

Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil¹

Ethnic-racial relations and teacher training: racial discrimination situations in early childhood education

Márcio Mucedula Aguiar²

Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados-MS, Brasil

Débora Cristina Piotto³

Universidade de São Paulo, USP, Ribeirão Preto-SP, Brasil

Bianca Cristina Correa⁴

Universidade de São Paulo, USP, Ribeirão Preto-SP, Brasil

Resumo

A Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, representou grande avanço no sentido da construção de uma educação antirracista. Contudo, a educação infantil está ausente dessa regulamentação legal. Além disso, observa-se pequena presença da educação infantil nos trabalhos que abordam relações étnico-raciais. Em contrapartida, situações de discriminação racial não são raras no cotidiano de creches e pré-escolas. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é discutir situações de discriminação e preconceito vividas no cotidiano da educação infantil envolvendo questões étnico-raciais, bem como refletir sobre suas implicações para a formação docente. Analisaremos

1 Este trabalho foi apresentado no III Seminário Internacional “Infância e relações étnico-raciais”, realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em março de 2014.

2 Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar; docente do curso de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Humanas (FCH/UFGD). *E-mail*: marciomucaeag@uol.com.br.

3 Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP; docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP). *E-mail*: dcpiotto@usp.br.

4 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP; docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP). *E-mail*: biancacorrea@ffclrp.usp.br.

algumas cenas presenciadas por estudantes de um Curso de Pedagogia em contexto de estágio curricular. A discussão girará em torno de duas questões. Uma delas é a dificuldade de os estudantes identificarem situações de discriminação racial como tais, naquilo que entendemos ser manifestação do “mito da democracia racial”. A segunda diz respeito à forte presença do chamado “preconceito de marca” nas situações relatadas, em que a tonalidade da pele e o tipo de cabelo de crianças pequenas são as características alvos de discriminação. Por fim, apontamos como a formação docente é fundamental para o enfrentamento de situações de discriminação racial e de preconceito étnico, bem como para a construção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Educação infantil, Discriminação racial, Formação docente.

Abstract

Law 10.639/03, which establishes the compulsory teaching of African History and Afro-Brazilian Culture History, represented a great step forward towards building an anti-racist education. However, early childhood education is absent from the legal regulation. In addition, there is little reference to early childhood education in studies that address ethnic-racial relations. On the other hand, situations of racial discrimination are not uncommon in nursery schools and preschools. The objective of this paper is to discuss situations of discrimination and prejudice experienced in everyday childhood education involving ethnic-racial issues and to reflect on their implications for teacher education. In order to achieve this objective, we discuss some events witnessed by students of a Pedagogy Course during curricular training. The discussion includes two aspects. One is the students' difficulty to identify situations of racial discrimination as such, what we understand to be the manifestation of the “myth of racial democracy”. The second aspect is related to the strong presence of the “mark bias” in the situations reported, in which the skin tone and hair type of small children are the targets of discrimination. Finally, we point out how teacher education is the key to coping with situations of racial discrimination and ethnic prejudice, as well as for the construction of an anti-racist education.

Keywords: Early childhood education, Racial discrimination, Teacher education.

Introdução

A Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, representou um grande avanço no sentido da construção de uma educação antirracista⁵. Sendo um marco no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem, segundo Fúlvia Rosemberg (2012), exemplos de política de reconhecimento da identidade cultural negra. Contudo, a autora chama a atenção para o fato de a lei estar voltada ao ensino fundamental e médio, excluindo a educação infantil. Além dessa ausência no campo legal, também se observa pequena presença da educação infantil nos trabalhos que abordam relações étnico-raciais, como apontam Lucimar Dias (2012) e Paulo Silva e Gizele Souza (2013). Em contrapartida, na prática cotidiana do trabalho educacional com crianças de 0 a 5 anos de idade, não são raras as situações de discriminação racial e preconceito étnico.

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é discutir situações de discriminação e preconceito vividas no cotidiano da educação infantil envolvendo questões étnico-raciais, bem como refletir sobre suas implicações para a formação docente.

Para isso, apresentaremos e analisaremos teoricamente algumas cenas presenciadas por estudantes de um Curso de Pedagogia de uma universidade pública em contexto de estágio curricular em creches e pré-escolas públicas.

