

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SABERES DOCENTES NA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

***RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y SABERES DOCENTES EN LA ESCUELA DE
EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE RÍO DE JANEIRO***

***ETHNO-RACIAL RELATIONS AND TEACHING KNOWLEDGE AT THE SCHOOL OF
EARLY CHILDHOOD EDUCATION OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF RIO DE
JANEIRO***

Edmilson dos Santos FERREIRA¹
José Jairo VIEIRA²
Andréa Lopes da Costa VIEIRA³

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo identificar as estratégias adotadas na prática docente em Educação Infantil, considerando a construção de um princípio pautado no diálogo, que priorize a pesquisa com criança. Os conceitos de saberes docentes e diversidade são eixos temáticos que se articulam com a Sociologia da Infância que se apresentam como uma linha orientadora do projeto pedagógico de uma creche universitária de Educação Infantil localizada no Rio de Janeiro. Nesse sentido, os estudos iniciaram com as seguintes questões: quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças que envolvem as temáticas: diversidade e relações étnico-raciais na Educação Infantil? Tais práticas procuram estabelecer o diálogo com a Educação das relações étnico-raciais? Para orientação metodológica deste estudo, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa e análise documental como sendo a estratégia privilegiada de coleta de dados. A pesquisa aponta para a valorização das relações étnico-raciais e uma demanda por encontros de formação continuada que potencializem os grupos de estudos e trocas de experiências.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Relações étnico-raciais. Creche universitária. Educação infantil.

RESUMEN: *Este trabajo tiene por objetivo identificar las estrategias adoptadas en la práctica docente en Educación Infantil, considerando la construcción de un principio*

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Estudante de Doutorado del Programa de Postgrado en Educación. Integrante del Laboratorio de Pesquisa em Movimentos Sociais, Desigualdades e Diversidades de Corpo, Raça e Gênero (LADECORGEN/UFRJ). OrcID: <http://orcid.org/0000-0003-2561-7915>. Correo: edmilsf@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. del Programa de Postgrado en Educación. Coordinador del Laboratorio de Pesquisa em Movimentos Sociais, Desigualdades e Diversidades de Corpo, Raça e Gênero (LADECORGEN/UFRJ). OrcID: <http://orcid.org/0000-0002-9395-5345>. Correo: desigualdade.diversidade.educa@gmail.com

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesora del Programa de Postgrado en Memoria Social. Profesora del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ). Investigadora del Laboratorio de Pesquisa em Movimentos Sociais, Desigualdades e Diversidades de Corpo, Raça e Gênero (LADECORGEN/UFRJ). OrcID: <http://orcid.org/0000-0002-3672-6298>. Correo: andrea.lcosta@uol.com.br

pautado en el diálogo, que priorice la investigación con niños. Los conceptos de saberes docentes y diversidad son ejes temáticos que se articulan con la Sociología de la Infancia que se presentan como una línea orientadora del proyecto pedagógico de una guardería universitaria de Educación Infantil ubicada en Río de Janeiro. En ese sentido, los estudios comenzaron con las siguientes cuestiones: ¿cuáles son las prácticas pedagógicas desarrolladas con los niños que envuelven las temáticas: diversidad y relaciones étnico-raciales en la Educación Infantil? ¿Tales prácticas tratan de establecer el diálogo con la Educación de las relaciones étnico-raciales? Para orientación metodológica de este estudio, optamos por un abordaje cualitativo de investigación y análisis documental como la estrategia privilegiada de recolección de huellas. La investigación apunta a la valorización de las relaciones étnico-raciales y una demanda por encuentros de formación continuada que potencien los grupos de estudios e intercambios de experiencias.

PALABRAS CLAVE: *Infancia. Relaciones étnico-raciales. Guardería universitaria. Educación infantil.*

ABSTRACT: *This work aims to identify strategies adopted in teaching practice in Early Childhood Education, considering the construction of a principle based on dialogue, which prioritize research with children. The concepts of teaching knowledge and diversity are thematic axes that are articulated with the Sociology of Childhood, which are presented as a guideline of the pedagogical project of a nursery school of Child Education located in Rio de Janeiro. In this sense, the studies began with the following questions: what are the pedagogical practices developed with children that involve the themes: diversity and ethnic-racial relations in Early Childhood Education? Do such practices seek to establish dialogue with the Education of ethnic-racial relations? For the methodological orientation of this study, we opted for a qualitative approach of research and documentary analysis as the privileged strategy of collecting fingerprints. The research points to the valorization of ethnic-racial relations and a demand for meetings of continuous formation that potentiate the groups of studies and exchanges of experiences.*

KEYWORDS: *Childhood. Ethnic-racial relations. University day care. Early childhood education.*

Introducción

En Brasil, a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación – LDB/96, la Educación Infantil se constituye como la primera etapa de la Educación Básica, promoviendo una mayor visibilidad para los niños de cero a los seis años de edad, reconociéndolos como sujeto de derechos, abarcando sus históricas funciones asistencialistas para una construcción social de las identidades infantiles en el contexto educacional. Desde esta perspectiva, uno de los principales desafíos de la Educación Infantil, consiste en una conversión de la mirada para comprender cómo los niños negros construyen las relaciones, expresan sus deseos, intereses y valores, en las Escuelas de las Infancias. Otro desafío significativo es garantizar una atención

de calidad que posibilite el desarrollo de los niños negros en sus múltiples lenguajes. Este artículo es parte de la fase exploratoria de la investigación de doctorado en Educación, este recorte privilegia las relaciones étnico-raciales en la niñez y los saberes docentes como actores sociales en la Educación Infantil.

