

Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas

Considerations for an education that promotes ethnic-racial equality of children in day care centers and preschools

Lucimar Rosa Dias¹

Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba-PR, Brasil

Resumo

O presente texto apresenta indicações sobre a importância de se inserir a perspectiva da promoção da igualdade étnico-racial nas práticas curriculares da educação infantil, para isso toma como referência experiências de formação de professores desenvolvidas no âmbito do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (UFMS), no período de 2009 a 2013. Para subsidiar a discussão, localiza-se o momento histórico em que no Brasil as diferenças deixaram de ser compreendidas apenas como reflexos das desigualdades sociais e passam a ser interpretadas também sob a ótica da multiculturalidade, estabelecendo novas demandas para a educação infantil e instiga professores(as) e gestores(as) a revisarem a organização pedagógica dessa etapa questionando a branquitude normativa. Foram importantes para a construção das considerações aqui apresentadas os estudos realizados por Bento (2002) e Giroux (1999), Dias (1997, 2007), Cavalleiro (2006) e Silva (2002).

Palavras-chave: Igualdade racial, Educação infantil, Formação de professores(as), Práticas curriculares.

1 Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFPR. Pesquisadora sobre diversidade étnico-racial e práticas promotoras da Igualdade Racial na Educação Infantil, Formação de Professores(as) e Currículo. Autora do livro “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” e coautora da Coletânea Outras Histórias... Culturas Afro-brasileiras e Indígenas.
E-mail: lucimar_dias@uol.com.br

Abstract

The text presents some indications about the importance of inserting the perspective of promoting ethnic-racial equality into the curriculum practices of early childhood education. The references are the experiences of teacher education investigated by GEPEDI - Group of Studies and Research in Education, Diversity and Inclusion (UFMS) from 2009 to 2013. In order to support the discussion, the historical moment considered is when, in Brazil, the differences stopped being understood only as reflections of social inequalities. At that moment, they started to be interpreted from the perspective of multiculturalism, thus establishing new demands for early childhood education, instigating teachers/managers to revise the pedagogical organization of the phase, and challenging normative whiteness. The following authors were important for the construction of the considerations presented: Bento (2002, Giroux 1999, Dias 2007), Cavalleiro (2006) and Silva (2002).

Keywords: Racial equality, Early childhood education, Teacher education, Curriculum practices.

MINHA INFÂNCIA (Freudiana)

[...]

Eu era triste, nervosa e feia.

Amarela, de rosto empalamado.

De pernas moles, caindo à toa.

[...]

Caía à toa...

nos degraus da escada,

no lajeado do terreiro.

Chorava. Chamava. Reclamava.

De dentro a casa se impacientava:

“– Levanta, perna-mole...”

[...]

Meus brinquedos...

Coquilhos de palmeira.

Bonecas de pano.

Caquinhos de louça.

Cavalinhos de forquilha.

Viagens infundáveis...
Meu mundo imaginário
mesclado à realidade.
[...]
A rua. A ponte. Gente que passava,
o rio mesmo, correndo debaixo da janela,
eu via por um vidro quebrado, da vidraça
empanada.
[...]A gesta dentro de mim...
Um mundo heroico, sublimado,
superposto, insuspeitado,
misturado à realidade.
[...]
Espezinhada, domada.
Que trabalho imenso dei à casa
para me torcer, retorcer,
medir e desmedir.
E me fazer tão outra,
diferente,
do que eu deveria ser. [...]

Introdução

O extrato da poesia de Cora Coralina nos provoca a pensar que a infância nunca foi por si mesma um espaço lúdico de vivência, idílico como alguns apregoam. De fato, para que as crianças vivenciem experiências positivas nessa etapa da vida, é necessário construí-las num esforço pelo qual são responsáveis familiares e a sociedade de modo geral. A menina do poema expressa como as crianças pensam a si mesmas e atesta que são suscetíveis, nesse processo de autoconhecimento, a opiniões dos outros.

Contudo, também apresenta a possibilidade de a criança construir elementos para resistir ao enquadramento que lhe querem impor. Essa resistência apresentada no poema de modo sutil: “A gesta dentro de mim... Um mundo heroico, sublimado, superposto, insuspeitado, misturado à realidade”, ou de modo

escancarado: “Que trabalho imenso dei à casa para me torcer, re-torcer, medir e desmedir. E me fazer tão outra, diferente, do que eu deveria ser.” Ao contrário da menina da poesia que expõe a experiência de constituição de sua identidade relacionada ao espaço doméstico, as crianças na atualidade, desde bem pequenas, estão construindo esse processo também em espaços institucionais.

É nessa perspectiva que apresentamos a importância da inclusão no currículo da educação infantil de uma perspectiva da diversidade que reconheça o pertencimento étnico-racial das crianças e da própria constituição da sociedade brasileira e com isso colabore de modo positivo na construção da identidade das crianças, especialmente das que sofrem discriminação racial ou étnica. A discussão não é nova. Como podemos verificar na citação a seguir, ela já estava presente nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil, p. 11, vol. 2, 1998)

Porém, sabemos que há uma distância significativa entre o que se postula em documentos oficiais e o que as práticas nas instituições revelam. Algumas pesquisas realizadas nos últimos anos (DIAS, 2007, CAVALLEIRO, 2006), procuraram compreender como as crianças negras vivenciam esse processo, focalizando os dissabores que lhes ocorrem por estarem em instituições despreparadas para tematizar as dimensões das diferenças culturais.

Por dever institucional, creches e pré-escolas deveriam estar preparadas para dialogar com as múltiplas possibilidades de ser e

estar no mundo. Isso significa dizer que essas instituições deveriam ser lugares de aprendizagens lúdicas que estão construindo identidades positivadas para todos e todas. No entanto, como as pesquisas citadas apontam, boa parte das práticas realizadas nesses espaços tem servido para reproduzir processos hierarquizantes, colaborando pouco para o rompimento de dominações, seja ela etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística ou religiosa.

