fornecem elementos teóricos que ajudam na leitura/reflexão das categorias e dos elementos nelas contemplados.

3.1 AS MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRINCAR

Brincar é antes de tudo, alegria! Enquanto a criança brinca, ela expressa suas vontades e desejos de forma espontânea e ao mesmo tempo com a intervenção do

professor, amplia sua liberdade de criar e recriar, de inventar, sonhar, imaginar, fantasiar. Em uma simples brincadeira, novos mundos são criados, histórias reescritas, sonhos viram realidade e o que é impossível, pode acontecer! Entendemos que “as crianças recriam, nas brincadeiras, atividades que se desenvolvem em diferentes esferas de comunicação humana.” (COSTA e GONTIJO, 2011, p. 04)

Quando a criança tem o direito de brincar como e do que ela quer, ela aprende a ter autonomia, a ser futuramente um adulto que sabe resolver e solucionar problemas. Concordo, assim, com Edda Bomtempo, quando ela diz que:

Brincando, a criança se inicia na representação de papéis do mundo adulto que irá desempenhar mais tarde. Desenvolve capacidades físicas, verbais e intelectuais, tomando capaz de se comunicar. O jogo ou brinquedo são, portanto, fatores de comunicação mais amplos do que a linguagem, pois propiciam o diálogo entre pessoas de culturas diferentes. (BOMTEMPO, 1999, p.01)

Sendo assim, ao brincar, a criança entra em contato com outras crianças, de culturas e valores diferentes, e através disso, aprende a conviver com as diferenças, a respeitar o outro independente delas. Aprende, também, a valorizar a sua identidade e a sua própria cultura, especialmente quando esta, na sociedade em que vive, é colocada à margem ou pouco valorizada, como ocorre frequentemente, com a cultura e identidades negras.

Dessa forma, torna-se possível relacionar as brincadeiras com micro-ações afirmativas na Educação Infantil, através de práticas pedagógicas que tenham por objetivo trabalhar a educação das relações étnico-raciais nessa importante etapa da Educação, pois “é nos primeiros anos de vida que a criança aprende valores, normas de conduta e capacidades especificamente humanas e torna-se capaz de expressar-se de maneira singular diante do mundo”. (BISSOLI, 2014, p. 04)

Confeccionar brinquedos, a partir da temática étnico-racial, constitui uma das possibilidades de produção de micro-ações afirmativas, correspondendo aos objetivos da Lei 10.639/2003, devidamente adaptados ao contexto da educação infantil. Essa micro-ação foi identificada em algumas das escolas observadas na pesquisa de campo desenvolvida por Florentina da Silva Souza e Leticia Maria da Souza Pereira, na região Nordeste I (Maranhão; Bahia; Sergipe; Ceará). Conforme seu registro, a “confeção de

bonecas a partir de personagens negras de livros infantis faz parte de uma das práticas significativas encontradas nas escolas visitadas” (SOUZA e PEREIRA, 2013, p. 07), pois, como se percebe, produzem representatividade e sentimento de identidade para as crianças negras que frequentam essas instituições, rompendo com os padrões de branquidade tantas vezes encontrados em bonecas e outros brinquedos voltados à criança.

Ainda nesse mesmo trabalho outra prática pedagógica considerada significativa no que diz respeito às brincadeiras é a “programação de gincana sobre assuntos relativos à história e à cultura afro-brasileira”, (SOUZA e PEREIRA, 2013, p. 07) organizada nas escolas visitadas. Essa prática vai claramente de encontro às expectativas da lei 10.639/2003, quando determina que pelo estudo dessa temática se resgate “a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política” (BRASIL, 2003) da história do Brasil, tornando-se, por isso, também uma micro-ação afirmativa, superando a imagem da passividade no negro na formação e configuração da sociedade e cultura brasileiras.

Essa prática, contudo, é pensada por essas autoras para os anos iniciais do ensino fundamental, necessitando assim, sofrer adaptações, caso voltada para a educação infantil. Após um trabalho bem feito em longo prazo sobre a história afro-brasileira com os pequenos e a contribuição da cultura africana para o Brasil, através de brincadeiras africanas que podem ser vistas “como parte do patrimônio imaterial” (RAMOS, 2011, p.01) desse povo, a sugestão seria realizar a gincana com a brincadeira Terra-Mar-Moçambique, que lembra a brincadeira morto/vivo. As crianças pequenas com toda certeza saberiam brincar e depois faríamos uma reflexão, dando visibilidade dessa brincadeira como tal, identificando a origem da mesma, bem como características da região africana.