A discussão girará, principalmente, em torno de duas questões. Uma delas é a dificuldade de os estudantes identificarem situações de discriminação racial como tais, naquilo que entendemos ser manifestação do “mito da democracia racial”. A segunda diz respeito à forte presença do chamado “preconceito de marca”

5 Posteriormente, essa lei foi modificada pela Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório também o ensino da História e Cultura Indígena.

nas situações relatadas, em que a tonalidade da pele e o tipo de cabelo de crianças pequenas são as características alvos de discriminação. Antes de seguirmos para os relatos, faz-se necessário, pois, entender o que estamos chamando por “mito da democracia racial” e “preconceito de marca”.

O mito da democracia racial e o preconceito de marca

A crença de que no Brasil não existiria discriminação racial é antiga, persistente e ainda muito presente no imaginário nacional. Tal ideia remonta à obra de Gilberto Freyre (1989) e a sua interpretação do processo de miscigenação do povo brasileiro. Contudo, segundo Antonio Sérgio Guimarães (2002), Freyre preferia não usar o termo “democracia racial”, tendo este sido cunhado pelo sociólogo francês Roger Bastide (1944), em sua interpretação da obra do autor. Gilberto Freyre valia-se da expressão “democracia étnica”, procurando denotar a existência de um tipo específico de relação entre brancos e negros no Brasil. O autor argumentava que a cultura brasileira não apenas era mestiça mas também recusava qualquer tipo de pureza étnica. O termo “democracia étnica” teria sido cunhado a partir de sua militância contra o integralismo e os regimes fascistas da época. Tanto em Portugal quanto no Brasil, tal democracia expressar-se-ia, de acordo com Freyre (1989), na mobilidade existente entre pessoas de diferentes cores e origens sociais. Segundo Guimarães (2002), a expressão “democracia racial” só apareceu na literatura na introdução escrita por Charles Wagley, em 1952, nos estudos sobre relações raciais patrocinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Freyre utilizou o termo “democracia racial” apenas como reação contra a influência estrangeira sobre os negros brasileiros, principalmente na sua defesa do colonialismo

português na África e do lusotropicalismo (Cf. GUIMARÃES, 2002). O projeto de uma representação da nação formada pelo “encontro” e “fusão” de várias culturas foi amplamente defendido: uma sociedade sem linha de cores e nem barreiras legais que impedissem a ascensão de negros e pardos. Essa representação serviu para se contrapor a nações como Estados Unidos e África do Sul, países considerados racistas quando comparados ao Brasil.

Este ideário foi fortemente criticado por Florestan Fernandes (2007). Fernandes, ao se referir às relações entre brancos e negros no Brasil, utiliza a expressão “mito da democracia racial”. Na visão do autor, a ausência de conflitos raciais abertos e violentos transformou a miscigenação em índice de integração social. Para Florestan Fernandes, a miscigenação promoveria essa integração se não se combinasse a uma estratificação racial que associa aos negros as posições mais subalternas da sociedade brasileira. A crítica à existência de uma democracia racial foi sistematizada em sua tese de livre-docência: *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* (FERNANDES, 1978). Para o autor, a sociedade pós-abolição não criou as condições para a absorção do ex-agente do trabalho escravo: o negro não estava preparado nem social nem psicologicamente para o trabalho livre.

Carlos Hasenbalg (1979) também criticou o legado do escravismo na explicação das desigualdades raciais. Após a abolição da escravidão no Brasil, os negros ocuparam posições subalternas, quando comparadas àquelas ocupadas pelos imigrantes, e se concentraram em regiões do país menos dinâmicas economicamente, como o Norte e o Nordeste. Tal desvantagem inicial seria um dos legados do escravismo. Contudo, essa situação não seria suficiente para explicar as desigualdades raciais contemporâneas. Para Hasenbalg, a “raça”, enquanto conjunto de traços fenotípicos socialmente elaborados, constitui um mecanismo adscritivo para o preenchimento das posições de classes e para a estratificação

social. Assim, a condição racial seria uma das desvantagens na competição no mercado de trabalho. Para ele, o racismo existe em todas as sociedades multirraciais e, como ideologia e conjunto de práticas, manifesta-se numa divisão racial do trabalho. Quanto maior a aproximação da tonalidade de “cor” da pessoa ao negro, menor a chance de mobilidade social. Segundo Hasenbalg, foi característico do racismo brasileiro ter evitado que a “raça” funcionasse enquanto princípio de identidade coletiva e ação política.