As experiências propostas nesse espaço deveriam favorecer vivências com as quais as crianças pudessem dar significados as suas singularidades e a das outras com as quais convivem sem hierarquização ou concepções fixas. Ajudá-las a compreender as muitas possibilidades de ser menino ou menina, os muitos modos de compor uma família, tais como: ser filha(o) adotiva(o) ou biológica(o), única(o) ou de famílias extensas, ter um pai e uma mãe, ou dois pais, ou duas mães, estar em abrigo, viver com avós, ou nenhuma dessas situações, e sim outras que a vida e as necessidades concretas das pessoas vão inventando.

São variadas as possibilidades de ser e estar no mundo e, desde a mais tenra idade, seria possível proporcionar às crianças experiências que as levassem a pensar sobre isso e também compreender experiências relativas à diversidade étnico-racial desde a educação infantil: ser negro(a), branco(a), asiático(a) ou indígena; viver no campo ou na cidade, ser quilombola ou ribeirinha...

Há atualmente recursos tecnológicos, inclusive nas instituições públicas, que, se acessados, contribuiriam para ampliar a experiência das crianças com a diversidade humana sob um ponto de vista positivo, abrindo portas, janelas para a rua, aliás, para as ruas, proporcionando que as crianças possam ir além do que a menina de Cora Coralina teve direito.

A rua... a rua!...

(Atração lúdica, anseio vivo da criança,

mundo sugestivo de maravilhosas descobertas)
– proibida às meninas do meu tempo.
Rígidos preconceitos familiares,
normas abusivas de educação
- emparedavam.

A rua. A ponte. Gente que passava,
o rio mesmo, correndo debaixo da janela,
eu via por um vidro quebrado, da vidraça
empanada.

É com a perspectiva de aumentar “os vidros quebrados”, “limpar as vidraças” dos currículos da educação infantil, ainda rígidos, preconceituosos e com normas abusivas que apresentaremos algumas possibilidades de ações para proporcionar às crianças o que consideramos absolutamente necessário para a constituição de seres integrais e plenos, para pensar sobre si mesmas e sobre os outros.

Como anteriormente foi citado, ao pensar o currículo da educação infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil não se omitiu em relação à importância da presença da diversidade cultural. Antes disso, já o material de extensa aceitação por parte dos especialistas em educação infantil intitulado *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, produzido em 1994 e reeditado em 2009 pelo Ministério da Educação – MEC, trazia essa dimensão.

O documento postula como um dos critérios de respeito à criança o “direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa”. Poderíamos identificar outros documentos oficiais que não foram omissos em relação a essa dimensão da atividade pedagógica em creches e pré-escolas. Porém, os marcos legais, que impulsionarão a inserção desse tema na agenda das políticas públicas e por consequência dos sistemas educacionais, foram a alteração

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, alterada pela Lei nº 10.639/03; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Parecer nº 03/2004; e, especialmente, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs e o Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

Embora os marcos legais sejam importantes na instituição de políticas públicas que modifiquem determinadas realidades, sabemos que eles não são suficientes para alterar práticas, especialmente no âmbito da educação. Agrava-se o quadro quando se trata da educação infantil e mais ainda se nos detivermos na educação para as crianças pequeninhas (0 a 3 anos). Se é assim para qualquer tema que envolva a educação de pequenos, pode-se imaginar quando se trata de questões relacionadas a “raça”² e infância. Para esse caso, é necessário superar muitas supostas verdades, uma delas é o chamado “Mito da Democracia Racial”, ou seja, a crença de que no Brasil só há problema social e que já superamos o racismo.

Também é necessário reconhecer a criança como sujeito ativo e de direitos, não como um mero reprodutor de culturas, identificando a possibilidade de que ela pode protagonizar caminhos que nos levem a relações não opressoras, sem racismo e sem sexismo, não por serem seres ingênuos e sem maldades, mas porque a infância pode ser o espaço mais profícuo para disseminar relações justas e igualitárias, exatamente porque elas, as crianças, não simplesmente reproduzem a sociedade em que vivem. Há pesquisas que indicam que elas estão reinventando valores, verdades, compreensões sobre a vida, refazendo e fazendo culturas, o que nos

2 É sempre importante dizer que embora a raça como um constructo biológico já tenha sido suficientemente questionado, o conceito ainda é utilizado no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, indicando um marcador social que se utiliza de fenótipos para distinguir as pessoas.

indica que, ao tratarmos da diversidade étnico-racial nessa etapa, estamos dialogando com sujeitos bastante capazes de recriar as relações sob uma nova perspectiva, quiçá destituída de hierarquizações opressoras.

É, portanto, com o intuito de provocar gestores(as) e professoras(es) a reverem suas propostas pedagógicas e, sobretudo suas práticas a fim transformarem as instituições de educação infantil em espaço nos quais se aprende o valor da diversidade étnico-racial, que empreenderemos algumas reflexões acerca do tema. Para isso, este artigo está dividido em três partes. Na primeira, procuramos contextualizar historicamente como o conceito de diferença torna-se parte do cotidiano das instituições de educação infantil. Na segunda, defendemos que educar para as relações étnico-raciais de modo a promover a igualdade racial se revela como tema importante na educação infantil. Já na terceira, apresentaremos reflexões para que os professores e professoras que atuam nessa etapa possam construir uma intervenção pedagógica que responda às expectativas legais e os direitos da criança no que concerne a ter uma educação que seja integral e promotora da igualdade étnico-racial.

A questão das diferenças na educação

O termo “diferença”, aqui utilizado, está relacionado diretamente às questões étnicas e raciais, mas não ignoramos que há outras formas sociais e culturais em que esse conceito se apresenta e que pode se relacionar com os tipos de culturas existentes em nosso país, ou de culturas de outros países, bem como com as diferenças originadas pelas desigualdades econômicas advindas das relações político-sociais.