O trabalho de Lucimar Rosa Dias (2012) também aborda a questão da confecção de bonecas negras, como uma forma de valorizar a cultura de origem afro-brasileira. Além dessa prática, relatada na fala de uma das professoras entrevistadas, destaca-se a percepção de que a ludicidade, nas suas diferentes formas, é também ferramenta importante na construção de uma educação menos racista e que valorize a diversidade étnico-racial e cultural do país:

Também acreditamos que o lúdico é fundamental ao abordamos a diversidade étnico-racial na educação infantil; não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena de modo que as valorizem. (DIAS, 2012, p.06)

Todavia, falar em ludicidade na educação infantil tornou-se tão recorrente que é comum que uma palavra tão rica, muitas vezes, seja esvaziada de significação. Para que isso não ocorra, é preciso relacionar a dimensão lúdica a práticas pedagógicas que a materializem no cotidiano de educação e cuidado da criança pequena. Maria Walburga dos Santos (2012) apresenta em seu trabalho, baseado em pesquisa etnográfica em uma comunidade quilombola, chamada Bombas, na floresta no sul do estado de São Paulo em Iporanga, ideias, sugestões e, como o próprio título diz “inspirações” para educar para as relações étnico-raciais, “gerando subsídios para prática educativa” (SANTOS, 2012, p. 03), ou seja, micro-ações afirmativas nas quais a ludicidade pode ser mais bem demarcada.

Uma primeira forma de ludicidade que ela destaca são os jogos tradicionais ou populares. Segundo a pesquisadora:

Os jogos tradicionais ou populares estão no cerne de padrões lúdicos universais, mesmo que apresentem traços alterados a partir de elementos locais. É o que ocorre, por exemplo, com as brincadeiras de roda e com os jogos de pegador que modificam letra e regras de acordo com os costumes e linguajar do grupo em que se realizam. Um caso clássico de brincadeira popular, presente em Bombas, é “bater peteca”. O quintal das casas, também chamado terreiro, é espaço principal onde ocorre desde a confecção do brinquedo até o jogo em si. As petecas são feitas com palha de milho, recolhida do terreiro. Em alguns casos, quando pretendem guardá-las, as petecas são adornadas com penas de galinha e de outras aves. (SANTOS, 2012, p. 07)

Os jogos são importantes meios de se trabalhar a educação das relações étnico-raciais com a criança pequena, primeiramente por serem ricos em cultura, segundo por impulsionar a interação entre crianças diferentes. A pesquisadora nos mostra que é possível adaptar e problematizar alguns jogos, e é importante destacar aqui que para a Educação Infantil, muitas vezes essas adaptações se tornam necessárias, pois se

tivéssemos professores formados para educar as relações étnico-raciais de forma consciente, se tivéssemos trabalhos e estudos em grande quantidade voltados para essa área, não precisaríamos nos preocupar com adaptações, porém, devido a essa escassez e ao grande número de trabalhos direcionados ao ensino fundamental e médio nessa área, precisamos pensar em adaptações para a Educação Infantil. Sendo assim, é fundamental conhecermos e explorarmos os jogos africanos com as crianças, e se necessário adequá-los, pois os jogos “permitem à consolidação de forma positiva de uma identidade afrodescendente que tem raiz histórica” (RAMOS, 2011, p. 11)

Uma segunda maneira de trabalhar pela ludicidade a educação para as relações étnico-raciais são as brincadeiras de “faz de conta”. Elas convidam o imaginário e a fantasia para entrar em ação, fazendo-as compreenderem o

modo em que vivem e traduzindo-o pela brincadeira, construindo diferentes significados a respeito das situações que as cercam, lançando mão da imaginação, interpretação e construção (ou reconstrução) de significados dos mais diversos comportamentos, em movimento de criação, recriação e apropriação de cultura e conhecimentos. (SANTOS, 2012, p. 07)

Apesar da ausência de obras significativas com o foco na temática afro em diversas bibliotecas, existe um acervo com livros no mercado editorial que “valorizam personagens negros ou que trabalham com temas afetos à cultura e à história afro-brasileira e africana” (SILVA e SOUZA, 2013, p. 07) e que podem ser utilizados para despertar na criança pequena, o desejo de imaginar, recriar e “fazer de conta”. A sugestão aqui seria trabalhar um desses livros com as crianças, e depois permitir recontar a história através de teatro, por exemplo, promovendo a autonomia das crianças e uma reflexão da importância dessa cultura.

