

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

SIMONE VANZUITA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ORIENTAÇÕES, LEIS E
PRÁTICAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

FLORIANÓPOLIS
AGOSTO DE 2013

SIMONE VANZUITA

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ORIENTAÇÕES, LEIS E
PRÁTICAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. João Josué da Silva Filho.

FLORIANÓPOLIS
2013

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Ao fim deste trabalho, agradeço primeiramente a mim mesma (sem que haja uma importância na ordem dos agradecimentos), por me constituir mulher, mãe, provedora e professora.

Agradeço intensamente e imensamente à minha mãe que sem sua ajuda seria impossível consolidar este trabalho e sendo assim ela é mestre comigo.

Agradeço também a escola pública na qual fui aluna, tiro meu sustento e de meu filho, assim com minha mãe, minha irmã e meus tios o fizeram e fazem com os seus.

Agradeço aos cidadãos contribuintes de minha cidade que através da lei 4075 de 26 de abril de 2004, (que dispõe sobre o afastamento do servidor público municipal para cursar pós-graduação em nível de mestrado e doutorado) pude me dedicar durante dois anos exclusivamente ao empreendimento desta pesquisa.

Ao meu orientador Josué por me apresentar os textos que me fizeram ver o mundo de forma diferente.

Aos amigos do mestrado agradeço pela ajuda. Tanto aos que fizeram parte do grupo desde o início como os que vieram depois.

Ao meu filho Davi, agradeço pois na sua lógica de criança, de algum modo, conseguiu entender minha ausência.

À cidade de Florianópolis que descobri ser bela e aprendi a percorrer.

Ao Roberto pela logística e apoio. À Iná: tia, amiga e muito importante nessa conquista.

Agradeço aos caminhos percorridos até Florianópolis de carro ou de ônibus em que vi amanheceres lindos, pores de sol e em alguns momentos a beleza da chuva. Agradeço a todas as vezes em que avistava a ponte Hercílio Luz com sua beleza marcante e intensa me trazendo uma alegria da qual sentirei muita falta.

Agradeço a vida, por ter me dado esta oportunidade na hora exata e que me modificou em muitos sentidos. Foram dois anos dos quais me orgulho de ter estado entre pessoas que contribuem para uma Educação Infantil com sua devida importância reconhecida.

Agradeço por ter aprendido a olhar/ver a infância.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida se constitui em um estudo de caso, que durante seis meses de inserção no campo revela a análise das práticas pedagógicas em uma instituição de educação infantil com atendimento de 0 a 5 anos, partindo de orientações da lei 10639/03. A educação infantil se caracteriza historicamente pela falta de reconhecimento enquanto instituição educativa e não é diferente em relação às premissas da referida lei no sentido de sua obrigatoriedade. Por outro lado conquistas foram efetivadas e a educação infantil se constitui como a primeira etapa da educação básica e deve ser reconhecida como tal, incluindo em suas vivências e práticas a cultura e a história afro-brasileira e africana como reivindica a lei. A questão orientadora pesquisa é identificar a existência de tais práticas no cotidiano da instituição que objetive possibilitar vivências a cerca das questões que envolvem relações saudáveis entre as crianças e entre as crianças e os adultos de diferentes características físicas, sem distorção de conceitos, como valores ou superioridade. A maneira como esta questão se apresenta no cotidiano das crianças e como as professoras organizam seus trabalhos nesse sentido. A geração dos dados foi realizada utilizando a observação participativa em todos os grupos da instituição que foram registradas em diário de campo a partir dos planejamentos das professoras. Além disso, foram realizadas análises de documentos relacionados à lei 10639/03 nas esferas federais, municipais e da instituição em que se realizou a pesquisa, bem como foram feitas entrevistas semi estruturadas com as professoras para melhor compreenderas concepções relacionadas às práticas pedagógicas pensadas por elas. As crianças também foram “ouvidas” em certa medida sobre a questão das relações étnicas e a formulação de atitudes e conceitos. O referencial teórico utilizado, considera a infância como uma categoria geracional, as crianças como agentes sociais e produtores de culturas a partir dos contextos de suas infâncias e da instituição escolar como campo de relações e ou fenômenos sociais. Do ponto de vista histórico a dissertação traz brevemente a maneira como a infância se constitui como tal, evidenciando a infância das crianças negras e como a modernidade produziu ausências e exclusões sociais no sentido da existência de uma hegemonia avalizada pela ciência moderna. Com tudo isso, percebeu-se que a existência da lei garantiu a inclusão no currículo da instituição em que a pesquisa foi realizada, e a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e

Africana, porém com muitos limites na lógica da organização dos trabalhos com e para as crianças. As professoras revelam nas entrevistas contradições entre suas práticas e o que seria uma proposta adequada para o trabalho com as relações étnicas na Educação Infantil, demonstrando em suas declarações a possibilidade de mudanças. Já as crianças por sua vez demonstraram a partir da observação dos comportamentos (não apenas de preconceito) adquiridos socialmente a partir dos adultos que fazem parte de sua vida (escolar ou não).

Palavras Chave: educação infantil, lei 10639, planejamento e prática pedagógica, relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The developed research is constituted as a case study for six months of insertion in the field and involves the analysis of pedagogical practices in an institution of preschool attendance 0-5 years from the guidelines of the law 10639/03. Early childhood education has a historical lack of recognition as an educational institution and is not different regarding to the assumptions of the law towards their obligation. On the other hand achievements were effected and early childhood education is constituted as the first stage of basic education and must be recognized as such, including their experiences and practices in the culture and history African-Brazilian and African as it claims the law. The focus of the research is to identify the existence of practices in everyday experiences of the institution that allow to about the issues surrounding healthy relationships between children and between children and adults of different physical characteristics without distortion of concepts such as values or superiority. The way this issue is placed in the daily lives of children from how teachers organize their work in this regard are also covered by the survey. The generation of data was performed using participant observation in all groups of the institution that has been recorded in a field diary from the planning of the teachers. Furthermore, analyzes of documents were performed related to Law 10639/03in federal, municipal and the institution sphere that conducted the survey, as well as semi-structured interviews were conducted with teachers to better understand conceptions related to pedagogical practices designed for them. The children were also "heard" to a certain extent on the matter of ethnic relations and the formulation of attitudes and concepts. The theoretical reference considers childhood as a generational category, children as social agents and culture producers from the contexts of their childhood and school institution as a field of relations and/or social phenomena. From the historical point of view the dissertation brings briefly how childhood is constituted as such, showing the childhood of black children and how modernity has produced social absences and social exclusions to the existence of a hegemony backed by modern science. With all this, it was noticed that the existence of the law guaranteed inclusion in the curriculum of the institution where the research was conducted, the mandatory thematic History and Culture Afro Brazilian and African, but with many limits on the logic of organizing the work with and for children. The teachers in the interviews show contradictions between their practices and what would be an appropriate proposal to work with ethnic relations in Early

Childhood Education, in their statements demonstrating the possibility of change. The children in its turn demonstrated from the observed behaviors (not only bias) socially acquired from adults who are part of your life (school or not).

Key words: childhood education; Law 10639; pedagogic practice and planning; racial-ethnic relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Brincadeira Livre.	86
Figura 2 - Atividade com revista.....	86
Figura 3: Pannel de Planejamento Participativo.....	154
Figura 4: Pannel modificado	154
Figuras 5 e 6: Boneca “Zé ninguém” ou “baiana”, confeccionada pelo grupo.	158
Figuras 7 e 8: Crianças manipulando o Berimbau.....	163
Figura 9: (E.) dançando capoeira	166
Figura 10: (E.) sendo acariciada nos cabelos trançados.	166
Figuras 11 e 12: Desenhos das crianças representando os quilombos.	168
Figura 13: Desenho para ilustrar o texto sobre a África.....	168
Figura 14: Baobá.	168
Figura 15: Cópia da palavra Berimbau.....	171
Figura 16: Pannel com gravuras de animais exposto no corredor da instituição.	171
Figura 17: Pannel com fotos dos familiares das Crianças, exposto no corredor da instituição.	172
Figura 18: “Bonecos capoeiristas”.	172
Figura 19: Encontrando animais africanos.....	172
Figura 20: Máscaras Africanas em revistas.....	173
Figura 21: Galinha de Angola.	183
Figura 22: Fantoche da galinha pintadinha.	184
Figuras 23, 24, 25 e 26: Crianças do grupo de 1 a 2 anos “dançando capoeira”.	191
Figuras 27, 28, 29 e 30: Desenhos feitos pelas crianças.....	207

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de crianças negras matriculadas na Educação Infantil (levantamento preliminar).	79
Gráfico 2 – Total de crianças negras matriculadas na Educação Infantil (levantamento oficial).	80
Gráfico3 -Percentual de professores negros atuantes na Educação Infantil de Itajaí.	80
Gráfico4 - Comparativo entre alunos negros matriculados e profissionais que atuam diretamente com esses alunos.	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produção científica encontrada no banco de dados da Capes.	42
Quadro 2 – Número de crianças atendidas por agrupamento etário...	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI	Centro de Educação Infantil
COPPIR	Coordenadoria de Políticas Públicas para Igualdade Racial
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
EI	Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LADESC	Liga de Apoio ao Desenvolvimento Social Catarinense
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEN	Núcleo de Estudos Negros
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílio
RCNS	Referencial Curricular para a Educação Infantil
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 QUESTÕES DA PESQUISA	27
1.2 TRAJETÓRIA.....	27
1.2.1 A experiência de ser professora.....	29
1.2.2 A vivência de ser pesquisadora	30
1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	37
1.3.1 Exame da produção bibliográfica em torno da problemática da pesquisa	40
1.3.2 Discussões e conceitos utilizados	48
2 QUESTÕES METODOLÓGICAS: ORGANIZANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	75
2.1 A ESCOLHA DO CAMPO.....	75
2.2 O TEMPO DA/NA PESQUISA.....	82
2.3 A “ESCUTA” DOS ENVOLVIDOS ENQUANTO UM DESAFIO	84
2.3.1 Metodologias da “escuta” do que dizem as crianças.....	85
2.3.2 Os processos de “ouvir/entender” as professoras.....	89
3 A MODERNIDADE COMO CONSTRUÇÃO DE UMA HEGEMONIA SOCIAL E PEDAGÓGICA	91
3.1 O SURGIMENTO DA MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES	91
3.2 UM MODELO PEDAGÓGICO CONFLITANTE PARA UMA SOCIEDADE MODERNA	98
3.3 A MODERNIDADE E O PENSAMENTO ABISSAL NA CONSTRUÇÃO DE “OUTRAS PEDAGOGIAS”	105
3.4 A CONTRA-HEGEMONIA NA BUSCA PELA EQUIDADE SOCIAL	113
3.4.1 Movimentos sociais/Movimentos Sociais Negros.....	118
4 A BUSCA PELA EQUIDADE SOCIAL A PARTIR DA LEI 10.639/03	123
4.1 EM ÂMBITO FEDERAL	123
4.2 INSTÂNCIAS/ESFERAS MUNICIPAIS.....	126
4.3 NA INSTITUIÇÃO.....	134

5 OBSERVAÇÕES, ENTREVISTAS E CONVERSAS: MINHAS INTERPRETAÇÕES	141
5.1 O QUE FOI PENSADO/PLANEJADO PARA OS GRUPOS DE CRIANÇAS COM RELAÇÃO À LEI 10.639/03 E A SUA AÇÃO/PRÁTICA PEDAGÓGICA	141
5.1.2 Nos Grupos de 3 a 5 anos.....	144
5.1.2 Nos Grupos de 0 a 3 anos.....	179
5.2 ENTRE O DISCURSO E A IDEOLOGIA: AS PROFESSORAS E AS REFLEXÕES SOBRE SUAS PRÁTICAS COM AS CRIANÇAS	192
5.3 AS AÇÕES E AS “FALAS” DAS CRIANÇAS SOBRE O CONTEXTO DAS DIFERENÇAS ÉTNICAS.....	202
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
7 REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS	221
ANEXOS.....	231

1 INTRODUÇÃO

O cotidiano¹ da Educação Infantil é muito marcado pela complexidade tanto nas diferenças que carrega com relação à educação escolar convencional, como nas suas especificidades. É um processo que envolve muitos entremeios entre o educar e o cuidar, entre o cotidiano, a rotina² e a institucionalização da infância. As relações entre as pessoas (adultos/crianças, crianças/crianças, adultos/adultos) que compõem estes entremeios exigem permanente reflexão e debate.

Ao sair da convivência estritamente familiar todos têm que enfrentar os desafios de estabelecer relações com outros sujeitos (adultos e crianças) e outros espaços, diferentes em sua estrutura física, concepção e organização, frente àqueles aos quais estávamos acostumados a conviver até então. Constitui-se necessário refletir sobre como estas relações se estabelecem entre crianças e adultos, crianças e crianças, adultos e adultos. Compreender e buscar equacionar, das maneiras mais salutares possíveis, os conflitos que surgem pela convivência coletiva em ambientes institucionais de creches e pré-escolas que podem chegar, em muitos casos, a uma média de 12 horas por dia é, sem dúvida, uma exigência da prestação de um serviço de qualidade socialmente referenciada para a educação, especialmente nesta faixa etária em que estão se constituindo os pilares das valorizações afetivas da vida, da solidariedade e da autoestima.

Se as relações modificam os envolvidos e se não há relação entre uma pessoa só, obviamente o convívio com as diferenças³ passa a ser um aspecto importante a se considerar. Porém, muitas vezes o que parece bastante óbvio nem sempre acontece e a igualdade de direitos

¹Conforme Maria Carmem Barbosa, em contraposição à rotina o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado [...] (Barbosa, 2006, p 37)

²As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade (Barbosa, 2006, p 37)

³Segundo SANTOS (1997, p. 22), “diferenças” são manifestações localizadas, típicas, consideradas “alternativas pelo Projeto Social e Cultural da Modernidade.”

pode não coincidir com as diferenças, principalmente na tratativa dos adultos para uma criança em relação à outra.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as relações estabelecidas entre professores e crianças em uma instituição de educação infantil, especificamente na tentativa de compreender como as professoras planejam suas práticas com e para as crianças na expectativa de atender a demanda de uma lei federal que procura fazer da igualdade étnica e racial um valor significativo nas relações estabelecidas entre as pessoas.

A orientação estabelecida na Lei Federal 10.639/03⁴ altera o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". O estudo que me propus realizar focalizou uma instituição de ensino na modalidade de educação infantil municipal no estado de Santa Catarina, profissionais que ali trabalham e as atividades que desenvolvem junto às crianças atendidas pela instituição.

Em relação ao comportamento dos seres humanos, é fácil afirmar como senso comum que o preconceito está em todos os lugares, manifestando-se de várias formas e, muitas vezes, visto como um fato natural e corriqueiro da vida em sociedade. Quando não questionado, torna-se aceitável no convívio das pessoas, sendo percebido e sentido apenas por aqueles que estão listados nas estatísticas de discriminação negativa e sofrem as consequências deste comportamento. Esta pesquisa trata especificamente do preconceito em seu recorte étnico racial no cotidiano da educação infantil e das modificações advindas de resultados de lutas da população negra brasileira em empreender medidas que amenizem situações de inferioridade sofridas pelas crianças negras.

Muitas pesquisas e mobilizações sociais dos mais diversos setores⁵, não apenas da comunidade acadêmica como também de

⁴ Esta foi complementada pela Lei Federal 11.645/08 de 10 de março de 2008: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", incluindo assim as questões indígenas nos currículos escolares.

⁵ Movimentos sociais negros, Ordem dos Advogados do Brasil, Ministério Público Federal, entre outras instituições, associações ou movimentos pró- equidade racial.

instâncias governamentais, tem reivindicado a igualdade de direitos em todos os âmbitos, especialmente no da educação escolar.

A maneira como as professoras planejam, organizam, observam e elaboram vivências diárias das crianças na instituição parece fundamental na constituição e na elaboração dos modos como estas vivenciam a infância. Por isso afirmo a necessidade de ampliar o conhecimento sobre como as normas legais impactam o trabalho nas instituições de educação infantil. E, neste caso específico, como se consolidam ações que priorizem uma convivência social solidária, respeitosa e cidadã no embate entre a diversidade cultural e as características étnico-raciais presentes entre profissionais de ensino e crianças que habitam este espaço comum de convívio, educação e cuidado decorrente do posicionamento dos envolvidos em relação à infância, às crianças e à educação infantil de maneira geral.

Por outro lado, a presente pesquisa pretende discutir e problematizar se mudanças de postura, posicionamentos, escolhas e olhares decorrentes de uma maneira transformadora/questionadora de pensar o “ensino” na educação infantil se efetivam no trabalho das professoras e na forma de agir das crianças na instituição escolhida, a partir de uma reivindicação legal conquistada por lutas de parcelas da população historicamente excluídas.

Para pensar a importância dos cuidados na escolha das propostas trazidas pelos professores de educação infantil para as crianças, neste espaço tão inicial de contato entre diferentes, é preciso entender como este ambiente eleito como campo da pesquisa se constitui na interpretação dos profissionais envolvidos e o que julgam ser prioridade na tratativa com as crianças.

Espaços efetivamente tão específicos e com saberes demasiadamente particulares da pequena infância por parte de todos os envolvidos requerem um saber prévio do contexto do trabalho realizado pelos professores da instituição. Trago nesta dissertação os fatores que diagnostiquei como importantes acerca do entendimento e da interpretação dos dados levantados durante a pesquisa.

A Lei Federal 10.639/03 surge a partir de uma demanda latente na comunidade escolar brasileira. Estudar a referida lei e os meandros de sua construção para, a partir daí, discutir processos e conflitos de sua implantação se faz necessário em todo o percurso do trabalho, percebendo a viabilidade de sua efetivação na instituição de educação infantil escolhida.

No contexto da Educação Infantil, campo da presente investigação, é necessário um diagnóstico da forma e dos caminhos que a rede de educação municipal melhor encontrou para fazê-lo.

Sendo assim, o trabalho está estruturado em cinco capítulos que inicio com o relato da minha trajetória profissional em dois momentos muito marcantes: entre a experiência de ser professora e a vivência de pesquisadora e de que maneira as discussões do recorte étnico/racial atravessaram minha vida profissional delimitando a questão-problema da pesquisa. Discuto isso inicialmente com um exame da produção bibliográfica nos últimos 20 anos, relatando o processo da escolha do campo de investigação e trago conceitos fundamentais para a orientação epistemológica de meu trabalho.

No segundo capítulo evidencio minhas escolhas metodológicas, descrevo a decisão sobre qual seria o campo de investigação, o tempo da/na pesquisa bem como as metodologias utilizadas para a análise dos dados.

No terceiro capítulo referencio o ponto de vista de Boaventura de Souza Santos para o entendimento das diferenças/ausências presentes na sociedade e, conseqüentemente, no cotidiano das instituições, bem como de que maneira a modernidade se constituiu e construiu uma hegemonia social e pedagógica.

A análise documental consta no quarto capítulo, subdividido nos âmbitos: federal, municipal e na instituição. A apreciação dos dados empíricos compõe o quinto capítulo e se desdobra em considerações finais sobre todo o trabalho resultante desta investigação.

No decorrer deste estudo trago contribuições e comentários pertinentes às questões da pesquisa em entrevistas concedidas por quatro pesquisadores⁶ da área das relações étnico-raciais, contribuindo na pesquisa bibliográfica e na análise dos dados empíricos.

⁶ Estas entrevistas foram concedidas ou articuladas para posterior envio por e-mail durante o VII COPENE (Congresso de Pesquisadores Negros- Julho/2012- Florianópolis/SC). Os entrevistados são: Ellen de Lima Souza: Doutoranda no PPGE/UFSCar e Mestre pelo programa de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, PPGE-UFSCar (2012). Flávia de Jesus Damião: Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Cristiane Maria Ribeiro: Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de

1.1 QUESTÕES DA PESQUISA

Para melhor compreender a ação docente das professoras, bem como os processos e as vivências que possibilitam contemplar a referida lei no trabalho da instituição, elaborei a principal questão norteadora desta pesquisa: **Como, na prática das instituições de educação infantil, desenvolvem-se (ou não) ações que contemplem as orientações exaradas na Lei 10.639/03?**

Na medida em que foram avançando a investigação e os estudos, outras questões surgiram colocando como pontos chave para o desenvolvimento da pesquisa e a análise dos dados empíricos gerados:

- A existência da Lei Federal 10.639/03 tem garantido que na ação docente dos professores aconteçam orientações efetivas tanto no convívio com as diferenças como na estruturação das propostas de trabalho com as crianças?
- O tema da diversidade é uma constante na prática das professoras?
- Os saberes das crianças são “aproveitados” pelas professoras para a escolha do tipo de abordagem pedagógica planejada?
- As professoras apresentam resistência e dificuldade em trabalhar o tema étnico-racial nos grupos de 0 a 3 anos?
- As “falas” das crianças refletem de maneira positiva o proposto nas atividades com relação à implementação da Lei 10.639/03?

1.2 TRAJETÓRIA

Entre a vivência e a experiência, a trajetória pessoal do pesquisador atravessa os percursos empreendidos na formulação, no desenvolvimento, e na finalização dos trabalhos investigativos. Aquilo que está posto e aquilo que nos chega influi de maneira efetiva na pesquisa. A experiência pode vir como algo positivo na efetivação de

Uberlândia (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005). Kabengele Munanga: Possui Graduação em Antropologia Cultural pela Université Officielle Du Congo à Lubumbashi (1969) e Doutorado em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1977), sendo atualmente Professor Titular da Universidade de São Paulo.

um trabalho, de qualquer natureza. Pensar a contextualização pessoal do pesquisador e aquilo que lhe incomoda enquanto problemática de pesquisa tem certo valor para um entendimento efetivo da pretensão do seu olhar.

Do ponto de vista de Walter Benjamin, o conceito de experiência se opõe ao conceito de vivência. Segundo o autor, o termo vivência significa estar ainda em vida quando um fato acontece, pressupondo a presença viva e o testemunho ocular a um evento. Conjuga a fugacidade do evento e a duração do testemunho, apegado unicamente às exigências de sua existência prática e ao seu cotidiano com uma impressão assimilada às pressas, produzindo efeitos imediatos. Já a experiência é o conhecimento acumulado, que se prolonga e se desdobra. Significa o modo de vida, pressupõe o mesmo universo de linguagem e de prática, associando a vida particular à vida coletiva e estabelecendo um fluxo de correspondências alimentado pela memória. (MEINERZ, 2008, p.18).

Sendo assim, trago minha experiência profissional como ponto de partida para a vivência de pesquisadora durante dois anos de empreendimento na busca de respostas às perguntas formuladas em um determinado momento. Ser pesquisadora enquanto uma vivência (bastante significativa) foi assim por mim nominada pelo fato de que o conhecimento não é finito nem acabado, reatualizando-se a todo momento. O tempo de pesquisa do mestrado é um tanto fugaz em relação ao que sinto necessário para a pesquisa, pois pensar, refletir e problematizar exige a possibilidade do ócio e o tempo de dois anos torna-se incipiente para tanto.

Por outro lado, a experiência nem sempre garante um saber prévio, pois como discute Benjamin (2002), na relação entre o adulto e a criança a máscara do adulto chama-se “experiência” e talvez a do pesquisador também o seja, pois

Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperança, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada. Mas vamos tentar agora levantar essa máscara. *O que esse adulto experimentou? O que ele nos quer provar?* Antes de tudo, um fato também ele foi jovem um dia, também ele quis outrora o que agora queremos, também ele não acreditou em seus pais; mas a vida também lhe ensinou que eles

tinham razão. E então ele sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco – como de antemão ele desvaloriza os anos que estamos vendo, converte-os na época das doces asneiras que se cometem na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria.[...] E, cada vez mais, somos tomados pelo sentimento de que a nossa juventude não passa de uma curta noite (vive-a plenamente com êxtase); depois vem a grande “experiência”, anos de compromisso, pobreza de idéias, lassidão. Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso. (BENJAMIN, 2002, p. 22).

A sensibilidade do olhar do professor se aprimora com o olhar enquanto pesquisador. Toda véspera de trabalho de campo mobiliza, inquieta, suscita expectativas, trazendo a impressão de “estar desfazendo malas de uma longa viagem e arrumando outras. Algumas coisas ficam, outras vão”.(SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 48). Este é um momento de escolhas. Dos processos e olhares empíricos, coloca-se agora o desafio da cientificidade, do confronto do olhar do pesquisador e com ele, no caso da escrita dessa dissertação, a angústia da folha de papel em branco que me ensinou o exercício do possível. (CAVALCANTE, 2003).

1.2.1 A experiência de ser professora

A partir de uma trajetória profissional de 16 anos vividos no chão da escola, 12 deles na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de um município localizado no estado de Santa Catarina, me constituí questionadora da atividade profissional de ser professora de crianças pequenas. Minha vivência sempre foi pautada na prática como forma de acúmulo de “conhecimentos” para a estruturação de saberes na lida com as crianças, pois em meu ponto de vista, o que se “vê ou ouve” na graduação e até mesmo na especialização não carrega consistência teórica ou prática suficiente para acalmar ansiedades que nos são apresentadas de forma tão peculiar no “mundo” da educação infantil e suas crianças.

As vivências e práticas produzidas durante as rotinas nas instituições públicas de atendimento exclusivo para crianças de zero a cinco anos, nas quais convivi, conduziram a busca para a orientação do meu trabalho em “sala de aula” que, com o passar dos anos, acontecia de

forma diferenciada e aperfeiçoada, já que as transformações pessoais e profissionais se acumulavam nesta relação entre eu, as crianças e os demais profissionais envolvidos no processo educativo.

A prática pedagógica com crianças pequenas, assim como qualquer outra (escolar ou não escolar) não se faz por si só, mas precisa ser entendida e organizada paralelamente ao entendimento de seu processo histórico de construção, organização, e estruturação. O que a tornou assim? O que foi determinante no seu processo de construção? Existem meios de ser diferente? O que possibilitaria isso? São fatores muito importantes a considerar nesta busca por respostas. Além disso, como eu me coloco diante de uma organização social talhada, ou minha forma de “ver” e entender o mundo, as implicações que isso causa na maneira como lidamos com a criança, a infância e a instituição de educação infantil onde estamos inseridos constituem pontos consideráveis.

Concordo com Souza e Pereira (1998) na analogia que fazem entre um fio solto nos entremeios da constituição de um tapete e aquilo que pode provocar um olhar mais atento enquanto desafio de se construir uma nova configuração, pois

no tapete os fios se entrecruzam com perfeição permitindo ao olho acompanhar o correto percurso das configurações. Tudo bem definido até que escapa um fio, rompe-se um fluxo e, naquele exato momento, o olhar para atentamente e põe-se a observar com mais afinco. O fio solto provoca o olhar, desafia o observador a construir uma nova configuração, (SOUZA; PEREIRA, p. 26).

1.2.2 A vivência de ser pesquisadora

O “jeito” de fazer a “educação e o cuidado” com e para crianças tão pequenas motiva a pensar/questionar enquanto docente pesquisadora. Compartilho da ideia de que há muito ainda a “saber” sobre o tema da infância, em especial sobre a infância institucionalizada. Além do que já se tem produzido em relação às pesquisas sobre a infância no Brasil, há o que se pensar sobre e com essa infância, crianças que nos chegam cada uma com uma historicidade, característica ou especificidade. Pensar a respeito significa tentar buscar respostas que aplaquem ansiedades não apenas minhas, mas de meus pares que vivenciam e buscam na prática essas respostas com relação a toda essa diversidade presente nas instituições onde atuamos.

Com minha graduação finalizada no ano de 2001 e uma especialização em Educação Infantil também concluída, o que me possibilitava estar atenta às discussões em torno de temas que trouxessem subsídios para a prática por mim empreendida nas instituições era o programa de formação continuada de 40 horas anuais oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação aos professores da rede.

Essas formações proporcionavam encontros e trocas entre instituições, mas também envolvendo temas que objetivassem ações por parte dos professores em repensar o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, para além de um caráter assistencialista.⁷

Essas modificações compõem reflexos de um processo histórico constituído com o passar dos anos, no pensar de adultos lúcidos que lutaram para que as crianças pudessem ser educadas na esfera pública, complementar à esfera privada da família, por profissionais diplomados distintos dos parentes (FARIA, 2005) pois,

Embora ainda hoje tenhamos nas creches alguns resquícios da enfermagem, no trato com os bebês (por exemplo, o emprego das palavras e práticas hospitalares tais como: solário, lactário, berçário, peso e medida etc.), e tenhamos fortemente a escola na educação das crianças maiores (nas filas, divisão por idade, lápis e papel, mesa e cadeira etc.), o que deve ser destacado no movimento histórico aqui enfocado é a construção de uma pedagogia da educação infantil fundamentalmente não-escolarizante, que incorpora as pesquisas de várias áreas do conhecimento e busca conhecer a criança em ambiente coletivo, na produção de culturas infantis. (FARIA, 2005, p.1016)

⁷ Segundo Coutinho “mediante as conquistas legais, a educação infantil passa por um movimento de ressignificação que deve ser problematizado à luz de alguns pontos centrais do percurso da sua constituição. O primeiro deles refere-se ao caráter desse atendimento, pois estando a maioria das instituições até então vinculadas à assistência, suas concepções e práticas estavam imbricadas do caráter assistencial. Com a Constituição em 1988, a educação infantil sai da assistência e vai para a educação, em âmbito legal, aparecendo como a primeira etapa da Educação Básica” (2002, p. 26).

Esta perspectiva de mudança no olhar direcionado para as instituições de educação infantil e seu plano de formação de professores possibilitou encontros com pessoas de diferentes espaços e, entre elas estava a Prof. Dra. Ângela Scalabrin Coutinho da Universidade Federal de Santa Catarina, integrante do grupo de pesquisas NUPEIN⁸ do qual hoje faço parte, num momento em que discutia a importância das pesquisas em educação para a construção da prática dos professores, especialmente os da educação infantil, campo pelo qual emprendia total interesse.

Contagiei-me pelo entusiasmo de entender os caminhos da infância pelas pessoas que se debruçam a falar sobre ela por meio de pesquisas científicas. A partir de então, com o olhar de quem não mais imagina isso como meta difícil de alcançar, a pós-graduação em nível de mestrado passou a fazer parte de meus anseios profissionais a partir de então.

Algumas tentativas frustradas fizeram parte deste processo e no ano de 2010, participando de um Programa de Formação de Professores

⁸Desde 1990, junto ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina o "Núcleo de Estudos da Educação de 0 a 6 anos" (atualmente com o nome ampliado para Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância) com o intuito de consolidar espaços de reflexão que possibilitem o avanço do conhecimento e o aprofundamento das investigações entre os educadores e pesquisadores têm desenvolvido seu trabalho em diferentes instituições, buscando também articular alunos dos cursos de graduação e pós-graduação em torno destas investigações. As atividades desenvolvidas até aqui abriram novas perspectivas, consolidando o Núcleo e fortalecendo a possibilidade de abrigar e subsidiar as demandas por informações mais amplas e aprofundadas, bem como a atualização e manutenção de atividades e serviços instalados na área, e em realização, tais como: cursos, palestras e seminários em torno das pesquisas e voltados para a formação dos profissionais de creche e pré-escola; banco de dados com informações gerais das creches e pré-escolas do município de Florianópolis; banco de dados contendo informações sobre a produção científica nacional relativa à educação de 0 a 6 anos (Teses, dissertações, artigos em periódicos, etc.); resultados de pesquisas de iniciação científica; divulgação da produção resultante das diversas atividades realizadas por integrantes do Núcleo em reuniões científicas (ANPED, SBPC, etc.) e outros eventos regionais, nacionais e internacionais na área de educação infantil. (<http://www.ced.ufsc.br/nupein>)

intitulado Programa Fundo do Milênio para a Primeira Infância,⁹ a convite de uma Secretaria Municipal da Educação, obtive a possibilidade de estar mais próxima dos movimentos de formação continuada em toda aquela rede.

Com mais tempo disponível para auto aperfeiçoamento e sempre atenta aos movimentos que pudessem somar subsídios para uma estruturação adequada às demandas das professoras envolvidas no processo de formação sob minha tutela, empenhei-me em participar como observadora da elaboração do Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial do município em que empreendi a pesquisa, o qual buscava implementar ações afirmativas para a diminuição das desigualdades, por meio de políticas públicas apropriadas. Este município assinou o convênio:

[...] nº 742.290/2010, com a Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial da presidência da República, para a elaboração do Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial, que deverá estar de acordo com as diretrizes da Política Nacional da Igualdade Racial. Este Plano terá oito eixos temáticos considerados de suma importância, sendo eles: Educação, Trabalho e Renda, Cultura, Esporte, Política Internacional, Habitação e Saneamento Básico, Saúde e Segurança e Justiça. Para sua construção, temos grupos temáticos que estão elaborando desde novembro de 2010 as diretrizes para cada eixo. Esses grupos são formados por servidores públicos e por integrantes dos Movimentos Sociais da cidade. (ITAJAÍ, 2011, p. 7).

A construção de um projeto de pesquisa com o objetivo de aliar minha experiência profissional na Educação Infantil para uma investigação que tem como cenário instituições fundamentalmente constituídas na existência das diferenças estava concretizado.

⁹ Programa de Formação para professores que atuam em instituições de Educação Infantil conveniadas em parceria com a UNESCO e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.

Como em qualquer ambiente coletivo, as instituições que contemplam o atendimento de crianças de 0 a 5,¹⁰ anos são recheadas destas características individuais e singulares. Na Educação Infantil creio que isso seja bem mais marcado por ser o primeiro contato que a criança tem com um ambiente “não familiar” e com pessoas que não fazem parte do seu convívio até então.

Neste ambiente atípico, quando menos se espera, aparece alguém com atitudes que destoam da maioria. Um menino ou uma menina age e se expressa de forma que provoca mal-estar no grupo, antes aparentemente homogêneo, e, diante da estupefação total, eis que surge um corpo estranho neste grupo. Um corpo porque o que lhe confere distinção é algo físico e visível. (MISKOLCI,2005, p.13).

Outro ponto importante construído no âmbito da experiência de ser professora e do vivenciar de ser pesquisadora, no sentido em que aflorou a problemática da pesquisa no seu recorte da diferença étnico racial, foi o modo de lidar com o fato de ser uma pesquisadora branca tentando entender o “mundo” das lutas por igualdade da população negra¹¹ nos espaços de institucionalização da infância. Sobre a proximidade da problemática da pesquisa com o pesquisador, Gilberto Velho (2003) discute que

é esse multipertencimento que permite o antropólogo pesquisar sua própria sociedade e, dentro dela, situações com as quais ele tem algum tipo de envolvimento e das quais participa. O fato

¹⁰ A faixa etária de atendimento no âmbito da Educação Infantil no município em que foi realizada a pesquisa já contempla o referido na LEI 11.274/2006 (LEI ORDINÁRIA) 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

¹¹ Utilizo em toda dissertação o termo negro para designar o grupo populacional formado pelos descendentes de africanos, referindo-me ao pertencimento racial reunindo pretos e pardos ressaltando sua origem comum independente do fator biológico. O termo negro também será utilizado num sentido político e positivo, valorizado e ressignificado a partir da constituição do Movimento Negro Unificado (entre outros) na década de 70/80.

de não ser englobado por nenhum grupo exclusivo – somado às próprias características e à formação do antropólogo, que em princípio produz e valoriza uma certa distância – permite o movimento de estranhamento crítico diante do próximo. As possibilidades deste empreendimento ser bem-sucedido dependem, sem dúvida, das peculiaridades das próprias trajetórias dos pesquisadores, que poderão estar mais inclinados ou aptos a trabalhar com maior ou menor grau de proximidade de seu objeto. Logo para variar, não há formulas nem receitas, e sim tentativas de armar estratégias e planos de investigação que evitem esquematismos empobrecedores. Assim, cada pesquisador deve buscar suas trilhas próprias a partir do repertório de mapas possíveis. (VELHO; KUSCHNIR, 2003, p. 18).

Nesse sentido, minha postura enquanto pesquisadora exige um maior empenho, lançando mão de estratégias metodológicas consideradas na pesquisa e trazidas pela antropologia em experiências de estudo.

A antropologia, embora sem exclusividade, tradicionalmente identificou-se com os métodos de pesquisa ditos qualitativos. A observação participante, a entrevista aberta, o contato direto, pessoal, com o universo investigado constituem sua marca registrada. Insiste-se na idéia de que para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia. No entanto, a idéia de *pôr-se no lugar do outro* e de captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo. (VELHO, 1999, p. 121-122) (Grifo do autor).

Conforme citado na introdução deste trabalho, trago contribuições de pesquisadores da área das relações étnico-raciais que em suas entrevistas opinaram sobre esta questão:

Eu acho que o termo influencia até porque não acredito que as pesquisas sejam neutras, mas eu acho que é essencial também ter pesquisadores não negros falando sobre essas questões. Afinal, sejamos sinceras, você acha que se você for entrevistar uma professora - e você não é uma mulher negra - ela diria para você as mesmas coisas que diria para mim se nós fizéssemos as mesmas perguntas? Ela está sugestionada independente, a gente pode fazer a mesma pergunta, trabalhar da mesma forma e eu falar com o seu sotaque e você com o meu, mas eu acredito que ela vai responder diferente. Nós somos influenciados dessa maneira e eu acho que as pesquisas ficam mais ricas quanto mais diverso for o leque desses pesquisadores. Dessa forma, pesquisadores nipônicos, indígenas, negros, brancos, são necessários e, de preferência, em todos os espaços. (SOUZA, 2012 – entrevista concedida em julho/2012).

As pessoas são diferentes entre si e as visões são distintas. Uma pode ser mais limitada que outra, podem existir coisas que você não sente, não percebe, mas você também possui percepções que o outro não tem. Pode ocorrer, por exemplo, de outra pessoa ter um envolvimento maior com um tema, mas esse envolvimento pode até não ser positivo, pode fazer com que impeça de perceber algo. Então há uma complementaridade, são visões que se completam e isso é dialético sem desqualificar o outro. (MUNANGA, 2012 – entrevista concedida em julho/2012).