A discussão no ambiente educacional acerca de um tipo específico de diferença surgira no Brasil no início da década de 1980

devido à ampliação do acesso à escola para as crianças pobres. Essas são vistas como “diferentes” das outras, e lhe são atribuídas dificuldades de aprendizagem. À primeira vista, foram tratadas como crianças com *deficit* de conhecimento e, só após vários estudos, os quais mostraram a existência de uma disparidade entre os saberes adquiridos por essas crianças em seus ambientes familiares e o que a escola exigia como conhecimentos prévios necessários à escolarização, é que se pôde compreender o sucesso ou insucesso escolar de muitas delas.

Alguns estudos recolocaram a questão do ensino-aprendizagem³, demonstrando o despreparo da escola para receber a criança pobre. A área de linguagem buscou teorizar sobre “as diferenças” linguísticas apresentadas entre as crianças, defendendo que elas não caracterizavam nenhuma inferioridade em seus falantes, apenas indicavam modos de falar distintos. Também, estudos sobre a aprendizagem da escrita, com destaque para os realizados por Emília Ferreiro (1985), foram importantes para repensar as supostas dificuldades que as crianças apresentavam no processo de aquisição da escrita, tomando as manifestações de produção escrita como etapas de um processo e não como deficiência cultural. Tais estudos contribuíram para a compreensão de que existem diferenças entre as crianças e que essas não se constituem em questões de deficiências biológicas, não se constituem como “carências” e estão longe de se sustentarem qualquer possibilidade de hierarquização de culturas. Estava posto no Brasil o discurso das diferenças na escola, com um novo olhar sobre elas. Apresentava-se a possibilidade de identificá-las entre as crianças, sem, com isso subalternizá-las, indicando que elas mereciam um olhar atento dos professores, pois lhes cabia a tarefa de garantir-lhes as condições necessárias para que a aprendizagem ocorresse. Era o fim

3 Tais como Patto, 2000; Rosemberg e Pinto, 1997; Gonzalez e Hasenbalg, 1982.

das almeçadas classes homogêneas. Estava posta a questão da *diferença* no cotidiano da escola como um desafio pedagógico, mas sua base eram marcas de distinção produzidas pela desigualdade de classe.

A sociologia e a psicologia foram áreas que contribuíram enormemente para essa discussão sobre as diferenças existentes entre as crianças. Proclamando que deveriam ser reconhecidas pela escola e de algum modo consideradas no Projeto Pedagógico das instituições, pois disso dependia o sucesso escolar dessas crianças. Entretanto, na década de 1980, essa discussão não conseguiu incluir as produções acadêmicas e, sobretudo, as denúncias realizadas pelo Movimento Negro de que a diferença étnico-racial era de suma importância nesse contexto e que desconsiderá-la contribuía em grande parte para a infelicidade, abandono e reprovação de grande parte das crianças negras que estavam na escola.

A despeito dessas denúncias, a maioria dos professores e os sistemas de ensino não incluíram em suas ações a discussão sobre as diferenças étnico-raciais. Acrescentaram aos fazeres pedagógicos apenas o pressuposto de que as crianças são diferentes em seus ritmos de aprendizagem e em sua origem social, e que tais diferenças exigiriam da escola estratégias específicas no processo de ensino-aprendizagem para garantir-lhes as condições adequadas de inclusão social.

É na década de 1990 que apura-se a ideia de que a escola precisa tratar de assuntos que vão além dos conhecimentos que habilitam o sujeito a ler, contar e escrever. Educar cada vez mais passa a ser a prover condições aos sujeitos de atuarem na sociedade de modo responsável. Essa visão sobre os conteúdos necessários para a contemporaneidade produz “novos temas educacionais”. Colocamos entre aspas, pois apesar desses temas não estarem consolidados na prática pedagógica das escolas, muitos deles têm uma longa história de tentativas para que isso ocorra. Para muitos

deles, foram criadas leis e resoluções, artifício utilizado pelos governantes e legisladores para responderem às pressões por políticas públicas educacionais de setores organizados da sociedade.

O tema mais antigo desse repertório e reconhecido pelo universo escolar possivelmente seja a educação ambiental. Diante das denúncias sobre a destruição dos recursos naturais do planeta e da visibilidade que esse tema ganha nos meios midiáticos, ele passa a ser apontado como necessário para compor o currículo escolar. Isso porque, apesar de haver vários lugares na sociedade onde se pode adquirir informações, a escola ainda é o principal lugar escolhido por diferentes setores da sociedade para esse procedimento. É por meio de decretos, leis e resoluções que a questão da preservação do meio ambiente se inclui na lista dos mais “novos temas educacionais”. Assim como o combate às drogas, a educação sexual, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, o combate ao preconceito de gênero e, claro, o combate ao racismo.

Nesse período, no Brasil, colhia-se os resultados do reaparecimento dos movimentos coletivos pós-ditadura militar e a conjuntura internacional contribuía para a visibilidade desses novos movimentos. As ideias do mundo globalizado, das novas tecnologias, do capital virtual e do mundo sem fronteiras faziam-se cada vez mais presentes. Isso tudo criava um ambiente favorável para a escola não só repensar sua função, mas também absorver novos papéis, entre estes, a revisão dos conteúdos escolares.

Esses movimentos foram capazes de gerar teorias do currículo que propõem repensar a organização curricular, incluindo conteúdos oriundos desses “novos temas educacionais”. No entanto, Santomé (1998) alerta que esses conteúdos não podem fazer parte do currículo apenas em momentos determinados e sazonais. É necessário que eles ganhem *status* de conhecimento, tão necessário quanto a aquisição de conceitos matemáticos ou linguísticos.