Las actuales reflexiones sobre concepciones de niñez afirman que los niños negros son sujetos histórico y social, porque la niñez representa un período singular y significativo de la vida, por lo tanto:

Es necesario considerar la niñez como una condición del niño. El conjunto de experiencias vividas por ellos en diferentes lugares históricos, geográficos y sociales es mucho más que una representación hecha por adultos sobre esta fase de la vida. Es necesario conocer las representaciones de la niñez y considerar los niños concretos, ubicarlos en las relaciones sociales, etc., reconocerlos como productores de la historia (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).⁴

En este sentido, la concepción de niñez que defendemos se representa por los cambios que ocurren en las diferentes formas de organización de la sociedad que se reúnen en clases sociales distintas en lo que respecta a la niñez y al niño.

Educación de las Relaciones Étnico-raciales en la niñez

La Educación de las Relaciones Étnico-raciales en la primera infancia en este trabajo investiga especialmente los niños en edad preescolar. Iniciamos en este análisis la revisión de la literatura de las principales investigaciones encontradas en el campo de los estudios sobre la infancia y las relaciones étnico-raciales, a partir de los estudios coordinados por las investigaciones de: Iolanda de Oliveira (UFF), Anete Abramowicz (UFSCAR), y Fúlvia Rosembergue (PUC-SP & Fundação Carlos Chagas).

La tesis de doctorado de Trinidad (2011) discutió la situación de invisibilidad en que se encuentran los niños no blancos. Cuando Clade (2013) investigó los niños mayores entre cinco y siete años y muestra que ellos son sensibles a los sentimientos despertados frente a situaciones discriminatorias y evalúan como algo “feo” o “equivocado”.

La tesis de Piccolo (2011) defendió la valoración de las diferencias como camino para el enfrentamiento y la disminución de prácticas sociales prejuiciosas, a través de una praxis que valore proceso educativo crítico-emancipador.

⁴ É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).

Acorde con Abramowicz y Oliveira (2012), a partir de la década de 90 fue posible percibir que la desigualdad afecta directamente la educación brasileña, donde está intrínsecamente relacionada al color de la piel. En este sentido,

La pobreza impacta al niño negro de manera más cruel y contundente que el niño pobre blanco, ya que la familia negra vive con más intensidad la desigualdad social. Pero no es solo eso, la pobreza es atravesada por la raza, lo que significa que la raza es también explicativa de la pobreza (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 50).⁵

Esta dualidad entre raza y cuestión social está íntimamente entrelazada en el discurso del prejuicio de clase. Fernando Rodrigues (1995) trae una discusión del Racismo cordial que hay en Brasil, donde las personas niegan tener, pero demuestran en pequeñas actitudes que son reforzadas porque todavía hay un enraizamiento de la clasificación racial a partir del color de la piel (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012).

En esta misma dinámica de relaciones raciales hay un concepto contemporáneo de *branquitude* que para Liv Sovik es entendido como:

Atributo de quien ocupa un lugar social en el alto de la pirámide, es una práctica social y el ejercicio de una función que refuerza y reproduce instituciones, es un lugar de habla para cual una cierta apariencia es condición suficiente (SOVIK, 2009, p. 50).⁶

El autor señala que la *branquitude* es un ideal estético y social que valora el color de la piel, la fisionomía, el tipo de pelo; donde ser blanco no depende de su color, pero de su status social, pues la práctica blanca es lo que cuenta. Por ello, es una relación compleja, porque su discurso esta permeado de afectos, travestida muchas veces por el discurso de mestizaje que niega la existencia de los negros y esconde la existencia de blancos, implícito en el discurso de que “somos todos iguales”. Lo que caracteriza la hegemonía de una cultura blanca y de etnia europea, donde “el valor de la *braquitude* se realiza en la desvaloración del ser negro y ella sigue siendo una medida silenciosa de casi blancos, como de los negros” (p. 53).

El trabajo de Abramowicz & Oliveira (2012) reconoce que los niños a partir de 4 años consiguen percibir las matices entre blancos y negros en la sociedad y, por lo tanto, ofrece atribuciones positivas y negativas sobre sus características. La diferencia tomó cuerpo, cuando la sociedad occidental instituye una norma, instituye un patrón que está en el otro y no en sí.

⁵ A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa que a raça é também explicativa da pobreza (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 50).