O trabalho de Paulo Vinicius Baptista da Silva e Gizele de Souza (2013) também aborda a importância do “faz de conta”. Eles apresentam algumas práticas pedagógicas com o foco da Literatura Infantil, encontradas na escola observada, na Região Sul do Brasil, mas que desenrolam atividades voltadas para o brincar:

Um exemplo refere-se a operações na escola a partir do livro *O cabelo de Lêle*. O livro toca numa questão que é muito forte no cotidiano das

relações raciais no Brasil, os cabelos crespos que são, via de regra, alvo de descrédito, mormente sinônimo de fealdade, de desvalorização de meninas e meninos negros e negros. A personagem principal do livro não gostava de seus cabelos e passou a apreciá-los após aprender, num livro sobre penteados africanos, a valorizar suas formas de expressão estética e sua herança. As práticas pedagógicas partiram da leitura do livro e o recriaram como teatro e em vídeo, num processo participativo, que promoveu a autonomia dos alunos. Foram profícuas as produções, individuais e coletivas, executadas pelos alunos. Estes criaram, a partir da história, uma letra de um “Funk da Lelê”, que posteriormente foi gravado num CD: vozes das crianças da turma mixadas em editor de áudio para criar um *hit* de batida estilo *funk* e a gravação das vozes cantando a música por elas criada. A análise aponta mudanças nas concepções estéticas das crianças no sentido da reconstrução de noções sobre os cabelos crespos e os penteados afro. (SILVA e SOUZA , 2013, p. 09)

Não basta somente ler uma história, é necessário entender e compreender as ideias que esses livros transmitem, impulsionando reflexões e permitindo que as crianças recriem, recontem, vivenciem as histórias e as culturas trazidas por elas, com a possibilidade de imaginar, pois “essa capacidade imaginativa, de se transportar para a história e, de certa forma, incorporar os elementos expostos nas narrativas compõem o cenário lúdico à medida que envolvem contador e platéia” (SANTOS, 2012, p. 13). Essa também é uma maneira de problematizar a desigualdade racial e ser uma alternativa para a educação das relações étnico-raciais, tornando-se desse modo, micro-ações afirmativas.

Uma terceira forma de materializar e trabalhar a ludicidade, segundo Maria Walburga dos Santos (2012), seriam os brinquedos populares e tradicionais que foram encontrados na comunidade. De acordo com ela,

Os brinquedos fazem parte do acervo de artefatos humanos presentes desde há muito tempo em nossa história. Algumas formas que assumem, mesmo com características da região, estão conectadas ou remetem a um universo lúdico mais amplo e se repetem em situações similares. *Tilimbuquee canjéms* são brinquedos da comunidade de Bombas que se apresentam sob outros aspectos e nomenclatura em outros espaços. São tipos de balanços. (SANTOS, 2012, p. 08)

São brinquedos que podem levar as crianças a compreenderem que apesar de já serem conhecidos por elas, porém com uma nomenclatura diferente, podem ter relação

com um outro “universo” cultural, com o desejo de aprender outras culturas e apreender o outro “diferente de mim”, e que não tem problema algum por ser diferente. Mais uma vez, ousou em dizer que, através dessas e outras práticas, podem ser motivados trabalhos para a diversidade étnico-racial com a criança pequena. É sempre bom lembrar que:

a brincadeira circunscreve um âmbito de atividade definido por um contexto social ao mesmo tempo em que se relaciona, de um modo muito particular, com o mundo interno infantil. Neste sentido, enquanto prática cultural, o seu estudo pode fornecer pistas para a compreensão do universo infantil e sua educação. (COSTA, 2003, p.05)

É preciso resgatar a alegria e a fantasia do brincar, que se perdeu com o tempo, há uma necessidade de recuperar as brincadeiras que faziam parte do nosso cotidiano para nós adultos, e trazer isso para as crianças, como algo novo e desconhecido, que pode fazer dessa criança de hoje, um adulto mais feliz amanhã. E ter as práticas pedagógicas do brincar, como micro-ações afirmativas na Educação Infantil, com o objetivo de se educar para as relações étnico-raciais, é um grande passo para diminuirmos situações de discriminação e preconceito racial já existentes entre as crianças pequenas.