Educar é uma ação profundamente política e ética, apesar de os discursos conservadores e liberais pretenderem dissimular esta idiosincrasia. [...] Assim, não se trata de transformar as culturas das etnias minoritárias ou sem poder, o mundo feminino, a classe trabalhadora, etc., em *suplementos* do currículo escolar; em temas complementares para que a nossa consciência possa ficar mais tranquila. (SANTOMÉ, 1998, p. 147)

É essa compreensão sobre currículo e o modo como devemos construí-lo que nos leva a (re)pensar a educação das relações étnico-raciais, deslocando-a da silenciosa e efetiva reprodução da hierarquização para o empoderamento das crianças discriminadas por seu pertencimento étnico-racial. Esse tema ganha força com o surgimento, no cenário nacional, de pesquisadores e pesquisadoras preocupados em acrescentar à reflexão acerca do currículo escolar questões pertinentes à comunidade negra, sendo cada vez mais significativa essa contribuição. Os pesquisadores e gestores de políticas de formação comprometidos com o avanço das questões educacionais e compreendendo-as nas suas múltiplas complexidades não podem mais ignorar que a problemática da multiculturalidade é uma realidade, e, por isso, deve ser considerada como importante conteúdo nesses processos. Isso posto, vamos discutir um momento específico da educação básica na qual consideramos de fundamental importância a inclusão de uma educação das relações étnico-raciais emancipadora.

Pesquisas científicas sobre infância evidenciaram a importância dos primeiros anos de vida para os desenvolvimentos físicos, cognitivos, afetivos e sociais dos seres humanos. É na educação infantil que os pequenos começam a se conhecer e a conhecer o outro, a se respeitar e a respeitar o outro, desenvolvendo diferentes habilidades e construindo conhecimentos. É com base nesse pressuposto que defendemos a presença das relações étnico-raciais positivas no currículo, nessa etapa da educação principalmente.

A questão da formação de professoras/es e a diversidade étnico-racial

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) inicia suas atividades em novembro de 2009 e vai até dezembro de 2013 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com uma composição interdisciplinar da equipe, na qual uma das professoras trazia para o universo dos estudos e pesquisas a sua experiência com a educação especial, discutindo especificamente a escolarização das pessoas com necessidades especiais numa proposta de inclusão. A convergência dos objetos de trabalho ancorava-se nas discussões sobre as singularidades e diferenças dos sujeitos. Salientamos que a educação especial é uma área de estudo que traz em seu bojo a discussão da diferença, haja vista que o imaginário social com relação à deficiência, apesar do discurso da inclusão, ainda se compõe com um olhar de ineficiência e incapacidade, tornando a escola muitas vezes um *locus* de reprodução do preconceito, quando se espera da mesma a possibilidade de construção da alteridade. Essa articulação representa, também, um esforço das pesquisadoras em estabelecer conexões em diferentes projetos de pesquisa e de extensão, com seus campos de atuação. Buscou-se, com essa experiência, romper com ações fragmentadas na formação de professores e professoras.

No caso específico desse grupo, a articulação entre professoras com diferentes experiências torna-se mais fundamental, porque a diversidade é uma questão complexa, e de natureza interdisciplinar, pois se manifesta de formas diferentes nas regiões brasileiras, exigindo uma variedade de pesquisas que alcance as especificidades e particularidades que esse conceito adquire nas distintas regiões do país, colaborando para o amplo debate social na construção de acordos entre os vários atores deste processo e para o aprimoramento dos conhecimentos dessa área.

Balizados por essas concepções articuladoras, realizamos o primeiro projeto de extensão, em 2010, intitulado “Educação Inclusiva e Diversidade na escola: desafios da escola para todos”. Participaram desse Projeto cerca de 30 professores(as) da rede de ensino do município de Três Lagoas/MS, na sua maioria da Educação Infantil, e também acadêmicos(as) dos cursos de História e Pedagogia do campus da UFMS em Três Lagoas/MS.

O propósito foi trabalhar com os conceitos de educação inclusiva e diversidade com foco em relações étnico-raciais e necessidades educacionais especiais. Partindo das discussões, possibilitar a professores e professoras que já atuam em escolas e centros de educação infantil e aos acadêmicos de Pedagogia e História a construção de aportes teóricos que lhes permitissem desenvolver práticas pedagógicas que rompam com processos discriminatórios e de exclusão, especialmente em relação à população negra e às pessoas com necessidades educacionais especiais, consolidando o projeto emancipatório de educação de qualidade para todos.

O conceito de diversidade que norteou nossas ações no GEPEDI foi o mesmo presente no Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, publicado pelo UNICEF, resultado do I Seminário Criança Esperança, realizado em Brasília em junho de 2003. Isto é, partimos do pressuposto de que

A diversidade valorizada e celebrada não pode ser utilizada como uma maneira de eliminar as singularidades e as diferenças, mas, pelo contrário, como uma poderosa expressão de indignação e rejeição das iniquidades que marcam as relações entre as pessoas e que tem por determinante exatamente a negação ou a subordinação e dominação em nome da diferença. (UNICEF/BRASIL, 2003, p. 12)

Com isso queríamos, ao mesmo tempo, reconhecer os limites de nossa discussão visto que não abarcávamos todas as manifestações das diversidades presentes no ambiente educacional e

também assumirmos que estávamos dialogando a partir de pontos bem delineados, pois acreditamos que, para a formação de profissionais identificados com uma política de educação inclusiva e promotora da igualdade, é necessário especificarmos os campos e não tratá-los a todos como diversidade sem nomeá-los. Visto que cada área da diversidade requer instrumentos e ações distintas e só quando tratamos de suas especificidades é possível instrumentalizar os professores e professoras a produzirem um currículo que trabalhe em prol educação e conduza a mudanças concretas no cotidiano das escolas e centros de educação infantil, no que tange às práticas que promovam a inclusão sem discriminação.