As três interpretações são úteis para a compreensão do poder que a mística da democracia racial exerce sobre a sociedade brasileira. Tal poder manifesta-se, principalmente, na invisibilidade das desigualdades raciais, bem como na ausência de reconhecimento da diversidade étnico-racial.

Essa invisibilidade pode ser explicada pelo tipo de preconceito desenvolvido na sociedade brasileira. Oracy Nogueira (1998), em sua interpretação acerca do preconceito racial brasileiro, fez uma distinção entre o chamado “preconceito de marca” e o “preconceito de origem”. O primeiro manifesta-se na visão depreciativa associada à cor da pessoa combinada a outras características, como o grau de instrução, ocupação, hábitos pessoais; como uma tendência a se ignorar a cor escura do indivíduo bem-sucedido. Tal preconceito não implica segregação ou exclusão, mas antes uma preferência por indivíduos que tenham as marcas raciais menos acentuadas. Numa competição no mercado de trabalho, por exemplo, quanto maior a aproximação dos indivíduos com as marcas raciais depreciativas (como tonalidade de pele e tipo de cabelo associados ao grau de escolaridade, local de moradia, dentre outras características), menores serão suas chances de obter um emprego. Esse tipo de preconceito acaba por se confundir com o preconceito de classe, acentuando a crença de que a pessoa é discriminada por ser pobre e não negra:

Embora especificamente diferente do preconceito de classe, o preconceito de cor ou de marca racial tende a coincidir com ele, em vista da concentração dos portadores de determinadas marcas raciais em certas camadas da sociedade (NOGUEIRA, 1998, p. 243).

Nogueira (1998) aponta que o preconceito de marca não atua apenas na interação com outras pessoas mas também na autoconcepção e na autoavaliação daqueles que dele são vítimas. Ele abrange uma grande variedade de cores, e, quanto maiores as proximidades das tonalidades mais escuras da pele e dos cabelos encarapinhados, maiores as chances de baixa autoestima e autoaceitação. Essas diversas combinações dificultam a delimitação precisa das cores das pessoas, possibilitando a existência de ambiguidade nas relações. Pode-se observar tal situação na preferência bastante presente no senso comum pela utilização do termo “moreno” ao se referir a pessoas negras. Segundo Nogueira, o limiar entre branco e não branco acaba variando de acordo com a cor do próprio espectador. O preconceito de marca é relacional, dependendo da natureza dos contatos de suas vítimas. Além disso, ele cria a preocupação com o branqueamento, tornando-se um mecanismo de ascensão social e explicando a valorização das escolhas de parceiros ou parceiras que tenham cores mais claras, garantindo assim a aceitação social dos filhos que sejam “mais brancos”.

No caso brasileiro, vigora o preconceito de marca ou o racismo de tipo fenotípico (NOGUEIRA, 1998), sendo a cor da pele e o tipo de cabelo os principais marcadores de hierarquia racial. Quanto aos cabelos, por exemplo, a expressão “cabelo ruim” ainda tem forte presença no vocabulário e apreciação negativa dos brasileiros com relação à população negra. Cor de pele e tipo de cabelo reproduzem os valores de uma sociedade marcada pela brancura. Cabelos lisos têm forte associação a padrões de higiene e beleza, enquanto cabelos de origem afro podem estar associados à falta de higiene e cuidado.

Em contraponto ao preconceito de marca, de acordo com Nogueira (1998), está o preconceito de origem, que procura explicar um modelo de relações raciais mantido pela exclusão e segregação. Tanto as relações raciais desenvolvidas nos Estados Unidos no pós-abolição quanto a criação do regime de *apartheid* na África do Sul podem ser explicados pelo preconceito de origem. Conforme Nogueira, os grupos raciais, o opressor e o oprimido opõem-se e hostilizam-se, enquanto grupos distintos.

No caso do Brasil, o preconceito de marca, associado à crença na democracia racial, explica a ambiguidade dessas relações, bem como a dificuldade do reconhecimento da existência das desigualdades raciais contemporâneas.