3.2. AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.2.1 Ausência de práticas pedagógicas através de micro-ações afirmativas

Em algumas escolas onde foram realizadas as pesquisas de campo, não foram encontradas micro-ações afirmativas nas práticas pedagógicas (SOARES e SILVA, 2013; OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010; SILVA, 2002). Considerou-se ser esse um dado importante para esta monografia, pois confirma a necessidade do tema da educação para as relações étnico-raciais estar presente na Educação Infantil, tanto no âmbito da pesquisa como das práticas. Entendemos que essa situação, por um lado, pode ser atribuída à escassez de trabalhos e estudos sobre esse tema na Educação

Infantil, pois como observaram Paulo Vinícius Baptista da Silva e Gizele de Souza “estudos sobre relações raciais e educação raramente se voltam à Educação Infantil e, por outro lado, os estudos sobre Educação Infantil também poucas vezes focalizam as relações étnico-raciais” (SILVA e SOUZA, 2013, p. 03). Por outro lado, é possível que a ausência de pesquisas e estudos sobre a questão contribua para que a prática dos docentes acabe também ignorando esse aspecto, uma vez que sem referências teóricas acessíveis, tendem a naturalizar e silenciar isso no seu fazer docente.

Essa ausência se torna digna de reflexão não somente pelo fato de não se encontrarem práticas pedagógicas como micro-ações afirmativas nessas escolas, mas pelo fato de existirem práticas claramente excludentes e discriminatórias em algumas delas. No caso da escola escolhida para pesquisa de campo por Fabiana Oliveira e Anete Abramowicz (2010), no interior de São Paulo, identifica-se o racismo explícito na educação infantil³. Essas pesquisadoras, observando a “paparicação” de que eram alvo algumas crianças e indiferença com que outras eram tratadas, acabam evidenciando o quão racista era a distinção de tratamento dado às crianças negras daquela instituição:

Na creche [a paparicação], correspondia a uma prática ou a um tratamento diferenciado em relação às crianças, justamente por algumas ganharem essa paparicação e outras, não. As crianças negras estavam, na maior parte do tempo, fora dessa prática da paparicação, em um processo de exclusão (...) (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, p. 10).

Essa e outras situações relatadas pelas pesquisadoras confirmam a urgência em se trabalhar com micro-ações afirmativas nas escolas principalmente na área da Educação Infantil, sendo que é necessário confrontar atitudes discriminatórias dos próprios professores com situações como a relatada, aonde até mesmo bebês recebem um tratamento diferenciado, por serem negros.

Já a escola analisada por Rosangela Souza da Silva (2002) em Feira de Santana, na Bahia, além da ausência de micro-ações afirmativas nas práticas pedagógicas, apresenta situações de racismo velado e a passividade dos professores

³ “O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores”(GOMES, 1995, p. 52)

diante dele. Por “racismo velado” entende-se aqui, com Fúlvia Rosemberg, aquelas “ações racistas, que redundam em discriminação contra os negros, podem ser provocadas sem que pessoas concretas expressem preconceito contra negros” (ROSEMBERG, 2014, p. 09). Esse racismo velado está presente, por exemplo, nas falas sobre igualdade das professoras entrevistadas:

Notamos também que há uma trivialização de práticas para se combater atitudes racistas e discriminatórias na sala de aula, as máximas de igualdade: “todos são iguais perante a lei; todos são iguais perante Deus;” são as mais utilizadas pelas professoras entrevistadas, isentando-as de pensar sobre a diversidade sócio-racial de seus/suas alunos(as), bem como de perceberem e refletirem sobre os danos que causam as atitudes anti-racistas e anti-discriminatórias que proclamam a “igualdade” de todos. (SILVA, 2002, p. 5 e 6)