O tempo da pesquisa tornou-se fator muito importante na construção de meu trabalho, bem como a participação em fóruns de discussão sobre o recorte étnico, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), formações, seminários, congressos e eventos em que a seara de discussões foi a questão das ações afirmativas. Meu lazer, em alguns aspectos, também foi influenciado nesse sentido com a

participação em atividades culturais e análise de filmes aproximativas da discussão sobre racismo¹² em múltiplos contextos.

1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A Lei Federal 10.639/03 significou avanço nas discussões acerca das diferenças/

desigualdades¹³ enfrentadas nas instituições escolares, como também no atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

A nova legislação propôs mudanças, buscando a efetivação do cumprimento ao estabelecido por meio de ações que se façam cumprir em todos os níveis da educação brasileira. O Ministério da Educação redigiu o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana na tentativa de articular

¹²**Filmes:** Vidas Cruzadas, The Hurricane, A cor Púrpura, Amistad, Tomates Verdes Fritos, Quase Deuses, Django Livre, Malcolm X, Miss Jane Pittman, Preciosa, Adivinhe quem Vem para Jantar, Faroeste Caboclo entre outros. **Congressos, Palestras e Seminários:** Seminário Internacional de Educação Infantil (especialmente na mesa Políticas para a Educação Infantil: Caminhos Atuais) - Florianópolis/SC, maio/2012; VII COPENE (Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as) - Julho/2012- Florianópolis/SC; GRUPECI (III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Infâncias e Crianças); I Seminário Internacional Sobre Infâncias e Pós-Colonialismo; Fórum de Educação e Relações Étnico-raciais de Santa Catarina; Participação em alguns encontros do GT para ERER no município em que a pesquisa foi realizada (Itajaí); Participação nas palestras da Prof^a. Ilma Fátima de Jesus (Coordenadora Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais da SECADI); Seminário Educar para a Diversidade: 10 anos da Lei 10.639/03; II Seminário Internacional: Olhares na Pesquisa Educacional -Africanidades: Estéticas e Alteridade no contexto escolar - CED UFSC; Consulta Pública Estadual sobre o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial com Marcos Willian Bezerra de Freitas, assessor da Ministra Luiza Bairros (Ministrade Estado Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial).

¹³ Há um debate aberto no mundo acadêmico em relação a estes dois termos. A *diferença* pode contemplar uma discriminação positiva, ou seja, que qualifique o sujeito e, neste sentido, é aceitável. Já a *desigualdade* carrega o peso da exploração econômica de certos sujeitos sobre outros, sejam eles individuais ou coletivos, e, neste sentido, será sempre reprovável do ponto de vista de uma ética de humanidade.

da creche à pós-graduação, ações afirmativas no sentido de possibilitar que a equidade seja uma realidade na educação brasileira.

Interpretar o modelo de sociedade brasileira como reflexo de uma democracia racial apresenta um olhar equivocado sobre a realidade existente nas relações de convívio entre os indivíduos, principalmente no ambiente escolar como um todo. Nesse sentido, como bem afirma Gatti (2007), com relação especificamente ao campo da pesquisa em educação, é preciso conhecer os processos cognitivos das crianças como também o conhecimento das questões sociais. Mas, essas questões não são suficientes para conhecermos as questões ligadas ao cotidiano das instituições, pois a ciência da educação tem demandas diferentes da ciência cognitiva ou da Sociologia, embora necessite entendê-las para tratar de seus problemas.

Educação é área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação [...] A compreensão desse agir *intencional*, dessas formas de intervenção no rela que é de caráter social, requer um outro tipo de conhecimento, aquele conhecimento que diz respeito à relação/incorporação de teorias com/em práticas intencionais com finalidades socialmente definidas. A reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constitui sua área privilegiada de construção de conhecimento. Aí encontramos suas especificidades. (GATTI, 2007, p. 61-62).

Importa investigar a efetividade de ações pensadas a partir de uma lei advinda da constatação de que existem diferenças no convívio de instituições de ensino na modalidade de educação infantil, tanto na tratativa com as crianças como no fazer pedagógico. A produção acadêmica sobre a criança negra faz-se necessária para o entendimento das relações entre crianças/professores/prática pedagógica, a partir da análise do que é trazido na forma de determinações legais. Alguns trabalhos de pesquisa já comprovam que

no interior da educação escolar, as evidências de discriminação racial podem ser classificadas em duas categorias: a discriminação racial espontânea [...] e a que se dá pela não inclusão do tema relações raciais nas atividades intencionais, isto é, no planejamento escolar e de ensino. [...]. As instituições públicas destinadas à educação da infância, quantitativamente insuficientes, são também em sua maioria, comprometedoras do trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido no seu interior, não cumprindo o seu papel educativo junto à criança na faixa etária correspondente a esse período da educação. [...] As instituições particulares, destinadas ao tipo de educação em questão, em elevado percentual de qualidade questionável, são destinatárias de maioria branca, que tem poder aquisitivo superior ao da população negra e mestiça. Não sendo considerada prioritária para a extensão da obrigatoriedade e gratuidade, a educação infantil pública tem os critérios de qualidade cada vez mais comprometidos, em prejuízo dos que a frequentam. (OLIVEIRA, 2000, p. 107).

Pesquisas que analisem se as ações elaboradas a partir de políticas públicas propostas para melhoria da equidade no espaço escolar podem ou não possibilitar mudanças são de extrema importância para o campo de pesquisa tanto educacional como em outros âmbitos, como especificamente no recorte das relações étnicas. Em se tratando principalmente de instituições de atendimento às crianças pequenas, essas investigações garantem um avanço no entendimento da condição de ser criança. O modo como as professoras entendem o quanto suas práticas e atividades intencionais importam na construção dos saberes das crianças em relação à sua história, e como escolher a melhor forma de organizar essas intencionalidades, torna-se fundamental para a mudança do olhar das crianças, em seu dia a dia na instituição ou em qualquer espaço de convivência entre pessoas.

Algumas pesquisas nesse sentido apontam

[...] a importância de questionar e problematizar as práticas educativas no sentido de buscarmos uma valorização das diferenças das crianças, desconstruindo todo tipo de preconceito e concebendo a criança como um “sujeito de

direitos” no campo das políticas públicas. Discutir a questão dos direitos a uma educação infantil de qualidade demanda compreender que tanto a infância quanto as instituições dedicadas à infância, em relação à época que vivemos, passam por grandes mudanças políticas, sociais, culturais, econômicas e tecnológicas. Assim, é necessário estar atento para a complexidade desta nossa época; para as mudanças que ocorrem no mundo; e para suas implicações para a primeira infância e suas instituições. Além disso, é preciso também atentar para como os movimentos sociais baseados em raça, etnia e gênero e suas questões políticas influenciam na vida das crianças, pois essas são parte do mundo e estão no mundo, suas vidas são construídas por meio de relacionamento com muitas pessoas e instituições. (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p.59).

Políticas públicas devem ser pensadas para benefício da população como um todo e, especificamente no âmbito da educação, primar para a melhoria do ensino público, pois escola e família, juntas representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob “ideologias”. Problematicar e discutir os problemas relacionados ao preconceito e à discriminação pode sim concorrer para a transformação da sociedade. (CAVALLEIRO, 2011).

1.3.1 Exame da produção bibliográfica em torno da problemática da pesquisa

Um levantamento sobre o que está sendo discutido por pesquisadores do país em torno do tema investigado é bastante necessário para mapear e trazer subsídios ao estudo, tornando-se instrumento direcionador no momento da organização da pesquisa. Este levantamento propicia acesso aos dados de pesquisas já realizadas, contato com a bibliografia, bem como com o aporte teórico utilizado pelo pesquisador e com suas considerações finais, possibilitando melhor compreensão da situação acadêmica do tema.

Para uma reflexão da importância do exame da produção bibliográfica e do debate acadêmico da área, trago o autor Sérgio Vasconcelos de Luna que, em seu livro *Planejamento de Pesquisa: Uma Introdução*, discorre sobre a importância desta ação nos momentos iniciais da pesquisa e também como parte integrante do processo de

formulação do problema. O autor muito bem salienta o que define como “estado da arte”:

descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos [...] constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo, na medida que condensam os pontos importantes do problema em questão. (LUNA, 2002, p.82-83).

Sendo a problemática da pesquisa as relações étnico-raciais na educação infantil, especificamente com enfoque no recorte afro, iniciei meu levantamento no banco de dados Portal Capes¹⁴ de teses e dissertações, definindo o tempo não com caráter de revisão histórica, enquanto aparecimento de um conceito ou do problema de estudo, mas com critério de frequência de pesquisas na área (LUNA, 2002). Elegi os descritores/assunto: relações étnico-raciais/infância/educação infantil/racismo e delimito o tempo entre o ano de 1990 e 2010 (vinte anos de abrangência).¹⁵

Porém, com esses descritores/assunto não obtive um número muito expressivo de resultados. Decidi então verificar de uma maneira mais ampla como as pesquisas estão evidenciadas neste período de tempo em todos os âmbitos de investigação e, recuperei então pesquisas que continham os descritores/assunto: **crianças negras**. O resultado obtido está explicitado no quadro seguinte.

¹⁴ Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em 12/04/2012.

¹⁵ Período bastante marcante, pois as pesquisas relacionadas à educação infantil no Brasil ganharam força. Segundo Rocha, “nas tendências gerais observadas nos trabalhos da ANPED nos sete anos estudados (1990-1996), observa-se um número cada vez mais crescente de pesquisas que se voltam, desta vez, para estudos que investigam os diferentes aspectos das relações travadas nas instituições de educação infantil. A própria ampliação do número de creches e pré-escolas na maior parte das regiões brasileiras, especialmente em centros urbanos, é um fator mobilizador para pesquisadores que encontram desafios antes não colocados com tanta ênfase, tais como: a formação destes profissionais (agora em muito maior número e com diferentes inserções), as características do trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos, com significativa ampliação entre as de 0 a 3 anos em instituições de tempo integral, etc.” (1999, p. 96).

Quadro 1- Produção científica encontrada no banco de dados da Capes.

TEMA DAS INVESTIGAÇÕES	MESTRADO	DOCTORADO
Saúde	57	28
Sociologia	59	23
Educação	76*	18*
Psicologia	25	4

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

*Destes números, 3 teses de doutoramento e 13 pesquisas em nível de mestrado trazem em seu título a ideia de infância/educação infantil/creche/pré-escola.

Do levantamento realizado, alguns tópicos, temas e assuntos tornaram-se material de consulta extremamente importante em muitos aspectos da minha escrita. A investigação realizada por Oliveira (2004) trouxe-me elementos palpáveis com relação ao que eu poderia/deveria observar nos grupos etários de zero a três anos, possibilitando maior “sentido” às minhas observações.

Em sua pesquisa Oliveira (2004), por meio de um estudo de caso descritivo de natureza qualitativa em uma instituição, analisa se as práticas das professoras produzem e revelam a questão racial na faixa etária entre zero e três anos de idade. A categoria de análise escolhida por Oliveira (2004) constituiu os momentos que ela definiu como sendo os de “paparicação”¹⁶. Nas considerações finais, a autora confirma a existência de um “carinho diferenciado” recebido pelas crianças negras (e não só elas como também os que não estavam entre os “preferidos”) menos frequente, sendo visto até mesmo como um ato de segregação. No entanto, salienta que

é preciso considerar que há uma certa positividade em estar fora dessa prática de paparicação, pois o âmbito relacional também pode se transformar em um aparelho de captura e controle e, que não é positivo nem mesmo para as crianças brancas. Apesar das práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético, as pajens diziam trabalhar como se não houvesse

¹⁶ Termo utilizado pela autora em referência a Ariès (1981), pois o autor apresentou o surgimento de um novo sentimento da infância, em que “a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se torna uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”. (p 158)

diferença, *todos são iguais*, ou seja, havia um apagamento/apaziguamento das diferenças a partir do discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da “democracia racial” e também do entendimento de que a diferença significa desigualdade. (OLIVEIRA, 2004, p.98).

A pesquisa de Oliveira (2004) revela-se um grande marco teórico para os pesquisadores que relacionam a infância e as relações entre professoras e crianças de zero a três anos nas atitudes diferenciadas dedicadas às mesmas em aspectos físicos e estéticos.

Outra dissertação contundente para os encaminhamentos de meu trabalho é a de Souza (2012) que discorre sobre as percepções de infância de crianças negras, desveladas nos processos de formar-se professora de Educação Infantil. “Que percepções de infância de crianças negras revelam as professoras de educação infantil a partir de suas experiências de formação”. (SOUZA, 2012, p 10).

Souza (2012) diagnostica a importância da sensibilização do olhar das professoras para as crianças, ressaltando que a Educação Infantil (considerada primeira etapa do ensino básico) implica em uma relação muito próxima e intensa, exigindo afeto, diálogo, cuidado e respeito aos saberes das crianças e de seus familiares. Salienta ainda que o que impulsiona a busca das professoras por um entendimento dessas especificidades são as próprias crianças, tendo como ponto chave o processo de formação profissional para a solução dos conflitos.

Considero a sensibilização um fator importante no processo de formação de professoras, mas a partir da compreensão das percepções de infância de crianças negras por professoras da presente pesquisa, há que se levar em conta que a sensibilização antecede os cursos de formação. Um curso de formação pode findar-se em si mesmo, embora não seja conveniente, mas a formação das professoras de Educação Infantil é permanente e impulsionada pelas crianças.[...] Essa outra forma de olhar implica em reconhecer a criança como alguém que pode ensinar. Assim as crianças que foram se encontram com as crianças que estão sobre suas responsabilidades, ao reconhecer que o tempo é, também, um formador é preciso re-elaborar a nossa percepção sobre o tempo. (SOUZA, 2012, p. 121-122).

A pesquisa aponta, entre outros fatores, um processo bastante positivo na receptividade das professoras com crianças negras, procurando evidenciá-las na sua prática, mas a densa atmosfera não permite que as professoras estejam inteiras nesta relação, pois percebem as crianças negras de forma parcial, a partir do desprestígio e da segregação. Suas percepções estão impregnadas de um ideal de crianças brancas como padrão de infância.

Com relação às pesquisas em um contexto mais próximo ao meu, tenho como referência a dissertação de Silva (2007), sobre o processo de conhecer as relações sociais envolvidas no acesso das crianças negras à Educação Infantil de Florianópolis, e os critérios utilizados pelo sistema público para a matrícula das crianças em suas unidades educacionais.

No momento da escolha de campo percebi a importância da contribuição da pesquisa de Silva (2007), no sentido de que a invisibilidade das crianças de determinados recortes sociais torna-se uma incógnita tanto no âmbito quantitativo quanto na localização destas. Mecanismos que tem como objetivo superar esta invisibilidade podem ser mal conduzidos e trabalhados de forma bastante distorcida evidenciando o despreparo dos profissionais com relação a importância do quesito cor/raça na ficha de matrícula, ou no cadastro de espera por uma vaga nas instituições de Educação Infantil.

Com relação ao olhar das crianças para as suas diferenças e de seus pares no recorte étnico-racial, obtive aporte na dissertação da pesquisadora Eliete Aparecida de Godoy que compreende também a necessidade de refletir sobre as relações sociais e de como estas envolvem uma imensa complexidade. Constituem-se em diferentes tipos de interações que durante o desenvolvimento do indivíduo¹⁷ se mostram diferentemente (Godoy, 1996). Em sua pesquisa, os resultados encontrados confirmam

que o pensamento infantil é, desde muito cedo, caracterizado por uma dualidade entre o que lhe é subjetivo e o que a ideologia coletiva lhe impõe, de forma que esta segunda é capaz de provocar seqüelas no desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo. Constatou-se que ideologias preconceituosas, cristalizadas pela sociedade, afetam a auto-estima e a auto-imagem da criança

¹⁷ Utilizo este termo com relação à pesquisa empreendida por Godoy (1996) epistemologicamente baseada na teoria Piagetiana de desenvolvimento.

negra. [...] essas seqüelas no desenvolvimento infantil podem ser, senão total, pelo menos parcialmente amenizadas a longo e médio prazo, se a instituição escolar e o educador estiverem despertos, proporcionando condições para que as crianças expressem seus sentimentos, suas idéias a respeito dos fatos conheçam a real história de suas origens e sejam valorizadas e, verdadeiramente, integradas à sua sociedade. (GODOY, 1996, p. 19).

Em sua pesquisa, de maneira bem geral, Godoy (1996) tem como propósito identificar a representação que a criança pré-escolar tem sobre a diversidade étnica e o possível processo de construção da autoestima dentro do contexto escolar. A coleta de dados com as crianças foi realizada por meio de atividades que possibilitassem o entendimento do que as crianças poderiam “dizer” acerca do pretendido. Godoy (1996) categoriza suas análises da seguinte forma: ideia de cor, critérios para a investigação das pessoas, justificativa para a diversidade da cor da pele das pessoas, critério para a identificação dos colegas, incidência dos colegas negros e brancos fora da escola, identificação da família e auto identificação.

Foram realizadas também entrevistas com as famílias e as professoras. Especificamente no resultado dos dados coletados com as crianças a pesquisadora conclui que as ideias a respeito da diversidade racial já não são originárias do seu pensamento, seus depoimentos representam reflexos ideológicos e representações coletivas.

Outras reflexões, mesmo não se tratando especificamente de trabalhos diretamente relacionados às questões étnicas, têm influenciado meu trabalho. São elas as reflexões elaboradas pelas pesquisadoras Gisele Silva Machado de Vasconcelos e Ângela Scalabrin Coutinho, tratando de assuntos relacionados ao cotidiano e à prática das professoras em instituições de Educação Infantil, trazendo um entendimento imprescindível em minha discussão.

Com a reestruturação do meu projeto de pesquisa, um novo levantamento se fez necessário, com relação às pesquisas específicas voltadas para a Lei 10.639/03. Utilizando o descritor/assunto: lei 10.639/03, sem delimitação de tempo, recuperei 17 pesquisas em caráter de mestrado e 1 tese de doutoramento (consulta feita em 2012/1). Nenhuma das pesquisas recuperadas refere-se, em seu título, sobre Educação Infantil ou infância e a implementação da referida lei, conforme quadro em anexo (Anexo 1).

Sobre o diagnóstico equivocada de que as pesquisas ligadas às relações étnicas e à educação infantil demonstrem pouco debate acadêmico, os pesquisadores entrevistados declaram seu percentual restrito.

Existem poucas pesquisas com a infância e poucas que tocam no assunto de que o preconceito existe na sociedade. Ainda há a questão do silêncio, porque o preconceito não pode ser trabalhado na escola numa linguagem acessível, é claro que seria inviável trabalhar isso com os conceitos da sociologia, da antropologia ou da genética. Mas as crianças são inteligentes e têm uma linguagem acessível cheia de imagens, com isso é possível se trabalhar desde pequeno. Muitas vezes um educador em uma sala de aula pode presenciar uma questão de discriminação entre crianças. Só que em vários casos existem pessoas que fazem o jogo de avestruz, fingem que não estão vendo nada. Porém, aquele momento é privilegiado, ideal para colocar as crianças para trabalhar isso. Eu vejo esse silêncio como um dos problemas fundamentais, porque soa como se dizer a verdade para as crianças fosse um problema, mas não é. Parece que esconder ou silenciar para não sofrer é a melhor estratégia e isso vem de ambas as famílias, seja a família negra ou a família branca. (MUNANGA, 2012 – entrevista concedida a autora da pesquisa em julho/2012).

[...] quando você fala que tem encontrado poucas pesquisas nessa área, relacionadas a crianças negras, isso se deve, no meu entender, por três fatores primordiais: o primeiro deles é que falar de relações raciais não é simples no universo da academia, onde se tem critérios de valor daquilo que é conhecimento considerado como erudito e daquilo que é considerado como secundário. Por isso, fala-se em: os cientistas e os artistas, e aí é feita uma separação bizarra disso na universidade. Só que você não tem essa valorização para as relações étnico-raciais de uma forma geral. [...] Trabalhar com essas realidades de desigualdades não é simples e as pessoas acabam, por vezes, optando por outras situações. Acredito que por

isso não se iniciem tantas pesquisas nesse segmento. Também acredito que as pesquisas se dão em sua maioria na escola porque é onde encontramos crianças com mais facilidade, visto que não é simples fazer pesquisas com crianças. Você precisa de autorização do familiar e no fim das contas a criança é o único sujeito do estudo que não tem o direito de assinar se quer ou não quer fazer parte dele.(SOUZA, 2012 – entrevista concedida a autora da pesquisa em julho/2012).

Penso que um dos principais fatores que contribuem para este quadro seja a invisibilidade que as crianças negras enfrentam na sociedade brasileira como um todo, e no campo da academia também. E, essa invisibilidade está ligada às dimensões das relações de poder que marcam a historiografia da sociedade brasileira, no modo como temos pensado a participação da sociedade negra na constituição da nação e no direito de ter acesso aos bens sociais que parcela da população tem. Assim, nas investigações no âmbito da educação infantil, poucos são os estudos que privilegiam o recorte étnico-racial, o que favorece que a articulação entre infância(s) e educação das crianças negras fique sempre como questão secundária na área da educação infantil. Mas por outro lado, as próprias pesquisas sobre a população negra e educação tem se voltado pouco para pensar as singularidades e demandas da infâncias negras. Penso que a questão aqui está ligada a dimensão geracional. Os pesquisadores e pesquisadoras negros e não-negros ainda subestimam a importância e a necessidade de nos voltarmos criticamente e propositivamente para as demandas educativas desse contingente populacional brasileiro que são as crianças negras. (DAMIÃO, 2012 – entrevista concedida a autora desta pesquisa em julho/2012).

Os contextos envolvendo pesquisas conexas ao recorte étnico no Brasil necessitam do entendimento de muitos pontos de vista em relação a várias discussões. O preconceito como um todo por exemplo, é um fenômeno social bastante subjetivo e com uma forte carga ideológica. O preconceito racial especificamente, e tudo que envolve as relações

sociais a partir dele, é polêmico por estar historicamente “incrustado” na sociedade.

No próximo subcapítulo trago alguns debates para apresentar a complexidade das análises da pesquisa devido à falta de discussões sobre o tema no cotidiano dos sujeitos/objetos analisados no processo investigativo.

1.3.2 Discussões e conceitos utilizados

No âmbito da pesquisa educacional e, especificamente na relação educação e infância, há concepções que precisam ser definidas durante a elaboração da pesquisa: a ideia de infância; a finalidade das instituições; as relações entre as crianças, instituição e sociedade; o processo de socialização ou até mesmo a forma de constituição da sociedade em que o campo da pesquisa está inserido.

Ao se propor investigar determinado fenômeno no âmbito das instituições de atendimento às crianças e na busca por problematizá-los, são necessários pontos de vista que discutam sobre a complexidade de pensar a relação do ser humano com o saber, através de pesquisas relacionadas às crianças nessas instituições. Uma questão bastante importante nesse sentido é discutir o que se entende por infância.

Historicamente a infância é categorizada como algo que nem sempre existiu na humanidade, consolidada na revolução burguesa juntamente com a ideia de escola, sendo mais tarde definida como uma categorização de sujeitos a serem protegidos em sua vulnerabilidade¹⁸.

De maneira geral, a infância pauta-se na existência de invisibilidades/ausências produzidas social, cultural e economicamente (SANTOS, 2002), sendo definida de forma hegemônica pela modernidade apenas em seus aspectos negativos, focada na ideia de uma existência isolada e desconectada das demais instâncias da vida.

No contexto histórico europeu, no início da educação escolar convencional em moldes contemporâneos, com o advento da modernidade surgem discussões sobre a criança e a infância, a exemplo dos pensamentos de Comenius (1592-1670) e de Rousseau (1712-1778), que começaram a definir o “ensino” enquanto método e suas implicações na vida em sociedade, com pontos de vista bastante

¹⁸ Definição discutida em aula expositiva pela Prof^a. Dr^a. Jucirema Quinteiro na disciplina: Seminário de Dissertação/EI no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (2011/2).

distintos. Esses dois intelectuais revolucionaram a maneira de pensar a educação e influenciaram muitos filósofos e pedagogos contemporâneos com suas teorias sobre como se define a escola, o ensino, o aluno e o professor no contexto histórico de suas épocas.

Comenius vislumbrava a criança ideal como cortês e educada, polida e inicialmente “vazia” de perfeição. Para ele, a criança era naturalmente piedosa, devendo-se procurar o “homem” existente nela, pois ao ser iniciada na escola, deixaria de ser criança para se tornar aluno. O professor compõe o centro do saber (de forma copernicana) e a aprendizagem depende exclusivamente da capacidade das crianças, utilizando-se até mesmo classificações das capacidades intelectuais. A infância de Comenius imprimiu uma esperança na reforma “natural” das coisas e a escola, com um ensino hegemônico e método universal ao alcance de “todos”. Tinha Deus como princípio e fundamento de todo saber. Em todas as suas ideias, Comenius discute a utópica paz entre os povos.

Já o pensamento de Rousseau a respeito da criança, define-a como ingênua, pura e bondosa, sendo livre o quanto lhe permita sua constituição. Rousseau é pioneiro na maneira de pensar a criança em suas especificidades, reconhecendo o “menino” antes de enxergar o homem. Para ele, o professor deve descobrir estas especificidades nas distintas idades de vida da criança, sem compor um método sobre regras e parâmetros de como bem educá-la, agindo como um orientador que corrige para evitar maus hábitos e desvios de comportamento naturais.

Para Rousseau, a infância define-se em etapas subdivididas, resguardada dos males da vida. É uma idade autônoma com características e finalidades específicas diferentes das vivenciadas em idade adulta. No que diz respeito à educação, deve ser pensada para a autonomia gradativa da criança com um tempo próprio para ensinar preservando sua inocência, com correções através do exemplo ou de intervenções indiretas. O homem deve ser educado pela natureza, pelas coisas e pelos homens. Suas ideias concretizaram-se na obra *O Emílio*, no qual narra a “educação” de uma criança idealizada, poupada do convívio em sociedade.

Um marco literário do resgate histórico do surgimento da categorização da infância é o livro *A História Social da Criança e da Família* de Philippe Ariés. Sua pesquisa traz dados relacionados às transformações sociais com relação à infância entre os séculos XII e XVII, em que a criança passa de um “adulto em miniatura” a necessária de cuidados com a interferência dos poderes públicos e da Igreja. Essas mudanças originaram-se de uma cristianização mais

profunda dos costumes e do surgimento da família nuclear. A educação da criança começou a ser uma preocupação para a formação do indivíduo na nova sociedade que emergia.

Kulmann Jr. porém, discute a análise feita por Áries em seu livro *Infância e Educação Infantil uma Abordagem Histórica* salientando que o autor constrói uma percepção generalizante e linear em sua pesquisa, pois se fundamenta em fontes de famílias abastadas. Segundo Kulmann Jr., o historiador francês pressupõe que o sentimento do amor pelas crianças surge primeiramente no interior dessas famílias, principalmente a partir da particularização da educação de filhos homens, marginalizando fontes históricas populares com poucos registros dessas infâncias (ROCHA, 2002):

Neste sentido, percebe-se que a história apontada por Ariés é uma história de meninos ricos, confirmando uma educação diferenciada às duas infâncias, da criança rica para a criança pobre. Por um lado, temos a criança rica, evidenciada principalmente na particularização da educação de meninos, enclausurados num espaço íntimo com sua família, ocupados com aprendizagens para a vida social, com regras de etiqueta e de moralidade que deveriam saber e seguir, bem como a aprendizagem de música, dança, leitura e a utilização de roupas adequadas às características da criança. Temos também os chamados “precoce” ou “prodígios” por uma elite que acelerava o desenvolvimento de seus filhos homens, para fazer demonstrações de seus dotes. Por outro lado, é possível inferir a existência da infância pobre percebida nas crianças do povo, filhos de camponeses e artesões, vivendo em espaços compartilhados com todos, participando das conversas com os adultos, nas praças com seus folguedos infantis, nas reuniões noturnas, sem modos e talvez vestidas como adultos. Esta caracterização das crianças do povo como indivíduos sem modos, livres, com comportamentos inadequados, deve-se ao fato de que o conceito de pudor e vergonha são valores que foram sendo construídos a partir das relações das famílias abastadas, sendo uma relação que se constrói verticalmente das classes altas para as baixas. Todavia, isso não quer dizer que o

sentimento ou a educação, mesmo informal não existisse. (ROCHA, 2002, p.58).

Partindo desse pressuposto não há como considerar simplesmente a categorização da infância no contexto histórico europeu como base de discussão da realidade cultural da infância de maneira geral, pois seus contextos são produtores do “ser criança”.

Nas palavras do autor:

A visão linear do desenvolvimento histórico, de Ariès, ganha um caráter ainda mais abstrato quando de sua transposição para outros contextos. É o caso de estudos que pretendem identificar o desabrochar do sentimento de infância no Brasil do final do século XIX. Postulando que nessa época se estaria vivendo um processo semelhante ao que teria ocorrido na França do século XVII – que é onde e quando Ariès localiza o início de uma mudança definitiva com relação ao sentimento de infância – essas correspondências entre períodos históricos diferenciados partem da arbitrariedade de que há um caminho pronto para se trilhar na História, e nele, uma defasagem de quase dois séculos a nos separar da realidade europeia. (KUHLMANN JR., 1998, p.21-22).

Consideramos a importância histórica da criança e os estudos *sobre* ela, compreendendo esta fase da vida como uma realidade distinta da dos adultos, admitindo-se que as crianças participam das relações sociais, não apenas um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. Torna-se fundamental considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas são imensamente maiores do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças como concretas, localizá-las nas suas relações sociais reconhecendo-as como produtoras da história (KUHLMANN JR., 1998).

Segundo Manoel Jacinto Sarmiento, em seu texto *Imaginários e Culturas da Infância*¹⁹, o conceito de “culturas da infância” foi

¹⁹ Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos Tempos: Interculturalidades nas Culturas da Infância”, Projeto

estabelecido consistentemente pelos estudos da Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional. Entende-se então, a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e da ação intencional, distintos dos modos adultos de significação e ação. A pluralização de conceitos significa que as formas e os conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas societárias atravessadas por relações de classe, de gênero, de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil (SARMENTO, 2002, p. 3-4).

Sendo assim, a contextualização social e cultural das crianças é indispensável. O que se dizer sobre os “diferentes jeitos” que se constituem a infância? E as crianças alheias ao padrão de regularidade? E as crianças brasileiras, sua historicidade e vivências?

Desta forma, importa expor um resgate de fatores históricos e sociais que marcaram a infância no Brasil, principalmente a infância e as crianças negras, na fundamentação teórica de minha pesquisa.

Nas palavras de Priore (2009):

Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadã com direitos e deveres aparentemente reconhecidos? Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo nossas crianças da mesma forma? Sempre choramos do mesmo jeito a sua perda? O que diferencia as crianças de hoje daquelas que as antecederam no passado? Mas há, também, questões mais contundentes: por que somos insensíveis às crianças que mendigam nos sinais? Por que as altas taxas de mortalidade infantil, que agora começam a decrescer, pouco nos interessam? Essas respostas, entre tantas outras, só a história pode dar. (PRIORE, 2009, p. 8).

Do ponto de vista das pesquisas, podemos dizer que o interesse com relação à criança vem sendo construído no Brasil desde 1946, com

a investigação de Florestan Fernandes²⁰ (1979). Somado a isso, 30 anos depois algumas pesquisas começaram a ser realizadas investigando a produção das culturas infantis entre as crianças pequenas nos espaços públicos coletivos de educação institucionalizada, formando assim bases teóricas que procuram entender as necessidades e os desejos das crianças. (FARIA, 2005, p.1014).

O livro organizado por José de Souza Martins (1993), *O Massacre dos Inocentes. A criança sem infância no Brasil*, traz estudos de pesquisadores sobre a vida e a situação das crianças no Brasil, com flagrantes sobre o que ocorria na época das pesquisas com as crianças brasileiras em diferentes situações em distintos lugares. Este livro mostra que a história da criança feita no Brasil, assim como no mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, daquele no qual a criança se encontra imersa. (PRIORE, 2009).

O mundo que “a criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa” “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associado: do riso e da brincadeira. No primeiro, habita a imagem ideal da criança feliz, carregando todos os artefatos possíveis de identificá-la numa sociedade de consumo: brinquedos eletrônicos e passagem para a Disneylândia. No segundo, o real, vemos acumular-se informações sobre a barbárie constantemente perpetrada contra a criança, barbárie esta materializada nos números sobre o trabalho infantil, sobre a exploração sexual de crianças de ambos os sexos, no uso

²⁰ *As Trocinhas do Bom Retiro*. Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. Trabalho escrito em 1944, para o concurso “Temas Brasileiros”, instituído pelo Departamento de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, conquistado pelo autor no âmbito da Seção de Ciências Sociais.

imundo que o tráfico de drogas faz dos menores carentes, entre outros. (PRIORE, 2009, p. 8-9).

Assim como Mary Del Priore em 2009, José de Souza Martins já discutia em seu livro:

Criança sem infância não é sinônimo de criança abandonada. É noção que a esta inclui, mas a ela não se limita. Abrange, também multidões de crianças que tem lar e família, mas não tem infância. É de outra natureza a carência que sofrem e elas próprias o dizem. Algumas carecem de amor, cujas famílias às vezes mutiladas sucumbiram às adversidades de um mercado de trabalho excludente, ao trabalho incerto, ao salário insuficiente, à brutalização da chamada mão-de-obra sobrando. Outras carecem de justiça. Seus supostos direitos estão sendo cotidianamente violados e negados. E elas sabem disso. Todas carecem de infância, pois nelas já foi produzido à força o adulto precoce, a vítima precoce, o réu precoce. O tema da criança abandonada aponta um problema social, uma “doença” da sociedade. Já o tema da criança sem infância indica um problema sociológico, uma mutação da sociedade. Que se manifesta como problema social, mas que é também, um problema político. (MARTINS, 1993, p. 12-13).

Do ponto de vista político, no Brasil dos anos de 1970, feministas lutaram pelos direitos da mulher em trabalhar, estudar, namorar e ser mãe, arguíram também pelo direito à educação das crianças pequenas anterior à entrada no período escolar obrigatório e, assim também estas receberiam atenção legislativa. Apenas em fins do século XIX as crianças de zero a seis anos passaram para o “reino” da cidadania. (FARIA, 2005, p. 1016).

Mas, e as “outras” crianças? A infância negra se caracteriza historicamente da mesma forma? Considerando o fator histórico, a infância das crianças negras brasileiras apresenta características diferentes em detrimento daquilo que lhe era possibilitado pelas suas condições atípicas de estar escravizada:

Com relação às crianças negras no Brasil escravista, observamos crianças pequenas antecipando-se às exigências e responsabilidades

dos adultos, encerrando-se a fase de criança aos cinco ou seis anos, inserindo-se no mundo adulto por meio do trabalho escravo. Nos momentos finais da escravidão com a Lei do Ventre Livre 2.040/1871, as crianças nascidas após 28 de setembro de 1871 seriam consideradas livres, no entanto deveriam permanecer até os oito anos sob a posse dos senhores. Ao completar oito anos poderiam ficar sob a guarda do senhor até os 21 anos, ou poderiam ser entregues ao Estado e encaminhadas para instituições como asilos agrícolas e orfanatos (FONSECA, 2001 apud BRASIL, MEC 2006, p.34).

Uma infância prematuramente “encurtada/mutilada”, sem os direitos mínimos estabelecidos, pois

a situação das crianças negras no período da escravidão era muito difícil, e na maioria das vezes não tinham acesso à instrução. A educação estava restrita ao aprendizado das tarefas demandadas pelos senhores. Desde que nasciam eram carregadas pelas mães para o trabalho. A despreocupação com a criança escravizada pode ser demonstrada pelos altos índices de mortalidade infantil nesse segmento. Existe uma naturalização da falta de investimento e atenção nesse período. (BRASIL, MEC, 2006, p. 34).

A criança negra (escravizada) tinha valor de mercadoria para seu senhor, recebia ao mesmo tempo uma certa atenção diferenciada dos adultos (ROCHA,1999), “relacionada à idéia da inocência da infância, pois acreditava-se que as crianças negras, como as brancas, transformavam-se em anjos depois de mortas”.(MOTT, 1979, apud ROCHA, 1999, p. 32). Porém, isso resultava mais num favorecimento à escravidão de pequenos por filhos dos senhores, do que numa maior atenção com a instrução ou alfabetização dessas crianças escravizadas.

Também as crianças indígenas sofreram as consequências do processo de colonização no Brasil,

onde desde o século XVI, a infância considerada como um momento de “iluminação e revelação”, tornou-se alvo dos projetos jesuíticos que visavam à catequização como forma de transformar definitivamente o caráter e o credo das populações

nativas. Ao mesmo tempo, a realização da “missão através da criança” significava valorizar a infância, mas contraditoriamente, para a criança nativa significou submetê-la a um “violento processo de aculturação” que incluía punições e castigos físicos. Este mesmo processo trará mudanças para a pedagogia jesuítica que considerava a puberdade como a invasão de ervas daninhas no jardim de infância.(ROCHA, 1999, p.31).

Posteriormente, com a institucionalização da infância e a “entrada” das crianças nos estabelecimentos infantis nos anos 1980 e de sua expansão, Fulvia Rosemberg discute em seu artigo *Expansão da Educação Infantil Processo de exclusão* (1997) a maneira como essa expansão aliou a desqualificação profissional da educação infantil pública do país à retenção das crianças pobres e negras por maior tempo no período pré-escolar:

[...] a educação infantil em seu processo de expansão, também criou e reforçou padrões de exclusão social e racial: crianças pobres e negras (em percentual ligeiramente mais freqüente entre meninos), mesmo no sistema de educação infantil público, freqüentam estabelecimentos de pior qualidade e que lhes impõe nível educacional inadequado à idade. Estabelecimentos de educação infantil de pior qualidade tanto significam lugares piores para a educação e cuidado das crianças, quanto piores locais de trabalho para os adultos. Locais de produção e reprodução da subalternidade. Mulheres resistindo ao destino de empregadas domésticas, acomodando-se às sobras do sistema. Crianças desde muito cedo, sendo socializadas para a subalternidade[...] Assume-se pois neste estudo tal como vem sendo implantada no país, constitui um dos mecanismos sociais, entre outros que coloca a população negra em desvantagem no processo competitivo de mobilidade social. (ROSEMBERG, 1999, p. 33).