Não obstante as evidências de discriminação racial que os trabalhos científicos têm apresentado (JACCOUD; BEGHIN, 2002; PINHEIRO et al., 2008; TELLES, 2003), a crença na ausência de racismo ainda é muito presente entre os brasileiros. Compartilhando desse ideário encontram-se, muitas vezes, professores e futuros professores.

Discriminação racial e preconceito étnico na educação infantil

Como supervisores de estágio curricular na área de educação infantil em um Curso de Pedagogia, temos nos deparado com duas situações, quando da discussão sobre questões étnico-raciais com os futuros professores. De um lado, a invisibilidade e a dificuldade de identificação de situações de discriminação raciais como tais e, de outro, a forte presença do preconceito de marca nas situações relatadas.

Durante a disciplina relacionada ao estágio em educação infantil, quando lemos e discutimos tópicos específicos com os graduandos, abordamos a questão das relações étnico-raciais. Parte

da atividade consiste no registro e análise de situações que eventualmente tenham sido observadas durante a realização do estágio em creche ou em pré-escola. Ao longo de alguns anos desenvolvendo esse trabalho, o que nos tem chamado muito a atenção é a dificuldade que nossos alunos, futuros professores, apresentam em reconhecer atitudes de discriminação. Em 2013, por exemplo, foram entregues 19 registros, feitos em dupla, portanto, envolvendo 38 estagiários. Dentre eles, quatro duplas descreveram e analisaram situações de preconceito e discriminação, sete indicaram que não houve ocorrências e três afirmaram não ter observado tais situações, mas, na sequência, descreveram cenas que, como detalharemos, expressam explícita ou implicitamente o tratamento preconceituoso ou mesmo discriminatório por parte de professores na educação infantil.

Embora quantitativamente o dado não seja expressivo, vale ressaltar o fato de que futuros professores, mesmo diante de cenas discriminatórias ou preconceituosas, demonstrem certa dificuldade em identificá-las como tal. Em um dos casos, uma dupla de estagiárias registrou não ter presenciado “[...] nenhuma situação em que a discriminação étnico-racial era explícita”, completando com a afirmação de que, apesar disso, houve dois casos que chamaram sua atenção. Elas presenciaram professoras do berçário comentando sobre a “[...] dificuldade de arrumar certos tipos de cabelo”, referindo-se aos das crianças negras, que seriam “ruins e armados”. As estagiárias completam essa descrição destacando o modo como uma das professoras se referia ao cabelo das crianças: “bandido”. Segundo a explicação da professora, também registrada pelas estagiárias, o cabelo levava esse “apelido” porque seria como um bandido: se não está preso, está armado.

Em outro registro, em que as alunas também afirmam não ter observado atitudes discriminatórias ou preconceituosas, elas retomam uma situação de violência presenciada e anteriormente

narrada aos supervisores de estágio, quando um menino foi arrastado pela professora, que o segurava pela camiseta, da sala de aula até a porta da secretaria da escola. As alunas mencionam que, quando fizeram o relato oral, não se deram conta, e por isso não comentaram, que o menino era negro. Apenas ao realizar a atividade sobre o tópico específico é que elas refletiram sobre possíveis relações entre o tratamento violento com aquela criança e o fato de ela ser negra.

Dentre as situações identificadas como preconceituosas ou discriminatórias, houve registros diversos. Em um caso, crianças negras, embora levantassem as mãos animadamente para contar uma história em uma brincadeira de roda, eram ignoradas tanto pelas demais crianças do grupo quanto pela professora. Em outro, a professora comentou com as estagiárias como um dos meninos era “esperto”, pois já sabia ler e escrever, ao mesmo tempo em que, passando os dedos sobre a própria pele, completou: “E olhem que é...!”, referindo-se à sua cor e expressando o estranhamento por sua esperteza. Outra situação foi observada durante a aplicação do projeto de intervenção de duas estagiárias, quando constataram que uma menina ficara sozinha na mesa e, ao ser encaminhada a outro grupo, não foi bem recebida e mudou novamente. A menina era negra e foi colocada em um grupo com três meninas brancas. As estagiárias destacam que só então se deram conta, inclusive pela explicação da criança isolada, de que os lugares na sala eram fixos e determinados pela professora, de modo que a separação “por cor” era algo naturalizado naquele grupo. Em uma creche, onde as crianças passam o dia todo, as alunas observaram que as professoras não lavavam o cabelo das meninas negras com a mesma frequência com que o faziam com as meninas brancas. Segundo o registro das alunas, as professoras consideravam o cabelo muito “difícil” de arrumar. Elas também observaram esse mesmo tipo de discriminação com os meninos negros, relatando uma