⁶ atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide, é uma prática social e o exercício de uma função que reforça e reproduz instituições, é um lugar de fala para qual uma certa aparência é condição suficiente (SOVIK, 2009, p. 50).

Así, la socialización que se inicia en la familia y se amplía con el convivio escolar, en vez de ser una experiencia positiva en el desarrollo del niño negro, acaba siendo un factor negativo en la constitución de su auto-imagen. Y el silencio que involucra la cuestión racial en las diversas instituciones sociales favorece que se entienda la diferencia como desigualdad, como desvío, como anormalidad (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 56).⁷

En este sentido, la escuela sin percibir instituye la desigualdad y la diferencia cuando selecciona los juegos y observamos la ausencia de muñecas negras o simplemente no explora los momentos de extrañamiento que se manifiestan en sus juegos. Este papel de reproducción e incluso creación de la desigualdad y la diferencia en la escuela termina por ser un refuerzo de las vivencias discriminatorias que el niño negro empieza a percibir y a sentir en la sociedad, aunque eso ocurra de forma simbólica (BOURDIEU, 2012).

El prejuicio hay en la sociedad, sin embargo, partimos de levantes positivos también. Al mismo tiempo que el discurso racista está en la superficie de la sociedad, el sujeto no es solo alguien que recibe la acción, pero también son actores sociales que están a todo momento dialogando con esta sociedad, o sea, interfiere y es interferido a todo momento.

Hablar de racismo en Brasil es algo complejo, pues involucra muchos sectores sociales, culturales, religiosos, estéticos y de género, entre otros. El debate sobre las relaciones ético-raciales y las infancias, nos llevó a reflexionar sobre la dimensión identitaria del niño negro, como una niñez silenciada en la Educación Infantil. Los estudios de Abramowicz *et al.* (2012) afirman que los niños, aproximadamente, a partir de los 4-5 años ya presentan algún tipo de concepto o identificación racial. Además de señalar las tensiones en los procesos identitarios que orientan las políticas de reconocimiento, como posibilidad de resignificar las diferencias.

La Ley 10.639/03 que altera la LDB representa un avance de las reivindicaciones del movimiento negro en la educación al hacer obligatoria la enseñanza del tema étnico-racial e indígena en las enseñanzas fundamentales y medias y favorecen la política de reconocimiento de las relaciones raciales. Sin embargo, “no por acaso, esta Ley se restringe específicamente a las escuelas de enseñanza primaria y media: la educación infantil fue excluida: se trata de desenlace de largo recorrido histórico” (ROSEMBERG, 2012, p. 33). El análisis de Fúlvia Rosenberg nos hizo traer la infancia y la educación infantil hacia el centro del debate para descurtir las relaciones ético-raciales en la educación infantil.

⁷ Assim, a socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na constituição de sua auto-imagem. E o silêncio que envolve a questão racial nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade, como desvio, como anormalidade (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Los aportes de la sociología todavía prevalecieron los estudios de Guimarães (2011; 2004; 2006; 2012) y de Munanga (2012) para la comprensión histórica del racismo y la reflexión sobre el mito de la democracia racial. Considerando que Brasil fue el último país del continente americano a abolir la esclavitud y, luego, el prejuicio racial, todavía provoca reacciones sutiles, pero que dejan marcas profundas de carácter simbólico (BOURDIEU, 2012).

Los estudios de Le Breton nos apoyarán para comprender cómo la relación con el cuerpo afecta el desarrollo de los niños y sus interacciones con el grupo. Para Le Breton (2009) la apariencia presenta y representa el sujeto, involucra el comportamiento, los modos de vestir y cuidar del cuerpo, aspectos que revelan un lenguaje corporal simbólico que respecta a la pertenencia social y cultural. Y se constituye también de aspectos físicos como altura, masa y características estéticas. El cotidiano de los niños es marcado por el desarrollo de sentimientos como alegría, tristeza y angustia donde la subjetividad de los diferentes contextos como lugar de las emociones. El sentimiento de inferioridad puede ser observado en situaciones que involucren pelo liso, la piel clara como referencial hegemónico reproducido por las películas infantiles comerciales que puede conducir el refuerzo de situaciones de negación racial.

David Le Breton valora las relaciones establecidas con el otro. Y este representa la construcción social del cuerpo, para el autor, es la relación con el otro que exploramos las percepciones sensoriales y el lenguaje. En este contexto, los niños por veces, establecen una jerarquía entre pobres y ricos y usan como referencia el color de la piel y si los pelos son lisos o rizados.

Hay una complicidad de las familias sobre las actitudes racistas que pueden reforzar el sentimiento de inferioridad entre los niños negros y pardos. Los niños no perciben o no distinguen la razón de ser preteridos en los juegos y en la organización de las actividades de libre elección, su comportamiento traduce en lágrimas o en silencio. Otrora, la reacción puede ser interpretada como agresividad. Estos sentimientos expresan “una combinación de sensaciones corporales, de gestos y de significados culturales aprehendidos por intermedio de las relaciones sociales” (LE BRETON, 2009, p. 113).