Além desses dois trabalhos que apresentam ausência de micro-ações afirmativas nas práticas pedagógicas, temos também o de Lucineide Nunes Soares e Santuza Amorim da Silva (2013), que observando a escola escolhida para pesquisa de campo no município de Teófilo Otoni em Minas Gerais, declaram que não encontraram “nas práticas coletivas no geral e nas específicas do grupo focado, conversas, discussões, problematizações, reflexões com as crianças, com as professoras ou com as famílias que buscassem uma educação para as relações étnico-raciais”. (SOARES e SILVA, 2013, p. 10)

Dessa forma, existem escolas que simplesmente não adaptaram seu currículo, em acrescentar a educação para as relações étnico-raciais, através de micro-ações afirmativas, mas que ora apresentam o racismo explícito, ora o implícito da parte dos professores, evidenciando, assim, a necessidade de repensarmos suas práticas e sua própria formação. Vejamos, a seguir, algumas possibilidades em torno da questão.

3.2.2 Repensando a formação docente

Se pensarmos bem no caminho que estamos percorrendo com a presente pesquisa, chegaremos à conclusão de que tudo o que estamos abordando aqui gira em torno da necessidade de se pensar e repensar em uma formação docente, inicial e

continuada, que seja voltada para as relações étnico-raciais. Micro-ações afirmativas na formação de professores voltadas para essa questão farão deles docentes conscientes da necessidade de abordar a questão racial no exercício de sua profissão, gerando novas práticas pedagógicas e desfazendo com o tempo muito do que existe hoje de preconceitos e racismos explícitos ou velados.

Através do trabalho de Ana Canen (2001), entendemos que essa necessidade vem sendo pensada há muito tempo. Já em 2001, segundo ela, havia a preocupação em treinar professores que possam “promover uma educação que busque romper com preconceitos e valorize a todos os indivíduos como cidadãos produtores de cultura”. (CANEN, 2001, p. 12) Vale ressaltar que mesmo sendo uma pesquisa dois anos anterior a implementação da Lei 10.639/2003, já repensava a formação docente voltada para a diversidade cultural.

Doze anos depois, Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013) mostram que essa preocupação permanece, pois ainda “há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a Lei 10.639/2003 e suas *Diretrizes*, ou mantêm um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado” (GOMES e JESUS, 2013, P.12). Eles abordam em sua pesquisa que os professores ainda trabalham com atividades interdisciplinares e projetos individualizados e mantêm em suas falas o mito da democracia racial, o que é um agravante por se tratar de uma pesquisa nacional, que analisou escolas abrangendo seis regiões do Brasil, Região Sul, Região Sudeste, Região Centro-Oeste, Região Nordeste I, Região Nordeste II e Região Norte e passados dez anos de vigor da lei 10.639/2003.

Moises de Melo Santana, Itacir Marques da Luz e Auxiliadora Maria Martins da Silva (2013), pensando também na formação de professores, trazem em sua pesquisa, várias sugestões de micro-ações afirmativas para as Secretarias de Educação da região Nordeste, nos estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Piauí e Rio Grande do Norte, com o intuito de levar esses estados a pensarem em:

desenvolver programas estruturadores que articulem os processos de formação inicial e continuada de professoras/es com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e os Grupos de Trabalho das Secretarias

Estaduais e Municipais de Educação que tratam da Educação das Relações Étnico-Raciais. (SANTANA, LUZ e SILVA, 2013, p. 02).

Através desse objetivo maior, os autores sugeriram políticas de Estado a serem implementadas nesses diferentes estados. São elas:

A criação de programas que possibilitem a articulação e o desenvolvimento de uma Rede das Instituições Federais de Ensino Superior que estão oferecendo componentes curriculares relacionados à implementação da Lei 10.639/2003 nas formações iniciais; a criação de uma Política Nacional de Promoção de Núcleos de Referência na implementação da Lei 10.639/2003 nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, garantindo as condições de funcionamento (liberação de carga horária, espaço físico, recursos); o desenvolvimento de programas que fortaleçam a relação e a articulação entre os Núcleos de Referência das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros; a criação de concursos temáticos nacionais direcionados às universidades, escolas, gestores, professores e alunos; a inclusão, no Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, da exigência das Universidades apresentarem nos seus Planos de Trabalho ações voltadas para implementação da Lei 10.639/2003; a criação de vagas específicas, como as que foram direcionadas para o Ensino de Libras e para a Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil – UAB, nos concursos das Universidades Federais para História da África e Educação das Relações Étnico-Raciais. (SANTANA, LUZ e SILVA, 2013, p. 12 e 13)

Mas, como essas propostas de uma política de Estado voltada para a formação de professores pode ser efetivada? Veremos a seguir como algumas dessas sugestões podem ser implementadas através de cursos de formação continuada.