situação ainda mais crítica. Quando um deles pediu à professora que o penteasse, ela respondeu rindo: “Você não tem cabelo!”. Como outros meninos negros, este tinha o cabelo cortado bem curtinho.

As cenas aqui descritas revelam, por um lado, a dificuldade, por parte dos futuros professores, em reconhecerem situações de discriminação racial em suas vivências, numa espécie de atualização do mito da democracia racial. Por outro lado, evidenciam o preconceito de marca, que, como apontamos anteriormente, é o principal definidor do racismo brasileiro.

Formação para a consciência das desigualdades raciais

Como formadores de futuros professores para a educação infantil, temos insistido e investido na abordagem das relações étnico-raciais como tema que atravessa todas as demais questões da área. Na medida em que as Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08, como assinala Rosemberg (2012), excluíram a educação infantil, muitas vezes os cursos de Pedagogia acabam por abordar a História da África e da Cultura Afro-Brasileira apenas nas disciplinas de metodologia voltadas especificamente para o ensino de História que, por sua vez, numa compreensão parcial do que é a educação de crianças pequenas, enfocam tão somente o ensino fundamental⁶.

A formação docente assume papel primordial no enfrentamento do racismo no Brasil, bem como na possibilidade da construção de uma consciência das desigualdades raciais em nosso país.

A educação, em geral, e a escolar, em particular, assumem papel primordial na discussão sobre a formação para a consciência das desigualdades raciais pela centralidade que ocupam na formação identitária dos indivíduos.

6 Além da formação dos futuros professores, abordar a temática das relações étnico-raciais também tem se constituído nossa preocupação em cursos de formação voltados a professores da educação infantil em exercício, oferecidos no formato de cursos de extensão.

Para Charles Taylor et al. (1994), uma das principais estratégias de opressão de determinado grupo é a ausência ou o reconhecimento indevido da sua história. Segundo o autor, o processo de formação da identidade é dialógico; ou seja, a identidade é formada por meio da interação com outros grupos sociais. Nesse sentido, o indivíduo ou o grupo poderá sofrer verdadeiro dano se as representações associadas a ele forem depreciativas. A ausência ou o reconhecimento indevido pode se transformar na principal estratégia para exclusão desses grupos. No caso brasileiro, a ausência pode se manifestar no desconhecimento da história de resistência de negros e indígenas contra a opressão resultante do processo de colonização.

Nesse contexto, a formação docente assume lugar central.

Um professor que teve a oportunidade de refletir acerca dos problemas enfrentados historicamente por negros e indígenas poderá ter papel fundamental na desconstrução das imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos.

Um exemplo disso é a situação relatada por Dias (2012). A autora descreve as mudanças nas práticas pedagógicas de professores da educação infantil e nas atitudes de suas crianças-alunos após a participação docente em um curso para a promoção da igualdade racial. A situação em questão chamou-nos a atenção pela semelhança com um relato do estágio apresentado por nós e pela diferença na reação da professora e da criança. Dias (2012, p. 191) apresenta a fala da própria professora (Mame) discorrendo sobre os efeitos de um trabalho pedagógico voltado para a abordagem da diversidade étnico-racial:

Teve uma cena muito legal. A monitora estava no banheiro penteando, arrumando o cabelo para [as crianças] irem ao refeitório. Uma monitora pegou as meninas e outra pegou os meninos. O V. tinha o cabelo cortado baixinho. A monitora não penteou o cabelo dele. E ele ficou do lado dela só

observando. Quando ela terminou de pentear o cabelo de todos, ele falou: “Você não vai pentear meu cabelo?”. Ela se surpreendeu, olhou para mim assustada. “Ah, Mame, eu não fiz de propósito.” Falei: “Sei que você não fez de propósito”. “É que o cabelo dele está tão curtinho... que para mim já estava penteado. Mas, vem V., vou pentear seu cabelo.” É essa coisa do toque. Você está penteando o cabelo. Você está dando atenção, está tocando a criança. É como eu falei, a atenção, muitas vezes, era focada na beleza branca. O negro não tinha esse momento de carinho, de ser tocado. Achei interessante ele cobrar. Porque até então eles não tinham essa iniciativa, de cobrar... Ela começou a ficar mais atenta (Educadora Mame - entrevista concedida em 13/09/06).