La Educación Infantil en el Brasil contemporáneo

Entre los caminos posibles para discutir sobre la Educación Infantil contemporáneo, optamos por reflexionar sobre la Educación Infantil como derecho. Asegurar los derechos

sociales, especialmente los derechos de los niños negros para que ellos se desarrollen en sus múltiples lenguajes requieren protección y financiamiento.

La participación de la mujer en el mercado laboral brasileño a partir de los años 1970, la lucha por los movimientos sociales y la necesidad de ampliación de la atención a los niños y las luchas por el derecho a la educación basada por el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) de 1990 y por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley nº 9394/96 que define la educación infantil como deber del Estado. A pesar de la fragmentación entre dos segmentos 0-3; 4-6 años (Enmienda Constitucional nº 53/2006), no necesariamente en el proceso educativo, pero del punto de vista de la obligatoriedad, la Ley nº 11.700, de 2008, asegura plaza en la escuela pública de educación infantil más cerca de su residencia para los niños a partir de los 4 años de edad.

Este corte etario establece matrícula compulsoria en la educación básica de los niños a partir de la edad pre-escolar y amplía la amplitud de los programas de atención a la primera infancia (Enmienda Constitucional nº 59, de 2009). De este modo, se espera que las redes públicas y escuelas implementen la atención con equipamiento específico para esta franja etaria y gradualmente amplía la oferta en horario integral. Lo que nos preocupa es que esta amplitud no se limite a las tendencias de socialización y la anticipación de la escolarización:

la primera tendencia se revela en prácticas que destacan aspectos del desarrollo, teniendo la ‘socialización’ y la formación de “hábitos, habilidades psicomotoras” como objetivos únicos o principales; la segunda tendencia se desarrolla en prácticas con énfasis en el entrenamiento, visando la escolarización posterior, pautándose en ideas como la de prontitud (AQUINO; VASCONCELLOS, 2001, p. 179).⁸

La educación infantil debe ofrecer más que socialización, necesita pautarse en el desarrollo de los niños promoviendo el acceso al conocimiento acorde con la franja etaria a que se pretende atender a través de la contextualización en diferentes aspectos, tiempos e interacciones visando ampliar el universo cultural de los niños.

En este sentido, las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Infantil (2009) proponen que las propuestas pedagógicas respeten los principios éticos, estéticos y políticos. Los principios éticos respetan al desarrollo de la autonomía, de la solidaridad, del respeto al patrimonio común y la responsabilidad. Los principios estéticos tratan de la formación para el ejercicio de la escucha sensible de los deseos de los niños negros, la creatividad y la

⁸ a primeira tendência revela-se em práticas que destacam aspectos do desenvolvimento, tendo a ‘socialização’ e a formação de “hábitos, habilidades psicomotoras” como objetivos únicos ou principais; a segunda tendência se desenvolve em práticas com ênfase no treinamento, visando a escolarização posterior, pautando-se em ideias como a de prontidão (AQUINO; VASCONCELLOS, 2001, p. 179).

diversidad. Y los aspectos políticos determinan los derechos y deberes y al ejercicio de la ciudadanía a través de “prácticas de cuidado y educación en la perspectiva de la integración de los aspectos físicos, emocionales, afectivos, cognitivos/lingüísticos y sociales del niño, entendiendo que ella es un ser completo, total e indivisible” (DCNEI, 2009, p. 32, v. 2). En este sentido es que defendemos una educación de la infancia pautada en las prácticas sociales y culturales de su universo sociocultural más amplio y que no se restrinja al preparo para la escolarización todavía por venir.

Breve panorama de la Sociología de la Infancia en Brasil

En la Educación Infantil la Sociología se ha configurado como Sociología de la infancia como un campo privilegiado para los estudios de las diferentes culturas que representan los niños y sus infancias. Los estudios de Florestan Fernandes acerca de las “*trocinhas*” de Bom Retiro contribuyen significativamente para la comprensión de las culturas infantiles, del folclore infantil brasileño y sus múltiples lenguajes que nos revelan a comprender la importancia del juego como grupo sociales y su naturaleza, por lo tanto es la sociología que aclara el folclore. Las “*trocinhas*” están directamente relacionadas al deseo de jugar con los demás grupos infantiles, así inician las interacciones entre los niños con el medio social (FERNANDES, 2004).

Abramowicz y Oliveira (2010) reconocen que el trabajo de Florestan Fernandes desarrollado en 1947 descrito por los sociólogos fue pionero en Brasil al retratar los niños, su niñez y su cultura. En este sentido, la Sociología de la Infancia asume el lugar de reflexión para comprender la investigación con niños y sus infancias.