Também acreditávamos que alguns profissionais já desenvolviam práticas promotoras da diversidade tanto em relação às questões de identidade racial quanto em relação à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e queríamos que elas pudessem ser identificadas para que fossem difundidas e reconhecidas entre os próprios pares e fossem apoiadas pela gestão escolar, ampliando-as de modo a valorizá-las, sendo tomadas como conteúdo essencial ao pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens e se constituíssem como estratégia para erradicação do racismo e preconceito existentes na sociedade brasileira.

A finalidade dos que atuam na perspectiva de uma educação multicultural e antirracista é que esta seja de fato emancipatória. Nossa intenção é de assegurar para todos a possibilidade de encontrar nos ambientes educacionais um lugar no qual se aprenda de forma sistemática, planejada e organizada que as diferenças raciais e culturais são construídas socialmente, para desconstruir a ideia de inferioridade atribuída a determinados grupos. Estamos na luta para construir uma educação na qual as pessoas possam compreender suas diferenças e se posicionar contrárias à hierarquização e inferiorização entre os seres humanos a partir de qualquer tipo de marca.

No ambiente educacional, há várias situações nas quais é possível identificar a discriminação racial. Quando, por exemplo, uma professora escolhe uma criança branca para ser carinhosamente tocada, em detrimento de uma criança negra, ela pratica uma ação de discriminação racial, porque faz uma distinção a partir de caracteres identitários para beneficiar uma criança em detrimento de outra. Nos depoimentos de professoras entrevistadas por Dias (2007, p. 42), elas relatam ações ocorridas nos seus locais de trabalho que são exemplares.

Na educação infantil, a gente já sentiu essa questão da diferença do tratamento dos profissionais em relação à criança negra e à criança branca. Essa questão do estereótipo. Do modelo único de beleza, que é branco, loiro dos olhos claros ou verdes. Essa questão é muito forte na educação infantil. As crianças negras não têm tanto colo, chamego, aconchego como tem a criança branca. (Educadora Mame, de Campinas – entrevista concedida em 13/09/06)

Quando aparece um bebê Johnson na escola, todo mundo [diz]; – aí que lindo! Um bebê Johnson que eu falo é um menino loiro, de olho azul, bem gordo. Gordinho, bem fofo. Então esse bebê passeia pela escola inteira. Ele passeia com a monitora do outro setor, com a diretora. Como sente a criança que nunca sai? (Educadora Aminata, de Campinas - entrevista concedida em 12/09/06)

Os depoimentos apresentam profissionais alertas a esse tipo de situação, o que não é o caso da maioria. O segundo depoimento traz-nos um elemento importante, ao citar o “bebê Johnson”, para exemplificar o tipo de bebê que recebe mais atenção nas instituições de educação infantil, a profissional nos revela como o imaginário brasileiro é influenciado e está permeado pela ideia do belo como branco.

Diante dessa constatação, tomamos de empréstimo a análise de Schucman (2014) para o processo de formação dos psicólogos para pensar a realizada, também, nos cursos de licenciatura:

Apesar das preocupações e da luta contra a discriminação racial serem fundamentais para uma sociedade mais justa e humana, a Psicologia pouco se debruçou sobre a questão das relações raciais no Brasil. Nos currículos dos cursos de psicologia brasileiros, raramente encontramos qualquer menção ao tema da raça e do racismo nas disciplinas obrigatórias. A formação de psicólogos ainda está centrada na ideia de um desenvolvimento do psiquismo humano igual entre os diferentes grupos racializados. Assim como as categorias de classe e de gênero são fundamentais na constituição do psiquismo humano, a categoria raça é um dos fatores que constitui, diferencia, hierarquiza e localiza os sujeitos em nossa sociedade. (p. 83)

De fato, nem os cursos de psicologia e nem os de licenciatura, especialmente os de Pedagogia, que formam profissionais para atuarem na educação infantil, estão dando a devida importância às questões relativas à identidade racial. Para exemplificarmos a situação, buscamos identificar em qual quadro referencial se construíram as imagens do bebê correspondente à representação utilizada pela professora. A partir de um exercício exploratório que consistiu em visitar o *site* brasileiro da empresa Johnson & Johnson⁴, foi possível encontrar a preocupação em contemplar os diferentes grupos étnico-raciais quando se tratava de adultos. Porém, quando entramos no *link* intitulado *Seu bebê*, as cinco imagens de criança disponíveis eram exatamente como as descritas pelas duas professoras. Os bebês eram todos brancos, de olhos azuis ou verdes. O uso de pessoas brancas, como norma, nas imagens publicitárias no Brasil, é um pequeno exemplo de que:

De fato, tanto este traço de superioridade estética quanto o padrão de beleza de nossa cultura não é algo natural ou dado aos brancos. Mesmo assim, essa imagem de belo produz significados compartilhados, os quais os sujeitos se

4 *Site* <<http://www.jnjbrasil.com.br>>. Acesso em 26 out. 2006.

apropriam, singularizam, produzem sentidos e atuam sobre eles, de alguma forma reproduzindo-os ou contrapondo-os. Na teia dialética em que a realidade social e o sujeito individual implicam-se mutuamente, a mediação semiótica exerce um papel fundamental. A linguagem e os significados compartilhados culturalmente funcionam como determinantes no processo de constituição de cada sujeito. Desta forma, os conteúdos racistas de nossa linguagem, bem como a ideia de superioridade racial branca construída no século XIX são ainda apropriados pelos sujeitos. E, nesse movimento da constituição da consciência individual, os significados alheios se tornam sentidos próprios. (SCHUCMAN, 2014, p. 90)