A noção de ter o direito de ser penteado, de também ter um momento de atenção individual da professora, bem como a possibilidade de expressar isso, ao lado do constrangimento da monitora, mostram como a conscientização dos preconceitos raciais existentes em nosso país, por meio da formação, seja inicial ou continuada, pode ser um importante primeiro passo na construção de uma educação antirracista. A semelhança com a cena por nós descrita, em que um menino negro que tinha o cabelo cortado bem curtinho pede à professora que o penteasse, desaparece com as reações opostas das educadoras. No relato trazido por Dias (2012), a monitora pede desculpas à professora e chama a criança para que ela seja penteada, ao passo que no exemplo trazido por nós, a professora responde rindo: “Você não tem cabelo!”.

A respeito do trabalho de formação desenvolvido com professores, afirma Dias (2012, p. 191):

São esses investimentos que criam novas atmosferas nos espaços da educação infantil, produzindo ambientes mais saudáveis. Foram muitos e variados os modos pelos quais as professoras interferiram na transformação das percepções acerca da diversidade étnico-raciais [sic]. Tais modos alcançaram elas próprias e as professoras que não

participaram do curso para a promoção da igualdade racial, mas foram motivadas a repensar suas práticas. Dessas transformações participaram também as crianças, que se perceberam sujeitos de direito pela ação do novo saber técnico e experiencial e potencialmente fértil na promoção de mudanças institucionais.

Mais especificamente acerca do efeito do curso de formação de professores sobre as crianças, a autora declara que:

As atitudes de resistência das crianças negras e ao mesmo tempo a construção de uma nova percepção da criança branca sobre a população negra, por meio das situações de ensino-aprendizagem organizadas pelas professoras, constituíram-se ricos processos nos quais o empoderamento foi intensamente vivido pelas professoras e também pelas crianças negras (DIAS, 2012, p. 191).

Com base no exposto, reafirmamos a importância de que a formação docente, quer seja inicial ou continuada, contribua para o reconhecimento da especificidade do racismo brasileiro e para o questionamento do mito da democracia racial no imaginário social.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo discutir situações de discriminação e preconceito vividas no cotidiano da educação infantil envolvendo questões étnico-raciais, bem como refletir sobre suas implicações para a formação docente.

Para isso, apresentamos cenas presenciadas por estudantes de um Curso de Pedagogia de uma universidade pública em contexto de estágio curricular em creches e pré-escolas públicas.

Analisamos as situações à luz das discussões da sociologia das relações raciais, destacando como trazem à tona o mito da

democracia racial e o preconceito de marca, ambos bastante característicos do racismo brasileiro.

Por fim, apontamos como a formação docente, quer ela se dê inicialmente, quer em exercício, é fundamental para o enfrentamento de situações de discriminação racial e de preconceito étnico, assim como para a construção de uma educação antirracista.

Referências

BASTIDE, Roger. Itinerário da democracia III: em Recife, com Gilberto Freyre. **Diário de São Paulo**. São Paulo, 24 mar. 1944, p. 8.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 23 jun. 2012.

DIAS, Lucimar R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres. In: BENTO, Maria A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2012. p. 178-193.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Editora Record, 1989.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2002.

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

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

PINHEIRO, Luana et al. **Retrato das desigualdades de Gênero e Raça**. Brasília: IPEA; SPM; UNIFEM, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria A. S. (Org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2012. p. 11-46.

SILVA, Paulo V. B. da; SOUZA, Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, jan./mar. 2013, p. 35-50.

TAYLOR, Charles et al. **Multiculturalismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

Enviado em: 01/08/2014. Aprovado em: 10/11/2014