Conhece-se amplamente o processo histórico que coloca crianças negras em desvantagem, construído desde os tempos da escravidão e perpetuado pelo fato de que a população negra está sempre colocada nas

periferias e nos “guetos” que constituem a demografia populacional brasileira. A infância negra foi sim diferenciada, modificada desde o momento em que foi arrancada do continente africano, trazida nos navios negreiros para diferentes portos, como o carioca que anualmente desembarcava nove mil africanos, até 1808. A partir de então, e até 1830, 24 mil aproximadamente. (FLORENTINO; GÓES, 2009). Entre os cativos do Brasil predominavam os adultos, poucos dos quais chegavam aos cinquenta anos de idade e na média, as crianças representavam apenas dois entre cada dez cativos:

Poucas crianças chegavam a ser adultos. [...] os inventários das áreas rurais fluminenses mostram que, no intervalo entre o falecimento dos proprietários e a conclusão da partilha entre os herdeiros, os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; dentre estes dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos[...] O aprendizado da criança escrava se refletia no preço que alcançava. Por volta dos quatro anos, o mercado ainda pagava uma aposta contra a altíssima mortalidade infantil. Mas ao iniciar-se no servir, lavar, passar engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas de próprio eito, o preço crescia. [...] aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da Pedagogia senhorial [...] Aos 14 anos a freqüência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos. (GÓES; FLORENTINO, 2009, p. 178-179).

Essa historicidade do povo negro africano escravizado no Brasil vem carregada de outros conceitos discutidos por vários pontos de vista. A utilização da denominação escravo tem sido amplamente discutida na atualidade: nunca existiram escravos e sim pessoas escravizadas e que nem sempre são/foram negras. “O negro não foi escravo! Apenas uma parcela da população negra foi escravizada, num período histórico determinado”. (CUNHA JR., 1996, p. 148).

Numa definição restrita de escravo, este era apenas propriedade, uma coisa, condição, mas não um agente. Não devemos nos esquecer de que a própria noção de propriedade é culturalmente determinada, específica para cada sociedade ou cultura (GUARINELLO, 2006). A

escravidão existiu historicamente, não sendo fácil defini-la nos diferentes momentos e contextos históricos, pois

ao contrário do mundo moderno, a escravidão antiga sempre conviveu com outras formas de dominação de pessoas e de exploração de trabalho dependente. No mundo antigo havia todo um espectro de situações de dependência entre a escravidão e a liberdade. A escravidão representava apenas uma das pontas desse espectro. De qualquer modo, em alguns períodos e lugares, foi a forma dominante por vários séculos, em particular na Itália romana entre os séculos II a.C. e II d.C. [...] A historiografia trata em geral a escravidão como se fosse um fenômeno quase universal, presente, em diferentes graus de intensidade, em quase todas as sociedades humanas pré-capitalistas. Nossa imagem do que seja ou tenha sempre sido a escravidão é calcada na experiência da escravidão colonial nas Américas, particularmente as do sul dos Estados Unidos, do Caribe e do Brasil que, por sua vez, buscaram grande parte de seus fundamentos jurídicos e de sua legitimação no direito romano. A noção mais comum continua sendo de caráter eminentemente legal: a do escravo propriedade, sempre um estrangeiro, adquirido para ser uma coisa pertencendo a outro indivíduo, que seria senhor, não somente de seu trabalho, mas de seu próprio corpo, do qual teria pleno e total direito de utilização e que poderia submeter a qualquer tipo de coação, castigo ou mesmo à execução simples e sumária. (GUARINELLO, 2006, p.229).

No Brasil (assim como em outros países do continente Americano) foi social e historicamente difundida a ligação do negro com a escravidão. A necessidade de mão de obra escrava tornava-se solução às demandas nos engenhos e canaviais:

Tem toda razão o autor da frase “tudo é história”, pois tudo tem uma história. Visto deste ponto de vista, a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que

começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos. É nesse contexto histórico que devemos entender a chamada identidade negra no Brasil, num país onde quase não se houve um discurso ideológico articulado sobre a identidade “amarela” e a identidade “branca”, justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura. Essa história a conhecemos bem: esses povos foram seqüestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano, o Brasil incluído, sem saber por onde estavam sendo levados e por que motivo estavam sendo levados. Uma história totalmente diferente da história dos emigrados europeus, árabes, judeus e orientais que, voluntariamente decidiram de sair de seus respectivos países, de acordo com a conjuntura econômica e histórica interna e internacional que influenciaram suas decisões para emigrar. (MUNANGA, 2012, p. 1).

Desta forma, o senso comum reforça, por meio de generalizações, a ligação entre a figura do negro e a inferioridade causada pela escravização, produzindo assim um preconceito com relação às pessoas negras²¹. Silva Jr.(2011) define o preconceito de maneira geral como um sistema ideológico anterior à experiência e que, muitas vezes, leva a ações discriminatórias.

Segundo verbete do dicionário Aurélio²², o preconceito é um conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; sendo uma ideia preconcebida. O manual

²¹ Referimo-nos aqui do preconceito instituído nas sociedades dos países em que homens e mulheres negras foram capturadas no continente africano e levados para serem escravizados.

²² FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010, p. 1625

traz ainda que o preconceito é um julgamento ou opinião formada sem se levar em conta fato que os conteste: “4. *P. ext.* Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, credos, religiões, etc.: *O preconceito racial é indigno do ser humano.*”²³ (Grifo meu).

Munanga e Gomes (2006) definem o preconceito como um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo indivíduos constroem em relação ao outro, apresentando como característica principal a inflexibilidade, incluindo a relação entre pessoas e grupos humanos e a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro.

Ninguém nasce com preconceitos: eles são aprendidos socialmente, no convívio com outras pessoas. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e até na inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes que se convive em um mundo que coloca as pessoas constantemente diante do trato negativo do negro, do índio, da mulher, do homossexual, do velho e do pobre (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 182).

Em nossa sociedade, o preconceito está fortemente presente nas diferentes formas de manifestação das pessoas ou grupos, sendo marcado pela violência no campo e no mundo urbano, nas relações de gênero, de classe, de geração e de opção sexual como forma de intimidação. A negação do outro como sujeito de direitos faz da diferença um instrumento para a perpetuação das desigualdades²⁴, como

²³ Frase utilizada pelo autor como abonação do verbete que faz referência ao preconceito.

²⁴ João Carlos Nogueira traz outros conceitos relacionados às desigualdades sociais no que tange ao recorte étnico negro, que não serão elencados nesta dissertação: raça como classificação, raça como significante, raça como sinônimo, racismo estrutural, racismo institucional, racismo do meio ambiente e racismo europeu. NOGUEIRA, João Carlos. A Construção dos conceitos de Raça, Racismo e Discriminação Racial nas Relações Sociais. In:

é o caso de brasileiros que apresentam fenótipos semelhantes aos dos sujeitos escravizados trazidos a força do continente africano em séculos passados. Um processo absolutamente normal de produção e reprodução biológica da espécie humana, no senso comum²⁵ logo é relacionado ao preconceito racial como já demonstra a citação do dicionário Aurélio ao exemplificar a palavra preconceito em um texto. No caso do preconceito racial há discussões no sentido de que ele existe a partir do momento em que surgem definições de raças com uma conotação de superioridade de uma em relação à(s) outra(s), sendo este um debate bastante acirrado.

Há poucas palavras tão confusas quanto “raça”²⁶ e, não por acaso, governos e ideologias usaram e abusaram dela através da História para se defenderem, se justificarem e propagarem propósitos e realizações (SANTOS, 1991). O que chamamos de raça é apenas um elenco de características anatômicas quando há uma conotação própria no campo das ciências naturais, tratando-se de um conceito utilizado para definir classes de animais originários de um tronco comum, com características e potencialidades físicas específicas relativas a cada raça. Durante a II Guerra Mundial (1939-1945), o Nazismo lançou mão da aplicação deste conceito para justificar a suposta supremacia dos brancos e arianos (considerados pelos nazistas como uma raça pura e branca) sobre outros grupos, desencadeando a morte de pessoas. (MUNANGA; GOMES, 2006).

Sendo assim, os preceitos para o uso da palavra racismo como denotação de um preconceito ideológico para com uma pessoa de fenótipo diferenciado da maioria da população branca, provém desta diferenciação utilizada para definir superioridade ou inferioridade a alguns. Segundo Nogueira (2009):

O conceito de raça é construído na Europa no século XVI, designa pessoas e grupos, orienta-se

Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular. Série Pensamento Negro e Educação. Florianópolis: Aitlênde, 2009.

²⁵ Com base nas relações interpessoais da sociedade brasileira.

²⁶ Além do conceito de raça por alguns pontos de vista, é importante referenciar o conceito de etnia baseado em atributos culturais compartilhados por membros de um determinado agrupamento num conjunto de dados como língua religião, costumes alimentares e comportamentos sociais. O termo define a característica predominante de um grupo que se reconhece e a consciência de pertencer a um grupo étnico assume uma característica que é passada de geração para geração. (SILVA JR.; SILVA, 2010. p. 59).

por classificações e hierarquias. No caso do Brasil, relacionou-se a negros e índios e classificou estes dois grupos como raças/etnias inferiores. Quando falamos de raça negra, estamos nos referindo a uma origem, a um povo, a várias populações oriundas do continente africano, de aspectos culturais e sociais, de valores e crenças, de olhares e singularidades. Onde sua história e identidade positiva, busca permanentemente desconstruir a carga negativa atribuída ao conceito de raça (negros na diáspora) no Brasil. As definições conceituais de raça, racismo e discriminação racial são importantes para a compreensão de suas dimensões político-ideológicas, numa sociedade como a brasileira, que pretende ser democrática e racialmente integrada. (NOGUEIRA, 2009, p.52).

O conceito de racismo é especificado por Joel Rufino dos Santos (1991) como um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros, constituindo um dos muitos “filhos” do capital, com a peculiaridade de ter crescido junto com ele. Essa relação entre as questões de “raça/classe social” está presente no contexto da pesquisa, pois ao discutir/pesquisar, sobre/para instituições de educação infantil de atendimento público inserido em uma comunidade pobre de maioria populacional negra torna-se fundamental este debate. Ou seja, o contexto social e histórico dos envolvidos influi sobremaneira na forma como essas questões estão postas e “vistas” pelos envolvidos.

Florestan Fernandes, em seu livro *A integração do Negro na Sociedade de Classes* (1920), grande marco dos estudos sociológicos sobre o negro no Brasil, teoriza/analisa a questão da complexidade das relações de trabalho no período pós-emancipação e suas implicações, afirmando:

As transformações histórico-sociais, que alteraram a estrutura e o funcionamento da sociedade, quase não afetaram a ordenação das relações raciais, herdadas do *antigo regime*. Ela se perpetuou com suas principais características obsoletas mantendo o negro e o mulato numa situação social desalentadora, iníqua e desumana. No fundo, essa situação acarretava não um, mas dois grandes dilemas sociais. Primeiro, havia o dilema da absorção da “população de cor” às formas de vida

social organizadas imperantes no ordem social competitiva [...] Segundo, havia o dilema do “*preconceito de cor*”, ou seja, no que isso significa na sociedade brasileira, da perduração da velha associação entre *cor* e *posição social ínfima*, a qual excluía o “negro”. De modo parcial ou total (conforme os comportamentos e os direitos sociais considerados da condição de *gente*. (FERNANDES, 1978, p.7) (Grifos do autor).

Porém, em discussões mais contemporâneas, essa produção obteve críticas por parte de alguns teóricos que destacam “a visão marxista que surge a partir da USP após a década de 50 na produção intelectual brasileira particularmente nos estudos sobre o período escravista”. Ou seja, em seu texto, Florestan Fernandes é criticado por fazer praticamente um comparativo dos períodos pré-capitalistas no Brasil e na Europa (o domínio feudal x o domínio escravista) com análises marxistas ortodoxas que afirmavam o caráter da dominação dos senhores sobre os escravos desconsiderando a capacidade de resistência dos escravizados. (SILVA; CARVALHO, 2010).

De acordo com os argumentos teóricos de Florestan a abolição da escravidão se deu muito mais por causa da incompatibilidade do modo de produção escravista com o desenvolvimento do mercado capitalista do que necessariamente pela luta dos escravizados contra a ordem econômica e social tradicional. E com isso este pensamento acaba por reforçar a visão de passividade e incapacidade do negro de organizar um protesto capaz de abalar a ordem senhorial, assim como também minimiza as fugas dos escravos, o assassinato de feitores e senhores e a formação de quilombos por quase todos os estados do Brasil. (SILVA; CARVALHO, 2010, p.17).

As críticas ao ponto de vista de Florestan procuram reforçar que “a sociedade escravocrata brasileira particularmente no período dos séculos XVIII e XIX não era pré-capitalista”. (SILVA; CARVALHO, 2010, p.16). O Brasil desempenhava papel agro exportador baseado na mão de obra escrava e, ao mesmo tempo importava produtos manufaturados. Consequentemente,

o fim da escravidão como muito bem salientou Florestan não significou a integração do

negro na nova configuração capitalista que se desenvolvia no início do século XX na sociedade brasileira, mas o seu contrário, a marginalização do negro em detrimento da mão de obra branca e de preferência europeia considerada mais “adaptada” ao trabalho nos moldes da sociedade capitalista de classes. Porém essa melhor adaptação ao trabalho industrial do migrante europeu não correspondia exatamente à realidade já que a grande parte destes indivíduos havia migrado de áreas rurais nos seus respectivos países. Nesse sentido a explicação pela preferência pelo trabalhador europeu se explica muito mais pelo racismo contra o negro e pelo desprezo da mão de obra do trabalhador nacional do que pela melhor qualidade técnica e moral dos europeus (SILVA; CARVALHO, 2010. p.17).

De acordo com Moura (1988 apud SILVA; CARVALHO, 2010, p.13) a pesquisa de Florestan foi feita “a pedido da UNESCO (pós 2ª guerra) para verificar os porquês da chamada convivência pacífica entre as raças no Brasil.” Mesmo sendo criticada em alguns pontos, de maneira geral essa pesquisa demonstrou resultados bem diferentes dos esperados:

a obra *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* de Florestan Fernandes cumpriu um papel fundamental ao desmistificar o caráter harmonioso da escravidão no Brasil. E ainda vai mais longe ao comprovar que mesmo após o fim do modo de produção escravista os negros continuaram marginalizados e sem condições objetivas de ascender socialmente na sociedade de classes que então se constituía no país. Florestan conclui de forma muito clara e objetiva de que não existe democracia racial no Brasil e que isto não passa de uma ideologia que procura ocultar a face racista e da dominação de classes que é praticada pelas elites burguesas brasileiras. Nesse sentido é importante observar o que diz o próprio. (SILVA; CARVALHO, 2010, p.10).

A democracia racial brasileira, de “caráter ilusório e ideológico teve na obra de Gilberto Freyre *Casa Grande e Senzala* a sua fundamentação acadêmica”, criticada por Florestan e seus seguidores da

USP nos anos 50 e 60²⁷. Nas palavras de Carlos Guilherme Mota, historiador respeitado, autor de *Ideologia da Cultura Brasileira* (1977) e um dos mais representativos críticos de Freyre,

a obra de Freyre, ao mesmo tempo que revaloriza a ação do senhorio e o papel das oligarquias num momento de crise, encobre as relações de dominação. O regionalismo combinado ao universalismo abstrato, o mito da democracia racial e do luso-tropicalismo. (LINDOSO, 2003, p.5).

O racismo no Brasil se constitui de forma velada, totalmente relacionado às questões da cor da pele, não instituído por nenhuma lei de segregação, a exemplo da África do Sul e dos Estados Unidos²⁸. Porém não há como negar o racismo no Brasil pelo ponto de vista legal. “Se existe uma lei para puni-lo é por que ele existe, não há como negá-lo”. (SILVA, 1996, p. 128).

O Brasil expôs-se a um vexame público mundial no ano de 1951, quando a bailarina afro-americana Katherine Dunham, contratada para um espetáculo em São Paulo foi barrada num luxuoso hotel da cidade, que não aceitava hóspedes negros. Fato extremamente embaraçoso para a diplomacia brasileira, imediatamente após esse incidente, o Congresso Nacional aprovou uma proposta de lei apresentada pelo deputado federal Afonso Arinos, determinando punição para os que discriminassem pessoas em razão da sua raça. A lei Afonso Arinos teve de positivo o reconhecimento do racismo no Brasil. De negativo, o fato de que a lei não incluía o racismo

²⁷ A USP (nesta época) tinha a pretensão de ser uma universidade de estilo europeu, se possível germânico, onde não se produzia ideologia, sendo o caráter ideológico da obra de Gilberto Freyre bastante criticado. Há o episódio famoso do convite feito por Florestan Fernandes a Gilberto Freyre para que ele participasse das bancas de doutoramento de Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, em 1961; Freyre não compareceu. (LINDOSO, José Antonio Spinelli. Gilberto Freyre: embates teóricos - **XI Congresso Brasileiro de Sociologia UNICAMP**, 2003).

²⁸ Nos EUA e na África do Sul diferentemente do Brasil o racismo se caracterizou por ter-se instituído e legitimado também por leis de segregação.

verdadeiramente como crime, mas uma mera contravenção penal que se poderia punir com uma pequena multa, algo como uma infração de trânsito, como, por exemplo, estacionar em local proibido ou avançar no sinal amarelo. (SILVA, 1996, p.128).

A realidade social dos descendentes de africanos no Brasil pouco se modificou atualmente quando o assunto é racismo e seus impactos. Segundo Rosemberg (2012), o racismo brasileiro opera simultaneamente nos planos simbólico (produzido por uma sociedade que sustenta uma ideologia da superioridade natural dos brancos sobre os demais, inclusive os negros) e material (negros e indígenas em seu conjunto não têm acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos, recursos sustentados por políticas públicas). A autora traz discussões sobre um duplo problema que deve ser considerado no estudo do recorte étnico com relação às políticas públicas:

[...] para se chegar no cerne da manutenção das desigualdades raciais no plano material, não se pode afastar a idéia de que grande percentual de negros no Brasil é pobre, e grande percentual de pobres no Brasil é negro. Pensar, simultaneamente, em condição sócio-econômica e pertença racial para entender o racismo estrutural-material e simbólico é necessário no caso brasileiro, pois não tivemos, após a abolição da escravidão, um sistema de classificação racial legal-oficial sustentando um sistema de segregação racial formal, legal. (ROSEMBERG, 2012, p. 31).

Os sujeitos históricos que compõem esta pesquisa, como já tenho discutido ao longo de toda a dissertação, devem ser pensados num conjunto de fatores que os torna parte das diversas formas de “exclusões/ausências” sociais. Sobre isso, com ênfase nas políticas públicas, Rosemberg (2012) afirma que

os recursos públicos brasileiros não são igualmente distribuídos para pobres e não pobres e para as regiões mais ou menos pobres. Como os recursos públicos também não são igualmente distribuídos às diversas etapas da vida, crianças pequenas, crianças pequenas pobres e crianças pequenas negras (e indígenas) [...]. Por

outro lado, o racismo material se sustenta, também, das chamadas políticas públicas “para todos” que, de fato, não são para todos, pois tratam de modo desigual pobres e não pobres, conseqüentemente brancos(as) e negros(as), adultos e crianças. (ROSEMBERG, 2012, p. 32).

Políticas públicas (com base em conquistas efetivadas por lutas de grupos organizados) que tem por objetivo amenizar disparidades (de relações, tratativas, exclusões, ausências) no contexto pedagógico (no caso aqui da educação infantil) atravessam outros fatores que confirmam o duplo problema da infância negra no Brasil, conforme Abramowicz e Oliveira (2012):

A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e 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 dizer que a raça é também explicativa da pobreza. Apesar da melhoria educacional brasileira nos últimos 35 anos, se tomarmos o ano de 1976 como base, a proporção de negros pobres permanece praticamente inalterada. Se não se construírem políticas raciais, sempre haverá mais negros nessa situação. Ainda é bastante presente, no debate sobre discriminação no Brasil, a tese de que o preconceito de classe é mais forte que o preconceito racial. No entanto, tal tese é desmentida por todos os principais estudos feitos sobre o tema nos últimos anos. A pobreza tem, entre outras coisas, cor. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 50-51).

Se estas discussões confirmam o duplo problema enfrentado por estas crianças, vale lembrar que estatísticas e diagnósticos que quantifiquem e localizem o pertencimento das crianças (nesse caso) a esses grupos sociais são extremamente importantes para um melhor direcionamento dessas políticas.

No âmbito da educação fundamentalmente, o quesito cor/raça²⁹ torna-se imprescindível para um direcionamento efetivo de políticas de ações afirmativas. Contudo, essa inclusão causou polêmica e em lugar de informar sobre a questão, enfocou as reações negativas causando desconfiança sobre a medida (CRUZ, 2006). Estes quesitos envolvem elementos de atribuição de “identidade” e “percepção”:

O quesito apresenta as categorias do IBGE (branca, preta, parda, amarela e indígena) e, talvez, sejam essas parte do incômodo que as pessoas sentem, seja por desconhecimento de algumas delas ou pelos sentimentos que estas despertam em cada um. Essa classificação (branca, preta, parda e amarela) é utilizada pelo IBGE desde 1950 e o grupo indígena desde 2000. Assim, as categorias *branca* e *preta* representam os extremos de um *continuum de cores*, e a *parda* abrange vários termos que definem a mistura racial entre pretos e brancos (os ditos *mulatos*, *morenos* e *moreno-claro*). Para fins de estudos demográficos, a classificação racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é a oficial do Brasil, que adota como critério básico que a coleta de dados se baseie na auto-declaração. Essa coleta de informações permite um padrão de comparação nacional oficial. Para propósitos estatísticos, considerando-se que a flexibilidade da classificação de cor no Brasil torna difícil diferenciar ambos os grupos, e

²⁹ Pela primeira vez no Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), instituiu a inclusão do quesito cor/raça no formulário do censo escolar de 2005, com o *slogan*: “Mostre sua raça. Declare sua cor”, envolvendo todas as escolas, públicas e privadas, de educação básica. A informação foi obtida pela auto declaração dos(as) alunos(as) maiores de 16 anos ou pela declaração dos pais/responsáveis de/por alunos(as) abaixo desta faixa etária, assinalando uma das categorias de cor/raça definida pelo IBGE (branca, amarela, preta, parda e indígena) nas fichas de matrículas. A inclusão deste quesito é resultado das reivindicações do MNU e da SEPPIR: “O MEC, por meio da portaria INEP 156 de 20 de outubro de 2004, determinou que as escolas incluíssem na ficha de matrícula a informação sobre cor/raça dos alunos, atendendo uma demanda histórica dos movimentos ligados à questão”.

também a proximidade, em termos de indicadores. (CRUZ, 2006, p.2).

Esta “confusão” de informações/declarações de pertencimento no momento da escolha por um dos critérios trazidos nos formulários de matrícula foi um dos indicativos da pesquisa empreendida por Silva (2007), no caso da educação infantil em que a escolha depende da declaração dos pais/responsáveis de/por alunos(as) abaixo da faixa etária de 16 anos. Tanto por parte dos declarantes como dos responsáveis pelo preenchimento do formulário apresentou-se desencontros, pois

[...] o que se observou foi que as funcionárias tinham dificuldade e até um certo constrangimento no preenchimento das fichas de matrícula, principalmente quanto ao quesito cor/raça das crianças. Em conversa informal, e talvez pela minha presença como pesquisadora, algumas delas me revelaram o que achavam e sentiam ao entrevistar os pais quanto a essa variável. Questionaram a necessidade desse novo quesito na matrícula e a sua importância para os órgãos oficiais. Muitas revelaram certo receio de perguntar aos pais ou responsáveis qual a raça/cor de seus filhos e serem mal interpretadas, causando constrangimento e desconfiança. Percebi, durante algumas entrevistas, que, quando chegavam nesse momento, elas nem olhavam para os pais; muitas vezes passavam à questão seguinte, outras, quando questionadas pelos pais sobre a necessidade de responder, diziam: “É uma exigência da Secretaria!”, dificilmente respondiam outra coisa. Por vezes olhavam pra mim ou se olhavam entre si. Essa ocorrência mais uma vez comprova como as relações raciais foram e são ainda constituídas no Brasil. (SILVA, 2007, p. 67)

Esse constrangimento em “admitir/declarar” o pertencimento advém de posturas dos envolvidos nas relações sociais, nos momentos em que localizam os sujeitos em lugares ideologicamente determinados pelo senso comum, a partir de “conceitos/preconceitos” amplamente discutidos até aqui.

Dessa forma, as pessoas (negras e brancas) lançam mão de muitos termos para identificar seu pertencimento (ou de outrem)

ancestral, biológico e histórico com palavras que julgam mais adequadas e uma relação cordial. A definição das “palavras” utilizadas para identificar as características físicas das crianças (quanto ao fenótipo da cor da pele no caso da pesquisa) pode ser considerada uma questão de construção histórica característica de nosso país. Muitos termos são popularmente utilizados, como analisa Joel Rufino dos Santos (1991):

Os indianistas, no século passado, justiça seja feita, tentaram incorporar ao país imaginário uma parcela do país real: puseram o índio nos seus romances e poemas. Os sertanistas, no começo deste século, acrescentaram mais tarde, uma outra fatia: o homem da roça. Ora o índio e o homem da roça são de cor – moreno, jambo, café com leite, acoboclado, uma infinidade de cores, reais e imaginárias. (No penúltimo senso houve até quem se auto proclamasse “cor de burro quando foge”. A sociedade brasileira naquele tempo não tinha condições de ir além. Os “morenos” são de fato, a maior parte do nosso povo, mas a melhor somos nós os brancos; ninguém precisa, também, ficar preocupado, a tendência do Brasil é embranquecer – era mais ou menos, o que pensava um intelectual brasileiro, no final do século, sobre as relações raciais no país. (SANTOS, 1991, p.51).

Alguns termos utilizados, por exemplo, afrodescendente, vem de encontro ao extraído da Constituição Federal, mais precisamente do adjetivo pátrio afro-brasileiro, que tem característica de valorizar o laço comum de procedência geográfico/cultural do continente de origem dos membros da população negra brasileira, independente da aparência, atributos fenotípicos, tom da pele etc.

Políticas afirmativas no contexto da Lei Federal 10.639/03 (entre outras) empreendem em sua essência a busca por uma visão diferenciada por parte dos que excluem aos excluídos em seu pertencimento étnico como uma “estratégia possível para transformar o estigma em orgulho, auxiliando na auto-estima do grupo estigmatizado e, assim, abrindo perspectivas para a percepção da exclusão”. (NEVES, 2005, p. 87 apud ROSEMBERG, 2012, p. 31).

A utilização da palavra “negro” como pertencimento à raça negra no Brasil é visto pelo Movimento Negro e por vários estudiosos como um sentido político, para que as pessoas de um modo geral, entendam a

que segmento da população estamos nos referindo (MUNANGA; GOMES, 2006). Munanga e Gomes, militantes antirracistas

rejeitam a idéia de que existam raças superiores e inferiores. Os grupos políticos lançam mão do conceito, dando-lhe um outro significado, relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. Esse uso tem um sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 175).

Toda essa discussão de termos/conceitos e designações só faz reforçar a ideia da existência das diferenças físicas entre os seres humanos. Porém, não podem ser levadas em consideração enquanto diferenças de direitos e igualdade em todos os âmbitos. Diferenças físicas são nitidamente percebidas entre a população brasileira que se caracteriza em sua construção social pela colonização de índios, africanos e europeus. Essas diferenças estão presentes nas crianças brasileiras que as percebem em seus espaços de socialização³⁰, constituídos em sua maioria nas instituições de atendimento a essas crianças.

Esse é o espaço primeiro de contato com os “diferentes” de si e de sua família e, conseqüentemente o mais apropriado para a consolidação de um convívio harmônico entre pares. No período inicial da pesquisa, realizei entrevistas com pesquisadores da área da infância e das relações raciais sobre alguns pontos que permeiam os caminhos da

³⁰Socialização no sentido de uma revisão crítica deste conceito, sendo as crianças analisadas como atores no processo e não como destinatários passivos da socialização adulta, colocando-se sob o escrutínio das relações complexas de interação de saberes e valores sociais, no qual as crianças ocupam por vezes o papel de transmissores e os adultos o lugar de receptores (MEAD, 1970). Considera-se a complexidade das variáveis sociais em presença, onde as relações de classe, gênero, etnia se associam a características individuais tornam o processo de transmissão e recepção de saberes, normas e valores sociais muito mais complexo do que aquilo que a concepção tradicional de socialização propõe (SARMENTO, 2008, p. 21).

investigação. No caso da importância das instituições de educação infantil como espaços privilegiados no convívio com as diferenças, destaco algumas das declarações dos entrevistados:

São sim espaços privilegiados e devem fazer aquele papel que era da família e que muitas vezes famílias tanto brancas quanto negras não poderão fazer. Quando as crianças chegam à escola elas não são um terreno virgem, mas sim um terreno cultivado. Seja com três ou quatro anos, elas chegam à escola com alguma coisa dentro delas que vem da família. Esse algo precisa ou ser enriquecido ou desconstruído para dar uma outra imagem do mundo. Contudo, muitas vezes a escola e o educador são cúmplices, pois já passaram pelo mesmo modelo de educação do silêncio e fingem não estar vendo as coisas. Isso acaba prejudicando o desenvolvimento das crianças, impedindo que elas compreendam que esse é um mundo de diversidade. (MUNANGA, 2012 – entrevista concedida à autora desta pesquisa em julho/2012).

Eu entendo que o espaço propício pra isso é a educação infantil, porque é nessa etapa que a gente tem oportunidade de sentar junto com os colegas. Com a chegada do ensino fundamental nossas mesas vão ficando cada vez mais individuais, na universidade então nem se fala. Assim, vejo que as relações étnico-raciais tem tudo a ver com educação infantil. É possível perceber, nos textos das diretrizes que quando a gente se educa a gente se educa com o outro e isso é observado nitidamente. (SOUZA, 2012 – entrevista concedida à autora desta pesquisa em julho/2012).

Obvio que sim! Diante da transformação das famílias na contemporaneidade, cada vez mais nucleares, as creches e pré-escolas se constituem hoje, em espaços privilegiados de convivência das crianças de 0 a 5 anos. Assim, a creche e a pré-escola podem e devem ser este espaço onde as crianças possam, desde bebês, aprender a potência, a beleza e força que é encontrar e conviver com o outro. E, essa convivência com o outro não é um acessório na nossa constituição

enquanto espécie. Henri Wallon já nos sinalizava que somos organicamente sociais. E, essa dimensão do social só é possível se encontro e estabelecimento com o outro, que é diferente de mim, uma relação orgânica da vida, na qual não vou tentar transformá-lo em um mesmo que eu. (DAMIÃO – entrevista concedida à autora desta pesquisa em julho/2012).

Maria Aparecida Bento³¹ pontua esta questão na carta aos profissionais de educação infantil trazida no texto de introdução do documento organizado pelo MEC, *Educação Infantil e Práticas Promotoras da Igualdade Racial* (2012 a):

A identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para sua formação: a relação que estabelecemos com nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos. Como construir uma história de respeito e valorização de todos os tipos físicos após tantos anos de discriminação racial? Uma das possibilidades é repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações, a gestão, e incluir como perspectiva a igualdade racial – o que certamente produzirá um movimento em que muitas ações e atitudes serão reformuladas, ressignificadas e outras, abandonadas. Um olhar atento ao que vem acontecendo nessa etapa em relação ao tema ora tratado – igualdade (BRASIL, MEC, 2012 (a), p.19).

³¹ Possui graduação em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Farias Brito (1977), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é Diretora Executiva do Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano. Atua principalmente nos seguintes temas: Ações afirmativas, Identidade étnica, Discriminação no trabalho, Administração de recursos humanos, Preconceito.

No capítulo subsequente, descrevo as metodologias, a pesquisa em si e a análise comprobatória da efetividade nas práticas com as crianças dessas lutas empreendidas pela população negra, em defesa de uma instituição escolar que preze pelas características individuais das crianças.

2 QUESTÕES METODOLÓGICAS: ORGANIZANDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 A ESCOLHA DO CAMPO

A população do município onde se insere o campo de investigação desta pesquisa, é de 183.388 habitantes, sendo que desse número 28.248 se auto declararam negros, representando 15,4% da população (IBGE, 2009). Este município conta com uma rede de atendimento para a Educação Infantil composta por 58 Centros de Educação Infantil³² e 1 escola básica de atendimento integral para a educação de zero a cinco anos³³. Existem também dois núcleos de contra-turno e 17 Escolas Básicas com atendimento parcial para as turmas de JI, JII e Pré³⁴. Destes 58 centros, 54 estão localizados na zona urbana do município e 4 na zona rural.

O total de atendimento da rede do município é de 7466 crianças, mais uma turma multi³⁵ de 8 alunos no atendimento noturno. A lista de espera por vagas no município é de 3665³⁶. O quadro abaixo especifica o número de crianças atendidas no âmbito da Educação Infantil do município por agrupamento etário.

³² Nomenclatura utilizada pela Rede municipal de ensino para as instituições de atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

³³ Esta escola, até o momento do levantamento, não contava com o decreto municipal que a institui como um Centro de Educação Infantil e seu funcionamento acontece nas mesmas dependências de uma escola de atendimento ao Ensino Fundamental.

³⁴ Nomenclatura utilizada para os grupos etários na rede municipal de ensino. As idades relacionadas as nomenclaturas dos grupos utilizadas neste quadro estão especificadas no ítem: 5.1

³⁵ Nomenclatura utilizada para uma turma de atendimento noturno (das 17 às 22 horas) na rede municipal de ensino do município campo da pesquisa.

³⁶ Posição em 31/05/2012. Fonte: Assessoria de Informatização da Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 2 – Número de crianças atendidas por agrupamento etário.

TURMA	ZONA URBANA	ZONA RURAL	TOTAL
Berçário I	437	16	453
Berçário II	538	25	563
Maternal I	877	36	913
Maternal II	1064	39	1103
Jardim I	1205	82	1287
Jardim II	1448	109	1557
Pré	1501	89	1590

Fonte: Quadro organizado pela autora com base em dados da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí.

A Secretaria Municipal de Educação dispõe de todos esses números referentes ao alunado atendido na Educação Infantil, mas não conta com um quantitativo referente ao recorte étnico no atendimento da rede municipal.

Estes dados seriam de total importância para a escolha de campo da minha pesquisa e como não contava com os mesmos optei por sistematizar meu próprio levantamento com a ajuda da Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da coordenadora técnica deste órgão. Esta sugeriu minha participação nos grupos de estudo³⁷ das gestoras dos Centros de Educação Infantil que acontecem por zoneamento a cada mês.

Participei de um destes encontros solicitando o preenchimento do seguinte quadro, utilizando os critérios nele contidos. Ressaltei que o critério para a definição do quesito dependeria não apenas da interpretação das gestoras, mas que recorressem a ficha de matrícula e que a análise tivesse o mínimo de rigor.

³⁷ Grupos de gestoras das instituições que se reúnem mensalmente para estudo de assuntos pertinentes às práticas pedagógicas sob comando das supervisoras da SME.

Instituição:*					
Turma**	Crianças Brancas	Crianças Pardas***	Crianças Negras***	Total	Cor/raça dos profissionais que atuam****

*Especificar o responsável pela opção no quesito no momento da matrícula.

** Nomenclatura escolhida pela rede municipal do município de Itajaí com relação ao agrupamento etário que contempla o atendimento à educação infantil.

***Critério utilizado pela rede municipal para a definição do quesito cor/raça na ficha de matrícula.

**** Critério definido pelos próprios profissionais.

Questionei com o grupo se havia alguma orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME) com relação ao preenchimento deste critério e as gestoras relataram que nunca houve nenhuma discussão sobre isso, expressando dúvida até mesmo com relação à necessidade da existência deste quesito na ficha de matrícula. Questionaram também o critério utilizado para identificar as crianças, ou a polêmica com relação a alguns conceitos utilizados³⁸ para designar o pertencimento racial destas.

Esta discussão está pautada também nas entrevistas feitas com os pesquisadores da problemática racial que opinaram da seguinte forma:

Considero importante esse quesito de cor/raça no formulário da matrícula porque ao fazermos isso poderemos constituir um rol de informações e dados importantes para pensarmos e implementarmos ações de combate ao racismo estrutural que também viceja no campo educacional brasileiro.(DAMIÃO, 2012 – entrevista concedida à autora da pesquisa em julho/2012).

Eu sinto falta do quesito cor/raça em todas as matrículas, eu queria ter declarado na cor/raça na inscrição do meu doutorado e isso não me foi solicitado. Por que eu falo que isso é essencial? Isso é demanda de política pública. A partir do momento que declaramos o sexo, a gente precisa

³⁸ Esses conceitos são discutidos no capítulo: da dissertação pelo ponto de vista de diferentes autores no contexto da pesquisa.

declarar a cor/raça. Além do sexo, declaramos também idade, endereço, por que não declarar meu pertencimento? Isso mostra, denuncia e anuncia novas possibilidades. Feito isso eu posso diagnosticar se faltam crianças negras nesse horizonte, ou posso verificar que há um excesso de crianças negras. Mas só a partir disso eu vou buscar saber em que bairro essa escola se situa e tudo mais referente a ela. Acho isso imprescindível, apesar de que sei de situações terríveis, do tipo que é o secretário da escola que preenche os formulários, quando deveria ser uma declaração da família. Sei de tudo isso, mas ainda assim acho necessário. (SOUZA, 2012 – entrevista concedida à autora da pesquisa em julho/2012).