La Sociología de la Infancia nos permite:

pensar el niño como sujeto y actor social de su proceso de socialización, y también constructores de su niñez, como actores plenos, y no solo como objetos pasivos de este proceso y de cualquier otro. A partir de esta primera inflexión, otras fueron realizadas y, de esta forma, permitieron el surgimiento de nuevas temáticas, así como la elaboración de nuevas metodologías que buscaron comprender los niños como productores de culturas, a partir de ellos mismos (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42).⁹

⁹ pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro. A partir desta primeira inflexão, outras foram realizadas e, dessa forma, permitiram o surgimento de novas temáticas, bem como a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Esta posibilidad inventiva de acoger la diferencia y planear temáticas que incorporen el discurso de los niños en la calidad de desafío de reflexionar sobre nuestras prácticas e interpretar las relaciones entre los niños desarrolla una *escucha sensible* para:

comprender qué hablan los niños, qué quieren conocer, qué hay de interesante para hacer y dejar de hacer, a estudiar, dejar para después; pensar qué hay de interesante para visitar, qué nuevas formas de jugar pueden ser jugadas, qué músicas y qué danzas pueden ser inventadas. Quizás vale la pena aprovechar la idea de los cien lenguajes preconizado por la escuela italiana en el interior de una educación con el niño, en el espacio público, en que las afectividades críen nuevas redes de solidaridad y pensamiento para que se posibilite un devenir niño (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 194).¹⁰

Abramowicz y sus colaboradores señalan los fundamentos de la Sociología de la Infancia reconociéndolas con área de conocimiento del campo de investigación que ha ampliado las posibilidades de interpretación de los saberes e intereses de los niños.

Sin embargo, para comprensión de estos saberes es necesario que nos volvamos profesores reflexivos, sensibles y vigorosos desde el punto de vista de la consistencia de nuestra formación, y este proceso puede constituirse a lo largo de nuestra trayectoria profesional compartida en una perspectiva de una comunidad investigativa (WELLS, 1994).

Saberes docentes y desarrollo profesional en la Educación Infantil

Para una mayor profundización de las cuestiones vinculadas a nuestro trabajo investigativo, entendiéndose ser necesaria una reflexión sobre los saberes constituidos por los profesores y profesoras durante su práctica pedagógica y considerando que los saberes docentes representan un conjunto de estrategias, experiencias de vida, validados por su actividad profesional. Sabemos que el trabajo reflexivo y de densificación del profesor de las infancias va más allá del aula de actividades al enfocar cuestiones como trabajo, formación profesional, historia de vida, relaciones entre cultura escolar y cultura de los profesores – al tejer la profesionalización como elementos de la subjetividad estableciendo relaciones con los saberes y las prácticas docentes. Los profesores y las profesoras construyen saberes que son

¹⁰ entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, deixar para lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. Talvez valha a pena aproveitar a ideia das cem linguagens preconizada pela escola italiana no interior de uma educação com a criança, no espaço público, em que as afetividades criem novas redes de solidariedade e pensamento para que se possibilite um devir criança (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 194).

movilizados y producidos a cada actividad, a través de la mediación de la cultura y de los saberes escolares.

Así, este estudio pretende registrar la percepción de los profesores, o sea, la subjetividad de actores en acción así como sus prácticas cotidianas, buscando un diálogo con los profesores como sujetos competentes que poseen saberes específicos que contribuyen para la Educación Infantil.

Según Tardif (2002), la subjetividad de los profesores es desarrollada a partir de tres orientaciones inspiradas en investigaciones desarrolladas en América del Norte y en Europa. La primera orientación es una visión cognitiva de la subjetividad y hace parte de la corriente de las ciencias cognitivas que ponen en evidencia los procesos mentales que rigen el pensamiento del profesor en diversas situaciones: en la gestión de clase, durante la trasposición didáctica y en la interacción con los niños. En la concepción americana, son utilizados los saberes procedimentales e instrumentales. Así, el profesor elabora sus representaciones. En la percepción de los europeos, se valora el proceso de negociación con relación al contexto de enseñanza.

La segunda orientación es una visión existencial que caracteriza la “vida de los profesores”, es decir, la historia de vida personal y profesional con enfoques narrativos que engloba sus experiencias familiares, creencias, valores personales y la trayectoria del profesor. El trabajo asume una dimensión afectiva, normativa y existencial, sus acciones son marcadas por su propia experiencia en el trabajo. Su autoridad es mediada por su relación personal con el grupo.

La tercera orientación es una visión social, está pautada en la vivencia de los niños (VIGOTSKI, 2009; PRESTES; TUNES, 2012), y en la etnometodología (COULON, 1995) como estudio del lenguaje común o cotidiana. En este sentido, los profesores emiten un juicio de valor y normativo que definen las competencias del profesor dentro y afuera de la escuela.

En la Educación Infantil, comprendemos que el reconocimiento de la historia de vida del profesor es relevante, pues podrá permitir una mayor aproximación entre el relacionamiento con los niños negros y valorar sus propias experiencias y, cuando asociadas a una etnometodología podrá explorar las cuestiones del cotidiano como estímulo para la construcción de sus saberes.