3.2.3 Os cursos de formação continuada

O trabalho de Lucimar Rosa Dias (2012) aborda a questão da formação de professores da Educação Infantil voltada para as relações étnico-raciais, sendo analisados dois cursos, um ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, e outro pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas/ SP.

O curso realizado em Campo Grande foi direcionado somente para professores da Educação Infantil, organizado em cinco módulos, “sendo ministrado por uma equipe

da Secretaria de Educação responsável pela política intitulada por eles de *combate ao racismo*” (DIAS, 2012, p. 04). O outro curso realizado em Campinas abrangeu os outros níveis de educação, direcionado para professores de outras etapas da Educação, não somente a Educação Infantil, e “para a sua realização a Secretaria de Educação contratou a ONG Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) (reconhecida por seu trabalho com o tema). Ele foi estruturado em três módulos” (DIAS, 2012, p. 04). Quanto às semelhanças e diferenças e resultados dos cursos ofertados, Dias relata que:

O processo de instituição de políticas de ação afirmativa apresenta semelhanças, tanto em Campinas quanto em Campo Grande, tais como o trabalho anterior do movimento negro, a presença nas secretarias de pessoas com vínculos com o movimento para viabilizar as ações internamente, a necessidade de um constante convencimento dos secretários sobre a importância de a secretaria incluir o tema da diversidade étnico-racial.

Em relação às diferenças, o que mais se evidenciou foi o investimento. Na Secretaria de Educação de Campinas, o curso de formação foi parte de um projeto que incluiu a aquisição de material didático, a realização de outros cursos e oficinas para os professores e a composição de uma equipe para executar um programa formalmente instituído, exposições de trabalhos e ações culturais para os alunos da rede. Os investimentos não visavam apenas à etapa da educação infantil, mas o fato de as secretarias municipais serem responsáveis por ela colaborou para que essas ações chegassem também à primeira infância.

Em Campo Grande, o curso de formação realizado foi a única ação dirigida para a educação infantil. Depois dele, nenhuma aquisição de material ou outro tipo de investimento foram identificados nos documentos analisados. Outro diferencial percebido foi a instabilidade trabalhista dos gestores envolvidos. No momento em que encerramos a pesquisa, todos os gestores entrevistados já não estavam mais respondendo pelos seus setores. (DIAS, 2012, p. 04)

Apesar das diferenças principalmente na questão do investimento, a autora esclarece que em ambas as experiências, nas entrevistas das professoras que participaram dos cursos, houve resultados, mais no que diz respeito às práticas pedagógicas. Dias aborda em seu trabalho alguns princípios que nortearam as práticas dessas professoras, principalmente após uma reflexão que os cursos proporcionaram.

As práticas se resumem no lúdico, através de confecção de brinquedos; através da contação de histórias; no fazer artístico; no desenvolvimento da linguagem e na corporeidade. Um exemplo disso são:

as atividades relacionadas ao fazer artístico: dramatizações, confecção de cartazes com imagens de pessoas de diferentes origens étnico-raciais, sejam originadas de recortes de revistas, sejam desenhadas pelas próprias crianças. Ilustração de livros pelas próprias crianças, desenho de histórias com personagens negros e/ou sobre um personagem negro, a participação em atividades públicas e a confecção de bonecas negras. (DIAS, 2012, p. 09)

Concluimos então, que cursos como esses podem com toda certeza, motivar os professores a repensar suas práticas, colaborando para “um avanço na construção de uma educação infantil que promova a igualdade racial” (DIAS, 2012, p. 13). Sendo assim, a formação tanto inicial como a continuada de professores, podem ser micro-ações afirmativas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central que direcionou essa pesquisa foi identificar como a educação para as relações étnico-raciais na perspectiva de micro-ações afirmativas, vem sendo trabalhada na Educação Infantil, no tocante às práticas pedagógicas do brincar e à formação dos docentes, segundo informações levantadas em pesquisas veiculadas em dois importantes lugares de produção e divulgação científico-educacional no Brasil: os Grupos de Trabalho (GTs) 07 e 21 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a biblioteca de artigos científicos Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Para isso, optamos pelo caminho da pesquisa bibliográfica, investigando importantes trabalhos de cunho teórico e estudos de campo, que nos ofereceram grande contribuição para compreender essa questão.