A realidade brasileira constrói um ideal de branquitude como o desejável e isso acaba por incidir nas práticas pedagógicas com os bebês, como pudemos constatar na continuidade do exercício, desta vez, visitamos o *site* da empresa na sua versão em inglês⁵. Ao entrar no *site*, as primeiras imagens que aparecem são, também, de crianças brancas. Todas como as descritas pela professora. Porém, somos convidados a visitar vários *links*, inclusive um chamado “visit.baby.com”. Nele, as imagens apresentadas se alternam e, inicialmente, deparamo-nos com uma mãe e seu bebê “gordinho e fofo”. Sem ver a imagem, ela nos parece idêntica àquela que as professoras descreveram como o tipo de bebê preferido por alguns profissionais das instituições de educação infantil para dar colo e carinho. No entanto, nesse caso, havia uma diferença substancial: os “bebês Johnson” da página em inglês eram negros e asiáticos, todos “gordinhos e fofos”. Essa página nos remete a um outro *link* correspondente ao do *site* brasileiro: Seu bebê. E qual não foi nossa surpresa, a primeira imagem de “bebê Johnson” que esse *site* apresenta é a de uma sorridente menina negra⁶, “gordinha e fofa”.

5 *Site* <<http://www.jnj.com/home.htm>>. Acesso em 26 out. 2006.

6 *Site* <<http://www.jnj.com/home.htm>>. Acesso em 26 out. 2006.

Ou seja, o “bebê Johnson”, na versão em inglês, podia ser negro, podia ser menina, contrariando consideravelmente a representação de “bebê Johnson”, “gordinho e fofo” das professoras entrevistadas. Essa diversidade de imagens de bebês apresentadas pela empresa Johnson & Johnson só pôde ser encontrada na versão em inglês. Na versão brasileira, as únicas imagens de bebês, às quais tivemos acesso na época do estudo, mostravam apenas um tipo físico, exatamente igual ao descrito pelas professoras como o tipo mais valorizado no ambiente da educação infantil. Refazendo uma parte do exercício, para a escrita desse artigo, sete anos depois, deparamo-nos, na página inicial da empresa⁷ no Brasil, com a seguinte situação: em destaque, temos uma barriga sem rosto que se pode atribuir a uma mulher branca, uma mulher branca de olhos azuis divulgando produtos para combater o envelhecimento de pele, uma família composta de um homem, uma mulher, um filho e uma filha, todos brancos, e uma mulher e uma menina negra, a mãe de cabelo alisado e a filha com tranças africanas. Embora, ao entrar em outros *links*, seja possível constatar ainda a predominância de pessoas brancas, a presença da imagem em que aparece a mãe e a filha negras indicam pequenas, mas positivas, mudanças no cenário publicitário que tange à representação de negros.

Os avanços identificados na publicidade também podem ser verificados em outros âmbitos da sociedade brasileira, inclusive no campo da formação de professores e professoras. Infelizmente não ocorre na proporção necessária e nem mesmo com o consenso esperado para o século XXI, ainda são ações pontuais, em geral, realizadas na formação continuada e não na inicial, mas estimulam questionamentos acerca da realidade constatada em relação à situação da branquitude, como bem nos alerta Bento (2002):

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma

7 Site <<https://www.jnjbrasil.com.br/>>. Acesso em 28 mai. 2014.

apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (s/p)

Partindo da perspectiva de que é necessário investirmos em momentos formativos que ajudem os profissionais que atuam na educação infantil a desconstruir o imaginário negativo sobre a população negra, pois temos uma parcela de responsabilidade para romper com tais hierarquizações, já que estamos atuando nesse campo, organizamos ações formativas cujo objetivo foi construir junto a profissionais dessa etapa possibilidades de repensarem suas práticas pedagógicas desconstruindo o eurocentrismo nelas naturalizados, colaborando na formação de outras representações sobre as populações silenciadas pela *branquidade normativa* (GIROUX, 1999).

Gestores, professoras e professores responsáveis pela operacionalização da educação infantil precisam investir esforços para que esses valores estejam nas práticas educativas da primeira infância. É pensando nessa busca para concretizá-los que apontamos alguns princípios que poderiam estar contidos em qualquer ação educativa nessa fase, a fim de conquistar uma educação positiva das relações étnico-raciais. São eles:

- A educação infantil tem identidade, função própria e deve pautar-se pelo desenvolvimento e aprendizagem das meninas e dos meninos pequenos, considerando-os como sujeitos de direitos e como protagonistas de sua própria vida e, nesse sentido, proporcionar-lhes uma sociedade não discriminatória;

- A atenção à diversidade é um elemento básico para assegurar a qualidade da educação, pelo que deve ser critério universal no desenvolvimento das políticas e dos programas de atenção nesse nível educativo.
- O Estado tem responsabilidades indelegáveis na formulação, na sustentação e na continuidade das políticas que atuam para combater o racismo, a discriminação e o preconceito raciais, em particular na educação infantil por ser essa a fase em que a criança está construindo sua identidade e conhecendo sobre seu pertencimento racial.

Esses princípios estabelecem relação direta com a LDB (alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, especialmente no art. 8º, inciso VIII e IX, que indicam a necessidade das propostas pedagógicas assegurarem:

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

Isso deve nos fazer refletir sobre os referenciais que são oferecidos, para que, de fato, ocorra essa apropriação, pois isso se revela em pequenas atitudes, por exemplo, a recusa de uma criança branca em pegar na mão de uma criança negra, ou a criança branca que ofende a criança negra acusando-a de feia, colocando apelidos depreciativos, entre outras coisas.

Antes de julgarmos a criança branca que apresenta esse tipo de atitude ou de transferirmos a responsabilidade para sua família,

devemos nos questionar quanto à contribuição efetiva das interações e experiências que estão sendo proporcionadas a essas crianças para que construam atitudes solidárias entre si, para que questionem as referências desumanizadoras presentes na sociedade que privilegia um determinado tipo físico.