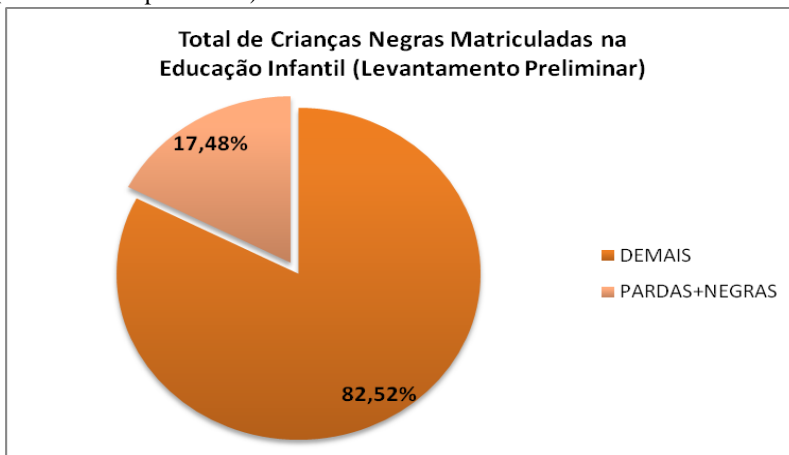
Isso já existe e é um dado importante, por questões de saúde, por exemplo. Sabemos, por exemplo, que a anemia falciforme é uma doença que tem mais incidência na população afro-brasileira, mas isso não quer dizer que não pode ter um branco que tem anemia falciforme num país com tanto mistura. Porém, é um dado importante para detectar logo o problema de doença. (RIBEIRO, 2012 – entrevista concedida à autora da pesquisa em julho/2012).

A estatística é importante na questão do combate ao racismo, claro, você tem que saber, digamos se quiser implementar políticas de mudança e trabalhar com uma questão numa escola onde tem criança negra e branca, você tem que ter a estatística. Um lado estatístico é importante em certo momento, mas isso não pode ser considerado como racialização, pois esse dado sempre existiu nos atestados de nascimento, que sai da maternidade antes do registro.[...] Como você pode falar de política de mudança para a condição de negro sem saber quantos negros nós temos na sociedade brasileira. Por isso é um dado importante. (MUNANGA, 2012 – entrevista concedida à autora da pesquisa em julho/2012).

Com os resultados em mãos tracei um diagnóstico preliminar da situação de atendimento das crianças declaradas pretas + pardas (conforme coleta de dados já especificada acima) no município, sendo

que dos 58 Centros de Educação Infantil que receberam o quadro, 7 não responderam ou responderam de forma incorreta em alguns critérios.

Gráfico 1 – Total de crianças negras matriculadas na Educação Infantil (levantamento preliminar).

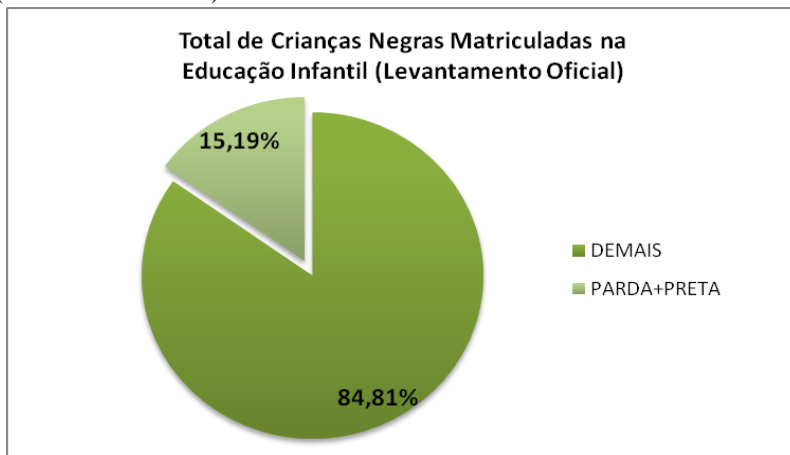


Fonte: Criado pela autora com base na pesquisa junto às gestoras.

Durante o *Seminário Educar para a Diversidade: 10 anos da Lei 10.639/03*, a SME apresentou um levantamento feito pela diretoria de informatização³⁹, exposto nos mesmos critérios de levantamento feito por mim, alcançando uma diferença de aproximadamente dois pontos percentuais.

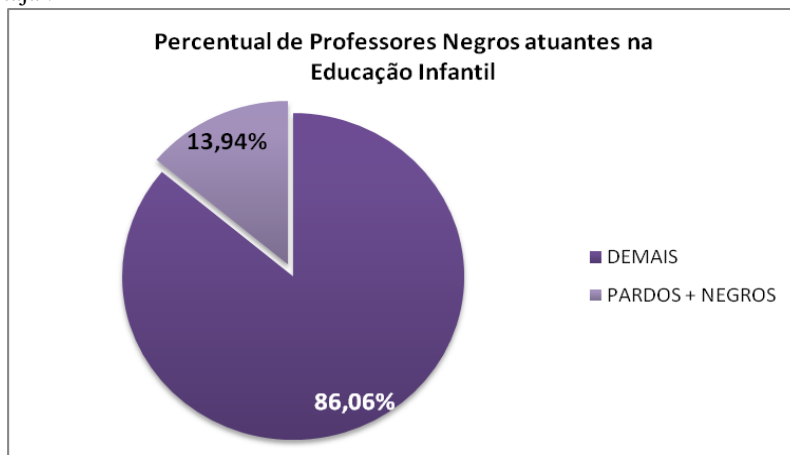
³⁹ Gráfico original nos apêndices, feito com base nos dados I Educar que mostra informações das crianças pretas e pardas separadamente, como também as matrículas de creche e pré-escola separadamente.

Gráfico 2 – Total de crianças negras matriculadas na Educação Infantil (levantamento oficial).



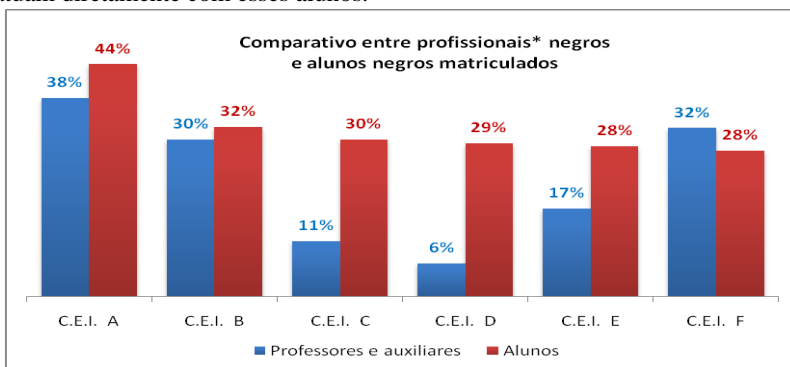
Fonte: Criado pela autora com base nos dados da SME.

Gráfico3 -Percentual de professores negros atuantes na Educação Infantil de Itajaí.



Fonte: Levantamento preliminar obtido pela pesquisadora com base nos dados fornecidos pelas gestoras

Gráfico4 - Comparativo entre alunos negros matriculados e profissionais que atuam diretamente com esses alunos.



Fonte: Criado pela pesquisadora com base nos dados enviados pelas gestoras

Estes dados trazem seis instituições que apresentaram mais de 25% da matrícula de crianças declaradas negras e que seriam as opções de escolha do campo, levando em consideração também a maior incidência de professores e auxiliares negros. Ou seja, a instituição escolhida (C.E.I. “F”)⁴⁰ apresenta um percentual bastante próximo de crianças e de profissionais declarados negros que trabalham diretamente com elas. A outra instituição (C.E.I. “B”) que apresentou a mesma característica não foi opção por atender a um número muito elevado de crianças, o que inviabilizaria a observação de todos os grupos.

Feita a escolha do campo, houve a decisão em relação ao tempo que me dedicaria a observar as professoras e seus grupos, como acontece a efetivação das ações propostas pela lei já referida, o Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial, o Programa Municipal de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural da Secretaria Municipal de Educação, o Plano Político Pedagógico da Instituição escolhida, seu devido projeto elaborado para trabalhar a temática e, por fim, o planejamento e a prática das professoras.

⁴⁰ Esta instituição conta com um quadro de 100% dos professores (não incluindo auxiliares de sala) efetivos e que trabalham na mesma há mais de 5 anos.

2.2 O TEMPO DA/NA PESQUISA

Ciente dos desafios metodológicos e de suas implicações nos resultados das análises, considerando as especificidades definidas como mais apropriadas para a investigação em pauta, a presente pesquisa se constitui com procedimentos metodológicos julgados apropriados, possibilitando a investigação por mim proposta.

A observação e a análise da prática escolar cotidiana com o intuito de investigar o proposto versus o vivenciado nas situações do cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, em particular, parece ser uma abordagem de pesquisa qualitativa. Porém, segundo André (1995), não podemos correr o risco de empregar o termo “pesquisa qualitativa” de forma genérica e extensiva, caindo no extremo de chamar de qualitativo qualquer tipo de estudo que não envolva números, seja ele bem feito ou mal feito. Compartilho da ideia da autora na utilização dos termos quantitativo/qualitativo de forma não dicotômica, pois

o uso do termo “pesquisa quantitativa” para identificar uma perspectiva positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas. Se, por exemplo, faço um trabalho de pesquisa eu pretendo caracterizar os alunos que freqüentam o curso noturno de formação para o magistério, embora eu use dados quantificáveis como idade, nível sócio econômico, trajetória escolar, ocupação, a leitura desses dados não necessariamente seguirá uma linha positivista. Nem eu afirmarei que os instrumentos são neutros ou que os métodos de amostragem me permitem generalizar os resultados rigidamente para a totalidade. [...] As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas de subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos. (ANDRÉ, 1995, p.24).

A pesquisa qualitativa, segundo interpretação da autora, pode estar associada a outros tipos de pesquisa. Em específico nesta, o **estudo**

de caso etnográfico associado à pesquisa qualitativa é o que bem define todo o processo investigativo utilizado, pelo fato de que

o estudo de caso aparece há muitos anos nos livros de metodologia de pesquisa educacional, mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno uma sala de aula. [...] Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social [...] o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. (ANDRÉ, 1995, p. 30-31).

A discussão do uso da etnografia (como uma contribuição da antropologia) na pesquisa educacional tem sido bastante intensa, pois “essa particularidade de se *colocar no lugar do outro*, envolve a centralidade das relações” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 2).

A construção dessas relações e interações nem sempre pode ser delimitada em um tempo determinado. Por essa razão, a temática do papel do pesquisador se torna emblemático, pois uma das prerrogativas da etnografia reside na necessidade do pesquisador procurar se tornar semelhante aos sujeitos pesquisados, ou seja, se tornar um *nativo*. (BUSS-SIMÃO 2013, p. 3).

Em uma perspectiva de infância enquanto categoria social/geracional e a instituição escolar (nesse caso de atendimento à pequena infância) lugar de relações sociais, trago Lévi-Strauss (1995, apud DAUSTER, 1997, p.1) na definição do que é antropologia: “ela emerge de uma forma específica a partir do estudo das chamadas sociedades simples, voltando-se para a investigação das sociedades complexas, com o sentido de entender a cultura e a vida social.” O

estudo de caso etnográfico associado à pesquisa qualitativa se coloca como escolha metodológica na geração de dados⁴¹, com

este outro olhar, esta forma alternativa de problematização dos fenômenos que busco evocar, a princípio, no uso da etnografia dentro do campo da educação. Não se trata de reduzir a etnografia a uma técnica, mas tratá-la como uma opção teórico-metodológica, o que já implica conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica.(DAUSTER, 1997, p. 1).

Numa lógica que se inicia na análise de documentos legais (com base na Lei 10.639/03 tanto na esfera federal quanto na municipal, através das orientações da SME) seguida pela apreciação também das propostas de implementação, a partir dos planejamentos e na observação das “ações/práticas” pedagógicas das professoras⁴² com e para as crianças, paralelamente à observação de situações de vivências na instituição em questão, estes procedimentos de observação foram desenvolvidos num período de seis meses de inserção no campo de pesquisa.

2.3 A “ESCUTA” DOS ENVOLVIDOS ENQUANTO UM DESAFIO

As metodologias utilizadas na realização de pesquisas científicas envolvem, além dos cuidados em suas escolhas, questões de caráter ético enfrentadas nos procedimentos usuais da geração dos dados. Estes

⁴¹ Conforme BUSS-SIMÃO (2013, p. 1): Utilizo o termo *geração de dados*, e não *coleta de dados*, com base em Graue e Walsh (2003), que sinalizam o fato de que os dados não “andam por aí” esperando que algum investigador os recolha, ao contrário, eles provêm das relações e das interações complexas que o investigador estabelece com o campo investigado, de modo que, um “dado” pode ser considerado relevante para um investigador e pode não ser para outro.

⁴² Nomenclatura utilizada pela rede municipal de ensino do município de Itajaí para definir a responsável pelo planejamento, “ação/prática” pedagógica, acompanhamento e avaliação das crianças na instituição. Esta profissional conta com o auxílio de duas outras profissionais que apoiam os trabalhos com as crianças, em especial nas questões relacionadas à higiene e à alimentação. Estas profissionais não foram entrevistadas, apesar de contribuírem efetivamente nas vivências das crianças, pois o foco da pesquisa está totalmente ligado aquilo que é planejado com e para as crianças.

processos podem demonstrar uma “interessante combinação de proximidade ou de afastamento, necessários para a pesquisa nas áreas das ciências humanas e sociais que nunca é objetiva, consistindo sempre num movimento de objetivação e subjetivação.” (KRAMER, 2002, p.42). Ou seja, a escolha do pesquisador, explicitando ou não o nome dos envolvidos, por exemplo, deve aliar necessidades e possibilidades, não sendo uma opção tão fácil. Apesar de a presente pesquisa trazer

um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. Elas gostam de aparecer, de ser reconhecidas, mas é correto expô-las? Queremos que a pesquisa dê retorno para a intervenção, porém isso pode ter conseqüências e colocar as crianças em risco. (KRAMER, 2002, p. 42).

Não que “as falas” das crianças possam lhes inferir riscos, mas no sentido de resguardá-las no contexto de uma discussão delicada do ponto de vista ético, como são as relações de preconceito a partir do recorte étnico. Os nomes das crianças foram omitidos, assim como o da instituição e das professoras entrevistadas. As crianças são identificadas apenas por suas iniciais, já que não houve um movimento de escolha de outros nomes pelos quais poderiam aparecer no texto. As professoras, por letras que não representam suas iniciais, mas por ordem alfabética conforme suas falas surgem no decorrer da dissertação, pois além do ponto de vista ético, uma das exigências ao concederem as entrevistas foi de a de que suas identidades seriam preservadas.

2.3.1 Metodologias da “escuta” do que dizem as crianças

Além dos seis meses de inserção no campo, se fizeram necessárias entrevistas com as professoras para uma análise mais efetiva da objetivação de suas práticas, bem como a “escuta”⁴³ das crianças em

⁴³ Em primeiro lugar, faz-se necessário ampliar a abrangência dos termos *ouvir* ou *escutar*, indo um pouco além. A simples busca de ampliação do sentido semântico indica que o termo *ausculta* não é apenas uma mera percepção auditiva nem mera recepção da informação – envolve a compreensão da

situações cotidianas. Porém, o tempo da pesquisa (principalmente em se tratando do mestrado) muitas vezes não vêm ao encontro das perspectivas que buscamos com relação a esta ou àquela pesquisa, ou seja, para que se perceba algumas minúcias nas relações entre as crianças é necessário um tempo maior de inserção no campo.

É importante considerar ainda que a relação entre as crianças não é o foco da pesquisa e que a análise destas situações não serve como conclusivas do comportamento das crianças. Contudo, algumas questões observadas na postura das professoras, ou até mesmo em suas “falas” e seus “discursos”, com relação às crianças e seus comportamentos, pareceram importantes para serem observadas: “o preconceito é mais dos pais e não das crianças, pra mim as crianças não tem preconceito.” (A.). Em algumas vivências das crianças, percebi certa dificuldade de inserção das crianças negras no restante do grupo, como demonstram algumas imagens.

Figura 1 – Brincadeira Livre.



Fonte: Acervo da autora, 2012

Figura 2 - Atividade com revista



Fonte: Acervo da autora, 2012

Em muitos momentos de brincadeira das crianças, ou na participação com relação às “ações/práticas” pedagógicas, P. está colocado isoladamente no grupo e ao questionar a professora (negra) sobre esta conclusão ela relata: “isso é dele mesmo, ele é assim, quietinho, gosta de brincar sozinho” (B.); como aconteceu com

comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – o da escuta da criança pelo adulto –, sempre passará por uma interpretação. Tal análise da expressão oral do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa. (ROCHA, 2008, p. 44).

diferentes crianças negras em outras turmas e obtive a mesma resposta de todas as professoras, que também nas entrevistas reforçaram:

Não percebo, não no meu grupo não tem isso. Eu já sofri isso com mães. Da mãe achar que a criança não queria ir pra escola por que eu era negra. A menina ficou apaixonada por mim e a mãe comprou uma boneca negra. (B. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio/2013).

Eles não distinguem quem é igual, quem é desigual, quem é negro, quem não é. Eu não vejo isso na minha sala... de preconceito. (C. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio/2013).

No começo do ano passado eu percebia. Tinha crianças que diziam assim: não quero brincar contigo, você não é da minha cor. Mas esse ano ele gosta, adora. É o melhor amigo da sala dele. “Estou com nojo de você, você é diferente de mim. Esse ano ele adora todos”. (D. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio/2013).

Isto posto, assumi os riscos e escolhi fazer algumas observações participantes para “ouvir” as crianças, considerando que

a entrevista direta com crianças revela-se inadequada, porque estabelece um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais – além de impingir à criança algo que é produto de um mero interesse de investigação e da dificuldade que o adulto tem de abandonar, de fato, uma perspectiva de manter relações hierárquicas de poder, em que ele decide de forma unilateral o que é legítimo par as crianças. Nesse sentido, as respostas resultariam numa relação em que prevalece a *desejabilidade social*, ou seja, em que o sujeito da pesquisa responde àquilo que percebe ser a expectativa dominante ou a do próprio pesquisador. (ROCHA, 2008, p. 45-46).

Conforme Sarmiento (2011, p.28) “o paradoxo maior de ouvir a voz das crianças reside não apenas no fato de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*”.

Ouvir a voz é, assim, mais do que expressão literal de um ato de auscultação verbal (que aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para o sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas mais diversas formas de expressão. (SARMENTO, 2011, p. 28).

Estas “escutas” das crianças foram organizadas por mim em momentos pré-planejados com as professoras, em que procurei utilizar “diferentes suportes expressivos em momentos diversos” para “conquistar um tipo de relação que amenize o constrangimento advindo do poder inerente às relações geracionais e educativas” (ROCHA, 2008, p. 45).

Organizei momentos de brincadeira, desenhos e contação de histórias, desenvolvidos em locais diferentes da instituição (sala, pátio, mesa da sala dos professores), procurando diferenciar a “maneira/forma” de interagir com as crianças quando o tema das diferenças étnicas estivesse em pauta, de maneira sutil e numa lógica diferente do que as crianças vivenciam/experimentam nas “ações/práticas” das professoras.

A construção de estratégias comunicativas coloca-se como base para o estabelecimento de relações de troca cultural – de sentido horizontal – de compartilhamento, necessário para a compreensão de pontos de vista diferentes, mas que convivam num mesmo espaço e tempo – seja nas instituições de investigação, seja nas ações de intervenção sócio educativas. (ROCHA, 2008, p. 46)

Os grupos etários observados nesta perspectiva foram os de 3 a 5 anos, onde minha aceitação seria menos comprometedoras (em relação aos “laços afetivos” que as crianças estabelecem com os profissionais presentes diariamente com elas), apesar de que estas “escutas” foram organizadas no período final de inserção no campo (quando as crianças já estavam habituadas com a minha presença).

Os três momentos foram em dias diferentes combinados previamente com as professoras: “contação” de histórias⁴⁴, brincadeira e

⁴⁴ Os livros utilizados foram: DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. São Paulo: Cosac Naify, 2004. BÉLEM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. São Paulo:

trabalho com desenhos. No momento da “contação” de história utilizei o data show para que as crianças visualizassem as ilustrações de maneira mais efetiva e desta forma pudessem observar as características físicas dos personagens de modo que interagissem contribuindo com comentários, falas espontâneas e outras manifestações.

Os desenhos partiram da prática da professora (em específico com o grupo do Pré – turma que elenquei para esta atividade, por ser uma faixa etária com habilidades plásticas e orais mais amplas), efetivamente relacionado ao tema étnico, ou seja, conversamos e desenhamos sobre o que foi trabalhado pela professora em sala durante a efetividade das atividades relacionadas ao “Projeto Kizomba”.

No momento da brincadeira organizei bonecas negras e brancas tendo o cuidado de que todas estivessem vestidas da mesma maneira (vestidos coloridos, fitas nos cabelos), com o mesmo tamanho e que fossem acompanhadas de acessórios como loucinhas, mamadeiras, talheres etc. Como esta “escuta” das crianças contava com meninos e meninas, tomei o cuidado de oferecer também carrinhos que não faziam parte do cotidiano da sala (já que as bonecas não faziam) respeitando o interesse das crianças relacionado à questão de gênero.

2.3.2 Os processos de “ouvir/entender” as professoras

As entrevistas com as professoras foram fundamentais no entendimento de suas práticas e na maneira de “pensar” o pedagógico na educação infantil, em todos os seus entremeios (que discuto na introdução deste trabalho), e na busca por respostas às questões da pesquisa, respondidas no conjunto de “ações” desenvolvidas durante toda o processo empírico e de escrita.

Organizamos as entrevistas de modo semi estruturado⁴⁵, gravadas e posteriormente transcritas com autorização prévia das envolvidas. Estas entrevistas aconteceram no ambiente da instituição, em sala reservada e com as perguntas previamente lidas pelas professoras (a pedido delas), transcorrendo de maneira tranquila com intervenções à medida que as respostas eram expostas.

Como metodologia crítica das entrevistas com as professoras da instituição utilizamos a análise de discurso como referência e para o

Companhia Editora Nacional, 2007. MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2010.

⁴⁵ O roteiro das entrevistas encontra-se nos anexos ao final deste estudo.

exame dos documentos, trabalhamos com as contribuições de Norman Fairclough (2008) sistematizadas nas proposições da ADTO (Análise de Discurso Totalmente Orientada). Segundo este autor, os discursos são manifestados nos modos particulares de uso da linguagem e de outras formas simbólicas. Assim, “os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles a constroem ou as constituem entidades-chave de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais, e são efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2008, p.22).

O autor tenta reunir a análise linguística e a teoria social, de modo que este conceito de discursos e de análise de discursos é sempre tridimensional, ou seja, qualquer evento discursivo é considerado um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. Isto porque a linguagem não é apenas comunicação, a linguagem como discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente nem natural, por isso lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (BRANDÃO, 2004).

Desta forma, o desafio é realizar leituras críticas e reflexivas que não reduzam o discurso a análise de aspectos puramente linguísticos, nem o dissolvam num trabalho histórico sobre ideologia. Fairclough (2008) pontua ainda que a intertextualidade deve ser o foco principal na análise do discurso, tendo em vista que na contemporaneidade é muito forte e rápida a transformação e a reestruturação de tradições textuais e ordens de discurso. Assim, o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para com os textos se podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes para gerar novos textos. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 135).

As questões envolvidas nas análises feitas a partir dessas metodologias partem do cotidiano de uma instituição de atendimento à primeira infância e seu contexto é considerado nas interpretações. Essas instituições citadas - onde as crianças constroem trocas diárias em espaços de convivência - em seu contexto (como já mencionado) histórico de construção tem suas características por alguma demanda e formam reflexo da maneira como foram constituídas dentro de uma organização social. Essas demandas provêm de um lugar marcado histórico e socialmente, devendo ser visualizado desde seus primórdios estruturais, transformados com o passar do tempo em um processo “evolutivo” paralelo às modificações empreendidas mundialmente, discutidas no capítulo a seguir.

3 A MODERNIDADE COMO CONSTRUÇÃO DE UMA HEGEMONIA SOCIAL E PEDAGÓGICA

3.1 O SURGIMENTO DA MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES

É indiscutível a importância de um resgate histórico para contextualizar e entender um determinado fenômeno em seus aspectos culturais, sejam eles sociais, políticos ou econômicos. No campo das pesquisas educacionais fundamentalmente, a construção de uma visão mais clara do que “talvez seja” a instituição escolar hoje, por meio da sua historicidade, é também muito importante.

Neste capítulo procuro marcar a influência da ideia de Modernidade como Projeto Social e Cultural, segundo a leitura da obra de Boaventura de Souza Santos (2002; 2007), destacando aspectos que considero ter influenciado sobremaneira nossa vida contemporânea e dessa forma como as instituições escolares se constituíram. Entendo ser a Pedagogia influenciada diretamente por esta construção histórica produzida pelos seres humanos em sua ação de luta pela sobrevivência na soma de muitas revoluções e crises sociais de variados aspectos que impactaram de forma contundente o pensamento pedagógico da comunidade escolar atual. Isto demarca a importância de apreender os nexos substantivos entre as expectativas sociais e as funções que se atribuem à escola, em nosso caso particular que se atribuem às instituições de atendimento às crianças pequenas em seu papel de principal instrumento da consolidação da infância.

Paralelamente ao entendimento dos aspectos modernos da Pedagogia, precede a discussão sobre o surgimento da modernidade e suas características do ponto de vista do autor. Para Santos (2002) o início da modernidade está totalmente ligado ao surgimento das grandes navegações, pois inaugura um jeito diferente de pensar o mundo que havia de se espalhar num processo de globalização ali já visualizado.

A revolução geográfica, assim como a oposição da ideia de Universo pela Metafísica⁴⁶ e a valorização da cientificidade colaboram para uma pluralidade de teorias e ainda, segundo o autor, a ciência é a raiz indiscutível da modernidade. Foi eleita como categorização para responder aos questionamentos existentes na época em vários aspectos:

⁴⁶ A Metafísica, principalmente com as ideias de Nicolau Copérnico se contrapõe ao modelo geocêntrico defendido por filósofos como Aristóteles, na qual a Terra seria o centro do Universo.

culturais, sociais, econômicos e epistemológicos e como um lugar de distinção da verdade.

A ciência moderna buscou a antecipação de catástrofes e o conhecimento passou a ser reconhecido somente por seus benefícios, tendo uma ideia central na racionalidade humana, afastando-se da noção de contemplação. O que anteriormente era “divinamente” decidido passaria a ser comprovado com base na ciência, a racionalidade única.

Aliadas a estes acontecimentos, as grandes navegações que mais tarde produziram os processos de colonização levaram a cultura ocidental eurocêntrica para os países/colônias iniciando um movimento extremamente excludente do ponto de vista da produção cultural das “outras” civilizações (com base também na ciência moderna). Santos (2002) discute este movimento como monocultura⁴⁷ e mais adiante irei abordar como forma de definir a modernidade e a Pedagogia moderna em seu caráter hegemônico.

O que pretendo discutir anteriormente a ideia de monocultura são as consequências do surgimento da modernidade e a forma como isto influi diretamente no comportamento social contemporâneo, na constituição da estrutura de funcionamento das instituições, bem como na lógica ideológica do que é trabalhado por professores com e/para as crianças.

A base de tudo é o surgimento da ciência moderna como modelo de racionalidade, basicamente no domínio das ciências naturais, superando o caos e produzindo a ordem como sendo o conceito mais evoluído.

Saindo de uma revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton, começava a deixar os cálculos esotéricos de seus cultores para se transformar no fermento de uma transformação técnica e social sem precedentes na história da humanidade. Uma fase de transição, pois, que deixava perplexos os espíritos mais atentos e os fazia refletir sobre seus fundamentos da sociedade em que viviam e sobre os impactos

⁴⁷ A monocultura, segundo Boaventura de Souza Santos (2002) é uma das lógicas de produzir as não-existências, distinguindo cinco manifestações da mesma monocultura racional: *monocultura do saber e do rigor do saber, monocultura do tempo linear, lógica da classificação social, lógica da escala dominante e lógica produtivista.*

das vibrações a que eles iam ser sujeitos por via da ordem científica emergente. (SANTOS 2002, p.59).

A partir dos séculos XVI e XVII, a modernidade ocidental emergiu como um ambicioso e revolucionário paradigma sociocultural assente numa tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social (SANTOS, 2002). De modo geral, ao mesmo tempo em que funcionaria como emancipatória, a ciência moderna tornava-se regulatória, pretendendo controlar tudo e todos. Constitui um modelo de racionalidade que esconde e desacredita modelos alternativos (contra hegemônicos) produzindo energias regulatórias, apresentando uma regularidade e uma tentativa de simplificação numa lógica de “causa e efeito”.

Francis Bacon, em 1620, marcou a concepção de modernidade científica divulgando uma visão da ciência pragmática com seus escritos em *Novum Organum*:

O homem, ministro e intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto constata, pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente, sobre a ordem da natureza; não sabe nem pode mais.[...] Ciência e poder do homem coincidem, uma vez que, sendo a causa ignorada, frustra-se o efeito. Pois a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece. E o que à contemplação apresenta-se como causa é regra na prática. [...] Seria algo insensato, em si mesmo contraditório, estimar poder ser realizado o que até aqui não se conseguiu fazer, salvo se fizer uso de procedimentos ainda não tentados. [...] Que haja, finalmente, dois métodos, um destinado ao cultivo das ciências e outro destinado à descoberta científica. Aos que preferem o primeiro caminho, seja por impaciência, por injunções da vida civil, seja pela insegurança de suas mentes em compreender e abarcar a outra via (este será, de longe, o caso da maior parte dos homens), a eles auguramos sejam bem sucedidos no que escolheram e consigam alcançar aquilo que buscam. Mas aqueles dentre os mortais, mais animados e interessados, não no uso presente das descobertas já feitas, mas em ir mais além; que estejam preocupados, não com a vitória sobre os

adversários por meio de argumentos, mas na vitória sobre a natureza, pela ação; não em emitir opiniões elegantes e prováveis, mas em conhecer a verdade de forma clara e manifesta; esses, como verdadeiros filhos da ciência, que se juntem a nós, para, deixando para trás os vestíbulos das ciências, por tantos palmilhados sem resultado, penetrarmos em seus recônditos domínios (BACON, 2002, s/n).

A ciência moderna começou então a produzir universalizações enquanto regras, consolidando um modelo global (ocidental) de racionalidade científica com suas variedades internas. Esta racionalidade admitia a existência de duas formas de conhecimento não científico:

o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filosóficos e teológicos). Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que precedem. Está consubstanciada, com crescente definição, na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, nas leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na grande síntese da ordem cósmica de Newton e, finalmente, na consciência filosófica que lhe conferem Bacon e Descartes. Esta preocupação em testemunhar uma ruptura fundante que possibilita uma e só uma forma de conhecimento verdadeiro está bem patente na atitude mental dos protagonistas, o seu espanto perante as próprias descobertas e na extrema e ao mesmo tempo serena arrogância com que se medem com os seus contemporâneos. (SANTOS, 2002, p. 61).

A revolução copernicana, trazendo consigo o questionamento da ideia de Universo aceito até então pela Metafísica e a valorização da observação empírica como procedimento essencial para a produção de

conhecimento verdadeiro, colaborou enormemente com o espírito da época naquele espaço social. Cooperou também o resultado das descobertas e a diversidade descortinada pela Grandes Navegações conduzidas principalmente pelos povos ibéricos. Estes e outros acontecimentos convergiram para o surgimento de uma pluralidade de ramos do conhecimento, de procedimentos de investigação e de teorias, o que, paulatinamente, instituiu a mais sólida raiz da Modernidade: o conhecimento científico, palco das possibilidades de resposta aos questionamentos que surgissem nos mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e epistemológicos. Um lugar para se distinguir a verdade à ilusão.

Neste palco, a Ciência Moderna assumiu a postura de propiciar aos seres humanos as rédeas da direção de sua existência, pensada não mais como dependente dos acasos, desenrolando-se a reboque dos caprichos do destino – não mais apenas contemplação, mas sim, ação, intervenção. Tratava-se de buscar soluções que facilitassem a vida humana e propiciassem condições de antecipação das catástrofes que dificultavam a luta pela sobrevivência. O conhecimento válido e verdadeiro, nesta nova concepção, entende que a racionalidade humana seja a base do potencial de intervenção no mundo, cuja finalidade deva ser produzir benefícios para a humanidade, uma vida harmoniosa, racional e controlada sob a égide da ordem como requisito primordial para o progresso e a civilização.

Nessa nova organização social, então com os rumos direcionados pela ciência moderna em ditar “como funcionam” as coisas, rompendo com o senso comum e com a convicção da possibilidade de intervenção no real, a modernidade apoiou-se em formulações de leis, como grande exemplo disso a mecânica de Newton.⁴⁸ Esta ideia de mundo-máquina transformou-se na grande hipótese universal da época moderna ganhando corpo no pensamento europeu e a partir do século XVIII tornou-se o grande sinal intelectual da ascensão da burguesia.

⁴⁸ Newton desenvolveu o teorema do binômio, conhecido pelo seu nome, e o método matemático das fluxões que originaria o “cálculo diferencial e integrado, considerada a mais importante inovação da história da matemática [...] uma teoria sobre a natureza da luz e as primeiras idéias sobre a atração gravitacional [...] A mecânica racional será a ciência dos movimentos que resultam de quaisquer forças, e das forças exigidas para produzir esses movimentos, propostas e demonstradas com exatidão”. (LEIBNIZ, 1979, p. VI; 3).

A burguesia fomentou uma revolução do ponto de vista social, orientando a formação humana segundo novos valores. A economia baseada na agricultura e em métodos artesanais deu lugar ao intercâmbio econômico, à capitalização e ao dinheiro, pedindo uma maior racionalização dos recursos tanto financeiros como humanos. Consolidou-se, então o capitalismo, determinante nos rumos desta nova organização social orientada por outra concepção de mundo interiorizada no controle dos indivíduos.

Vale dizer porém, que o surgimento do capitalismo⁴⁹, concomitante à trajetória da modernidade, não significa que tenha acontecido no mesmo momento histórico e também de uma forma dependente e linear, pois

a modernidade ocidental e o capitalismo são dois processos históricos diferentes e autônomos. O paradigma sócio-cultural da modernidade surgiu entre o século XVI e os finais do século XVIII, antes de o capitalismo industrial se ter tornado dominante nos atuais países centrais. A partir daí, os dois processos convergiram e entrecruzaram-se, mas apesar disso, as condições e a dinâmica do desenvolvimento de cada um mantiveram-se separadas e relativamente autônomas. A modernidade não pressupunha o capitalismo como modo de produção próprio. Na verdade, concebido enquanto modo de produção, o socialismo marxista é também, tal como o capitalismo, parte constitutiva da modernidade. Por outro lado, o capitalismo longe de pressupor as premissas sócio-culturais da modernidade para se desenvolver, coexistiu e até progrediu em condições que, na perspectiva do paradigma da modernidade, seriam sem dúvida consideradas pré-modernas ou mesmo antimodernas. (SANTOS 2002, p. 49).

A relação que o autor propõe entre o paradigma da modernidade e o capitalismo centra-se na mudança deste paradigma (e a influência que o mercado tem sobre isso), ou seja, o que nitidamente caracteriza a

⁴⁹ Boaventura de Souza Santos distingue três períodos do capitalismo: capitalismo liberal, capitalismo organizado e capitalismo desorganizado. (SANTOS, 1994).

condição sociocultural deste fim de século é a absorção do pilar da emancipação pelo da regulação⁵⁰ (SANTOS, 2002), levando a concentração das energias e das potencialidades emancipatórias da modernidade na ciência e na técnica.

Não surpreende que a teoria social e política que mais sistematicamente explorou o potencial emancipatório da modernidade – o marxismo – tenha descoberto este potencial no desenvolvimento das forças produtivas e tenha mobilizado a racionalidade cognitivo instrumental para se legitimar a si mesmo (o marxismo com ciência) e para legitimar o modelo de sociedade por si pensado (o socialismo científico). Surpreendentemente, talvez será o facto de o mesmo poder dizer-se do socialismo utópico. [...] Para entender corretamente o desenvolvimento desequilibrado e hipercentrifugado do pilar da emancipação é necessário não esquecer o desenvolvimento concomitante, e igualmente desequilibrado, do pilar da regulação nos últimos dois séculos. Em vez de um desenvolvimento harmônico dos três princípios de regulação – Estado, mercado e comunidade – [...] Desde a primeira vaga industrial [...] até o espetacular desenvolvimento dos mercados mundiais [...] o pilar da regulação sofreu um desenvolvimento desequilibrado orientado para o mercado. (SANTOS, 2002, p. 56-57).

O capitalismo e a construção dos Estados europeus mudaram a face da Modernidade com sua lógica de concentração de riqueza, tendo como única ética a visão do lucro. Boaventura de Souza Santos

⁵⁰ O paradigma da modernidade pretende um desenvolvimento harmonioso e recíproco do pilar da regulação e do pilar da emancipação, e almeja também que esse desenvolvimento se traduza indefectivelmente pela completa racionalização da vida coletiva e individual. Esta dupla vinculação entre os dois pilares, e entre eles e a *práxis* social garante a harmonização de valores sociais potencialmente incompatíveis, tais como justiça e autonomia, solidariedade e identidade, igualdade e liberdade. Sobre o paradigma da modernidade, ver Santos, 2002.

considera a globalização relacionada ao capitalismo⁵¹ importante na consolidação de uma hegemonia epistemológica e social, pois a mudança do paradigma da modernidade (regulação/emancipação) é consequência do poder do capitalismo sobre o mercado. Neste sentido, o poder passa a ser de quem consegue impor preços, acumular riquezas, individualizando as responsabilidades por eventuais fracassos.

3.2 UM MODELO PEDAGÓGICO CONFLITANTE PARA UMA SOCIEDADE MODERNA

Neste contexto histórico, paralelamente ao surgimento e ascensão da burguesia, o Iluminismo⁵² caracterizou de modo orgânico e explícito o novo modelo de mentalidade e de cultura, produzindo também uma revolução na educação e na pedagogia (CAMBI, 1999). Somada a isso, a Revolução Francesa⁵³, inaugurou uma possibilidade de mobilidade social explicitando prováveis mudanças de papéis na divisão do poder, em que o domínio do comércio foi fundamental.

Com esta crise de ideias e de ideais, a palavra de ordem a partir de então era a pedagogização da sociedade e a laicização do “ensino” (sobretudo para as classes mais abastadas) com uma escola pública sob responsabilidade do Estado, numa ambiguidade entre liberdade/imobilidade, conformação/emancipação. A escola se organizou ocupando lugar central como espaço formativo, além da

⁵¹ Neste caso o autor se refere a uma nova forma de capitalismo: capitalismo global.