Em relação ao primeiro objetivo específico, buscamos demarcar um referencial teórico-metodológico, transitando do conceito de ações afirmativas ao de micro-ações afirmativas, compreendendo então, maneiras de caminhar para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. Ao longo do primeiro capítulo, apresentamos as bases selecionadas para pesquisa e os trabalhos levantados nelas, bem como o *corpus* bibliográfico com os trabalhos efetivamente escolhidos para análise.

Com base nesses procedimentos teórico-metodológicos, procuramos, no segundo objetivo específico, identificar e refletir a partir do referencial teórico-metodológico demarcado, como a educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva das micro-ações afirmativas, vem sendo trabalhada na educação infantil, no que diz respeito às brincadeiras e a formação de docentes, conforme informações levantadas no *corpus* bibliográfico selecionado nas bases consultadas na pesquisa.

Ao término dessa monografia, é possível tecer, a partir desses objetivos perseguidos, as seguintes considerações, a modo de conclusão.

Entendemos ter encontrado, nas bases selecionadas, uma quantidade muito pequena de trabalhos com representatividade na Educação Infantil, referentes à temática étnico-racial no que diz respeito às micro-ações afirmativas através de práticas pedagógicas e formação de professores. Isso parece indicar a necessidade de

investimento por parte de pesquisadores nessa temática, ao menos, conforme levam a crer a pouca visibilidade deles nos dois importantes lugares de produção e divulgação científica consultados.

No tocante às micro-ações afirmativas relativas às práticas pedagógicas voltadas para o brincar, percebemos que algumas escolas observadas nos trabalhos analisados apresentaram resultados, mudanças e melhorias com a implementação da Lei 10.639/2003, contribuindo, assim, para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais da criança pequena. Porém são iniciativas ainda bastante tímidas perto do que seria desejável que já estivesse acontecendo. Prova disso é que, infelizmente, em algumas escolas, não foram encontradas micro-ações afirmativas nas práticas pedagógicas. Em alguns casos, pelo contrário, identificou-se a existência de práticas excludentes e discriminatórias.

Num segundo momento, abordamos como as micro-ações afirmativas estão presentes ou não, na formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil e compreendemos que muito do que falamos até então, gira em torno da necessidade de se ter uma formação docente preparada e voltada para a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais da criança pequena. Essa ausência, ou carência, gera uma preocupação que persiste ainda hoje, desde muito tempo atrás. Em um dos trabalhos analisados, dois cursos de formação continuada foram apresentados, bem como os resultados obtidos, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas.

Encerrando essas considerações, concluímos que já existem micro-ações afirmativas na Educação Infantil, através de práticas pedagógicas do brincar e de cursos de formação abordando a temática racial, contribuindo, ainda que timidamente, para uma educação para as relações étnico-raciais da criança pequena. Todavia, muito ainda há para se fazer, pois práticas racistas convivem, infelizmente, com micro-ações afirmativas, fazendo com que pesquisas e intervenções nos espaços da educação infantil sejam uma necessidade inadiável para o momento atual da educação da criança pequena no Brasil.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, M.V. Política educacional e construção de identidade no espaço escolar: crianças negras. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** 2004.
- BISSOLI, M. F. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicol. estud.** [online]. Maringá, vol.19, n.4, p. 587-597, 2014. ISSN 1413-7372.
- BOMTEMPO, E. Brinquedo e educação: na escola e no lar. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)** Campinas, vol.3, no.1, p.61-69. 1999. ISSN 1413-8557
- BORBA, A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009
- CANEN, A. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade, ano XXII**. vol.22, n.77, p. 207-227 , 2001.
- COLEÇÃO EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília 2007.
- CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. Porto Alegre, vol.21, n.3, p. 365-373, 2008. ISSN 1678-7153. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000300004>.
- COSTA, D. M. V.; GONTIJO, C. M. M. A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira. **Cad. Pesqui.** [online]. São Paulo, vol.41, n.142, p. 268-289, 2011. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100014>.
- COSTA, M. F. V. Jogo simbólico, discurso e escola; uma leitura dialógica do lúdico. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Poços de caldas: ANPED, 2003. v. 1. p. 1-18.
- DELGADO, A.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas, trabalho completo publicado no CD ROM. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu: ANPED, Anped, 2005.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Rev. Bras. Educ.** [online]. Rio de Janeiro, vol.17, n.51, p. 661-674, 2012. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000300010>.