É preciso questionar as práticas institucionais realizadas na educação infantil. Elas estão assumindo um papel crítico e confrontando os padrões de beleza estabelecidos pelos meios de comunicação os quais privilegiam um grupo em detrimento de outros? Como estamos produzindo esse confronto? Quais as estratégias que temos criado em nosso currículo para produzir novos olhares e possibilitar a construção de identidades positivas com múltiplas opções para crianças de todos os grupos étnico-raciais? Será que as crianças negras, desde os bebês até as mais velhas, têm o mesmo tratamento que as crianças brancas? Para quem e como são feitos os elogios?

Mas, a hierarquização pautada no pertencimento étnico-racial no cotidiano da educação infantil não ocorre apenas entre crianças. Há professoras e professores que evitam tocar no cabelo da menina negra ou negligenciam o momento de pentear o cabelo dos meninos negros, ou, ainda, nunca escolhe as crianças negras para ocuparem lugares de importância nas atividades desenvolvidas.

Essas situações, à primeira vista, podem parecer que surgiram da cabeça de algum aficionado que só pensa em discriminação racial. Na verdade, elas resultam da inquietação de professores e professoras que perceberam em seu cotidiano tais fatos e que nos foram apresentados em cursos de formação, ou constatados em pesquisas acadêmicas. São circunstâncias muito sérias porque sabemos da importância nessa fase de contatos afetivos. Tocar a criança, explorar seus sentidos, produzir a descoberta das formas concretas (não dos triângulos, retângulos e quadrados), mas as dos próprios seres humanos presentes no ambiente educacional, pode e deve ser preocupação constante de professoras(res) críticos.

As crianças, nessa etapa, estão formando a sua autoimagem com a colaboração do adulto, que lhe diz muito sobre como pensar a si mesmo e elas compreendem as mensagens explícitas ou não que recebem. Quando um bebê branco de olhos azuis passeia pela creche e todas as educadoras querem tê-lo nos braços, ele está compreendendo bastante bem a mensagem que lhe estão dirigindo. Ele sabe que é bem quisto, que agrada, portanto, constrói uma imagem de si mesmo de quem é bom, é amado, tem poder. Ao mesmo tempo em que as professoras estão dizendo isso para o bebê branco, elas estão dizendo a um bebê negro, você não é bem quisto, não é bom, não é querido, é inferior.

Isso quando falamos das linguagens corporais, não verbais, e quanto à palavra dita e seu poder? O poder de denominar, de constituir o outro sai da boca. Da boca de quem alimenta, sorri, conversa numa fase em que a criança está reconhecendo e nomeando partes do seu corpo, nomeia o que desenha, constrói, imita principalmente o adulto. E é desse adulto que recebe apelidos que demarcam e marcam seu corpo. A menina de Cora, fala novamente:

Chorava. Chamava. Reclamava.
De dentro a casa se impacientava:
“– Levanta, perna-mole...”

Os apelidos podem ser positivos, dizendo às crianças que são belas e merecedoras de elogios como “anjinho”, “fofinho”, ou podem ser negativos, feitos em tons jocosos ou irônicos, tais como “furacão”, “pelezinho”, “esganiçado” e por aí afora. E estes também possuem uma mensagem declarada, dizem a quem os recebe como são percebidos, se belos ou se feios, se merecedores de elogios ou de ofensas. Numa interação educativa, esse poder de denominar, seja consciente ou não, colabora no modo como as crianças irão pensar a si mesmas e aos outros.

Por isso, é um desafio pedagógico refletir sobre os modos como se está denominando as crianças no ambiente da creche. Eles têm apelidos? Quais? Por quê? Há apelidos que denotam preconceito ou explicitam um gostar mais de um do que de outro? É necessário pensar o próprio fazer pedagógico com profundo carinho para que disso possa emergir práticas cada vez mais libertadoras. Os indicativos de reflexão, ao serem feitos, podem indicar caminhos inovadores no que diz respeito à implementação da educação das relações étnico-raciais, conforme o previsto nos marcos legais.

Obviamente não há receitas de como fazer para que as interações e as brincadeiras desenvolvidas no currículo da educação infantil sejam práticas promotoras da igualdade étnico-racial. No entanto, há experiências exitosas nas quais podemos nos pautar para ampliar e cumprir o que está posto nas DCNEIs. A primeira consideração a ser feita é que não estamos tratando apenas da pré-escola.

Sim, a creche também é lugar para a promoção da igualdade étnico-racial. Do zero aos seis anos, trabalhar com a educação das relações étnico-raciais tem dimensões muito particulares, porque as crianças se encontram de modo mais perceptível numa etapa na qual predomina o pensamento mágico. Provavelmente signifique construir possibilidades de novos imaginários infantis nos quais a diversidade seja uma marca. Sons, ritmos e movimentos de diferentes grupos culturais deveriam permear as experiências vividas pelas crianças pequenininhas, possibilitando as viagens mais in-críveis no universo da criação.

O espaço da fantasia e da imaginação é parte integrante do modo como a criança apreende e interage socialmente nessa fase e as histórias das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas estão permeadas de seres mágicos, heróis e algozes que poderiam fazer parte do imaginário infantil, enriquecendo o repertório infantil.