⁵² Reduzido ao contexto histórico, O Iluminismo é uma espécie de recitativo dos nomes “dos grandes pensadores” e das suas obras principais, ficando sua importância histórica reduzida ao caráter de manifestação intelectual que expressava ideias de uma burguesia em ascensão, uma das “causas” da Revolução Francesa [...] um movimento intelectual ocorrido na Europa do século XVIII o século das Luzes. (FALCON, 2004, p. 5-6).

⁵³ “A Revolução Francesa foi um exemplo das revoluções democráticas embora o mais dramático e de maior alcance e repercussão [...] pode não ter sido um fenômeno isolado, mas foi muito mais fundamental do que os outros fenômenos contemporâneos e suas conseqüências muito mais profundas [...] ela se deu no mais populoso e poderoso Estado da Europa (não considerando a Rússia). [...] ela foi, diferentemente de todas as revoluções que a precederam e a seguiram uma revolução social de massa, e incomensuravelmente mais radical do eu qualquer levante comparável”. (HOBSBAWM, 2000, p. 71-73).

família e da Igreja, agindo em função do controle e da conformação social na “construção” de um novo homem para um novo mundo.

Com a necessidade de criar profissionais e competências para o desenvolvimento funcional da sociedade burguesa, mudanças pedagógicas importantes aconteceram, permitindo à Pedagogia um caráter de ciência e de saber da formação humana. Duas instituições educativas se redefiniram e se reorganizaram na função de “educar” o sujeito desta nova sociedade: a família e a escola, “cuidando” não somente da instrução, mas também da formação pessoal e social.

A escola como um lugar que “instrui” e que “ensina” conhecimentos deve, em grande parte, sua organização estrutural enquanto instituição aos colégios jesuíticos e seu *Ratio Studiorum*⁵⁴. Este espaço se constituiu como um lugar formativo comportamental, de maneira orgânica, não ensinando mais as mesmas coisas a todos e racionalizando suas finalidades por meio de métodos e formas específicas de ensinar. Os colégios fixaram um programa minucioso de estudo e de comportamento, centrado na disciplina: o internato e as “classes de idade”, além da graduação de ensino/aprendizagem (CAMBI, 1999).

Pautava-se neste momento histórico uma educação geral e idêntica para todos, subsidiada pelo Estado, entendendo o trabalho como formação e planejando a produção em outra perspectiva. Era preciso relacionar teoria e prática, observando-se o surgimento de uma Pedagogia pensada para uma relação de trabalho manual versus trabalho intelectual, relacionando educação e sociedade. Uma formação humana pautada em sua ação sobre a natureza fazia-se necessária e presente, sendo garantida como um ato social.

⁵⁴ Programa e regulamento pedagógico de toda a Companhia de Jesus, instrumento de homogeneização do ensino dos Jesuítas. “A *Ratio Studiorum* foi um documento que demonstrou como a hierarquia e a disciplina eram fatores indispensáveis para a Companhia de Jesus. Este documento relativo à organização dos estudos e da espiritualidade também se dedicou a categorizar as atribuições dos colégios, regendo formas de avaliação e procedimentos diversos, porém não se referindo como um tratado pedagógico com teorias e metodologias de ensino. Nomeou desde as responsabilidades de cada função exercida dentro dos estabelecimentos de ensino jesuítico a conteúdos a serem ministrados. A educação era dada em ambiente rigoroso e coerente, sob severa disciplina, que, contudo poderia ser adaptado para a sua melhor aplicação nas regiões missionárias [...]”. (SANTOS, 2012, p. 7).

A educação vinculada aos contextos em que se insere e o fato social como gerador dos processos educacionais necessitou de uma Pedagogia amplamente discutida com uma “novidade” necessária. O ser individual tornava-se ser social e a educação apresentava-se como um fenômeno social do indivíduo, por meio da qual se transmite valores, culturas e conhecimentos.

Sem deixar de citar este viés de discussões históricas que deram um caráter ideológico a Pedagogia é importante marcar que na virada do século, a supremacia do capitalismo foi abalada por oposições e questionamentos a essa forma de “funcionamento” da sociedade e o aparecimento dessas oposições radicalizam os modos de pensar a educação do homem. A Pedagogia recebeu muita atenção enquanto maneira de efetuar uma possível transformação social:

Se o século XIX aparece como o século do “triunfo da burguesia”, também foi o do “grande medo” burguês, do temor pelo “espectro” do socialismo-comunismo (como lembrou Marx), um século, portanto, caracterizado por uma frontal oposição/luta de classes, que investiu as ideologias, as políticas e a própria cultura, além da economia e da via social. Isso produziu também uma ideologização mais radical (em relação ao passado) da pedagogia e da educação, que se afirmaram como setores-chave do controle social e, portanto, do projeto político e da própria gestão do poder (social e político). Pela difusão da indústria e da renovação econômica e social que essa difusão comporta, foi se determinando na Europa e na América do Norte, com apêndices também na Ásia e na América do Sul, um processo de mobilização social que tornou mais articulado o perfil das burguesias [...] O povo, portanto mostra-se mais fracionado e heterogêneo que os grupos burgueses, já que dividido entre consciente ou não da sua própria exploração e entre a possibilidade ou não de um resgate econômico e político. (CAMBI, 1999, p.407-408).

Percebendo as possibilidades desiguais de poder, o povo se articulou assim como fez a burguesia, ocasionando conflitos e lutas de classes e compondo-se de maneira bastante heterogênea. Muitos começaram a tomar consciência da exploração sofrida por meio do

trabalho e da acumulação do capital. Houve a necessidade de um resgate econômico e político de forma bastante extensa na segunda metade do século, tanto nas áreas agrícolas quanto urbanas, desencadeando um forte ideal revolucionário. Estes ideais se perpetuaram em todos os âmbitos das relações humanas em sociedade: na cultura, nas artes e nos saberes, causando em grande medida um embate entre as pedagogias burguesas em relação à emancipação do povo, através das pedagogias populares.

A Pedagogia se constituiu com um caráter ideológico, transformador, em torno de mudanças históricas, surgindo então uma proposta comunista/socialista/marxista como “ideal” de educação. A educação infantil foi pensada nesse momento de maneira bastante decisiva nas questões concernentes à infância e à criança, em seu papel integrante de uma sociedade modificada. A criança, nessa perspectiva, era necessária de demandas fortemente presentes, pensada em ser “preparada” para constituir-se no novo homem socialista industrial.

Trago a definição de Paolo Nosella (2002), em seu texto *A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança*, quanto à definição dos termos marxismo, socialismo e comunismo de forma analítica enquanto sistema político, social, econômico ou até mesmo enquanto uma doutrina:

[...] é mais comum considerar “comunismo” como uma organização política que pretendeu concretizar um ideal comunístico de propriedade coletiva e do planejamento centralizado da vida de toda comunidade. [...] Em termos gerais, “socialismo” refere-se aos inúmeros programas político-sociais, bem como às suas teorias, elaborados em defesa das classes trabalhadoras que se formaram no âmbito do processo industrial. [...]. O termo “marxismo” refere-se a um conjunto, relativamente homogêneo, de idéias, metodologia científica, estratégia política, valores e formas de vida, derivados dos escritos de Marx e Engels. (NOSELLA, 2002, p. 130-131).

Para a burguesia é uma tendência a utilização da educação como mecanismo de perpetuar o próprio domínio, diferentemente do povo que vê o compromisso educativo como forma de operar a emancipação, chegando à libertação política e à instrução como um direito social e político:

Assim, toda a pedagogia oitocentista é animada (e entremeada) por processos fortes e constantes de ideologização. Estamos diante de teorias da formação que têm uma decidida e palpável espessura política, uma valência política explícita (com muita frequência) e um vínculo com as ideologias fortes do século. Tudo isso emerge também da renovada e aumentada centralidade social da educação, a qual são delegadas tarefas de repacificação social entre as classes e os grupos, homologando-os com valores uniformes e comportamentos comuns [...], como também tarefas de formação social e de integração produtiva. Essas características tornam a educação socialmente crucial, quase como o meio soberano para promover uma sociedade equilibrada e orgânica, aberta para operar um constante progresso entendido como desenvolvimento racional e como unificação da coletividade, como nos desejos da ideologia burguesa progressista. (CAMBI, 1999, p. 411).

Porém, entre os termos socialismo e comunismo Nosella destaca que o comunismo representou sempre uma maior radicalidade e que Marx considerava o socialismo uma fase transitória para o modo de produção integralmente comunista, até a Revolução Russa (1917) quando o comunismo assumiu de forma mais autônoma o sentido de uma sociedade embasada numa ampla política de proteção social, sobretudo das classes trabalhadoras (NOSELLA, 2002). Como o socialismo aproximava-se mais à proposta de um conjunto de programas políticos da classe trabalhadora, o autor considera-o mais apropriado, oferecendo um panorama histórico de suas contribuições para a educação da criança.

As contribuições do socialismo para a educação em geral e na educação infantil em particular, são trazidas pelo autor distinguindo-se em três momentos específicos: o socialismo utópico, o socialismo científico e o socialismo investigativo. Vale lembrar que o surgimento dos pensamentos socialistas acontece paralelamente e muito bem marcado pelo desenvolvimento industrial europeu, entendendo-se que nas organizações sociais anteriores a criança era vista apenas como um “projeto” de adulto e de cidadão, não desempenhando nenhuma representatividade social. Porém, a necessidade de mão de obra no mercado industrial obrigou em primeiro plano as crianças a trabalharem

em jornadas não muito diferentes das seguidas por adultos. Mais tarde, mudanças estruturais na indústria liberaram essas crianças do trabalho, criando com isso novas demandas, pois,

O processo de industrialização transforma molecularmente toda a sociedade e, sobretudo, toda a família trabalhadora. Muitas funções das mães de família, “como, por exemplo, a preparação dos alimentos, o atendimento à saúde, a assistência aos filhos, o simples remendo de uma roupa” (LEAL, 1990:33) eram simplesmente abandonadas. Para outras, como cuidar dos pequeninos e amamentá-los, tornava-se indispensável encontrar formas substitutivas de atendimento infantil, uma vez que as mães de família eram absorvidas nas indústrias. [...] De forma particular, a questão da guarda e da educação das crianças tornou-se assunto principal no debate político, na legislação social e nas reformas escolares desde o final do século XVIII, praticamente até hoje. Nas grandes cidades européias criaram-se “refúgios” onde as crianças eram guardadas enquanto seus pais trabalhavam. Em seguida, surgiram organizações com o objetivo de “cuidar” das crianças lactentes cujas mães trabalhavam fora de casa. (NOSELLA, 2002, p.134-135).

Estas “preocupações” com relação às crianças definem, de maneira bem geral, o que o autor chama de socialismo utópico e sua relação com a educação a partir da Revolução Industrial, do Iluminismo e da Revolução Francesa, com seus programas utópicos de educação infantil. Porém, a partir do Manifesto Comunista⁵⁵, a influência das discussões de Marx e Engels agregaram caráter científico ao socialismo, surgindo uma distinção entre socialismo utópico e socialismo científico.

⁵⁵ “Já é tempo de os comunistas exporem abertamente, perante o mundo todo, a sua maneira de pensar, os seus objetivos, as suas tendências, e de contraporem ao conto da carochinha sobre o espectro do comunismo um manifesto do próprio partido. Com esse objetivo, reuniram-se em Londres comunistas das mais diversas nacionalidades e esboçaram o seguinte manifesto, que está sendo publicado em idioma inglês, francês, alemão, italiano, flamengo e dinamarquês.” (MARX; ENGELS, 2010, p. 55-56).

Era um preciso recado para o romantismo dos socialistas utópicos: embora, parece dizer Marx, tudo deva ser feito para reduzir o sofrimento das crianças, enquanto perdurar o capitalismo a situação será sempre infernal e os programas socialistas de educação terão apenas um caráter assistencialista. [...]. Em suma, para o socialismo científico, o verdadeiro pedagogo ou o parteiro do novo homem socialista é a própria grande indústria que mesmo no sofrimento, forja a nova família desagregando a velha, a nova escola profissional e tecnológica, eliminando a escola tradicional inútil e retórica [...]. (NOSELLA, 2002, p. 141-145).

Em contrapartida, o socialismo, nas suas relações com a educação, se modificou tomando caráter investigativo. Adequou-se e estabeleceu-se de uma maneira não tão ortodoxa, por consequência das contribuições das reformas educacionais ocorridas na União Soviética, principalmente com o Instituto de Psicologia de Moscou. Por meio das investigações sobre a educação da criança difundidas por Vigotski e seus colaboradores, enfatizou-se a dimensão social do aprendizado da criança, discutindo a necessidade de afastá-la do mundo do trabalho, mas ao mesmo tempo afirmando que o mundo dessas crianças atrelava-se ao das relações de produção e reprodução social. (NOSELLA, 2002).

Nessa sua “essência” investigativa, a relação do socialismo com a educação pode ser reconhecida nas ideias pedagógicas teorizadas por Antonio Gramsci (1891-1937),

o qual repensou os princípios metodológicos do Marxismo (a relação estrutura-superestrutura, a dialética, acrítica da ideologia) e a sua visão da história (como luta de classes para a emancipação humana e como sucessão de modelos econômico-políticos cada vez mais complexos) no interior de uma condição histórica precisa [...] a hegemonia cultural se constrói pela ação de muitas instituições educativas (desde a escola, que deve tornar-se “escola única”, sem latim até os 14 anos, e iniciação a uma cultura histórica e científica, eminentemente crítica mas nutrida de noções que permitem superar o folclore e a concepção religiosa do mundo [...]). (CAMBI, 1999, p.562-563).

Em todas as perspectivas, não há como negar que o socialismo foi além de idealizador de uma política social a substituir o capital (como centro absoluto da sociedade) pelo ser humano, um grande responsável por mudanças importantes ocorridas no âmbito educacional. Essas influências e consequências foram acontecendo em todo seu processo histórico de construção/mudança, principalmente na “educação” da infância de forma bastante renovadora, no sentido do reconhecimento da infância e na ideia de que a criança e a escola fazem parte da sociedade.

As ideias e discussões, acerca das crianças, sucedidas no processo de formação de uma ideologia que repensasse a condição do homem e sua relação com o capitalismo produziu discussões sobre a infância e sua relação com a educação em várias partes do mundo e diferentes contextos.

Percebe-se, com este caminho, a pedagogia como papel principal de controle social, em todos os sentidos como reflexo de transformações históricas. Se pensarmos a escola hoje por esta perspectiva podemos afirmar que constitui uma forma de perpetuação de ideais construídos pela organização social em que se insere. De forma conservadora ou não a escola pode frear desordens sociais, comportamentos inadequados ou até mesmo alcançar um ideal de mudança e renovação. Quando percebida desta forma, a pedagogia atrai olhares para pensar uma educação capaz de compartilhar atitudes positivas em vários sentidos das relações humanas.

Uma escola “para todos” no sentido de igualdade de relações entre muitos que compõem a comunidade e a vida escolar, reforça comportamentos refletidos socialmente, nos entornos que auxiliaram esta escola a se consolidar. Um trabalho recíproco pode ser alcançado a partir da renovação de valores por meio de análises críticas sobre a sociedade e o modelo de humanidade ideal que se pretende formar e que se constitui na escola.

3.3 A MODERNIDADE E O PENSAMENTO ABISSAL NA CONSTRUÇÃO DE “OUTRAS PEDAGOGIAS”⁵⁶

O pensamento epistemológico hegemônico produzido pela modernidade teve seu maior embrião em fatos e contextos históricos discutidos durante nosso estudo até aqui. Toda lei na ciência moderna

⁵⁶ Em referência a obra de Miguel Arroyo, **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

procura uma regularidade, pois a complexidade do mundo era a dificuldade de tentar entendê-lo. Com a consolidação da ciência moderna e seu controle do que agora é considerado “verdadeiro”, a ideia é superar o caos pela ordem tornando-a referência na busca de conceitos mais evoluídos.⁵⁷ Além disso, a ciência moderna com a ambição de obter controle sobre tudo produz tanto excessos quanto défices saindo (tanto pela ciência quanto pelo direito) do reino da necessidade para o reino da liberdade (de soluções, de controle do que está por vir, etc.), universalizando verdades para explicar particularidades.

Na chancela de determinadas regras, havia uma pressão para que todos fossem modernos, portadores de uma concepção de mundo diferente, surgindo então uma ideia de divisão geográfica e social do mundo a partir da construção dos Estados europeus, das grandes navegações e das colonizações, resultando em “globalizações”⁵⁸ de forma supra nacional.

A história da economia mundial passou por diversas mutações decorrentes dos interesses do mundo capitalista global, conforme a instituição dos regimes de acumulação de capital, desde o modelo fordista/keinisiano pós-guerra, passando pelo toyotismo - acordos internacionais, mercado de consumo em massa, créditos estatais, investimentos em infraestrutura, ciência e tecnologia como mercadoria e até mesmo durante a flexibilização destes regimes. Guerras e pós-guerras também influenciaram nesses processos econômicos em todos os países, como também a crise do bloco soviético e a busca por um Estado de bem-estar social na Europa influenciaram as políticas do chamado neoliberalismo⁵⁹ (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010), num

⁵⁷ Uso o termo evoluído no caráter determinado pela ciência moderna por ela mesma, mas não afirmando ser uma regra geral a existência de conceitos evoluídos sobre outros considerados não evoluídos ou menos evoluídos.

⁵⁸ Do ponto de vista de Boaventura de Souza Santos não existe apenas uma globalização, mas múltiplas baseadas na lógica denominada “localismo globalizado” em que uma produção local é mobilizada no sentido de ser implantada em outros lugares, seja a produção de um estilo musical, um projeto político, uma ideia, uma visão de mundo, etc. A globalização hegemônica, atualmente, é a chamada “globalização neoliberal”. No entendimento de Santos, distingue-se também o que ele denomina “globalismo localizado”, que é a reprodução imitativa realizada por membros de uma realidade local, reproduzindo as produções exógenas e impondo-as ao seu próprio grupo local.

⁵⁹ Doutrina político-econômica que representa uma tentativa de adaptar os “princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno.

período marcante de exclusões econômicas, sociais, políticas e culturais e de relações de poder desiguais.

Para tanto, precisamos saber que no decorrer da história econômica mundial e sob o ponto de vista de muitos filósofos e economistas, o conceito de Estado e de sociedade civil transformou-se, pelos meios como o homem, sua relação com a natureza e os meios de produção de sua existência se modificaram. Estes acontecimentos geraram gradativamente distinções invisíveis entre sociedades metropolitanas e os territórios coloniais, e a dicotomia regulação/emancipação⁶⁰ que só se aplica a “este lado da linha” restando para o “outro lado da linha” outra dicotomia: a da apropriação/violência⁶¹.

Esta “divisão invisível” do mundo teve seu marco inicial na separação entre o Velho Mundo e o Novo Mundo com a primeira linha global moderna: o Tratado de Tordesilhas entre Portugal e Espanha,

mas as verdadeiras linha abissais emergem em meados do século XVI com as *amitylines* (linhas de amizade). O seu caráter abissal manifesta-se no elaborado trabalho cartográfico investido na sua definição, na extrema precisão exigida a cartógrafos, fabricantes de globos terrestres e pilotos, no policiamento vigilante e nas duras punições das violações. Na sua constituição moderna, o colonial representa não o legal ou ilegal, mas antes o sem lei. Uma máxima que então se populariza, “para além do Equador não há pecados” [...]. De meados do século XVI em diante, o debate jurídico e político entre os estados europeus a propósito do Novo Mundo concentra-se na linha global, isto é na determinação do

[...] Os neoliberais acreditam que a vida econômica é regida por uma ordem natural formada a partir das livres decisões individuais e cuja mola-mestra é o mecanismo dos preços. (SANDRONI, 1999, p. 421).

⁶⁰ Esta lógica é impensável sem a distinção matriarcal entre o direito das pessoas e o direito das coisas, aplicada somente deste lado da linha. (SANTOS, 2007, p.7).

⁶¹ Neste caso, se reconhece apenas o direito das coisas, sejam elas humanas ou não. “Em geral a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana”. (SANTOS, 2007, p. 7).

colonial, não na ordenação interna do colonial. Pelo contrário, o colonial é o estado de natureza onde as instituições da sociedade civil não tem lugar [...]. O colonial constitui o grau zero a partir do qual são construídas as modernas concepções de conhecimento e direito. [...] O que silenciam é que, desta forma se cria uma vasta região do mundo em estado de natureza, um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escaparem por via da criação de uma sociedade civil. (SANTOS, 2007, p. 7-8).

As chamadas linhas globais geram distinções totalmente visíveis e estruturantes da realidade do social, baseadas nas invisibilidades das distinções entre um lado e outro suscitando um colonialismo social sem a necessidade de que o colonizador esteja presente, criando no colonizado uma forte característica do colonizador. Estas concepções dentro de uma racionalidade ocidental começam a acender conceitos, como por exemplo, a visão epistemológica do que é ou não primitivo, civilizado (ou não) tendo uma percepção bastante restrita do mundo.

O pensamento moderno é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as visíveis fundamentam as invisíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através das linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. [...] A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha.[...] Esta distinção invisível é a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais. De fato, a dicotomia regulação/emancipação apenas se aplica a sociedades metropolitanas. Seria impensável aplicá-la aos territórios coloniais. Nesta aplica-se uma outra dicotomia, a dicotomia apropriação/violência que por seu turno, seria inconcebível aplicar neste lado da linha. (SANTOS 2007, p.4).

Boaventura de Souza Santos (*apud* SILVA FILHO, 2012⁶²) precede uma crítica a este modelo de racionalidade denominada *razão indolente*, propondo outro modelo ao qual designa *razão cosmopolita*⁶³. A experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a experiência e tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante.

Esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as idéias que proclamam que não há alternativas, que a história chegou ao fim... [...] Para combater este desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso é preciso propor um modelo diferente de racionalidade. A razão cosmopolita baseada em três procedimentos sociológicos: *a sociologia das ausências; a sociologia das emergências, e; o trabalho de tradução*. (SILVA FILHO, 2012, p.3⁶⁴)

Todas estas discussões trazidas até o presente momento são fundamentais na estruturação do pensamento crítico do fazer pedagógico das instituições atuais que atendem crianças de maneira geral e, especificamente, no contexto/campo da pesquisa por mim empreendida. A busca de uma sociologia das emergências em detrimento da existência de uma sociologia das ausências propõe a necessidade de um trabalho de tradução. A análise dos dados da pesquisa revela a criança como inexistente e mais inexistente ainda a criança “diferente”, num contexto pedagógico hegemônico consolidado, numa relação não horizontal que promove o domínio de um sobre o outro. Se quem produz a miséria é a produção da riqueza, pressupõe-se que, quando se determina o que é

⁶² Citação de Slide apresentado em aula expositiva na disciplina S.E. Educação Infantil, Ecologia de Saberes e Modernidade 2012/2.

⁶³ Modelo de razão empreendido por Boaventura de Souza Santos em um trabalho de reflexão teórica e metodológica crítica ao modelo de razão posto pela modernidade. As críticas de Santos dirigem-se a quatro aspectos da razão indolente estão explicitadas em seu livro intitulado **A crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência**. (SANTOS, 2000).

⁶⁴ Os três procedimentos sociológicos fundados pelo autor nesta *razão cosmopolita*. Citação de slide apresentado em aula expositiva na disciplina S.E. Educação Infantil, Ecologia de Saberes e Modernidade 2012/2

conhecimento, produz-se a ignorância, numa lógica de que os vencidos são sobrepostos.

As ausências são identificadas de muitas formas, sendo a principal delas a monocultura do saber, em um modelo de racionalidade que considera todo o “resto” como resíduo, minimizando a existência de outras maneiras de pensar o mundo, as experiências e o conhecimento, colocando-as no mesmo patamar, por mais diversas e plurais que sejam. Segundo Santos,

A lógica da monocultura do saber e do rigor científicos tem que ser questionada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica. Essa credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente saber científico. A idéia central da sociologia das ausências neste domínio é que não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância particular (SANTOS, 1995, p. 25). Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogos e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de certa ignorância. (SANTOS, 2002, p.250).

A ideia de contra-hegemonia e de um trabalho ecológico sistematiza argumentos e produz uma tomada de consciência, tornando credíveis experiências descartadas. Abrir possibilidades razoáveis para todos, e que não sejam estáticas, sem destruir uma razão em detrimento da outra e sem sobrepor uma prática humana sobre outra constitui uma nova maneira de pensar o mundo. É preciso que as culturas⁶⁵

⁶⁵ Cultura é entendida aqui como tudo que é produzido pelos seres humanos: pensamentos, ideias, etc. Discussão problematiza por Silva Filho em 2012, em aula expositiva na disciplina S.E. Educação Infantil, Ecologia de Saberes e Modernidade.

“conversem” e produzam possibilidades e que as soluções encontradas possam chegar ao limite das argumentações no sentido de que todas sejam atendidas, sem inversões com possibilidades mais dialéticas, iluminando melhor a diversidade e a complexidade do mundo.

Uma proposta pedagógica ecológica/pós-moderna/pós-colonial tenta partir de resistências e da tomada de consciência de populações mantidas por séculos ausentes e sem direitos, em presenças incômodas que interrogam o Estado, questionam a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar. (ARROYO, 2012).

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. [...] A teoria pedagógica moderna continua apegada a essa visão inferiorizante dos educandos, povos a colonizar/educar. Visão que lhe é configurante. Logo sua resistência a reconhecer e incorporar a diversidade de experiências e práticas educativas vindas de seres/coletivos decretados inferiores. Até das infâncias e adolescências populares. Daí essa persistente postura de não reconhecimento. Porque esse reconhecimento representaria quebrar o pressuposto de validade em que sustenta a teoria pedagógica desde suas origens: levar os ignorantes para o conhecimento, os incultos e primitivos para a cultura e a racionalidade, os pré-políticos para a consciência crítica, política. (ARROYO, 2012, p.32).

Leis beneficiárias das “minorias” são dispostas a partir de pressões e mobilizações de vários segmentos. Nossa sociedade contemporânea caracteriza-se por um protagonismo disfarçadamente democrático e isso não se apresenta de forma diferente em nossas instituições escolares principalmente nas relações de poder. Há quem diga que o papel da educação é promover o ser humano, mas a seu papel e suas intenções não são neutras. Falar em educação, fatalmente remete a relações de poder, numa situação em que os adultos se impõem às crianças, ou seja, uma geração se impõe a outra, sendo uma forma de organizar conflitos pela imposição.

O pensamento hegemônico da modernidade considera a educação desempenho reprodutivista, um papel geral de constranger/enquadrar e o modo de enxergar esta questão é fundamental na prática pedagógica. Como exercer o protagonismo quando se é comandado? Um dos aspectos do protagonismo é a compreensão dos direitos, agregando elementos que afirmem a participação como substancial e não apenas legitimação de uma maneira de pensar, como a participação é absorvida nesses meios sociais coercitivos e colonizadores.

A modernidade, com todos os seus excessos, faz com que a pensemos enquanto produtora de uma ciência dada e acabada. Neste sentido, necessita-se pensar em quem produz (e de que forma) aquilo que é ou não legítimo e científico. Cabe pensarmos algumas das questões empreendidas por Rousseau, que viveu no início de um ciclo de hegemonia de certa ordem científica, e talvez nos confrontasse hoje: Há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento que temos da natureza pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível a maioria? (SANTOS, 2002).

Um fazer pedagógico não dicotômico entre conhecimento/regulação, num lugar onde todos possuem saberes e conhecimentos, desconhecimentos e possibilidade de aprender, propõe uma postura diferente, encontrando complexidades já experimentadas e outras novas, sem fortes sobreposições de ideias.

Paulo Freire já pensava uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 32).

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação. Exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. (FREIRE, 1987, p. 34)

Nesta perspectiva, afirma que os oprimidos estão “proibidos de ser” e essa proibição que se verifica seja de certa forma uma violência estabelecida por uma situação opressora.

[...] Quem inaugura a tirania não são os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua

humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua. Quem inaugura a força não são os fracos sob a robustez dos fortes, mas os fatores que os debilitaram. Para os opressores, porém, na hipocrisia de sua “generosidade”, são sempre os oprimidos que eles jamais obviamente chamam de oprimidos, mas conforme se situem, interna ou externamente, de “essa gente” ou de “essa massa cega e invejosa”, ou de “selvagens”, ou de “nativos”, ou de “subversivos”, são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os “violentos” os “bárbaros”, os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem a violência dos opressores. (FREIRE, 1987, p.43).

Cabe aos profissionais que trabalham com as crianças desnaturalizar posturas excludentes nas vivências e no cotidiano da infância nas instituições de ensino. Toda criança é um território a ser “colonizado”, “plantado”, “regado” e pela palavra do outro nominada/definida como presente ou ausente no processo de escolarização.

3.4 A CONTRA-HEGEMONIA NA BUSCA PELA EQUIDADE SOCIAL

Especificamente falando da hegemonia econômica - no sentido da dominação colonial -, e racial - no sentido de que se racializou a humanidade pelo viés da superioridade de uma raça sobre outra -, instaurada pela organização social promovida pelo domínio europeu durante o início da Modernidade entende-se que o aval da ciência foi fundamental para a efetivação deste domínio.

Segundo Joel Rufino dos Santos, os europeus tornaram-se senhores dos três continentes: Ásia, África e América, organizando gigantescas explorações de açúcar, tabaco, algodão e minério, instaurando assim o trabalho escravo (SANTOS, 1991). Neste contexto, de maneira bem geral, a hegemonia europeia viu-se diante de dois grandes problemas:

1º Como defender tamanha riqueza? 2º Como justificar-se por tanto sofrimento infligido a tanta gente? [...] A pólvora – inventada por um chinês – ajudou os europeus a resolverem o primeiro problema: nenhum povo de cor conhecia armas de fogo. Para restituir-lhes o sono, porém, foi preciso

algo mais sofisticado que um bacamarte de dois canos: uma concepção racista que os isentasse de culpa por tanto sofrimento causado aos outros. Os europeus começaram a pregar que os povos de cor, que habitavam os três continentes eram assim mesmo: incapazes e servis. “E nós não estamos maltratando, mas civilizando”. (SANTOS, 1991, p. 23-24).

Vários intelectuais europeus reforçaram a premissa da selvageria dos povos “não civilizados” que habitavam o “restante do mundo”, ainda não “descoberto”. Ginés de Sepúlveda (1489-1565) “intelectual colonialista espanhol no século XVI comparou os índios a macacos e porcos”. (SANTOS, 1991, p.24):

Os espanhóis tem todo o direito de exercer seu domínio sobre esses bárbaros do Novo Mundo e ilhas adjacentes, os quais em prudência, inteligência e toda espécie de virtudes e sentimentos humanos são tão inferiores aos espanhóis como as crianças em relação aos adultos, as mulheres com relação aos homens, pessoas cruéis e desumanas com relação a pessoas mansas, pessoas desequilibradas; e enfim, estou prestes a admitir que com relação aos espanhóis estão na posição de macacos em relação a homens. (...) São como porcos: estão sempre olhando para o chão, como se nunca tivessem visto o céu.[...] “Tudo isto prova que eles são escravos de natureza? (...) Esses homenzinhos tão bárbaros, tão incultos, tão desumanos. (LIPSCHUTZ, 1963, p.72-73 apud SANTOS, 1991, p. 24-25).

No Brasil, desde a carta de Pero Vaz de Caminha⁶⁶ já havia uma descrição a respeito dos “selvagens” nativos brasileiros e a importância de sobrepor/difundir a “globalização”⁶⁷ europeia, principalmente por

⁶⁶ Os trechos citados da carta de Pero Vaz de Caminha são excertos com base nos arquivos nacionais da Torre do Tombo, Lisboa, 1900. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/a-carta-de-pero-vaz-de-caminha>> Acesso em: 11 de setembro de 2013.

⁶⁷ No sentido de que “as globalizações”, segundo Boaventura de Souza Santos, foram iniciadas a partir das grandes navegações europeias.

meio do cristianismo: “Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença”.

Conformava interesse europeu que as populações nativas das Américas fossem catequizadas e adquirissem a “sua fé”. Na carta, Caminha descreveu toda a beleza de animais e plantas brasileiras e contou que ao verem o colar de ouro do capitão das Naus, os nativos identificavam e apontavam em sinal de que havia ouro em terra. Mas, o mais importante era a descrição descrever ao Rei, de que “o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar.”

Além do domínio religioso (neste caso o cristianismo) imposto pelo colonialismo europeu ocidental, a autoridade pela ciência moderna impôs às civilizações do “novo mundo” “a destruição de muitas formas de saberes, sobretudo daquelas próprias dos povos objetos deste colonialismo (SANTOS, 1991).

Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objetos de destruição. Não esqueçamos que sob a capa dos valores universais autorizados pela razão foi de fato imposta a razão de uma “raça”, de um sexo e de uma classe social. A questão é, pois: como realizar um diálogo multicultural quando algumas culturas foram reduzidas ao silêncio e as suas formas de ver e conhecer o mundo se tornaram impronunciáveis? (SANTOS, 1991, p. 30).

Da mesma forma, a partir do olhar europeu sobre o “outro”, africanos e africanas foram escravizadas em suas terras e no Brasil.

Essa tática de esconder conflitos, para diminuí-los, é tão brasileira quanto o peixe de coco – pode ser que não façam igual em outra parte do mundo, melhor não. As rebeliões indígenas, por exemplo, pontilharam nossa história colonial, só que os manuais didáticos não falam delas, preferem exaltar bandeirantes genocidas (assassinaram 1 milhão de índios em 50 anos), e a “gloriosa epopéia das bandeiras”, etc, etc. Outro exemplo: a escravidão chegou ao apogeu durante o Império, quando 4/5 da população trabalhavam a força, sob

torturas; pois bem: as palavras *escravidão* e *tortura* não podiam, oficialmente, ser proferidas no Parlamento. E, por fim, um exemplo recente: no governo Médici (1969-1974) nenhum jornal, grande ou pequeno, podia publicar nada sobre índios, esquadrão da morte, movimento negro e guerrilha – era como se, por decreto, tais problemas não existissem. (SANTOS, 1991, p. 46).

A modernidade e sua hegemonia social (produzida com o aval da ciência moderna) foi “responsável por esconder ou desacreditar as alternativas e para isso é necessário propor um modelo diferente de racionalidade” (SANTOS, 2002, pag. 238). Boaventura de Souza Santos (2002) em sua crítica a esse modelo de racionalidade propõe uma alternativa à “teoria geral”⁶⁸: o “trabalho de tradução”⁶⁹.

O trabalho de tradução assenta num pressuposto sobre o qual deve ser criado o consenso transcultural: a teoria geral da impossibilidade de uma teoria geral. Sem este universalismo negativo, a tradução é um trabalho colonial, por mais pós colonial que se afirme. Uma vez garantido esse pressuposto, as condições e procedimentos do trabalho de tradução podem ser elucidados a partir das respostas às seguintes questões: o que traduzir? Entre que? Quem traduz? Quando traduzir? Traduzir com que objetivos? (SANTOS, 2002, p. 268).

A modernidade hegemônica opera, numa lógica dicotômica admite a existência das diferenças, mas as considera no mesmo

⁶⁸ Do ponto de vista de uma concepção de mundo nos termos de que qualquer dicotomia tem uma vida (pelo menos) para além da vida dicotômica, faz pouco sentido tentar captar o mundo por uma grande teoria, uma teoria geral. (SANTOS, 2002, p. 261).

⁶⁹ Segundo Santos (2002, p. 262) a “tradução” é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, revelada pela sociologia das ausências e as sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea.

parâmetro. Aprecia a existência de heterogeneidades, mas as coloca no mesmo “lugar”: o multiculturalismo (“o alternativo”):

Nas últimas duas décadas, a modernidade ocidental descobriu as possibilidades e as virtudes do multiculturalismo. Habituada à rotina de sua hegemonia, pressupôs que estando a cultura ocidental disposta a dialogar com as culturas que antes oprimia, estas últimas estariam *naturalmente* prontas e disponíveis para esse diálogo e, de fato ansiosas por ele. Este pressuposto tem redundado em novas formas de imperialismo cultural, mesmo quando assume a forma de multiculturalismo (é o que designo de multiculturalismo reacionário). (SANTOS, 2002, p. 271).

Mesmo com esse viés, o multiculturalismo está presente na sociedade moderna, mais marcadamente a partir dos anos 70/80⁷⁰ por meio de percepções e mobilizações que começaram a tentar estabelecer um pensamento pós-abissal⁷¹.

Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social política e cultural [...] Atendendo a que a exclusão social é sempre produto das relações de poder desiguais, estas iniciativas, movimentos e lutas são animadas por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos e, como tal se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e no

⁷⁰ “Fenômenos internacionais assumiram relevo para as peripécias do conceito – e da prática – da sociedade civil nesse período. A luta dos negros estadunidenses por direitos civis e contra o *apartheid*; a eclosão de diferentes movimentos sociais de cunho internacional a partir de maio de 1968 francês simultaneamente a lutas internacionais similares e ainda as grandes lutas pacíficas européias e seu corolário, com o movimento ambientalista. Especificamente no Brasil, a expansão do contingente feminino no mercado de trabalho aprofunda as lutas feministas sobretudo nos finais da década de 1970” (FONTES, 2010, p. 223-224).

⁷¹ Em contraposição ao pensamento abissal discutido no item 2.3 desta dissertação.

princípio do reconhecimento da diferença. (SANTOS, 2007. p. 21).

3.4.1 Movimentos sociais/Movimentos Sociais Negros

No Brasil, as reivindicações populares assumiram o teor da luta contra a ditadura na década de 1960 com movimentos estudantis e populares e a expansão da resistência armada. Segundo Fontes, “as lutas populares foram intensas, complexificando efetivamente os processos de direção e de construção de hegemonia”(2010, p.236).

Com a criação de vários movimentos sociais, sendo um dos mais importante o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1984 e o nascimento do Partido dos Trabalhadores (PT), fortes enfrentamentos partiram destes grupos e seus processos de mobilização. Com o país recém democratizado, tentava-se a partir disso uma politização da sociedade civil de base popular ampliando o teor e o escopo das lutas sociais.