La reflexión sobre la formación del profesorado nos remete a la práctica pedagógica como condición esencial para que los educadores puedan perfeccionarse en conjunto con la sociedad. La formación del profesorado es un procedimiento complejo que involucra saberes y una preparación basada en la formación continua, como un movimiento en que el

conocimiento es aprehendido, consolidado e internalizado para que haya un intercambio de experiencias, visando la función de educar

El educador debe comprender que la fuente de su aprendizaje, de su formación, es siempre la sociedad. Pero esta actúa de dos modos: uno indirectamente, pero que aparece al educando (futuro educador) como derecho (pues es aquél que siente como acción inmediata): es el educador, del cual recibe ordenadamente los conocimientos. Y otro, directamente, aunque parezca al educando (futuro educador) como indirecto, pues no lo siente como presión inmediatamente perceptible: es la consciencia, en general como medio natural y humano en el cual se encuentra el hombre y del cual recibe los estímulos, los desafíos, los problemas que lo educan en su consciencia de educador (VIEIRA PINTO, 1984, p. 109-110).¹¹

En este contexto social, podemos ampliar la discusión sobre la formación del profesorado, partiendo de la formación inicial del profesor de Educación Infantil, buscando aún contemplar la especificidad de esta modalidad.

La práctica profesional de los profesores (TARDIF, 2002) puede incentivar los profesores comprometidos con la mirada diferenciada en percibir el interés de los niños negros y sus especificidades, incentivándolos en la dirección de volverse profesionales prácticos reflexivos. Esta condición individual y colectiva podrá contribuir para la construcción de un Proyecto político-pedagógico que atienda a las necesidades de los niños negros, estableciendo los principales temas que orientan la práctica pedagógica. O sea, sin un profesor instrumentalizado en formación y percepción para actuar contra la discriminación y ella no combatida, las actividades en la educación infantil terminan por reproducir las discriminaciones raciales existentes en nuestra sociedad.

Caminos de la investigación

La Escuela de Educación Infantil de la Universidad Federal de Río de Janeiro (EEI-UFRJ) fue inaugurada en el día 24 de junio de 1981, y desde entonces se ubica en las dependencias del Instituto de Puericultura e Pediatría Martigão Gesteira (IPPMG). A partir del segundo semestre de 2013, el Consejo Universitario (Consuni) aprobó el proceso de institucionalización de la guardería universitaria “Pintando la Infancia”, que ya se ha llamado

¹¹ O educador deve compreender que a fonte de sua aprendizagem, de sua formação, é sempre a sociedade. Mas esta atua de dois modos: um, indiretamente, mas que aparece ao educando (futuro educador) como direito (pois é aquele que sente como ação imediata): é o educador, do qual recebe ordenadamente os conhecimentos. E outro, diretamente, ainda que apareça ao educando (futuro educador) como indireto, pois não o sente como pressão imediatamente perceptível: é a consciência, em geral com o meio natural e humano no qual se encontra o homem e do qual recebe os estímulos, os desafios, os problemas que o educam em sua consciência de educador (VIEIRA PINTO, 1984, p. 109-110).

Espacio de Educación Infantil y se afirma, actualmente, como la Escuela de Educación Infantil de la UFRJ, órgano suplementario del Centro de Filosofía y Ciencias Humanas (CFCH), en nivel de equivalencia con el CAP-UFRJ. En este sentido, “se consideran Colegios de Aplicación, las unidades de educación básica que tienen como finalidad desarrollar, de forma indisociable, actividades de enseñanza, investigación y extensión con enfoque en las innovaciones pedagógicas y en la formación docente” (BRASIL, 2013). Así como nos orientan la Resolución n° 1, de 10 de marzo de 2011, que fija normas de funcionamiento de las unidades de Educación Infantil relacionadas a la Administración Pública Federal directa, sus autarquías y fundaciones:

Art. 1. Las unidades de educación infantil, mantenidas y administradas por universidades federales, ministerios, autarquías federales y fundaciones mantenidas por la Unión se caracterizan, acorde con el art. 16, inciso I, de la Ley n° 9.394/96, como instituciones públicas de enseñanza mantenidas por la Unión, integran el sistema federal de enseñanza (BRASIL, 2011).¹²

En esta dirección, la Escuela de Educación Infantil está en pleno proceso de incorporación al CAP-UFRJ como primera etapa de la educación básica. Actualmente, escuela de educación infantil posee 80 niños entre 4 meses a 5 años de edad, siendo que de estas, tenemos 15 niños negros o pardos, según el auto declaración presente en el registro de matrícula escolar.

La metodología utilizada fue investigación cualitativa basada en el análisis documental. Los documentos analizados las resoluciones y pareceres del MEC y de la universidad, además de los informes registrados en los cuadernos de planeamiento donde los profesores escriben su cotidiano y el habla de los niños, referentes a los años 2013 y 2014. En la fase exploratoria de la investigación fueron analizados 10 documentos que abordan las políticas y prácticas docentes. Nuestra principal preocupación y atención fue la búsqueda de casos descriptos como siendo de discriminación racial y a partir de ahí la percepción y estrategia pedagógica adoptada por las profesoras.