GOÉS, M. C. R. O jogo imaginário na infância: A linguagem e a criação de personagens. In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...**Caxambu: ANPED, 2000.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educ. rev.** [online]. Curitiba, n.47, p. 19-33, 2013. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>

GOSSO, Y.; MORAIS, M. L. S.; OTTA, E. Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. **Estud. psicol.** [online]. Natal, vol.11, n.1, p. 17-24, 2006. ISSN 1678-4669. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100003>.

JERUSALINSKY, A. Aspectos Instrumentais e Estruturais do Desenvolvimento. In: **Escritos da criança**. 2.ed. Porto Alegre: Publicação do Centro LydiaCoriat de POA, 1996.

JESUS, R. F. Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009.

MARTINELLI, T. A. P.; FUGI, N. C.; MILESKI, K. G. A valorização do brinquedo na teoria historicocultural: aproximações com a Educação Física. **Psicol. esc. educ.** Campinas, v. 13, n. 2, dez. 2009.

NOGUEIRA, M. A. Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/MEC. In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e "paparicação". **Educ. rev.** [online]. Belo Horizonte, vol.26, n.2, p. 209-226, 2010. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>

PEREIRA, R. P. ; CUNHA JUNIOR, H. . O jogo Africano Mancala e a Formação de Professores em Africanidades Matemáticas. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Natal: ANPED, 2011.

PESSANHA, M. M. J.; TRINDADE, M. F. B.; OLIVEIRA, O. A. M. A travessia das representações culturais no cotidiano escolar. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002.

PONTES, F. A. R.; MAGALHAES, C. M. C. A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. Brasília, vol.18, n.2, p. 213-219, 2002. ISSN 1806-3446. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000200011>

RAMOS, R. L. Resgate da Identidade Étnico Racial através de Jogos e Brincadeiras Tradicionais: uma proposta de formação continuada para professores do Ensino Fundamental. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011, Salvador. **Anais eletrônicos** [recurso eletrônico] [do] XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Salvador: UFBA - Centro de Estudos Afro-Orientais, 2011.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cad. Pesqui.** [online]. São Paulo, vol.44, n.153, p. 742-759, 2014. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142856>.

SANTANA, M. M.; LUZ, I. M.; SILVA, A. M. M. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educ. rev.** [online]. Curitiba, n.47, p. 97-110, 2013. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100008>.

SANTOS, M. W. O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para Educação das relações étnico-raciais. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

SILVA, P. V. B.; SOUZA, G. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educ. rev.** [online]. Curitiba, n.47, p. 35-50, 2013. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100004>.

SILVA, R. S. As insularidades dos discursos e as triavilidades das práticas de professores(as) de uma escola pública perante ao racismo, preconceito e discriminação racial. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** ANPED, 2011.

SILVA, V. L. N. As interações sociais e a formação da identidade da criança negra. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Dissertação Mestrado em Educação. UFF, 2002.

SOARES, L. N.; Silva, S. A. Relações etnicorraciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Teófilo Otoni: ANPED, 2013.

SOUZA, F. S.; PEREIRA, L. M. S. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educ. rev.** [online]. Curitiba, n.47, p. 51-65, 2013. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100005>.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8ª edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VECTORE, C.; KISHIMOTO, T. M. Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)** [online]. Campinas, vol.5, n.2, p. 59-65, 2001. ISSN 1413-8557. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572001000200007>

VIEIRA, L.M.F. Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências - rumo à construção de um projeto educativo. **Dissertação de Mestrado**. Belo Horizonte, UFMG. 1986