Na década de 1980, o PT teve forte atuação na defesa da universalização dos serviços públicos, da participação popular na formulação das políticas públicas e assegurava a ligação, com a mediação do partido, de diferentes entidades populares. [...] A importância do PT como pólo nucleador dos movimentos sociais de base popular o instaurava como a expressão político partidária dos segmentos subalternos da sociedade civil e, por essa via, reforçava a leitura peculiar que se vinha gestando do conceito de sociedade civil. Esta passou a ser interpretada, sobretudo como o terreno dos movimentos populares [...]. (FONTES, 2010, p.239- 240).

Na mesma década, no ano de 1978, estruturou-se o Movimento Negro Unificado em resposta às opressões sofridas pela população negra brasileira em vários aspectos.

No dia 07 de julho de 1978 foi realizado um ato público contra o racismo nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, reunindo milhares de pessoas que denunciavam a discriminação racial sofrida por quatro garotos do time de voleibol do Clube de Regatas Tietê, e protestavam pela morte de Robson Silveira da Luz nas dependências do

44º Distrito de Guainazes, resultado de torturas praticadas por policiais e pelas péssimas condições carcerárias no Brasil. Este momento foi o marco para o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Fundado em 18 de Junho de 1978, posteriormente denominado MNU, onde produziu e incentivou no Brasil uma ampla discussão sobre questões raciais do ponto de vista das populações de ascendência africana denominadas povo negro. Até hoje, o MNU está denunciando as desigualdades raciais, e construindo um projeto político do ponto de vista do povo negro. (MNU, 2006)

As lutas contra-hegemônicas, especificamente aquelas relacionadas ao contexto étnico brasileiro (enquanto movimento de luta por melhorias para um grupo determinado em diferentes esferas públicas) ganharam força e alcançaram objetivos importantes com a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida em 20 de novembro de 1995, marcando a eleição da proposta de políticas de promoção da igualdade como um tema de consenso no discurso da liberdade negra” (SILVA JR., 2010, p.21).

Outra conquista importante do ativismo negro no Brasil foi a criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade racial (SEPPIR) em 21 de março de 2003, inaugurando uma nova maneira de tratamento do governo às inquietudes relativas às políticas de igualdade racial. Também em fevereiro de 2004, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) “com o objetivo de estabelecer uma arquitetura institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional no país” (BRASIL, 2008, p. 16).

No contexto educacional, as lutas contra-hegemônicas com recorte étnico-racial, cientes de que a História Brasileira foi pesquisada e contada por uma hegemonia social do ponto de vista do “branco dominante”, tentam modificar este processo histórico pela resistência, lutando por uma visão crítica da história até então contada de forma deturpada. Esse é um dos principais objetivos da Lei Federal 10.639/03.

A referida lei não constitui uma benesse governamental, mas uma conquista do movimento negro antirracista brasileiro, por uma demanda da vivência escolar pacífica e feliz que contemple a história e a cultura de matriz africana, permitindo à comunidade escolar “conteúdos” escolares críticos e condizentes com a realidade do país.

Mesmo com empenho e esforços,

essa militância desenvolveu algumas estratégias anti-racistas, mas não conseguiu arrancar da sociedade brasileira como um todo a confissão de que ela é racista e, em consequência, não pode convencer e induzir os governos para incrementar políticas públicas em benefício das vítimas do racismo. Como podiam eles, os governos, incrementar políticas públicas contra uma realidade que não existia, pois de acordo com o mito da democracia racial, pressupõe-se que no Brasil as relações entre indivíduos e segmentos étnico-raciais diferentes estejam harmoniosas. (MUNANGA, 1996, p. 81).

Este “aval científico” discutido aqui (também no âmbito educacional) busca uma cientificidade que comprove alguns pressupostos. Gilberto Freyre divulgou e perpetuou a democracia racial brasileira, afirmando que “graças ao natural português, predisposto a freqüentar às mulheres negras, à doçura da escravidão praticada no Brasil e sobretudo, à mestiçagem que desempenhou um papel de tampão”.(FREYRE, 1951; 1963, apud MUNANGA, 1996, p. 81).

A historiografia oficial transmitiu por muito tempo a idéia depreciativa do negro passivo e submisso, que teria aceito sem reação a sua escravização, porque a instituição escravista já lhe era familiar na sua terra de origem. Essa imagem de passividade e submissão foi desmentida pela atmosfera de tensões permanentes que marcaram o Brasil durante os três séculos de escravidão. (MUNANGA, 1996, p. 83).

A resistência na agricultura escravista e nos espaços urbanos era uma realidade pungente com muitos registros históricos de suicídios e fugas dos escravizados, assassinatos de senhores, sublevações etc. (FREITAS, 1978; MOURA, 1981, apud MUNANGA, 1996, p. 83).

Tomando especificamente o contexto histórico, sem análises ideológicas, como coloca essa questão, Florestan Fernandes (embora com seus limites teóricos) já diagnosticava em sua pesquisa dois grandes dilemas sociais no período pós-escravista que, “sob os olhos impassíveis, perplexos e hostis dos brancos, ergueu-se o protesto negro” (FERNANDES, 1978). São eles: o dilema da absorção da “população de

cor” e o estado de miséria, de organização e de abandono em que vivia a maior parte da população negra do estado de São Paulo neste período:

Avolumaram-se de tal modo a amargura e a insatisfação da “população de cor”, que brotaram espontaneamente, vários movimentos de tomada de consciência, de crítica e de repulsa ao duro destino a que se viram relegados os “homens de cor”. (FERNANDES, 1978, p. 8).

A Lei Federal 10.639/2003 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica por se tratar de uma matéria muito importante no combate ao racismo e à discriminação racial: aspectos relacionados ao ambiente e a vivência escolar.

Dessa forma, a luta pelo acesso à educação escolar formal como bandeira histórica da população negra é retomada não mais no plano da denúncia ou de iniciativas isoladas, mas com o propósito de questionar a própria atuação do Estado, em seus diferentes níveis, a partir de uma revisão ampla da forma como os negros apareciam e, ainda hoje, aparecem retratados na História do Brasil. Os questionamentos transitam desde a imagem presente nos livros didáticos, passando pelos termos pejorativos usados nos textos chegando aos conteúdos ministrados nos cursos de formação de professores. De forma mais ampla, os questionamentos se dirigem à necessidade de mudança radical na estrutura curricular dos cursos em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino que desconsideram ou simplesmente omitem a participação africana e afro-brasileira na construção do conhecimento em diferentes áreas das ciências. (BRASIL-MEC, 2008, p. 11).

4 A BUSCA PELA EQUIDADE SOCIAL A PARTIR DA LEI 10.639/03

4.1 EM ÂMBITO FEDERAL

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 1º, *“Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”*. Porém, faz-se necessário discutir que essa determinação não acontece de maneira efetiva e não dialoga com as práticas presentes na vida cotidiana em todos os âmbitos e os espaços. Em muitos casos, nas organizações sociais, construídas histórica e culturalmente, durante o processo de evolução das relações humanas, é comum percebermos comportamentos arbitrários que são independentes à existência de determinados direitos deste ou daquele partícipe na organização social a qual pertence.

Estas resoluções estipuladas por organismos nacionais e internacionais e instâncias governamentais reivindicam posturas e tratativas positivas para a existência de uma convivência pacífica entre as pessoas. Mas a despeito destas normativas, constata-se a presença de comportamentos que parecem se reproduzir de forma bastante marcada, numa lógica de atitudes díspares ao proposto por estas ideias de “igualdade/liberdade”.

Tratando especificamente de relações entre as pessoas com base no recorte étnico, essas desigualdades se estabelecem nos comportamentos afins às “regras” implícitas de condutas diárias que diferem esses grupos e sua maneira de exercer a cidadania, ou até mesmo sua liberdade. Pensando nessa lógica, é necessário problematizar o conceito de liberdade a partir da ideia de que:

Durante o século XX, desenvolveu-se um certo consenso em torno da idéia de que os seres humanos não “nascem livres”; nascem no interior de uma rede preexistente de relacionamentos sociais, em diferentes formações sociohistóricas, como por exemplo, súditos de um império. Membros de uma tribo, membro de uma casta, membro de um Estado nacional, membro de uma comunidade religiosa, membro de um gênero, membro de um grupo étnico-racial; e os limites de sua liberdade são, ao menos parcialmente, condicionados por essas circunstâncias de nascimento.[...] Em seu sentido positivo, a

liberdade, contemporaneamente, é associada à noção de cidadania. Se em seu desenvolvimento a cidadania implicou a conquista de um amplo leque de direitos civis, políticos, sociais e, mais recentemente, os direitos culturais, a idéia de liberdade a ela associada transformou-se substantivamente em relação ao sentido original, uma vez que a ampliação da liberdade passa a ser concebida como uma evolução da cidadania. (ABRAMOWICZ e SILVÉRIO, 2006, p.5- 6).

Com este sentimento de diferença de direitos em relação a outros grupos, o movimento negro tomou força por meio de sua união na reivindicação de direitos, principalmente no que diz respeito à sua história, ancestralidade e a importância da participação na construção tanto econômica como social de nosso país. Não apenas a noção de política pública, mas a própria noção de direitos humanos foi fortemente marcada pela atuação do ativismo negro nestas duas últimas décadas (SILVA JR.; BENTO, 2010).

Nesse sentido, de organizar debates públicos e ações afirmativas que amparem a temática da discriminação e do preconceito, o movimento negro e outras organizações, entidades e interlocutores nas áreas públicas ou da sociedade civil alcançaram conquistas importantes. No âmbito das políticas públicas educacionais destaca-se

A crítica contundente ao etno e eurocentrismo da pedagogia brasileira, resultante de um exame apurado e rigoroso do papel da educação na reprodução de estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias; fato este que inclusive resgatou a natureza pública da educação, tomando-a como um serviço público e não como simples serviço, mercadoria como pretendem certos segmentos da sociedade. (SILVA JR.; BENTO, 2010, p.13).

Intitulado “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana”, o documento base para as ações de implementação de história e cultura africana e afro-brasileira, bem como o debate sobre relações étnico-raciais tem como pontos principais para a investigação aqui delimitada (educação infantil), em uma perspectiva macro:

- a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em EI, possibilitando maior inclusão das crianças afrodescendentes.
- b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura Afro-brasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações étnico-raciais.
- c) Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino.
- d) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente as negra e indígena.
- e) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e portadoras de deficiência.
- f) Desenvolver ações articuladas junto ao INEP, IBGE e IPEA para produção de dados relacionados à situação da criança de 0 a 5 anos no que tange à diversidade e garantir o aperfeiçoamento na coleta de dados do INEP, na perspectiva de melhorar a visualização do cenário e a compreensão da situação da criança afrodescendente na educação infantil.
- g) Garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil. (BRASIL, 2004 (b), p. 48-49).

Além deste documento, outros foram elaborados em âmbito federal para auxiliar na efetivação e implementação da Lei 10.639/03 nas instituições de Educação Infantil: *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (2012) realizado pelo Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica -

Coordenação Geral de Educação Infantil em pareceria com a UFSCar/NEAB – CEERT;⁷² *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006)*, elaborado pela SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; *Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (2012)*, Ministério da Educação - Secretaria de Educação - Básica Coordenação Geral de Educação Infantil NEAB/UFSCar - CEERT, Instituto Avisa Lá.

Sendo os mais recentes, estes documentos contribuem nas análises dos dados gerados na pesquisa empírica, sendo citados e contextualizados em toda a dissertação bem como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - vol. I, vol. II e vol. III (1998) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – vol. I e vol. II (1996) que são base de referência do trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil do município onde foi realizada a pesquisa. A partir deles, a referida rede tem como documento norteador as Diretrizes *Curriculares para a Rede Municipal de Educação Infantil (2004)*.

4.2 INSTÂNCIAS/ESFERAS MUNICIPAIS

Segundo o Plano Municipal para a Promoção da Igualdade Racial construído pelo município analisado, no campo das relações étnicas,

a educação enquanto experiência humana coopera para a superação das barreiras estabelecidas pelas construções de desigualdades com base no recorte etnicorracial. Assim, uma educação para a promoção da igualdade implica na intencionalidade do fazer político e educativo pela garantia de todos os direitos. (ITAJAÍ, 2011(a), p. 13).

A educação para as relações étnico-raciais no ensino público do município em questão já estava em pauta no ano de 1993, quando passou a vigorar a lei 2830 de 21 de setembro do mesmo ano, que

⁷² Autores: Anete Abramowicz, Carolina de Paula Teles Duarte, Cristina Teodoro Trinidad Débora Oyayomi Cristina de Araujo, Fabiana de Oliveira, Fulvia Rosemberg, Hédio Silva Júnior, Lucimar Rosa Dias, Maria Aparecida Silva Bento, Marly Silveira, Paulo Vinícius Baptista da Silva, Silvia Pereira de Carvalho.

instituiu a inclusão do conteúdo de “História Afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais, indicando outras providências:

Art.1º - As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo "HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA". **Art. 2º** - **A inclusão deste conteúdo será destinado às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau.****Art. 3º** - No ensino do conteúdo "História Afro-Brasileira", evidenciada nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:I - valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como os aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos afro-brasileiros para a construção do País;II - que o enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica - que contextualiza a multi-racionalidade da sociedade brasileira - e não sob o ângulo da história convencional;III - que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando, sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do movimento negro do Estado e do País;IV - que contextualize, a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura negra, a importância dada à democratização da vida social, a preservação ecológica, o respeito à criança, ao idoso e à mulher.**Art. 4º** - Os professores passarão por cursos de qualificação sob os conteúdos a serem ministrados, organizados pela Secretaria Municipal de Educação, com assessoria do movimento negro.§ único - O tema em pauta visa, sobremaneira, fazer com que os estudos da "História Afro-Brasileira" contribuam para o resgate da cidadania e identidade dos afro-brasileiros, assim como estimulem a melhoria de qualidade das relações sociais entre os homens de todas as raças. **Art. 5º** - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, passando a ser aplicada a partir do ano letivo de 1994. **Art. 6º** - Revogam-se as disposições em contrário. (Grifos nossos).

Com esta característica peculiar, de constante busca para uma educação que discuta as diferenças étnicas, mesmo não sendo um município com uma representatividade numericamente alta em sua população de cidadãos declarados negros⁷³, este município conta com o decreto nº 7733 de 25 de novembro de 2005, que instituiu o Programa Municipal de Educação para Diversidade Étnico-cultural, de acordo com o inciso VII, c/c XXX do artigo 47 da lei orgânica municipal:

Art. 1º Fica instituído o Programa Municipal de Educação para Diversidade Étnico-Cultural, no Município, que tem por objetivo a implementação da Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, bem como da Leis Municipais nº 3.761, e nº 4.008, de 21 de setembro de 1993 e de 24 de novembro de 2003 respectivamente. **Art. 2º** É garantido à igualdade de oportunidade a todo cidadão brasileiro, independente da cor da pele, na construção de um espaço e diálogo e formação permanente entre escola, comunidade e Secretaria de Educação. **Art. 3º** O conteúdo programático incluirá no currículo escolar da Rede Municipal de Educação Infantil, ensino fundamental e médio, inclusive Educação de Jovens e Adultos - EJA, as disciplinas de História, Artes e Literatura, dentro da temática História e Cultura Afro-Brasileira, na formação sócio-econômico-cultural nacional, estadual e municipal, bem como a História e Cultura Africana. **Art. 4º** A definição destes conteúdos programáticos será feita a partir de um Grupo de Trabalho - GT, a ser constituído por profissionais integrantes da Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria da Promoção da Igualdade Racial, pelas Fundações e Autarquias Municipais com envolvimento no tema. **Art. 5º** Para efeito de suprir a carência de Material adequado far-se-á levantamento da literatura e outros materiais a serem adquiridos ou desenvolvidos pelas Unidades de Ensino - UEs, promovendo a avaliação da compatibilidade dos conteúdos dos materiais e livros didáticos

⁷³ Estes números estão especificados no item 3.1

destinados a cumprir os objetivos de que se trata neste Decreto. **Art. 6º** Serão desenvolvidos debates e seminários com a Comunidade Escolar, com o objetivo de promover a sensibilização às questões raciais.

Art. 7º Será instituído um grupo permanente de estudos e pesquisas sobre a temática, no âmbito da Secretaria de Educação, composto por representantes da Secretaria de Educação, Diretores de Escolas e Educadores das Unidades Escolares Municipais, Coordenadoria da Promoção da Igualdade Racial, bem como Instituições de Ensino Superior, com o intuito de criar um espaço de diálogo perene entre a escola, a comunidade, a Secretaria de Educação, organizando eventos, com o objetivo de socialização das atividades realizadas, incluindo-se todos os atores envolvidos. **Art. 8º** A Rede Municipal de Educação, através de seus órgãos competentes, promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto das áreas humanas, exatas e biológicas, adequando o estudo da cultura afro-brasileira e africana, bem como, seus valores civilizatórios **Art. 9º** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. (Grifos nossos).

No ano de 2010, a Secretaria Municipal da Educação assumiu o compromisso de objetivar e executar as referidas leis federais e municipais e suas devidas resoluções nomeando uma supervisora de programas educacionais por decisão da diretoria de Departamento de Ensino Fundamental, com o propósito de estruturar e garantir o andamento do programa e com o desafio de construir um projeto adequado a cada nível de ensino que compreende o atendimento escolar de sua educação pública.

Segundo a supervisora de programas Antonieta⁷⁴, já em 2005, o município contava com um Programa Municipal de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural, executado em 2006, efetivando o

⁷⁴ Nome fictício escolhido pela pesquisadora em homenagem a Antonieta de Barros (1901- 1952) - primeira deputada negra na Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina. “Antonieta” concedeu entrevista à autora da pesquisa em 04/10/2012.

solicitado pelo decreto municipal 7733. Porém, com a mudança da gestão municipal houve necessidade de reestruturação e adequação deste.

Este novo programa compreendeu um elenco de ações pensadas por parte da gestão pública municipal no âmbito da educação, possibilitando promover a discussão e o desenvolvimento de atuações da equipe pedagógica das instituições de ensino na elaboração de planejamentos que contemplassem a temática da diversidade étnico-cultural.

Além do Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial do município em questão, instituído pela Lei nº 6105/12, pretendendo verticalizar políticas de âmbito federal e estadual, no que se refere à Educação das Relações Étnico-raciais no contexto da Promoção da Igualdade e do Combate ao Racismo, o decreto Municipal nº 7733/05, alterado pelo Decreto Municipal nº 9356, de 11 de abril de 2011 já referidos aqui, basicamente orienta as ações elencadas no programa.

Em seu “Marco Legal”⁷⁵ o programa, além de citar a decisão da Assembleia Geral das Nações Unidas, aprovada em Paris no dia 10 de dezembro de 1978, cita também a DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM⁷⁶ - “*todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos*”, também são citados o artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que *veda a prática de discriminação e racismo sob qualquer forma* e o artigo 1º da Lei Federal nº 7.716/ 1989, “serão punidos na forma desta lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” Embasa-se também no Estatuto da Igualdade Racial Lei Federal nº 12.288/10 – do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Uma das principais orientações consideradas no programa é do Decreto Municipal nº 8995/09 que instituiu o Grupo Consultivo de Trabalho da Diversidade Étnico-cultural bem como a resolução do Conselho Municipal de Educação CP nº 01–24 de Maio de 2011 que orienta procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Culturais.

⁷⁵ Subitem que constitui o Programa Municipal de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural

⁷⁶ Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

Segundo a fala da supervisora do programa, a principal ação para a execução do programa foi reestruturar o grupo de trabalho denominado GT em conformidade com o artigo 4 do decreto municipal acima referido:

§ 4 - A definição dos conteúdos programáticos será feita a partir de um Grupo de Trabalho - GT, a ser constituído por profissionais integrantes da Secretaria Municipal de Educação, Secretaria de Relações Institucionais e Temáticas da Prefeitura Municipal, pelas Fundações e Autarquias Municipais com envolvimento no tema.

Essa dificuldade ficou em evidência no momento em que se fez necessário angariar pessoas que se disponibilizassem a representar as organizações das quais faziam parte para a formação do grupo (Decreto 9418 de 22 de junho de 2011):

As pessoas não se propõe a fazer parte de algo que não serão remuneradas. Isso é muito difícil, pois demanda tempo e disponibilidade. Mas de qualquer forma consegui formar o grupo e promovi algumas reuniões. (Antonieta - entrevista concedida à autora da pesquisa em 04/10/2012).

Uma das prioridades diagnosticadas por esta supervisora foi a urgência em verificar e adequar os planos políticos pedagógicos de todas as instituições de ensino da rede municipal no sentido de se adequarem à forma da lei. Este processo foi organizado no sentido de orientar os gestores destas instituições a se organizarem individualmente reunindo suas equipes de professores objetivando discussão de conteúdos, elencando ações prioritárias e anexando a lei na íntegra nos projetos político pedagógicos construídos.

Esta meta especificada pela supervisora se confirma em análise do PPP da instituição investigada em minha pesquisa e consta no item 4.5 (Projetos e Programas⁷⁷ – 4.5.5 – Étnico Cultural) com maior ampliação:

⁷⁷ O PPP da instituição contempla os projetos e o programa orientado pela SME. São eles: Acolhida, Saúde do Escolar, Cultura e Travessura, Filho de peixe peixinho É, Étnico-Cultural, +Hora Social e Música. Cada um desses programas conta com uma supervisora de gestão na SME responsável pela elaboração, ação e andamento destes junto às instituições.

O Projeto Diversidade Cultural para a Educação Infantil propõe uma discussão não só com os pequeninos, mas também com toda a **escola** sobre identidade cultural, etnias e as várias culturas existentes em nosso país no âmbito individual, social e coletivo, buscando entrelaçar as diversas linhas do conhecimento [...] Objetivo Geral: Abordar as diversidades culturais bem como suas particularidades, através do processo de conhecer, descobrir, interagir, crescer e apropriar-se de novos repertórios de forma prazerosa, rica e envolvente. (ITAJAÍ, 2011(b), p.25)

Consolidados estes primeiros passos, ao longo do desenvolvimento do programa a gestão municipal pretendeu perceber as ações dos professores e o que se reflete em suas práticas no chão da escola, segundo as orientações constantes nos planejamentos. Organiza-se então, eventos que promovem a troca de experiência e a divulgação dos trabalhos efetivados com o alunado da rede.

Em seu “Marco Conceitual”⁷⁸, o Programa Municipal de Educação para Diversidade Étnico-Cultural tem como objetivo geral:

Implementar as leis 10.639/03 e 11.645/08, e o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Indígena, Afro-brasileira e Africana, estabelecendo no cotidiano escolar um espaço permanente de diálogo, formação e informação da temática. (Mimeo)

O Programa possui a missão de:

Combater coletivamente a discriminação étnica e a desigualdade por meio de propostas e ações, que corroborem para uma sociedade mais igualitária e justa. E tem como visão: Ser instrumento de referência nacional no que se refere à mediação, a reflexão, a implantação de ações necessárias à promoção da igualdade, valorização da

⁷⁸ Subitem que constitui o Programa Municipal de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural

diversidade e melhoria das relações sociais e qualidade de vida. (Mimeo)

Seus valores são “Compromisso e seriedade; transparência e justiça; coletividade e tolerância; respeito e ética; qualidade de vida e, inclusão e equidade.”O Programa se constitui ainda com um “Marco Operacional”⁷⁹, conforme demonstrado no quadro que consta nos anexos desta dissertação.

A pesquisa não pretende analisar a lógica de organização deste quadro, mas observar que as ações pensadas para a Educação Infantil quanto à implementação da Lei 10.639/03 não constam como um eixo, capítulo, item ou subitem que possibilite ações específicas por parte das professoras com as crianças na instituição. Em meu entendimento, a proposta do plano se apresenta confusa como, por exemplo, no que tange às ações de “Formação Continuada”, dispostas enquanto eixo e enquanto ações em vários momentos, simultaneamente.

Outro documento que orienta as ações da supervisora de programas responsável pelas ações afirmativas que visam a implementação da referida lei é o “Projeto de Atualizações de Desenvolvimento Institucional (PAPI)”⁸⁰, em quadro que também consta nos anexos deste estudo.

Estes documentos apresentam planejamentos, objetivos, eixos e ações que contemplam todos os níveis da educação pública municipal. No caso da Educação Infantil em particular, o município ainda não conta com um documento específico com diretrizes norteadoras de ações voltadas para as crianças de 0 a 5 anos e suas especificidades com relação a ERER. Segundo Santana (2004), no documento *Orientações e Ações para a Educação das Relações-Étnico Raciais* a educação infantil tem demandas bastante específicas, pois

cada fase da vida apresenta suas especificidades, requerendo de quem lida com o ser humano uma atenção especial às necessidades que caracterizam cada momento. No período em que consideramos a educação infantil, isto é, em que a criança tem de zero a seis anos é fundamental ficar atento a

⁷⁹ Subitem que constitui o Programa Municipal de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural.

⁸⁰ Lógica de organização e planejamento de trabalho anual da SME do município de Itajaí, apresentado pelas diretorias e supervisores de gestão semestralmente à coordenadoria técnica da SME.

todo tipo de afeto que recebe e aos modos como ela significa as relações estabelecidas com e por ela. Desde o nascimento, as condições materiais e afetivas de cuidados são marcantes para o desenvolvimento saudável da criança. (BRASIL, 2006 (a), p.31).

A ação considerada pela gestão da SME com relação à ERER como a mais contundente do Programa (acompanhada por mim no período em que realizei a pesquisa) foi do Projeto Kizombas⁸¹, objetivado pela SME em comemoração à semana da consciência negra⁸².

Quanto ao Programa de Formação para o ano de 2012, o quadro que consta nos anexos, com o cronograma, foi enviado às instituições pela SME para que organizassem a participação dos professores.

4.3 NA INSTITUIÇÃO

Partindo das orientações da SME e em acordo com as professoras, a coordenadora⁸³ da instituição investigada elaborou um quadro (em anexo) para a organização dos trabalhos relativos à prática do projeto Kizombas com os grupos na instituição.

Observei a reunião das professoras juntamente com a coordenadora para o planejamento das atividades. A tentativa do encontro era perceber o interesse das crianças nas atividades a serem

⁸¹ Nome escolhido pela supervisora de Programas da SME alusivo à palavra Africana “*Kizomba*”, que segundo Lopes (2006, p.140) - Quizomba - Forma portuguesa para o quimbundo, *Kizomba*, “festa”, “festejo”. O vocábulo, então em desuso, voltou a circular, com a grafia africana, a partir da atuação do cantor e compositor Martinho da Vila, divulgador na década de 1980, da cultura angolana no Brasil. Em 1988, Martinho escreveu para a escola de samba Unidos da Vila Isabel, o enredo *Kizomba*, festa da raça, de belo e forte conteúdo afro, com o qual a agremiação se sagrou campeã do carnaval carioca no ano do centenário da abolição da escravatura no Brasil.

⁸² A Lei Federal nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, instituiu o dia nacional de Zumbi e da consciência negra: art. 1º é instituído o dia nacional de Zumbi e da consciência negra, a ser comemorado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares. art. 2º esta lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASÍLIA, 10 de novembro de 2011).

⁸³ Nomenclatura do cargo de gestão das instituições de Educação Infantil do município onde foi realizada a pesquisa.

propostas. Porém as professoras dos grupos de 0 a 3 anos demonstraram mais dificuldade em relação a isso:

Com a palavra, a coordenadora questiona as professoras sobre as atividades que estão planejando com as crianças e a sequência de falas foi: E. (negra) já leu os textos – “Gosto de trabalhar o tema, pensei em histórias, nos cabelos das crianças, estou pensando ainda! Vou trabalhar um pouco de cada coisa. As estatuetas, máscaras, ainda não sei!”; B. (negra) “As crianças esses dias levantaram essas questões por uma dúvida de uma criança. Por causa da Eliane (mãe da uma menina negra). Então pedi que as crianças definissem quem é branco e quem é negro. Foi bem legal!”. Acho que vou “trabalhar os parentes!!” (Rindo e definindo como “seus parentes” a questão étnica); C. (branca) – Eu acho muito complicado trabalhar, vou trabalhar com os índios. Que é mais o cotidiano deles!”; F. (branca) – “Também acho complicado! Acho que vou trabalhar com música!” (Diário de Campo –14 de setembro de 2012).

Esta tentativa também compõe as considerações elencadas em entrevistas a mim concedidas pelas professoras com relação à importância da participação das crianças. Porém, como aponta Fairclough, “o discurso contribui para a construção de ‘posições do sujeito para ‘os sujeitos’ e de sistemas de conhecimento e crença” (2008, p.91) e mesmo que na prática “os índios” (por exemplo, como atividade elencada no quadro de planejamento) não façam parte do “cotidiano real” das crianças, o discurso que as professoras exprimem reforça uma prática ideológica pautada na participação das crianças. Na fala da professora:

É difícil trabalhar isso nessa idade e a gente quase não tem material né. Ano retrasado eu fiz umas bonecas, coloquei no espelho, pintei mão. Mas esse ano eu trabalhei o índio e achei bem legal, ficou bem legal. Trabalhei o índio porque já tinha trabalhado os negros e a África no anterior, achei meio complicadinho assim e achei que o índio é mais próximo deles assim sabe. (C. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio/2013).

Tentei compreender o que a professora definiu como “mais próximo deles” ou “do cotidiano deles”, sugerindo que talvez ela estivesse falando da imaginação ou da ludicidade característica das crianças nesta faixa etária, ao que ela complementou:

Por uma questão mais lúdica assim. É que tem umas coisas assim, eles veem o DVD e fica mais fácil: olha ali o índiozinho, tem mais música e é um conhecimento mais deles assim achei. E achei que como tinha mais gente na creche trabalhando as Kizombas aí eu preferi trabalhar o índio (C. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio/2013).

Com relação à importância do trabalho direcionado com base na Lei Federal 10.639/03, o depoimento da professora também se contrapôs entre o ideológico e o individual, no que definiu como “parte do cotidiano” das crianças em relação à importância com enfoque no recorte étnico:

Eu acho muito importante e eu gosto de estar mostrando para as crianças outras culturas, e mostrar para as crianças outros hábitos que não são do nosso dia a dia. (E. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio/2013).

Questionei então se em sua opinião as etnias não faziam parte do dia a dia das crianças, ao que ela mudou sua fala, confirmando o já referenciado por Fairclough (2008, p. 127) que “os processos de rearticulação afetam as ordens do discurso”:

Não é do dia a dia relacionado aos hábitos culturais, mas a questão das diferenças, isso faz parte do nosso dia a dia, eles apenas vão estar conhecendo outras realidades mas isso já faz parte do nosso dia a dia sempre né. Eles apenas vão estar conhecendo outras realidades. O conhecimento de outras realidades, assim inclusive a gente também aprende, é muito bom por que além da gente conhecer também, a gente está proporcionando para as crianças momentos em que eles possam interagir e trabalhar as diferenças sem que eles percebam. (E. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio/2013).

Como já mencionado, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição contempla em seu referencial teórico de orientações pedagógicas o projeto denominado *Étnico-Cultural*. Percebe-se que a elaboração deste projeto seguir a orientação da SME, pontualmente na semana da consciência negra, não constituindo um processo objetivo de nortear as atividades do C.E.I. durante todo o ano letivo.

Os profissionais da instituição de Educação Infantil constituem um corpo vivo e dinâmico, responsável pela construção do projeto educacional, conhecido como projeto pedagógico. Nele, os conhecimentos relativos ao tema **racial** devem ser contemplados. Além deste documento geral norteador, outros pequenos projetos podem dinamizar as intenções e a prática cotidiana. Para isto, nada melhor do que elaborar e implantar um projeto institucional, que tem como maior mérito conjugar, ao mesmo tempo, informação, conhecimento, formação continuada e práticas pedagógicas transformadas coletivamente. Esses projetos podem durar um ou mais semestres, e as práticas desenvolvidas deverão ser incorporadas paulatinamente à rotina da instituição.(BRASIL, 2012,p.15).

Vale lembrar que o PPP da instituição tem “orientações pedagógicas” baseadas nas teorias de Freinet, Vygotsky, Freire⁸⁴, considerando o “Planejamento Participativo”.

Com a elaboração do planejamento participativo o professor deixa de ser o centralizador e passa a ser o mediador no qual as crianças optam pelos conteúdos a serem trabalhados e começam a fazer e montar o planejamento junto com o professor. Para montarmos esse planejamento o professor tem um painel dentro da sala em lugar visível e nele elenca-se os passos do planejamento contendo o tema, objetivos, atividades, etc.(ITAJAÍ, 2011(b), p.13).

⁸⁴ Estes autores são citados no PPP desta forma sem referências, inclusive ao ano de publicação.

O planejamento das professoras deve ocorrer semanalmente dentro da “metodologia⁸⁵” - “Tema Gerador”:

Esta metodologia está epistemologicamente relacionada à reflexão do grande educador brasileiro Paulo Freire, que considerava a experiência extraída da problematização da prática de vida dos educandos, a valorização da cultura popular e as relações dialéticas estabelecidas entre o homem e o mundo social .(ITAJAÍ, 2011(b), p.18).

Os objetivos que cada professora “elabora” neste quadro são “retirados” de um documento da Secretaria Municipal de Educação do ano de 2004⁸⁶ (2ª Ed. revisada e ampliada) com base nos Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil do Ministério da Educação e Cultura. A exposição desse quadro se faz necessária por nortear todo o planejamento das professoras da instituição e o que elegem como “necessário” para as e com as crianças em sua prática.

As professoras organizam esses planejamentos com base no seguinte quadro⁸⁷ anexado em seu caderno de planejamentos e registros:

⁸⁵ Termo utilizado no PPP da instituição.

⁸⁶ Em janeiro de 2000 foi publicada a primeira edição que “se mostraram como mais um passo significativo no caminhar dos Centros de Educação infantil e de seus profissionais rumo à um trabalho educacional de qualidade, incorporando e adaptando as inovações pedagógicas sugeridas pelo MEC à prática cotidiana da realidade particular do município.” (TAJAÍ, 2004, p. 116).

⁸⁷ Denominarei assim este quadro em toda a análise dos planejamentos para situar a que quadro me refiro.

<u>PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO</u>	
TEMPO PREVISTO:	
TEMA GERADOR	
OBJETIVO GERAL	
ARTES VISUAIS	
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	
MÚSICA	
MOVIMENTO	
MATEMÁTICA	
NATUREZA E SOCIEDADE	
IDENTIDADE E AUTONOMIA	
ATIVIDADES	

5 OBSERVAÇÕES, ENTREVISTAS E CONVERSAS: MINHAS INTERPRETAÇÕES

Para a análise das observações trazidas na pesquisa, organizei as discussões em três categorias: Planejamentos e Práticas Pedagógicas com os grupos, que se desdobram em duas subcategorias: grupos de 3 a 5 anos e grupos de 0 a 3 anos; o Discurso/fala das professoras e a escuta das crianças. Vale lembrar que essas categorias não estão dissociadas e em alguns momentos se relacionam na constituição das análises de maneira bastante explícita.

5.1 O QUE FOI PENSADO/PLANEJADO PARA OS GRUPOS DE CRIANÇAS COM RELAÇÃO À LEI 10.639/03 E A SUA AÇÃO/PRÁTICA PEDAGÓGICA

Após a escolha do campo, os trabalhos iniciaram de uma maneira um pouco receosa, especialmente em relação à aceitação por parte das pessoas envolvidas na investigação. Fui apresentada pela coordenadora em um momento de intervalo das professoras e das ajudantes de sala no dia anterior ao que iniciaria meus trabalhos. Como conheço alguns profissionais que fazem parte do quadro de funcionários por já ter uma trajetória profissional na rede pública municipal, acredito ter sido este um facilitador da boa aceitação no grupo.

Neste primeiro momento observei a instituição como um todo e analisei alguns documentos, ocupando a sala reservada às professoras da instituição para momentos de reunião e intervalos para o café. Apresentei meu projeto de pesquisa à coordenação salientando que deixasse o texto ao acesso das professoras.

A instituição é composta por oito grupos: Berçário I – 12 crianças (de zero a um ano de idade), Berçário II – 16 crianças (de um ano e um mês a dois anos de idade), Maternal I – 20 crianças (de dois a três anos de idade), Maternal II – 25 crianças (três anos de idade completos), Jardim I - 25 crianças (quatro a cinco anos de idade), Jardim II (cinco anos de idade completos), Pré – atendimento parcial/ 12 crianças matutino e 12 vespertino (cinco anos de idade a completar seis). O recorte da data de nascimento para agrupamento das turmas é de 31 de março.

Cada sala conta com 1 professora e duas ajudantes de sala (agentes de atividade em educação)⁸⁸. As professoras cumprem uma carga horária de 40 horas semanais e as ajudantes 30 horas semanais (seis horas diárias sem intervalo de almoço ou janta – uma no período da manhã e a outra no período da tarde).

Sendo o foco da pesquisa a prática das professoras em relação ao referido na Lei 10.639/03, minha inserção no campo inicialmente priorizou o planejamento/ação com e para as crianças em todos os grupos etários da instituição, no período de duas semanas em cada grupo.

Considerando que a análise da “prática pedagógica” em uma instituição de educação infantil se constitui de forma bastante específica e singular, as demandas das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos ultrapassam o que se define enquanto “conteúdo” ou “currículo” como acontece em uma instituição escolar de ensino fundamental, por exemplo. Nesta são oferecidos “conteúdos” com uma lógica bastante linear e verticalizada, durante um período de tempo determinado pela coerência de funcionamento das instituições destinadas a este “público”.

Definir os momentos de educação e cuidado como sendo “uma parte” ou “um todo” do que é proposto para e com as crianças pelos profissionais que trabalham diretamente com elas é visto como algo complexo e a “ação ou prática pedagógica” em uma instituição de EI se manifesta em diferentes momentos. Houve então a necessidade de uma definição de qual seriam esses momentos priorizados como foco da observação com os grupos.