Las profesoras de la EEI-UFRJ están en un continuo proceso de formación continua y, por lo tanto, partimos del supuesto de que cualquier situación discriminatoria fue percibida por ellas y descriptas en los informes. El proceso de este trabajo privilegió la investigación sobre la infancia de los niños negros como sujetos que producen conocimiento, interesados en expresar su cultura y sus saberes infantiles. El desarrollo de esta investigación lleva en

¹² Art. 1. As unidades de educação infantil, mantidas e administradas por universidade federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei n° 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino (BRASIL, 2011).

consideración que la realidad se encuentra en permanente construcción y que, por ello, el conocimiento y las acciones se contextualizan en diferentes situaciones. Este proceso reunió las percepciones y los saberes docentes, en el esfuerzo de la elaboración de conocimientos sobre aspectos de la realidad significativos para el enfoque central de este trabajo: los conocimientos movilizados por las profesoras de Educación Infantil en su práctica pedagógica. Las metodologías de investigación cualitativa son entendidas “como aquellas capaces de incorporar la cuestión del significado y de la intencionalidad como inherentes a los actos, a las relaciones, y a las estructuras sociales, siendo estas últimas tomadas tanto en su advenimiento cuanto en su transformación, como construcciones humanas significativas” (MINAYO, 1999, p.10), considerando que un análisis cualitativo del material empírico posibilita una discusión dialéctica al contexto pedagógico.

La metodología que utilizamos se vincula a una concepción de realidad, de mundo y de vida en su conjunto. Este se constituye en la mediación del proceso de aprehender, revelar y exponer la estructura, el desarrollo y la transformación de los fenómenos sociales.

Una de las especificidades de la investigación cualitativa consiste en la relación de dos importantes objetivos: el objetivo práctico de contribuir para la ecuación posible del problema central en la investigación, mientras hubo un levantamiento de soluciones y propuestas de acciones que puedan contribuir con los agentes en la actividad transformadora de la situación; y el objetivo de conocimiento, que visa obtener informaciones que serían de difícil acceso por medio de otros procedimientos, dada su naturaleza subjetiva de las relaciones étnico-raciales entre los niños, aumentando el conocimiento de determinadas situaciones tales como reivindicaciones, representaciones y capacidades de acción o de movilización. En la investigación asociada al proceso de reconstrucción, los elementos de toma de consciencia son llevados en consideración tanto en la propia situación investigada, cuanto, en particular, entre los docentes y en la relación docentes-niños, siendo la toma de consciencia asociada a la propia generación de datos bajo forma de cuestionamientos. Los nombres citados son ficticios para preservar la identidad de los niños.

Para la realización de esta investigación, optamos por la utilización de una revisión bibliográfica y análisis de los documentos oficiales sobre la infancia del niño negro y la educación infantil, considerando que el objeto y el sujeto no se construyen afuera de las relaciones históricas. Las recientes publicaciones han contribuido para la implementación de las políticas públicas a la promoción de la igualdad social, al respeto a la diferencia. Los aspectos sociológicos del conocimiento consideran las relaciones que basan la organización

social configurada por las relaciones de producción de conocimiento, que tiene como base la investigación científica en la Educación Infantil.

¿Qué se lee sobre relatos de las profesoras?

El trabajo con el cuerpo a través del juego y de juguetes merece destaque, pues es a través del cuerpo infantil que el racismo se materializa en la educación infantil, las prácticas educativas necesitan valorizar la escucha sensible y la observación cuidadosa que se reflejan en las elecciones de sus pares en el momento de los juegos, “el racismo, en la pequeña infancia, incide directamente sobre el cuerpo, en la manera por la cual él es construido, acariciado o repugnado” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 221-222). Las escenas se reflejan en el cotidiano cuando un bebé muy pequeño y negro pasa poco tiempo en el regazo y llorando más de lo que un niño blanco que por veces es más “mimado” por las profesoras, este, acaba desarrollando la estrategia de aprender a andar más rápido que los demás; o cuando un niño negro es preterido en la organización y preparación para el baño en pequeños grupos. Una profesora comprometida con las cuestiones étnico-raciales utiliza su cuerpo de modo expresivo y afectuoso, o sea:

en cada gesto, en el modo de mirar, sonreír, abrazar, agarrar en el regazo, él también constituye un modelo para los niños, y por eso debe estar atento a la intención comunicativa y a la calidad de sus movimientos en la interacción con ellas. Es fundamental desarrollar actitudes que favorezcan el proceso de desarrollo infantil, reconociendo y validando los avances y las conquistas de cada niño, estimulando la interacción entre pares y niños de diferentes franjas etarias. La toma de consciencia del propio cuerpo por el niño, su capacidad de percibir cada parte sin perder la noción de unidad, de conocer y reconocer su imagen como parte de la construcción de una identidad positiva, requiere un trabajo específico. El uso del espejo, desde la guardería, es un recurso importante para los niños reconocerse, percibiendo e identificando el imagen reflejada como “suya” y como siendo bonita (SILVA; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 31)¹³