Porém, ao invés disso, as instituições reproduzem os heróis e algozes *hollyodianos* infinitamente. Mickeys, Minies e as princesas “inventadas” por Walt Disney ocupam o imaginário infantil brasileiro e as instituições de educação infantil têm reforçado essa cultura. De acordo com Breder

“Princesas” se tornou a franquia mais lucrativa já lançada pela empresa, além da maior marca do mundo voltada para meninas de dois a seis anos. Segundo o executivo Mooney, em entrevista para Orenstein, eles apenas dão às meninas o que elas querem, pensando “em que tipo de roupa de cama uma princesa gostaria de dormir? Com que tipo de alarme-relógio ela gostaria de acordar? Que tipo de televisão ela gostaria de assistir?” (Ibidem, p. 15). Porém, a autora afirma que, com 26 mil produtos à venda, é difícil dizer onde o “querer” acaba e começa a coerção. (BREDER, 2013, p. 55)

As crianças precisam ter amplo repertório para inventarem seus seres mágicos e se inventarem, como fez a menina de Cora Coralina, mesmo submetida ao aprisionamento. Resistiu ao emparedamento. A poesia nos instiga a pensar o que produziriam crianças livres e expostas a vasta referência da cultura humana?

Meus brinquedos...
Coquilhos de palmeira.
Bonecas de pano.
Caquinhos de louça.
Cavalinhos de forquilha.
Viagens infundáveis...
Meu mundo imaginário
mesclado à realidade.

O mesclar do imaginário com a realidade, construídos nas e pelas culturas infantis, nas quais as crianças estão mergulhadas e nos mergulham, precisam estar permeados de elementos das heranças culturais afro-brasileiras para que elas possam compor

o universo de suas invenções de modo menos monolítico e mais plural, mais rico, menos eurocêntrico e mais multicultural.

Nesse sentido, é necessário rever o currículo da educação infantil e perguntar quais têm sido as oportunidades oferecidas nas instituições para que as crianças adquiram múltiplos referenciais para pensarem a vida. Como os livros, os cartazes, as histórias, os filmes têm contribuído para que as referências infantis sejam permeadas de muitos universos? Onde estão elementos culturais do maravilhoso com assinatura da nossa brasilidade? O Matinta Pereira, o Saci-Pererê, o Boi Tata, o Quibungo, o Curupira, dentre outros personagens, têm sido apresentados para povoar a imaginação de meninos e meninas nessa idade? Continuam ocupando lugar secundário reservado às chamadas “semana do folclore” enquanto os personagens de origem europeia têm lugar privilegiado e permanente no currículo da educação infantil?

Ao reivindicar a presença desses personagens, não significa que estejamos defendendo uma posição sectária, apenas desejamos explicitar como o currículo da educação infantil tem sido pautado quase que na sua totalidade por referências herdadas do colonizador e, nesse sentido, reivindicamos a sua descolonização porque acreditamos que é essa desconstrução curricular que permitirá uma educação promotora da igualdade étnico-racial no Brasil e por que não dizer “*macunainica*” (FARIA, 1999). É reconhecendo o potencial civilizatório das culturas indígenas e africanas que essa presença se fará importante nas experiências lúdicas realizadas na educação infantil.

Algumas professoras e professores já incluem na sua prática pedagógica fortes referências culturais afro-brasileiras e indígenas. Eles e elas romperam com ausência/silenciamento de referências positivas para as crianças e oferecem variadas possibilidades, sendo uma delas a valorização da corporeidade como uma dimensão muito importante para a construção da igualdade étnico-racial. O fim da desvalorização da corporeidade negra na produção de experiências com crianças pequenas tem proporcionado o contato

com a estética negra nas mais variadas manifestações, possibilitando a elas experimentar a multiplicidade de músicas, danças, religiosidades, vocabulários, produções literárias, conhecimentos matemáticos, modos de organização familiar, etc., ampliando, assim, a experiência positiva com a diversidade. A infância é um tempo social, no entanto, as crianças crescem e por isso é de fundamental importância que as experiências nela vividas colaborem na constituição de sujeitos que valorizem as diferenças culturais. Os estudos e cursos de formação precisam fortalecer a luta por uma educação não discriminadora, mas, além disso, é necessário colaborar na constituição de novos valores, de concepções plurais e solidárias de sociedade. É necessária uma profunda e corajosa revisão do ato de educar, reorganizar todos os espaços educacionais da infância, coibindo o racismo institucional com severidade.

Estamos otimistas quanto à construção de uma educação infantil na qual a justiça e a solidariedade predominem. Temos tomado contato com iniciativas corajosas que impõem a lógica antirracista e não sexista nos espaços da infância e isso nos tornam cada vez mais confiantes de que a realidade da exclusão, da baixa qualidade, do sexismo e do racismo um dia será coisa do passado, mas, para que isso se concretize, temos que nos manter atentos e alertas e revertermos essa realidade tão cruel... para que o enredo da história das crianças sob nossos cuidados seja bem distinto daquele apresentado na poesia de Cora Coralina, pois a menina enfrentou sozinha a condição em que vivia e

Sem carinho de Mãe.
Sem proteção de Pai...
– melhor fora não ter nascido.

E nunca realizei nada na vida.
Sempre a inferioridade me tolheu.
E foi assim, sem luta, que me acomodei
na mediocridade de meu destino.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica/Coordenação Geral de Educação Infantil, Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, 2009.

BRASIL. **PARECER Nº: CNE /CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Aprovado em 10/03/2004.

BREDER, Fernanda Cabanez. **Feminismo e príncipes encantados: a representação feminina nos filmes de princesa da Disney**. Rio de Janeiro, 2013. Monografia (Graduação em Comunicação Social/Jornalismo) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO, 2013.

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

CORA CORALINA. **Infância (freudiana)**. Poemas dos Becos de Goiás e outras histórias mais. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. 321p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, dezembro/99.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquitude. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, jul. 1999, p. 97-132.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Coleção 2 Pontos. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1982. 115p.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. **Criança pequena e raça na PNAD 87**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), 2014, p. 83-94.

UNICEF. **Situação da Infância e Adolescência Brasileira (Relatório)**, 2003. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/siabo3_1.pdf>. Acesso em nov. 2014.

Enviado em: 29/08/2014. Aprovado em: 10/11/2014