Desde a Constituição de 1988 (art.205), que traz a educação como direito de todos e assim também das crianças de 0 a 6 anos, “as concepções e práticas imbricadas no caráter assistencial vai para a educação em âmbito legal” (COUTINHO, 2002), aparecendo como primeira etapa da educação básica. Apesar de que

para isso alguns cuidados foram tomados, como, por exemplo, denominá-la Educação Infantil e não Ensino (denominação dos demais níveis da Educação Básica), já que o ensino não faz parte das finalidades da educação das crianças menores de 7 anos.[...]Os termos *Atendimento Pré-escolar* por *Educação Infantil* teve o objetivo de romper

⁸⁸Título do cargo conforme plano de carreira dos funcionários públicos do município de Itajaí.

com a idéia de etapa preparatória. Mas, ao incluí-la na educação básica, foi novamente posta a relação educação infantil/escola e, conseqüentemente, a idéia de ensino, ainda que este não esteja presente em sua denominação (COUTINHO, 2002, p.26)(Grifos do autor).

A própria constituição histórica da ideia e concepção de criança, o surgimento da infância faz com que esses profissionais tenham um olhar controverso na sua “relação pedagógica” com as crianças.

Dessa forma, a contradição existente entre o que prevêem os documentos que regem a educação infantil e as práticas cotidianas nas instituições tem se colocado como um problema central que deve ser investigado, no sentido de desvelar quais são os pontos que precisam ser melhor abordados e discutidos junto às instituições. Quanto à questão dos cuidados, é visível no cotidiano institucional que a relação estabelecida no surgimento das instituições e ao longo do seu desenvolvimento lhes deu uma condição marginalizada, pois o cuidado é visto como atividade não-pedagógica (COUTINHO, 2002, p.27).

Ao observar o cotidiano na sala dos berçários, ouvi muitas falas das professoras neste sentido: “Com os pequenos tem que ser assim: aos poucos, desse “jeitinho” mesmo!”. Ou ainda: “Tudo aqui é pedagógico, né? A gente faz assim, quando troca, quando mostra alguma coisa, já trabalha o pedagógico!”.

O PPP da instituição eleita como campo da pesquisa, em meu entendimento, refere-se a essa questão no item 4.7 -*Organização do Tempo e do Espaço*:

Realizamos as atividades respeitando as crianças, se organizando junto com a rotina. Entretanto algumas vezes acabamos **deixando as atividades pedagógicas para serem trabalhadas em outro momento, pois damos prioridade a necessidade da criança (como troca de fraldas, banho, alimentação) isto por sua vez consome boa parte do tempo** [...] O nosso dia a dia na instituição é planejado de forma flexível e de acordo com as necessidades do grupo e participação das crianças [...] Procuramos alternar

períodos dentro e fora de sala, dentro de nossas possibilidades, pois quando há períodos de chuva temos que permanecer o tempo inteiro em sala porque o C.E.I., não oferece um espaço coberto para esses dias. (ITAJAÍ, 2011(b), p.28).

Sendo assim, minha observação manteve como foco os momentos da “prática ou ação pedagógica”, **definidas pelas professoras**⁸⁹ nos seguintes termos, independente de grupos etários:

MANHÃ (entre 8:30 e 10:00) – Período entre o lanche da manhã e o horário de almoço.

TARDE (entre 14:00 e 15:30) - Período após o sono e antes do pátio.

Estes seriam os momentos, na lógica de organização do trabalho das professoras da instituição, mais adequados para a observação⁹⁰, num período de duas semanas por grupo.

5.1.2 Nos Grupos de 3 a 5 anos

Iniciei os trabalhos inserindo-me no grupo Pré, no qual permaneci durante as duas semanas propostas no projeto de pesquisa. Elegi esta turma como sendo a primeira por entender que a maioria das crianças do grupo já frequentava a instituição nos anos anteriores, estando mais adaptados ao “ambiente institucional” e ao convívio com adultos que não fazem parte da sua rotina familiar. Acreditei que seria menos conflitante para este grupo minha presença, pois a chegada ali era muito recente e com o tempo as crianças menores já estariam adaptadas, em maior medida, ao meu transitar pela instituição.

O espaço físico da sala é bem pequeno, fazendo com que as mesas em que as crianças se acomodam estejam dispostas de maneira bastante desconfortável. Em muitos momentos as crianças precisam pular sobre as cadeiras para poderem se movimentar pela sala. A professora (efetiva há mais de 5 anos) trabalha com dois grupos de Pré,

⁸⁹ Momentos que, na lógica da instituição, seriam os de “ação ou prática pedagógica”, quando “trabalhariam” com as crianças o “Projeto Kizombas” conforme orientações e planejamentos já elencados no item 4.3.

⁹⁰ Conforme o andamento do trabalho, esses horários foram se tornando flexíveis de acordo com a necessidade das demandas da pesquisa.

em regime parcial, com 12 alunos pela manhã e 12 à tarde, contando com duas auxiliares (uma no período da manhã e outra à tarde).

Meu “tempo” de observação nesta turma aconteceu paralelamente ao início dos trabalhos relacionados ao projeto Kizombas. O planejamento⁹¹ pensado para o Grupo Pré com relação a este projeto tem por objetivo geral:

Garantir que a criança compreenda e contemple a diversidade cultural, suas origens e de sua família, para que participem do processo social, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade com base no respeito mútuo.(Caderno de planejamento diário e registros, setembro de 2012).

Neste primeiro dia de observações, a professora utilizou “estratégias” para iniciar o tema por meio de livros infantis, com uma dinâmica denominada “Conto e Reconto”: as crianças levam livros para casa para lerem com as famílias e os devolvem posteriormente. Em sala, a professora “escolheu” uma das crianças para contar aos amigos a história que leu. Neste meu princípio das observações (especificamente no dia descrito abaixo), a professora escolheu um livro.⁹²

Esse livro narra uma história sobre animais que moram em um zoológico e se comparam na aparência com crianças de características físicas específicas como: pele branca, negra, com sarda, etc. O livro trata de outras características como sonolento, apressado entre outras. O livro foi escolhido propositalmente (segundo a professora), para trabalhar o tema que viria a seguir. Questionei qual seria este tema e a professora falou: **“Seria meio de transporte e animais, mas como veio da secretaria o tema da diversidade terei que trabalhar também, mas vou tentar colocar tudo junto!”**.A escolha do livro estava relacionado ao tema das diferenças e também dos

⁹¹ Conforme quadro por eixos seguindo a lógica de planejamento da instituição, já explanada no item 4.3

⁹² MARTINS, Georgina. **Com quem eu me pareço?** Ilustração: Flávio Vargas. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil. 2012

animais.(Diário de Campo, 11 de setembro de 2012).

Como já mencionado, a proposta pedagógica no PPP da instituição traz uma perspectiva de planejamento com base no “tema gerador”. Este tipo de planejamento, segundo Osteto, opera no contexto pedagógico como um “desencadeador ou gerador de atividades propostas às crianças [...] funcionando como um eixo condutor do trabalho” (2000, p. 185):

No trabalho organizado com base em “temas”, pode-se visualizar a preocupação com o interesse da criança, colocando-se em foco suas necessidades e perguntas. Os temas escolhidos pelo professor, sugeridos pelas crianças ou surgidos de situações particulares e significativas vivenciadas pelo grupo indicam o trabalho a ser desenvolvido. Nesta direção, além de trabalhar aspectos que façam parte da realidade da criança, são delimitados conteúdos considerados significativos para a aprendizagem dos alunos. [...] Geralmente esse tipo de organização prevê, para seu encaminhamento, uma seqüência de atividades para a semana, relacionadas ao estudo do “tema” em questão [...]. Na proposição de atividades motivadas pela temática escolhida, haveria uma intencionalidade explícita, tanto na articulação entre todas as atividades planejadas como nos conhecimentos envolvidos. (OSTETO, 2000, p. 185-186).

Ao observar a prática da professora com relação a este grupo, percebi uma visualização da intencionalidade do interesse das crianças, assim como na base teórica do PPP e no planejamento. Por outro lado, o planejamento pensado para este grupo, com base na análise do quadro de planejamentos da professora, a partir de minha observação, assim como a maneira como a professora “tenta” despertar o interesse das crianças sobre o assunto que “gostaria” ou julga ser apropriado para os próximos dias.As ações partem de uma escolha dela, em relação ao tema *animais e meios de transporte*, por exemplo, em conjunto com uma orientação da SME (*projeto Kizombas*), corroborando o que é discutido por Osteto (2000, p.185) como “um pretexto para a listagem de atividades” nos planejamentos baseados na perspectiva de *Tema Gerador*.

Rocha e Coutinho, sobre bases curriculares, programas pedagógicos ou projetos educativos na Educação Infantil, afirmam que mesmo perspectivas recentes “reiteram a necessidade de ‘transmissão de conteúdos’ [...] não rompendo com modelos de assimilação passiva, os quais reafirmam as funções de reprodução hegemônica” (2007, p.10) nas escolhas daquilo que é proposto para as crianças.

Há uma forte presença, na prática das professoras e em seus registros de atividades elencadas previamente, um tempo marcado e temas que se repetem no decorrer dos anos, como no caso, os animais. A *lista de atividades* elaborada previamente pela professora no seu caderno de planejamentos e registro do Grupo Pré⁹³ demonstra isto de forma bastante evidente:

Pesquisa, mapa Mundi, texto coletivo, escrita espontânea, releitura de obras, confecção de cartazes, alfabeto de bichos, jogos, máscaras africanas, recorte e colagem, desenho livre, pintura, conto e reconto, adivinhações/rimas/poesias, quebra-cabeça, atividade de matemática, exposição de trabalhos, informática, músicas, parque, rotinas diárias, vídeo, CD, DVD, cartaz com o alfabeto dos animais, confecção de álbum com alfabeto destacando os **ANIMAIS SELVAGENS AFRICANOS**. (Caderno de planejamentos e registros setembro/2012) (Grifos da autora).

Sobre os “temas” constantes no que é pensado para as crianças, Osteto (2000) em suas pesquisas sobre planejamento pedagógico na Educação Infantil discute:

Como já testemunhei, muitas vezes o tema transformou-se numa verdadeira “camisa de força” imposta pela coordenação de uma instituição a todos os educadores: dos bebês às crianças de seis anos, mês a mês são escolhidos os mesmos temas para planejamento. (OSTETO, 2000, p. 186).

⁹³ Como demonstra a organização do trabalho da professora através do quadro já exposto no item 4.3.

No momento da entrevista sobre a prática pedagógica relacionada ao recorte étnico com base na Lei Federal 10.639/03, uma das professoras da instituição percebeu esta recorrência (sem que fosse questionada nesse sentido) e relatou:

Tem coisas que as crianças aprendem desde o berçário até o Pré. Fica maçante, como o folclore por exemplo. Eu gosto de trabalhar o folclore mas é uma coisa que eles aprendem todos os anos. Eu acho assim que poderiam trabalhar alguma coisa diferente. (C. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).

Ao tentar articular o tema da diversidade (projeto Kizombas), mesmo que por uma orientação da SME, juntamente com o que anteriormente tinha sido pensado como prioridade, na interpretação da professora, ser/fazer parte de temas desencadeadores de atividades pedagógicas (animais/meios de transporte), indica que “os acontecimentos do mundo que rodeia a criança também podem virar temas geradores de atividades” (OSTETO, 2000, p. 186); ou ainda, “os aspectos sociais e culturais que dizem respeito à vida em sociedade devem ser contemplados”. Porém, da mesma forma,

parece que a preocupação primeira é ainda a realização da atividade e não os conhecimentos envolvidos, o questionamento da criança, sua pesquisa e exploração. Toma-se o tema como uma fôrma, dentro da qual um ou outro ingrediente pode ser trocado, mas o produto vai sair do mesmo jeitinho...sob o controle do formador... (OSTETO, 2000, p. 187).

O tema da diversidade étnica na Educação Infantil, em consideração à Lei 10.639/03 fazia-se realidade no cotidiano das crianças neste Grupo, mas “com data e hora marcada” e não de maneira regular e constante. De certa forma, a participação das crianças e a “maneira” com que demonstravam interesse relacionado ao tema não eram considerados.

O livro foi propositalmente oferecido para as crianças e lido com uma intencionalidade: trabalhar as diferenças entre as crianças sem deixar de lado aquilo que estava elencado pela professora como prioridade: *os animais*, como também *os meios de transporte*, que na lógica de organização do planejamento dos trabalhos na instituição como um todo, são oferecidos para as crianças em todas as turmas - em

uma dinâmica não tão rígida em relação ao tempo em que as atividades são trabalhadas em cada turma -, mas bem presentes, como pude comprovar ao observar outro grupo de 3 a 5 anos.⁹⁴

Em “roda de conversa” a professora relembra com as crianças: “Vocês lembram a história da pessoa que queria ir para a África! Mas ela só podia ir de avião!” A professora completa: por que leva 5 horas né? Pra chegar lá de avião, imagina de carro! Uma criança falou: “Quando aqui no Brasil está noite, na África é dia!” Depois questionou: Onde tem mais pessoas que jogam capoeira? Uma criança respondeu: Na Bahia!” Ela completou: Na África! E onde os animais vivem mais soltos? Uma criança respondeu: No Zoológico!” Ela disse não, não! Na África, os animais que vivem na África são quais? As crianças responderam onça, elefante, girafa. (Diário de Campo, 25 de outubro de 2012).

Esta atividade pode ser analisada em vários aspectos: 1) como já discuti com relação ao outro grupo, ocorria uma “insistência” da professora para que as crianças se interessassem pelo planejado para o trabalho (*meios de transporte, animais*); 2) o comentário da criança sobre a diferença de fusos horários entre África e Brasil foi totalmente ignorado; 3) conceitos como: liberdade e recolha de animais advindos da África (no âmbito das riquezas naturais de um continente explorado pelo extrativismo), ou a relação entre a Bahia e a África com relação ao jogo da capoeira (um esporte/dança de origem brasileira e que também é praticado em todas as partes do Brasil), não foram considerados no contexto da discussão relacionada às vivências das crianças. Pensando a respeito, Rocha e Coutinho (2007) afirmam:

Desvelar o que conforma e dá forma às diferentes infâncias exige considerar as próprias crianças nesta dimensão social. Uma pedagogia da

⁹⁴ Nesse caso o Grupo Jardim II, composto por 25 alunos de atendimento integral, com uma professora efetiva há mais de 5 anos na instituição, formada em Pedagogia e duas auxiliares, uma no período da manhã e outra à tarde. Este grupo dispõe de uma sala ampla com mobiliário em ótimas condições apesar do ambiente da sala ser organizado, no meu ponto de vista, de forma bastante “escolarizada” com mesas e cadeiras individuais.

infância, comprometida, definirá as bases para um projeto educacional-pedagógico, para o cumprimento de sua função educativa de ampliação e de diversificação dos conhecimentos e experiências infantis. Mas para exercer esta tarefa não basta conhecermos as crianças (padronizadas e uniformizadas) ou estudar os modelos e métodos de ensinar os ‘conteúdos’. [...] A auscultação das crianças implica em desdobramentos na prática pedagógica que associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite o permanente dimensionamento das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas. (ROCHA; COUTINHO, 2007, p.11).

Um trabalho com as crianças na perspectiva do *Tema Gerador* tem por premissa considerar o interesse da criança. Porém, em grande medida, foram direcionados com base nas datas comemorativas, consideradas muito importantes na organização dos planejamentos em toda a instituição. A partir de um olhar crítico:

A marca do trabalho com as datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos, pois em determinada semana os professores trabalham o início da primavera, na outra já entram com o Dia da Criança, tudo isso trabalhado superficialmente e de forma descontextualizada. Na mesma direção, podemos perceber a elaboração ou proposição dos “trabalhinhos”, “lembrancinhas”, dancinhas, teatros geralmente destituídos de reflexão, por parte do educador, que em momento algum para pra pensar no significado disso tudo para as crianças, se está sendo “gratificante”, enriquecedor para elas. O educador acaba sendo um repetidor, pois todos os anos a mesma experiência se repete, uma vez que as datas se repetem. Talvez uma atividade aqui, outra ali, um ou outro trabalhinho seja renovado, mas o pano de fundo é o mesmo. (OSTETO, 2000, p. 182).

Esta prática de superficialidade e descontextualização explicitou-se numa atividade em que a professora do Grupo Pré abordou com as crianças a data comemorativa *Semana da Água*:

A professora comunica para as crianças que hoje farão uma escrita espontânea sobre a água. (Devido à semana da água). Diz: “Vou fazer um ditado!” Entrega uma folha para cada criança com uma linha previamente traçada e dita a frase: “A Água é Vida”, e vai ditando letra por letra. As crianças fazem suas tentativas de escrita. Algumas crianças falam: “Eu não sei escrever prof!”. A professora responde: “Faça do seu jeitinho”. As crianças fazem algumas tentativas e por fim ela escreve a palavra no quadro: “Agora a professora vai escrever do jeito certo!”. Cópias feitas, cada criança ilustrou seu material. **Logo em seguida a esta atividade, a professora inicia uma conversa sobre o texto coletivo que haviam trabalhado no dia anterior, sobre a África.** Ela entrega este texto mimeografado e pede que as crianças o ilustrem. (Diário de Campo, 18 de setembro de 2012).

Além da questão discutida acima, com relação às datas comemorativas, o que também se coloca em toda a prática observada, representada neste recorte, é a necessidade da busca de “bases para projetos de educação na pequena infância que não se resumam aos conteúdos escolares restritos a uma ‘versão escolarizada’” (ROCHA; COUTINHO, 2007): a prática do ditado e a cópia de maneira verticalizada no quadro giz, com uma postura bastante adultocêntrica, reflete uma ideia de educação infantil pautada nesta perspectiva.

Essa maneira escolarizada de pensar o que é proposto para as crianças na Educação Infantil expõe uma necessidade de enquadramento dos currículos em uma organização social posta, sendo implícitas “as escolhas, os rituais, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros” (PASSOS, 2009, p.35).

No relato a seguir evidencia esta questão, quando a professora, também do Grupo Pré, escolheu para trabalhar com as crianças “aulinhas de inglês”, sem que isso fosse contemplado no PPP da instituição como uma “necessidade” da comunidade, ou componente da cultura local das crianças, como objeto de interesse e participação delas. Neste sentido, relatou a auxiliar de sala: “Ela já viajou para os Estados Unidos e me parece que tem uma filha que mora por lá! Ela sabe falar um pouco de Inglês!”:

A professora, após as atividades que já se estabelecem todos os dias, como calendário, escolha de ajudantes etc., inicia uma conversa com as crianças dizendo: “Hoje é quarta-feira, então vocês já sabem que é a “aulinha de Inglês”. Em seguida, faz a contagem do número de crianças presentes (em inglês) e põe um CD com músicas brasileiras (tipo aula mesmo) que ensinam palavras e expressões em inglês. As crianças se empolgam, pois a música tem um ritmo muito divertido. Elas têm uma boa pronúncia das palavras citadas na música e são muito elogiadas pela professora quando as pronunciam corretamente. (Diário de Campo, 12 de setembro de 2012).

Outra atividade neste sentido foi apresentada às crianças na quarta-feira da semana seguinte:

A professora está produzindo com as crianças um alfabeto ilustrado com as letras iniciais de animais e conversa com as crianças quando surge um impasse a respeito da letra *w* pois não existe nenhum animal com esta letra. Então a professora sugeriu que seja ilustrado com a baleia, pois em inglês é **whale**. As crianças repetiram a pronúncia e já estavam falando com facilidade. **Uma fala das crianças: “Baleia em “normal” começa com B”!** (Diário de Campo, 19 de setembro de 2012).

Se analisarmos este recorte e o contexto da fala desta criança: o que é considerado enquanto algo “normal”? O “normal” é o que faz parte da sua cultura? A analogia entre a Língua Portuguesa e o “normal” para a criança faz sentido se pensarmos que para ela a maneira como se expressa (ou fala) é “normal”.

Contudo, se pensarmos no Brasil como uma sociedade capitalista que valoriza a língua estrangeira (nesse caso o inglês) enquanto possibilidade de ascensão profissional e de mais oportunidades, o ensino precoce de uma segunda língua seria algo positivo na lógica dessa sociedade. Isso dimensiona que as imposições sociais se refletem na educação infantil e nas crianças. Quanto mais cedo as pessoas tiverem acesso ao aprendizado de inglês, melhor, e as instituições públicas de atendimento à infância (nesse caso, por escolha de alguns professores) consideram prioridade o ensino do inglês:

Importa considerar que se a infância, considerada globalmente, é afetada pelas mudanças sociais, as crianças, como seres concretos, são elas próprias, entre si, diretamente afetadas em função de pertencer às classes populares, às classe médias ou à classe dominante, ou ao fato de ser menino ou menina, de viver nos países ricos ou nos países em desenvolvimento, de ser branca, negra, amarela, etc., de pertencer a um universo cultural de dominância religiosa cristã, muçulmana, hindu ou budista. (SARMENTO, 2004, p. 14).

Além da questão relacionada à opção de escolha de trabalho das professoras na lógica do *Tema Gerador*, também merece análise o planejamento diário das professoras da instituição, intitulado *Planejamento Participativo*, tendo no PPP a orientação de que haja um painel dentro da sala em lugar visível e nele contenha os passos do planejamento com tema, objetivos, atividades, etc. (ITAJAÍ, 2011(b))

Especificamente no Grupo Pré, este quadro aparece na sala para a visualização das crianças:

Figura 3: Painel de Planejamento Participativo



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Figura 4: Painel modificado



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Como a própria imagem ratifica, os itens que constam do quadro não estão elencados da maneira como orienta o PPP. Nos dias em que observei o grupo, percebi também que poucas vezes esse quadro foi modificado e, conforme demonstram as imagens, na *Semana da Água* ele foi substituído por outro painel construído pela professora junto com as crianças.

Mas não é apenas esse fato (sendo esse um deles) que torna essa questão de pensar o planejamento com a participação das crianças questionável com relação à prática das professoras nos grupos de 3 a 5 anos da instituição. Em muitos casos, percebemos uma complexidade maior se nos reportarmos significado da participação das crianças no que é planejado para/com elas.

É importante considerar “a participação infantil no confronto da lógica dos adultos frente à lógica das crianças”. Para compreender até que ponto a participação das crianças é realmente efetiva nas questões de planejamento do dia a dia (em que as “duas partes” deveriam estar envolvidas nas escolhas), é fundamental “perceber o que estas podem

oferecer de possibilidades diferentes daquelas apontadas pelos adultos”. (VASCONCELOS, 2010, p. 29).

Em uma instituição de atendimento às crianças, em sua função social, não há como ignorar as diferentes relações culturais. Ou seja, numa sociedade que “exclui” a criança como detentora de razão ou como um agente social⁹⁵, a participação das crianças nas observações da prática, na análise dos planejamentos e até mesmo nas “falas” das professoras, não se constitui efetivamente.

Bondenave (1994, apud, VASCONCELOS, 2010, p. 27) afirma que a definição de participação é muito mais ampla, pois além de *tomar parte*, *implica* também *ter parte* e *fazer parte*, havendo diferença de significado em cada uma dessas expressões:

Assim, **ter parte** consiste em receber determinada proporção de algo, por exemplo: Fulano tem parte na herança da família. A expressão **fazer parte**, por sua vez, significa estar inserido em determinada situação e/ou grupo de pessoas, mas suas ações e/ou ideias são ausentes ou não são levadas em consideração, por exemplo: Sicrano faz parte do grupo de supervisores escolares da rede municipal de Florianópolis. Sicrano faz parte deste grupo por ser um supervisor escolar que atua nesta rede, mas isto não implica que ao fazer parte do grupo ele assuma seu papel ativo nas discussões que o grupo fomenta. Por outro lado, **tomar parte** é uma expressão que representa um envolvimento mais profundo do indivíduo em determinada situação do que apenas fazer parte dela. (VASCONCELOS, 2010, p. 27).

No recorte a seguir, demonstro uma “tentativa” da professora do Jardim II em efetivar a participação das crianças:

A professora anuncia: Hoje vamos “encerrar” o nosso projeto, e escolher um nome para a

⁹⁵Termo utilizado em referência ao que afirma Corsaro (1997, apud VASCONCELOS, 2010 p. 43): “Seres que produzem sua própria cultura, enquanto simultaneamente contribuem para a produção da sociedade. O termo Agência [agency] com base no proferido por Giddens (2000, apud VASCONCELOS, 2010, p. 43): conceito relativo à ação de um agente e à ação coletiva articulada com as transformações sociais”.

“baiana”! Sugere para as crianças que irão escolher o nome fazendo uma listagem: cada criança fala o nome que gostaria de colocar na boneca. Foi pedindo para as crianças falarem nomes e foi escrevendo no quadro negro. Após escrever a lista, faz uma votação com as crianças seguida de contagem (o nome escolhido pelas crianças foi Kátia). Uma criança sugere o nome da ajudante de sala e ela rapidamente fala: “Ai não!!, por favor”! Eu não quero meu nome nessa boneca!”. A professora faz alguns questionamentos sobre os assuntos que conversaram sobre a África e as crianças apresentam dificuldades em lembrar, então ela comenta: “O Lucas não está, né?!”. (Sobre o fato de que as participações ficam restritas) (Diário de Campo, 30 de outubro de 2012).

Ao que tudo indica, a decisão do adulto se impõe na definição do momento de “encerrar” o tema trabalhado, sem uma discussão ou questionamento por parte da professora no sentido de que as crianças possam opinar sobre quando “chega a hora” de falar sobre uma questão pertinente ao grupo. Quanto a participação das crianças na escolha do nome da boneca, ela acontece “num certo grau de participação, iniciada pelo adulto, mas com decisões que são partilhadas” (VASCONCELOS, 2010, p.147).⁹⁶

Este momento da participação das crianças limita-se ao “estar presente”, sugerindo o nome que dariam à boneca confeccionada pelo grupo em um momento determinado pela professora sem que houvesse uma iniciativa ou vontade do grupo (nem com relação à atividade, nem com relação ao nome escolhido).

Embora o conceito de participação esteja ligado ao exercício da cidadania, à observância de direitos e deveres tanto individuais quanto coletivos, muitas vezes, essa prática se limita ao *estar presente* e não a uma *ação ativa* dos agentes

⁹⁶ Em sua pesquisa Vasconcelos (2010) categoriza a participação das crianças com base na comparação de Hart (1992) que comparou os diferentes níveis de compartilhamento de controle e de participação das crianças como os degraus de uma escada. Ver mais em: HART, R. Participação de Crianças: Da Indicação Falsa até Cidadania. UNICEF, 1992.

sociais, em ser considerados relevantes no que “dizem”, no que “necessitam” e no que poderão “sofrer de consequências”. Quando se trata da participação de crianças pequenas, a questão é ainda muito mais complexa e singular, uma vez que esta categoria geracional é desprovida de representação política e seu espaço de atuação cívica ainda é muito restrito e dependente da iniciativa dos adultos. (VASCONCELOS, 2010 p. 26-27).

No caso da fala da professora com relação ao pouco interesse por parte das crianças em “relembrem” sobre o que tinham discutido no *Projeto Kizombas*, até mesmo “culpabilizando” as crianças ao referenciar o aluno ausente (considerado por ela como mais “participativo”), demonstrando o que traz a pesquisa de Vasconcelos (2010) sobre uma das categorias de análise da participação das crianças na relação pedagógica: “a categorização hierárquica não dá conta de compreender a realidade do exercício da participação por parte das crianças, uma vez que os processos decisórios não são apoiados exclusivamente em adultos” (PIRES; BRANCO, 2007, apud VASCONCELOS, 2010, p.148). Independentemente de a iniciativa partir da professora para que as crianças participassem da atividade (mesmo ela estando em uma categoria hierárquica socialmente imposta), esta relação não se constitui estática, numa posição em que a professora não consegue sobrepor seu “desejo” de participação das crianças.

Com relação ao tema da diversidade étnica neste recorte, especificamente sobre a “reação” da auxiliar de sala à sugestão feita pelas crianças de que a boneca recebesse o nome de um colega do grupo, demonstra postura preconceituosa e racista (mesmo sem intencionalidade). A transmissão de preferências e de conceitos por posturas preconceituosas são de fato marcantes na formação da personalidade ou das preferências das crianças.

Esta atividade da confecção da boneca embora válida em muitos aspectos relacionados ao contexto de atividades propostas para as crianças nas instituições de educação infantil, transmite valores negativos à população negra e suas características físicas, pois o modelo da boneca negra e o material utilizado na sua confecção foi escolhido de maneira estereotipada. A cor da meia escolhida como cor da pele para a boneca ocorreu impedindo uma busca muito cuidadosa ou criteriosa por parte da professora ou ainda, com uma certa falta de atenção aos

detalhes. Percebi isso no dia em que fui solicitada como auxiliar na busca pelo material:

Ao entrar na sala para iniciar a observação do dia, a professora me comunicou que hoje não trabalharia nada sobre o tema: “Falando nisso, gostaria de saber se você tem o DVD Xuxa 11 que a professora do Pré me disse que tem músicas africanas”. Respondi que não. Depois fez outro comentário: “Vou confeccionar uma boneca negra e tenho que arranjar uma meia fina, você tem?”. Perguntei se ela usaria meia bem preta pois eu teria uma, ou meia marrom ela disse: “Não, não, preta mesmo! Já está difícil de achar preta, imagina marrom!”. (Diário de Campo, 19 de outubro de 2012).

Como demonstra a imagem na sequência, a figura confeccionada não retrata de maneira positiva o corpo de uma pessoa negra. Além de um modelo estereotipado, a professora denomina, até o momento da escolha do nome, a boneca como “Zé ninguém” e as crianças a chamam de “baiana”.

Figuras 5 e 6: Boneca “Zé ninguém” ou “baiana”, confeccionada pelo grupo.



Fonte: Acervo da autora 2012.

Como afirma Gomes, o professor, com relação ao currículo direcionado para as diferenças, seja “do ponto de vista social, racial, de gênero, de opção sexual ou qualquer outro” deve agir “sem impor estereótipos, lidando de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória” (2006, p. 24).

De fato, não é tarefa fácil para nós, educadores e educadoras trabalharmos pedagogicamente e

inserirmos no currículo uma difusão profícua sobre a diversidade cultural, de um modo geral, e sobre o segmento negro em específico. Apesar de reconhecermos, pelo menos no nível do discurso que a construção social, cultural e histórica das diferenças, ou seja, a diversidade, é algo belo e que dá sentido à nossa existência, sabemos que, na prática, no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizadas e transformadas em desigualdades. (GOMES, 2006, p.25).

Outro fator observado em relação ao recorte étnico pelas professoras com/para as crianças está demonstrado no relato encontrado no caderno de registros sobre uma atividade relacionada ao tema no Grupo Pré, que a professora intitula como *Hora da Conversa*:

O que são as: KIZOMBAS: São festas dos escravos fugitivos, onde tocavam, cantavam, dançavam e jogavam capoeira. QUILOMBOS: são os lugares que os escravos fugitivos construíam para morar, nas matas ou cavernas, para se esconderem dos senhores de engenho que os obrigavam a trabalhos forçados e os maltratavam. (Caderno de planejamentos e registros – outubro de 2012) (Grifos meus).

A professora relatou também algumas “falas” no momento desta atividade:

- Acho que dói muito! (M.) - Coitadinho! (L.) - Amarravam ele no poste e davam chicotadas! - Eu não queria ser ele! (V.) – É eu vi na TV! (G.) – Ui! (E.) – Mas agora eles não batem mais! (J.) – **Não agora não tem mais escravos! Todos são livres! (Professora)** – Ainda bem! (Muitos).

Em seu relato, a professora descreveu sua intervenção (nos grifos), insuficiente e não contundente, na conversa relacionada ao tema da diversidade étnica como uma ação afirmativa. Segundo Gomes (2006):

Tudo pode ser construído ou não, destruído ou não. E é nesse contexto de profundas semelhanças entre todos os seres humanos que as diferenças vão sendo socialmente construídas. Inventar e

construir diferenças são potencialidades humanas, assim como naturalizá-las e estigmatizá-las. É desse modo que as diferenças convivem, ao longo de séculos, de maneira conflituosa, pois estão no cerne das relações de poder historicamente construídas. (GOMES, 2006, p. 28).

Ao discutirem sobre a questão da escola, a formação da identidade da criança negra e a necessidade de criar um ambiente acolhedor à diversidade e à diferença, Abramowicz e Oliveira (2006) afirmam que

a criança negra também não encontra na escola modelos de estética que afirme (ou legitime) a cor de sua pele de forma positiva, pois geralmente os professores se encontram com poucos subsídios para lidar com os problemas de ordem racial (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 48).

Porém, algumas ações, mesmo com limitações, são muito positivas com os grupos de 4 a 5 anos no que se refere à cultura afro-brasileira, conforme trazem os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil ao referenciar a Lei nº 10.639/03, que modificou o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para incluí-lo currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira:

Posteriormente, em março de 2004, o CNE aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (BRASIL, 2004b). Em sua fundamentação, esse documento propõe que se construam pedagogias de combate ao racismo e a discriminações. Suas recomendações estão organizadas nos seguintes princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Essas diretrizes são especialmente importantes para os currículos dos cursos de formação de professores, mas também apontam para questões que devem ser contempladas nas programações e nas práticas educativas das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2004b, apud BRASIL, 2006 (a), p. 38).

Neste sentido, essa orientação foi trazida pela professora do grupo Jardim II em seu objetivo geral para o trabalho com o projeto Kizombas:

Tema Gerador: KIZOMBAS / PRIMAVERA / TRANSPORTE. Objetivo Geral: Apresentar as contribuições dos pioneiros negros nas áreas de atuação e analisar a presença do negro e suas dinâmicas. Conhecer as heranças de matriz africana presentes no nosso país. Reconhecer as misturas de raças. (Caderno de planejamentos e registros, setembro de 2012).

Com este objetivo, a professora do grupo planejou trazer para as crianças a temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, apresentando-a por meio da capoeira e do berimbau:

Cheguei à sala, as crianças estavam sentadas em “carteirinhas” uma atrás da outra e a professora falava que hoje iriam conhecer uma “novidade” (surpresa). Comentou sobre as atividades feitas em relação ao tema da diversidade, mostrando os bonequinhos africanos (baianos) que jogam capoeira. Relembrou que estes bonecos são de Angola. Falou que para “jogarem” capoeira é tocado um instrumento chamado = Berimbau. Conversou sobre a mistura de raças e as diferenças de cor entre as crianças. As crianças falam com bastante naturalidade sobre os amigos negros, pais negros, mãe negras etc. Trouxe então a “surpresa”. Mostrou o instrumento, tocou e explicou para as crianças que em visita a outra creche com um grupo de professoras visualizou o instrumento e decidiu trazê-lo para as crianças verem. Disse que quem ensinou como se tocava foi o vigia da creche que visitaram. Chamou as crianças uma a uma para manusearem o instrumento e escreveu a palavra BERIMBAU no quadro giz e pediu que as crianças copiassem no caderno “de linhas”. Enquanto as crianças copiavam a professora os fotografava e comentou comigo que as fotos servem muito de incentivo. (Querendo dizer que as crianças capricham mais. Fotografei também algumas crianças. Trocaram o caderno “de linha” para desta vez, desenhar o

BERIMBAU no caderno de desenhos). (Diário de Campo, 24 de outubro de 2012).

Apesar dos limites nas atividades, impostos por posturas “escolarizantes”, é muito importante a inserção de atividades que tragam a cultura africana para as crianças, assim como é trazido no documento organizado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), em parceria com o MEC, servindo de orientação para práticas afirmativas com crianças de 0 a 5 anos nos espaços de educação infantil:

As influências africanas estão na linguagem, na comida, na religião, na música, nas brincadeiras, nas artes visuais, nas festas etc. No entanto, sabemos que a valorização e o reconhecimento dessas heranças não têm o mesmo peso do passado europeu. As matrizes indígenas e africanas são muitas vezes consideradas inferiores, menos sofisticadas e ficam relegadas a segundo plano. O valor e a importância desse patrimônio cultural devem ser considerados pelas unidades escolares e precisam ser incluídos entre os temas trabalhados na Educação Infantil no dia a dia. A proposta é de que esse eixo possa incluir as manifestações presentes nas comunidades e que, desse modo, as crianças sintam-se valorizadas à medida que os saberes locais adentrem os espaços educacionais como produção de bens civilizatórios e produto de diferentes grupos. (BRASIL, 2012 (a), p. 31).

A atividade foi retomada pela professora no dia seguinte:

Fez novamente o círculo e pegou o Berimbau, tocou da forma que sabia e incentivou as crianças em pares a dançarem a capoeira. O primeiro foi o aluno (M.) que mais se destaca na sala. Outras crianças dançaram também e ela fotografou bastante. Percebi que a (E.) dançava onde estava, sem ser chamada ao círculo e sugeri: Chama a (E.). (E.) se destacou e todos da turma gostaram muito da sua dança, inclusive a professora que fotografou muito. (Diário de Campo, 24 de outubro de 2012).

Figuras 7 e 8: Crianças manipulando o Berimbau.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

No caso deste relato, observei que as crianças negras, assim como outras crianças que não apresentam um comportamento “ideal” considerado pela professora, não são, na maioria das vezes, solicitadas a participar das atividades em grupo. Os alunos de “destaque” geralmente são eleitos com mais frequência para desempenharem este papel de “participação”, como também nos registros fotográficos⁹⁷ de atividades.

Podemos considerar que estas crianças eram “excluídas” pela professora e, conseqüentemente, pelo grupo durante as atividades. Pelo ponto de vista da psicologia, Bento focaliza uma dimensão importante da exclusão: a *moral* que ocorre quando “indivíduos ou grupos são

⁹⁷ Observei que estes registros fotográficos, muitas vezes eram utilizados pelas professoras com o objetivo de “comprovar” na “ação/prática pedagógica” a efetivação das orientações para o trabalho com as crianças, seja pela SME ou pela coordenação da instituição. Presenciei algumas ocorrências de expressões utilizadas pelas professoras (neste caso em um grupo de 0 a 3 anos): “Bate a foto rápido! Cada mergulho é um flash!”. As crianças eram registradas em situações que muitas vezes não demonstravam a totalidade do trabalho e das ações desenvolvidas. Suas produções também eram selecionadas, criando um cenário “adequado” ao que se pretendia anexar no caderno de planejamentos e registros.

vistos e colocados fora do limite em que estão vigiando regras e valores morais” (2012, p. 29).