Las profesoras necesitan estar disponibles para otros niños, jugar en el tobogán, correr, ducharse en la gran ducha junto a ellos, participando y promoviendo la interacción de los niños negros en el grupo. La organización del espacio escolar necesita privilegiar las

¹³ em cada gesto, no modo de olhar, sorrir, abraçar, pegar no colo, ele também constitui um modelo para as crianças, e por isso deve estar atento à intenção comunicativa e à qualidade de seus movimentos na interação com elas. É fundamental desenvolver atitudes que favoreçam o processo de desenvolvimento infantil, reconhecendo e validando os avanços e as conquistas de cada criança, estimulando a interação entre pares e crianças de diferentes faixas etárias. A tomada de consciência do próprio corpo pela criança, sua capacidade de perceber cada parte sem perder a noção de unidade, de conhecer e reconhecer a sua imagem como parte da construção de uma identidade positiva, requer um trabalho específico. O uso do espelho, desde o berçário, é um recurso importante para as crianças se reconhecerem, percebendo e identificando a imagem refletida como “sua” e como sendo bonita (SILVA; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 31)

producciones de los niños incluyendo ilustraciones en los murales que involucran la cuestión racial, las fotos de los niños y sus familias, así como los motivos del arte africano potencializan el autoestima de los niños negros.

Consideraciones finales

La investigación exploratoria identificó una demanda por un acervo de la literatura infantil y estudios sociológicos sobre la niñez del niño negro presentes en el aula de literatura para que los adultos y los niños puedan apropiarse de las cuestiones que movilizan el debate de las relaciones étnico-raciales y para que los pequeños puedan expresar y vivir plenamente su niñez.

La Escuela de Educación de la UFRJ aunque sea un lugar privilegiado de educación de formación inicial y continua, pues recibe los/las estudiantes de Pedagogía para realizar la práctica de enseñanza y periódicamente, sus profesoras se encuentran en procesos formativos. Nuestro análisis nos permite considerar que primero necesitamos valorar las relaciones étnico-raciales, lo cual es una demanda de reuniones de educación continua que mejoren los grupos de estudio y el intercambio de experiencias con la participación de movimientos sociales que dialogan con la infancia.

REFERENCIAS

ABRAMOWICS, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 93.408, de 10 de outubro de 1986**. Dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar para filhos de servidores dos órgãos e entidades da administração pública federal (Revogado pelo Decreto nº 997).

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder legislativo Brasília, DF 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 977, de 10 de setembro de 1993. Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D0977.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1993.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder legislativo Brasília, DF 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional No. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.700 de 13 de junho de 2008, garante vaga em escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental próxima à residência. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder legislativo Brasília, DF jun. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 14

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 1, de 10 de março de 2011**. Brasília, 2011.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2000.

CARVALHO, C. R.; Passos, M. C. P. **Práticas, narrativas e memórias da diáspora: paisagens de uma pesquisa**. 31ª Reunião Anual da ANPEd: Caxambu, MG, 2008.

CLADE. **Consulta sobre la discriminación en la educación en la primera infancia: un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú e Colombia** – Informe regional. São Paulo: CLADE, 2013.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. *In: Pro-Posições*. v. 15, n. 1 (43), jan./abr. 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos**, n. 61, p. 147-162, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: fundação de Apoio a Universidade de São Paulo, ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, v. 47 n. 1, p. 9-41, 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, v. 18, n. 2, p. 269-287, nov. 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LE BRETON, D. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis, Vozes. 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICS, A. Infância, raça e paparicação. **Educ. Rev.** (on line), v. 26, n. 2, p. 2-9-226, 2010.

PICCOLO, G. M. Educação Infantil: análise social do preconceito na atividade principal de jogos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 205-221, jan.-mar. 2011.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia I**, Campinas I 29(3) I 327-340 I julho - setembro 2012.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. 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.

SILVA JR., H.; BENTO, M. A.; CARVALHO, S. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

SOVIK, L. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano editora, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. Orientadora**: Cláudia Leme Ferreira Davis. 2011. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia da Educação. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>. Acesso em: 14 fev. 2020.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. Madrid São Paulo: Editora Ática, 2009.

WELLS, G. **La Formación del Maestro Investigativo**, mimeo., 1994.

Cómo referenciar este artículo

FERREIRA, E. dos S.; VIEIRA, J. J.; VIEIRA, A. L. C. Relações étnico-raciais e saberes docentes na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 236-252, jan./mar. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.10006>

Fecha de Remisión: 25/06/2017

Revisiones Requeridas: 30/11/2017

Acepto el: 20/05/2019

Publicado el: 02/01/2020