Os agentes de exclusão moral compartilham de características fundamentais, como a ausência de compromisso moral e o distanciamento psicológico em relação aos excluídos. O primeiro passo da exclusão moral é a desvalorização do outro como pessoa e, no limite, como ser humano. Os excluídos moralmente são considerados sem valor, indignos e, portanto passíveis de serem prejudicados ou explorados [...] em certa medida. Qualquer um de nós tem limites morais, podendo excluir moralmente os demais em alguma esfera de nossas vidas. Em geral, expressamos sentimentos de obrigações morais na família, com amigos, mas nem sempre com estranhos e menos ainda, com inimigos e membros de grupos negativamente estereotipados. Pelos processos psicossociais de exclusão moral, os que estão fora do nosso universo moral são julgados com mais dureza e suas falhas justificam o utilitarismo, a exploração, o descaso, a desumanidade com que são tratados. (BENTO, 2012, p. 29-30).

Esta “exclusão”, seja ela de caráter moral como afirma a psicologia ou até mesmo como uma construção social e ideológica perpetuada historicamente, está presente nas instituições públicas de ensino ao chegar à escola pública “outros alunos”, que segundo Arroyo “trazem outras vidas e outros corpos. Mais precarizados, mais vulneráveis do que os corpos das crianças que tiveram o privilégio por décadas de acesso a escola”:

Os mais de 20% que ascenderam à escola nas últimas décadas são crianças e adolescentes populares, os pobres, e faltam ainda mais de 3% dos miseráveis. Os (As) filhos (as) dos mais de 20 milhões de miseráveis condenados a vidas precárias. Precariedade que marca seu viver. Desses corpos imóveis a nossa frente vêm os apelos para uma outra ética profissional e para outras teorias. Mas será possível avançar para reconhecimentos positivos? (ARROYO, (2012, p. 25).

A “prática/ação pedagógica ambicionada pela premissa da implementação da Lei 10.639/03 prevê uma mudança das relações entre os envolvidos nas instituições com enfoque no recorte étnico e algumas ações observadas são exitosas nesse sentido. Se há uma mudança ou um olhar diferente da professora neste sentido há “benefícios simbólicos”, como afirma Bento (2012, p. 28), “qualquer grupo necessita de referenciais positivos sobre si próprio para manter a sua autoestima, o seu autoconceito valorizando suas características”.

Nesse sentido o recorte a seguir demonstra de forma bastante positiva a discussão da cultura africana e a valorização de características individuais das crianças perante o grupo:

Em círculo, a professora conversou com as crianças sobre o que aprenderam sobre a África e houve algumas “falas” das crianças sobre o tema. Retomou então sobre a “surpresa” que ela trouxe no dia anterior e falou novamente sobre a capoeira. Olhou para mim e me pediu: “Simone! Tu não pergunta ali pra coordenadora se o notebook está na creche?”. Voltei com uma resposta negativa, mas ofereci o meu. Ela me pediu pra acessar o Google para verem imagens de pessoas jogando capoeira. Acessei e em grupos a professora foi mostrando as imagens. Sugeri quem sabe um vídeo no *youtube* e por que ela não conectava na TV (grande de plasma). Concordou e disse:” Depois você me ajuda? Afirmei que sim. Depois dos lanches da professora e da ajudante fomos para a TV para assistir aos vídeos.As crianças se interessaram bastante! Percebi que em determinado momento as crianças começaram a mexer nas tranças da aluna E. (negra) e ela também percebeu comentando: “Viu Simone eles viram os cabelos do rapaz que jogou capoeira e querem mexer no cabelo da E.!!Depois de encerrar os vídeos, as crianças foram ao pátio brincar. Uma amiga chamou E. para jogar capoeira. No parque a professora comentou: “Tá vendo nunca se destaca! Quando isso acontece, todos gostam! Vira tipo um herói!” (Diário de Campo, 25 de outubro de 2012).

Antes deste evento, nos momentos em que estive com o grupo do qual E. faz parte, já havia observado como em vários outros momentos,

assim como outras crianças negras, ela estava sempre deslocada e solitária. Especificamente, num momento em que as crianças saíam do banheiro e se dirigiam à sala, sob os cuidados da auxiliar de sala. Observei quando E. se dirigiu à ela para relatar algum fato e em tom bastante efusivo a auxiliar exclamou: “Fala ‘ET de Varginha’, o que tu queres!”.

Em meu entendimento, havia um conceito pré-determinado no grupo de que E. possuía um tipo específico de comportamento, determinado pela professora de sala segundo o seguinte relato:

Após as atividades em sala, as crianças foram brincar no parque. Percebo que as crianças negras brincam um pouco afastadas do grupo e questionei a professora se isso ocorre com frequência, mas ela diz: “É deles mesmo, preferem brincar sozinhos”. A E. principalmente! Ela é meio fora da casinha sabe!! Fala umas coisas totalmente fora da realidade!” (Diário de Campo, 29 de outubro de 2012).

Porém, foram nítidas as mudanças de comportamento tanto de E. quanto do grupo em relação a ela (nos dias em que permaneci com o grupo) em consequência das atividades relacionadas à capoeira. No parque era chamada pelas outras para dançar e conversava mais com as meninas do grupo.

Figura 9: (E.) dançando capoeira



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Figura 10: (E.) sendo acariciada nos cabelos trançados.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Outras atividades trabalhadas pelos grupos de 3 a 5 anos trouxeram a cultura africana para o cotidiano das crianças na instituição, conforme relato da professora do Grupo Pré sobre algumas atividades (com relação a alguns desenhos expostos no corredor da instituição), num momento em que eu não estava presente na sala devido ao encontro de horários, quando observei outras turmas:

Comentei sobre a beleza de alguns desenhos e ela relatou sobre o dia anterior mostrando-me um desenho feito por uma criança a partir das conversas em sala sobre a chegada dos negros ao Brasil provenientes da África e também sobre os quilombos. Falou que havia mandado tarefa para que as crianças trouxessem referências de casa sobre a África e mostrou uma boneca africana (abayomi) trazida de casa por uma menina, dizendo que depois irá aproveitá-la para alguma atividade. Perguntei se a família da menina é negra e ela me disse que acha que não, pois é uma criança “bem branca.” Relatou então que fará uma pesquisa para saber se existem crianças com ascendência africana (termo utilizado pela professora) na turma. Contou também que trabalhou algumas palavras do vocabulário africano e que um dos alunos (negro) veio da Bahia e que sabia o significado de muitas das palavras trabalhadas por ela. Como por exemplo: acarajé, odora, entre outras. (Diário de Campo, 18 de setembro de 2012).

As imagens a seguir trazem os desenhos das crianças representando o que foi discutido sobre a escravidão no Brasil e sobre os Quilombos durante conversas informais em “sala de aula”. Já os Baobás⁹⁸ foram representados em comemoração ao *Dia da Árvore*. Aproveitando a data comemorativa, a professora apresentou para as

⁹⁸O Baobá é uma árvore de grande porte, proveniente das estepes africanas e regiões semi áridas de Madagascar, estando presente, ainda, no continente australiano. Essa planta foi amplamente divulgada no século XX, através da obra *O Pequeno Príncipe*, do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry. Seu personagem principal se preocupava com o crescimento excessivo do baobá, temendo que ele tomasse todo o espaço existente em seu asteróide. Fonte: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>.

crianças gravuras desta árvore para que conhecessem características da flora Africana e as desenhassem.

Figuras 11 e 12: Desenhos das crianças representando os quilombos.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Figura 13: Desenho para ilustrar o texto sobre a África.

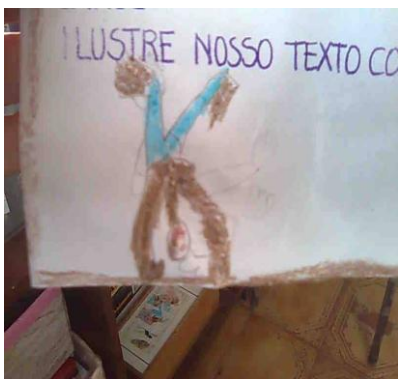


Figura 14: Baobá.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Os Baobás foram apresentados para as crianças (inicialmente e antes das gravuras) também por meio do desenho animado *Madagascar*⁹⁹, que segundo a professora “as crianças adoram”. Este filme foi apresentado no espaço da instituição, organizado para as crianças assistirem TV¹⁰⁰.

Antes de começar o filme a professora pediu que prestassem bastante atenção nas árvores presentes ao longo do filme, pois iria aparecer o Baobá. No momento que apareceu a imagem, a professora fez uma pausa e mostrou para as crianças as características da árvore (como era formado o tronco, as folhas, a altura da árvore etc.), ressaltando: “Depois vamos desenhar o Baobá!”

Este tipo de atividade no âmbito da Educação Infantil refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento. Fazem parte das orientações de organização dos trabalhos por âmbitos de experiências, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, Vol. I), mais especificamente no âmbito de Conhecimento de Mundo.

Este âmbito traz uma ênfase na relação das crianças com alguns aspectos da cultura. A cultura é aqui entendida de uma forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação. Esta idéia de cultura transcende, mas engloba os interesses momentâneos, as tradições específicas e as convenções de grupos sociais particulares. O domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e idéias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os

⁹⁹ Madagascar – Dream Works Animation - EUA, 2005, cor, 86 m. – Direção: Eric Darnell, Tom McGrath.

¹⁰⁰ Este espaço foi organizado junto ao refeitório e conta com uma TV plasma 42 polegadas, sendo utilizado por todas as turmas da instituição em horários previamente combinados entre as professoras. As crianças sentam-se sobre um tapete.

conhecimentos constituídos. Incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida. Destacam-se os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática. Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade. (BRASIL, 1998 (a), p.46).

Por outro lado, estas posturas por parte das professoras nas instituições de EI referenciarão um “modelo a ser seguido”, para que as crianças reproduzam o que aprenderam por meio do desenho, ou para ilustrarem registros de determinadas atividades. De maneira geral, fazem com que os desenhos das crianças percam sua verdadeira finalidade de expressão “para além de uma produção simbólica por quem é elaborado e construído, mas sim de inscrever-se na produção simbólica de um grupo social de tipo geracional” (SARMENTO, 2011, p. 29).

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, por que o desenho precede a comunicação escrita (na verdade precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo – no duplo sentido de que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo ato de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido o desenho infantil *comunica*, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer. (SARMENTO, 2011, p.29).

Madagascar também foi utilizado para que as crianças observassem os animais africanos: elefante, girafa, zebra, hipopótamo,

entre outros; aproveitando para trabalhar o tema *animais*, apesar de existirem outras possibilidades de repertórios visuais disponíveis nesse sentido, trazendo este tipo de conhecimento de uma forma mais adequada e efetiva ao universo infantil.

Em outro momento o grupo confeccionou um painel com animais recortados, exposto também nos corredores da instituição. Outras atividades neste sentido foram propostas para as crianças durante os trabalhos com o *Projeto Kizombas* nos Grupos de 3 a 5 anos, que de certa forma, aumentaram o repertório artístico, cultural, plástico e até mesmo contemplativo das crianças, “principalmente pelo fato de serem adequadas à faixa etária e terem como objetivo reconhecer e valorizar as diferenças, acultura africana e as características de cada pessoa” (DUARTE, 2012, p. 150).

Figura 15: Cópia da palavra Berimbau.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Figura 16: Painel com gravuras de animais exposto no corredor da instituição.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Figura 17: Painel com fotos dos familiares das Crianças, exposto no corredor da instituição.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Figura 18: “Bonecos capoeiristas”.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Figura 19: Encontrando animais africanos



Fonte: Acervo da autora, 2012

Figura 20: Máscaras Africanas em revistas.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

A prática de uma pedagogia atenta à diversidade étnica e ao contexto das crianças com relação às diferenças deve ser cuidadosa no sentido de ter um caráter pontual, como já salientado por Carolina de Paula Teles Duarte (2012) em seu artigo: *A Abordagem da Temática Racial na Educação Infantil: O que nos Revela a Prática Pedagógica de uma Professora*, integrante do documento: *Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: Aspectos Políticos, Jurídicos, Conceituais* já citado aqui como um dos documentos norteadores de práticas relacionadas à implementação da Lei Federal 10.639/03 em âmbito federal:

No entanto, não podemos deixar de ressaltar que se corre o risco de as professoras acharem que estão contemplando a LDB alterada pela Lei 10.639/03 trabalhando o tema diferenças de modo pontual. Trabalhar e valorizar as características sociais, culturais, individuais pautadas ou não no pertencimento racial sem problematizar com as crianças o que a sociedade diz a respeito de determinados grupos e suas características, sem valorizar as diferenças que são evidentes [...], torna as atividades vazias de sentido, como mais um desenho e uma pintura que as crianças realizaram. Tanto as atividades oferecidas às crianças quanto as ações das

professoras com o objetivo de trabalhar a temática racial, se não forem acompanhadas de conversas com as crianças, podem ser vazias de sentido e até mesmo ser reforço de preconceitos. E ainda tendo conversas com as crianças e atividades adequadas, as professoras correm o risco de se deparar com comentários racistas das crianças, pois a reeducação das relações é um processo longo, pautado em ações cotidianas. (DUARTE, 2012, p. 151).

Esta orientação consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, Vol. I) no subtítulo *Acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças*:

Acolher as diferentes culturas não pode se limitar às comemorações festivas, a eventuais apresentações de danças típicas ou à experimentação de pratos regionais. Estas iniciativas são interessantes e desejáveis, mas não são suficientes para lidar com a diversidade de valores e crenças. Compreender o que acontece com as famílias, entender seus valores ligados a procedimentos disciplinares, a hábitos de higiene, a formas de se relacionar com as pessoas etc. pode auxiliar a construção conjunta de ações. De maneira geral, as instituições de educação devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades. Evitar julgamentos moralistas, pessoais ou vinculados a preconceitos é condição para o estabelecimento de uma base para o diálogo. (BRASIL, 1998 (a), p.77).

Sendo assim, tive a oportunidade de analisar a prática/ação pedagógica de uma das turmas de 3 a 5 anos¹⁰¹ quando o planejamento

¹⁰¹ Grupo Jardim I, composto por 25 crianças, uma professora e duas auxiliares de sala (uma no período da manhã e outra à tarde). A professora, efetiva, formada em Pedagogia e com especialização, trabalhou com este grupo também no ano anterior, no grupo Maternal II, já tendo familiaridade com as crianças, como também a auxiliar de sala do período da manhã. A sala possui espaço amplo, com mesas e cadeiras individuais que, durante o tempo em que estive com o grupo, eram dispostas nos cantos da sala.

da professora não estava pautado no Tema Gerador *Kizombas*, mas baseado em *Escolha do Nome do Grupo, Regras de Grupo e o Nome das Crianças*. O período de observação nesta turma (assim como em outras duas) aconteceu no início do ano, posteriormente ao começo da pesquisa nos meses de fevereiro e março.

Foi possível analisar a existência da temática das relações étnicas no trabalho dessas professoras para/com as crianças fora de uma lógica do calendário (mês da consciência negra em novembro) ou proposta do tema gerador *Kizombas*.

Como já mencionado, a escolha da professora para o trabalho com as crianças nos meses de fevereiro e março relacionava-se ao início das atividades do ano letivo nas instituições de EI de maneira geral, sendo o objetivo principal o acolhimento e as relações entre as crianças, o grupo, a instituição e entre os adultos e as crianças.

Com relação às regras de grupo e trabalho com os nomes das crianças ou do grupo, presenciei o seguinte evento:

As crianças acabaram o lanche e aos poucos foram voltando para sala. A professora solicita que as crianças formem um círculo e então faz a “chamada” uma a uma utilizando fichas com colagens de desenhos diferenciando meninos (carros Disney) e meninas (princesas Disney). As crianças se levantam de seu lugar e vão até as fichas que estão com a professora e as colocam no fichário. As fichas das crianças que não compareceram são colocadas ao contrário. As crianças não demonstram nenhum interesse nesta atividade e ficam bastante agitadas. Com as crianças ainda sentadas no chão, a professora pega um livro escolhido aleatoriamente e conta a história também sem muito interesse das crianças. Em seguida, a professora decide conversar com as crianças sobre as regras de grupo que traz elaboradas em fichas e vai lendo e discutindo. Sem muita atenção as crianças repetem as mesmas regras na maioria das figuras (tentando “adivinhar” o que está escrito nas fichas). Repetindo: Não bater no amigo, não jogar areia, não jogar água. (Diário de Campo, 04 de março de 2013).

A escolha do modo como as fichas foram marcadas (com figuras das princesas e carros da Disney) poderia ser feita dentro de uma lógica

de identificação mais concreta para as crianças, com fotos, por exemplo, ou algo escolhido por elas, sendo um ótimo propósito para trabalhar características, semelhanças e diferenças.

Neste período, a proposta do planejamento era também escolher um nome para o grupo, solicitando a participação dos pais através de bilhete enviado para casa. Porém não percebia iniciativas da professora nesse sentido já que pintava casca de ovos com as crianças, pois estava perto do início da Páscoa¹⁰²:

Questionei sobre a atividade do nome do grupo e a professora me informou: “Esses pais vão demorar muito tempo para trazer isso, enquanto isso vou trabalhando a Páscoa!” Enquanto as crianças pintavam, questionei a professora no sentido de que ela teria depois dificuldade em identificar a pintura de cada criança pois não estava marcando o nome nas casquinhas e ela me respondeu: “Vou misturar mesmo pois dá muito trabalho, depois eu dou duas para cada um e está muito bom!” Enquanto as crianças que eram escolhidas vinham até a mesa para fazer a atividade as outras ficavam correndo pela sala ociosas, ou seja, não havia uma organização prévia de uma outra atividade para as crianças e estas tentavam se organizar desordenadamente para poderem brincar. Quando as crianças já estavam exaltadas, a professora usa o recurso da ameaça: “Quem não se comportar não vai pintar o

¹⁰² Como já analisado aqui, as datas comemorativas foram, em grande medida, norteadoras do trabalho pedagógico da instituição analisada, incluindo às de caráter religioso apesar de que a instituição escolar deva ser laica: “a educação escolar é laica, sendo da responsabilidade da família [...] a formação religiosa da criança. No entanto, muitas vezes a religião se apresenta na escola como um elemento doutrinário ou inibidor de diferentes experiências no contexto escolar. Fato é que em muitas escolas de educação infantil existe sérios conflitos originados por esta questão, como as festas juninas, para citar um exemplo. Muitos alunos e alunas são impedidos pela família de participar destas festividades, em função da conotação religiosa que o evento traz (homenagem a santos católicos). Em consequência, limitam seu aprendizado, considerando a variedade de possibilidades de aprendizagem que o festejo proporciona” (BRASIL, 2006, p. 45).

ovinho e vai ficar sem!” (Diário de Campo, 13 de março de 2013).

Pensando nesta questão, posso afirmar que as individualidades das crianças não são respeitadas e se não há esse respeito, como respeitar as diferenças presentes no grupo? O Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998, Vol. 1, p.30) no item *Aprender em Situações Orientadas* propõe que “as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo: a individualidade e a diversidade”.

A formação identitária das crianças, em alguns casos além de não respeitar a individualidade nos espaços coletivos, ocorre de maneira a demonstrar “o quanto ainda temos que avançar para romper com estereótipos que pairam sobre o negro” (crianças ou não). (GOMES, 2009, p.109). Neste sentido, algumas considerações podem ser traçadas com base nas vivências em campo.

Após o sono é o momento de arrumar os cabelos das crianças. Observei que a professora não penteia os cabelos das meninas negras e nem dos meninos (sejam eles brancos ou negros). Depois que terminou com os cabelos, pegou um pacote de balões e começou a distribuir. As crianças brincaram pela sala livremente. Muitas chegaram até mim e queriam conversar. Duas meninas (uma branca, bem clara de olhos azuis e uma negra) se aproximaram, então perguntei: “Qual seu nome? (para a menina branca) Ela respondeu (M.E.):Então perguntei para a menina negra: e o seu? Ela respondeu: “Bombom!” E eu questionei: É mesmo? seu nome é bombom? Quem te chama assim? Ela respondeu: A professora(B.). Então a menina branca reforçou: “O nome dela é Bombom!” Eu perguntei: “A mãe dela deu esse nome para ela? Então respondeu: “Ela é preta!! É por que ela é preta !!” (Diário de Campo, 06 de março de 2013).

Questionei em outro momento a professora sobre esse fato e ela relatou: “é porque aqui na sala tem três alunas como o nome (M. E.). Uma eu chamo de Duda, outra pelo sobrenome e essa eu chamo de Bombom!”. Durante a rotina da sala observei que todos no grupo já incorporaram o apelido como sendo o nome da menina e ela também, conforme o relato. No momento da “chamada” com fichas, todos a

identificam como “Bombom”. Mas, em meu ponto de vista, mesmo que bombom seja uma designação positiva, por que não foi uma das duas outras meninas que recebeu este “apelido”? Não poderiam as três serem tratadas pelo sobrenome? Segundo Gomes (2009):

Uma análise da construção desses estereótipos e estigmas que recaem sobre negros e mestiços revela o quanto, no corpo do brasileiro e naquilo que este denota sobre a sua ascendência africana, está inscrito o destino social de um indivíduo. Assim, foi construído no Brasil, ao longo da história, um sistema classificatório relacionado com as cores das pessoas [...]. Nesse processo as cores “branca” e “preta” são tomadas como representantes de uma divisão fundamental de valor humano – “superioridade”/“inferioridade”. (GOMES, 2009, p. 110).

Esta menina em específico possui características físicas esteticamente mais aceitas pelo grupo, já a aluna A., um pouco fora dos padrões em relação ao peso e com dificuldades de relacionamento, são analisadas pela ajudante da sala em conversa informal comigo durante a brincadeira livre das crianças, quando questionei se existe dificuldade de relacionamento entre o grupo com relação às diferenças na cor da pele:

Eu acho que não, pois a Bombom também é negra e é aceita, apesar de que esses preconceitos existiam bem no início do ano passado, principalmente pelo (J.) (menino branco com aparência “higiênica” e com roupas “bem cuidadas”) não apenas com as crianças negras, mas com as mais “sujinhas”. Eu acho que o problema dessa menina é que ela é muito quieta, muito lenta, muito “na dela”, daí não consegue acompanhar as outras sabe!!” (Diário de Campo, 13 de março de 2013).

Afirmações como esta foram mencionadas pelas profissionais que trabalhavam com as crianças há todo momento, quando questionadas sobre a razão pela qual identifico que as crianças negras pareciam isoladas nas vivências dos grupos e na rotina de trabalhos na instituição. Alguns eventos são analisados nesse sentido, posteriormente no item 5.3, em que faço análises da relação entre as crianças em alguns momentos de observação participativa.

5.1.2 Nos Grupos de 0 a 3 anos

Após o início das observações, o segundo grupo eleito para os trabalhos foi o Berçário II¹⁰³, pois como seria necessária uma inserção em grupos no ano subsequente, elenquei como prioridade a turma dos menores. No início das atividades do próximo ano letivo, as crianças estariam em fase de adaptação, o que influenciaria minhas observações. Optei por este cuidado pois,

Independentemente do grau de participação adotado, contudo, uma documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos, por vários motivos. Muito obviamente essa documentação permite estimar possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais. A preocupação, neste caso, não é tanto com o grau de participação, mas com os efeitos das práticas rotineiras de coleta de dados (como entrevistas informais, anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefatos). Além do mais, e de modo mais sutil, uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais. Acredito que toda etnografia se beneficiaria (tanto metodológica quanto teoricamente) de uma documentação cuidadosa do processo de entrada em campo. Mais uma vez, quero salientar que essa documentação nunca pode ser completamente incluída em publicações porque, em sentido prático, constituiria, em si e por si, um longo capítulo, um artigo. (CORSARO, 2005, p.445).

Especificamente nos grupos de 0 a 3 anos, um grande paradigma implica a maneira/forma como a questão das relações étnico-raciais é abordada na prática/ação pedagógica dos grupos formados por crianças

¹⁰³ Grupo formado por 16 crianças em período integral, uma professora formada em Pedagogia, com especialização, efetiva e com mais de 5 anos de trabalho na instituição, e duas auxiliares de sala, uma no período da manhã e outra no período da tarde.

tão pequenas. Esta questão é uma discussão bastante imbricada e muito recente. O modo como são definidos determinados conceitos pelas profissionais que trabalham com as crianças de 0 a 3 anos, o que são e como são os “conteúdos” a serem oferecidos para as crianças nestes grupos, tornam-se assunto de debate e aprofundamento. Sendo assim, do ponto de vista legal, pela proposta político pedagógica da instituição e pelas orientações para o trabalho com o recorte étnico-racial com as crianças bem pequenas, a inserção de conceitos, conteúdos e debates torna-se um grande desafio para as professoras de um modo geral, como também para aquelas atuantes na instituição analisada.

Sabemos, porém, que esta discussão encontra-se apontada na concepção de Educação Infantil e suas especificidades definidas nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006). Na afirmação de Rocha:

Enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade. (ROCHA, 1999, apud BRASIL, 2006 (a), p.17).

Apesar de pesquisas apontarem a função indissociável entre o cuidar e o educar e a importância das relações entre os adultos e as crianças como fator fundamental na formação de conceitos e, conseqüentemente, com o conhecimento das crianças, encontrei nas práticas das professoras uma recorrência de vivências que procuram priorizar a formalidade de exigências de ensino-aprendizagem.

Conforme Maus (1994a, apud GUIMARÃES, 2008), as crianças que compõem os grupos de 0 a 3 anos em seu cotidiano (especialmente na relação pedagógica) são levadas a atividades que tem como objetivo atos tradicionais e eficazes. “Tradicionais porque são típicos das situações escolares (esperar, olhar, copiar, etc.) e eficazes porque geram um resultado, um produto (um boneco, uma colagem)” (GUIMARÃES, 2008, p. 176). Deste modo são vistos com bons olhos tanto pela equipe pedagógica como um todo, como também pelos pais.

Isso se revela com muita clareza nos eventos a seguir:

Em certo momento, após as trocas, a professora ofereceu revistas mostrando figuras e pedindo que procurassem pessoas: “Olha o titio, a titia!! Vamos procurar? Vamos procurar uma branca

como você Arthur? E um negro como o André e a “Drica”? Vamos procurar!! Folheou as revistas e pegavam as gravuras de pessoas que as crianças encontravam. A ajudante de sala sugeriu: “Por que você não tira fotos das crianças ou dos funcionários negros e brancos para mostrar?”. A professora desdenhou da sugestão. Folheou as revista e achou algumas pessoas negras dizendo que estava difícil de encontrar. Disse que iria procurar mais em casa para acrescentar. As crianças ficaram mais alguns momentos com as revistas e ela recolheu as figuras encontradas, mas não mostrou ou conversou com as crianças sobre elas. Ofereceu brinquedos e perguntei se ela iria trabalhar ainda com as figuras e ela disse que vai acrescentar mais algumas que tem em casa e que irá produzir o “cartaz” (Diário de Campo, 02 de outubro de 2012).

Neste recorte, o trabalho das ações embasadas nas relações étnico-raciais se apresentou no momento em que a professora se dirigiu às crianças e sugeriu que procurassem as figuras de pessoas brancas (naquele momento conversava diretamente com a criança branca). Mas quando se referiu à procura das figuras de pessoas negras, falava na terceira pessoa (não incentivando ou se referindo diretamente às crianças negras). Ou seja, mesmo de forma involuntária, a professora não assumiu um comportamento cuidadoso com relação às posturas e atitudes que auxiliassem na formação da identidade das crianças negras, conforme especifica a Resolução nº 1/2004 CNE/CP em seu Art. 2º quanto aos objetivos em relação à diversidade étnico-racial nas instituições educacionais brasileiras:

Art. 2º [...]

§1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimento, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto a pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca pela consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004a, p. 1)

Vale ressaltar também o fato de que um trabalho a partir do contexto da instituição com relação às características pessoais das pessoas que fazem parte do cotidiano das crianças foi descartado, em meu entendimento, por dois prováveis motivos: primeiro, a desqualificação da sugestão da auxiliar de sala; e segundo, as demandas que implicariam em um trabalho neste sentido (disponibilidade de equipamento fotográfico, revelação das fotos, etc.).

Já com relação à organização e ao planejamento dos trabalhos com as crianças de 0 a 3 anos de maneira geral, o evento deixou bastante nítido o que tem sido diagnosticado em algumas pesquisas, como a de Guimarães (2008):

Nesta linha, no cotidiano da instituição, há momentos definidos como "hora do trabalhinho", quando as crianças recebem folhas de papel previamente marcadas com seus nomes e são convidadas a marcar suas mãozinhas com tinta ou colar papéis picotados. Tudo é sempre feito de uma em uma criança, muito rápido, tendo em vista o produto final, o trabalho acabado a ser colocado no mural ou colecionado na pasta da criança. (GUIMARÃES, 2008, p. 173).

Tal característica apresenta-se comprovadamente na imagem a seguir, de outro trabalho desenvolvido com este grupo, conforme formalizado no “caderno de desenhos” das crianças.

Figura 21: Galinha de Angola.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

Esse tipo de atividade se repetiu em outro grupo de 0 a 3 anos de idade¹⁰⁴ onde foram confeccionados *fantoches de vara* caracterizando uma galinha de Angola, fazendo referência ainda à *Galinha Pintadinha*¹⁰⁵ que, segundo a professora do grupo: “É a galinha de Angola!”

¹⁰⁴ Grupo Berçário I, composto por 12 crianças, uma professora formada em Pedagogia, atuante na instituição há mais de 5 anos. A sala é ampla e em certa medida, no meu ponto de vista, adequadamente organizada para os bebês.

¹⁰⁵ Vídeo animado muito utilizado atualmente nas instituições de Educação Infantil, contendo de maneira geral músicas, cantigas de domínio público, em ritmo dançante.

Figura 22: Fantoche da galinha pintadinha.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

O fato de a figura da galinha ter pintas e semelhanças com a galinha de Angola garante que o trabalho com as diferenças étnicas esteja efetivado? Tendo a galinha referência em seu nome a um país africano, basta para um trabalho que apresente a história e a cultura africana com um grupo de crianças? Como afirma Guimarães (2008) efetivamente, as professoras devem estar atentas sim ao bebê, ao que ele produz, como se relaciona com os pares e com seus contextos sociais, e não buscar subsídios vazios para que determinadas práticas sejam comprovadamente efetuadas.

o desafio principal da atualidade é encontrar e assumir as especificidades de expressão das crianças pequenas, para desenvolver um trabalho que parta delas e não das exigências do ensino/da escola fundamental; ao mesmo tempo que se compreende a continuidade entre creche e escola, espaços de experiência com as crianças, seus corpos, sua linguagem, e diferentes modos de comunicação. (GUIMARÃES, 2008, p. 183).

Por outro lado, alguns eventos revelaram, principalmente por parte da auxiliar de sala (talvez pelo fato de ser negra ou por ter uma carreira de trabalho com as crianças há mais tempo), uma sensibilidade

em grande medida aos contextos relacionados às situações e aos eventos pertinentes às crianças e também suas características individuais, conforme demonstrado em vários momentos e neste principalmente:

A professora é muito calma e amável com todas as crianças. A diferença está presente no grupo pelo fato de haver uma criança com hidrocefalia e uma com lábio leporino. Ao descrever a turma, a professora relata: “Aqui temos dois que tem “probleminha”, o J. que tem hidrocefalia e o V. que tem esse problema na boca. “Ao falar isso, a ajudante de sala (negra) se coloca: “Ele não tem problema nenhum, apenas tem essa “coisinha” na boca, mas ele é normal!” A diferença étnica está presente na turma pelo fato da ajudante da sala ser negra com um fenótipo bem marcado apesar de não assumir os cachos. A professora relatou que um dos trabalhos que já realizou com relação ao tema, foi a colagem de bonecos negros no armário. Quando ela começou a falar sobre isso as crianças foram até os bonecos e me mostraram. A ajudante negra diz que fala dessa forma para eles: “Cadê a G.? Onde está a G.?” Trabalham também a diferença de gênero, pois se preocuparam em colar figuras de meninas e de meninos negros. Percebi que a decoração da sala conta com um anjinho negro. Então questionei de quem tinha sido a iniciativa. A ajudante de sala relatou que já havia trabalhado com uma outra profissional muitos anos e que ela costumava confeccionar este painel de anjinhos e como o nome do grupo é anjo, ela deu a ideia para a professora para que fizessem. Há também um anjo menina (ruiva) e um anjo branco de olhos azuis. (Diário de Campo, 09 de outubro de 2012).

Este recorte demonstra que as crianças, mesmo bem pequenas, atentam àquilo que os adultos conversam, reagindo imediatamente quando perceberam sobre o que conversávamos, se dirigindo até os bonecos e indicando quais eram referidos. A maneira como a auxiliar de sala se colocou em relação a sua diferença de tom de pele, identificando-se às figuras dos bonecos, demonstrou uma postura muito positiva no sentido de valorização de um pertencimento étnico-racial perante as crianças e perante a outra professora, que também viu com bons olhos

esta relação, sendo muito amável com todas as crianças e muito atenta às necessidades de cada um.

Neste sentido, o profissional que trabalha diretamente com crianças tão pequenas necessita adotar

uma atitude de observação cuidadosa e interessada de cada criança. Além disso, ao utilizar seu corpo de modo expressivo, 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. (BRASIL, 2012a, p. 31).

Repensar e ressignificar posturas e tratativas diferenciadas e marcadas por preconceitos, incorporados na grande maioria da sociedade, tem papel fundamental no combate à falta de igualdade de direitos ou à crença de uma superioridade das características hegemônicas entre as pessoas de maneira geral e, nesse caso específico, entre as crianças. São comuns comportamentos preconceituosos reforçados por piadas ou frases feitas, perpetuadas histórica e sócio culturalmente como demonstra a situação a seguir:

Observei as atitudes dela e da ajudante com relação às duas crianças negras da sala. Na troca de fraldas a atitude de descomprometimento é de maneira geral para todas as crianças. No momento de calçar os sapatos, a professora percebeu uma meia bem colorida no pé do menino A. (negro) e fez um comentário: “Não nega a raça!! Olha aqui!!” (Diário de Campo, 02 de outubro de 2012).

Outros comportamentos alusivos às diferenças (não somente no recorte étnico) fluem no cotidiano das crianças a partir de idiossincrasias das pessoas que as rodeiam, pautados, nos dizeres de Chnaiderman, na ideia de “ver o outro como parecido, e por isso tornar-se o mesmo” ou ainda “não sendo uma incapacidade de suportar a diferença” (2005, p. 69), mas sim, o medo de ser como o outro, pois as diferenças protegem a identidade. Uma das professoras, em entrevista concedida, deixou transparecer este comportamento de forma bastante evidente quando se referiu ao Dia da Consciência Negra e a escolha do mês de novembro para incorporação à prática das professoras atividades relacionadas ao projeto *Kizombas*: “Talvez porque é o mês do dia da consciência! Do

dia da raça negra! Quando falaram sobre isso, eu falei: logo, logo também nós brancos queremos ter um dia também, vamos querer um dia!”. (D. - entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).

O grande desafio é transformar o currículo¹⁰⁶ das instituições escolares de modo que possuam uma organização escolar de “combate ao racismo e as discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas” conforme Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (apud PASSOS, 2012, p. 113). Conforme interpretação de Barbosa (2006, p.189), sobre as pedagogias antinômicas discutidas por Brasil Bernstein nas décadas de 1960 e de 1970, com base em estudos sobre a socialização das crianças em pré-escolas, estas pedagogias carregam características implícitas e explícitas. O autor classifica-as em dois tipos e afirma que as implícitas trazem ideias de “transformação social, em um típico movimento polarizador” (2006, p. 193). Destaco alguns elementos destas características bastante adequados no trabalho com as diferenças entre as crianças, no sentido da tratativa entre adultos e crianças: *flexibilidade para atender ao imprevisto, ao novo ao inesperado; pensamento reflexivo, possibilidade de criar e atuar; enfraquecimento do ritual e dos rituais construídos.*

Estas questões podem/devem levar em consideração a alteridade da infância, que

constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como atores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência.(A par do esclarecimento dos diversos sentidos em que essa alteridade se exprime, no quadro de um

¹⁰⁶ Cito currículo na perspectiva de Bernstein (1999, apud SILVA, 2001, p.78), da existência do currículo oculto: conceito fundamental na teoria do currículo que “constitui-se daqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes”. Na análise funcionalista o currículo oculto ensina noções tidas como universais, necessárias ao bom funcionamento das sociedades “avançadas”; já as perspectivas críticas, ao denunciá-lo, dizem que ele ensina em geral o conformismo, a obediência, o individualismo, a adaptação às injustas estruturas do capitalismo. Já as pós-críticas consideram importante incluir aí as dimensões de gênero, sexualidade, raça etc.

reconhecimento das crianças como os múltiplos-outro, perante os adultos, por efeito da variedade de condições sociais). (SARMENTO, 2005 p. 372).

O acontecimento a seguir torna-se revelador, a partir da montagem de um painel referente a *Semana da Páscoa*:

Ao chegar na sala as crianças estavam brincando livremente com brinquedos de peças de montar e na TV tocava galinha pintadinha. Após a troca das crianças a professora anunciou que fariam “atividade”. Olhou para a auxiliar e disse: “Olha já trouxe recortado. É uma atividade que vi no *facebook* e achei legal, as orelhas são feitas com as mãozinhas e os pés com os pezinhos, mas já usamos os pezinhos na outra, então vamos inventar outra coisa! O modelo era maior mas como não tem cartolina branca eu fiz assim!! Vamos tentar fazer as orelhas com a mãozinha deles. A auxiliar de sala comentou: “Se sair meio “torto” não faz mal, pois é inclusão, né!” (rindo). Então a professora falou como se estivesse cochichando: “Então só o que falta termos que fazer um coelho preto. Vamos fazer um preto” (rindo). (Diário de Campo, 19 de março de 2013).

Muitos destes momentos, em que posturas, contatos com o olhar, com o corpo ou até mesmo situações em que um simples gesto pode fazer a diferença na formação da autoestima e da identidade das crianças, acontecem rotineiramente sem que sejam percebidos pelas professoras, como neste caso:

Neste grupo há apenas duas crianças negras, sendo que uma delas (a menina) está faltando durante toda a semana. Tenho observado constantemente que este menino não interage com o grupo. Repensei sobre a possibilidade de ser devido à pouca idade das crianças (0 a 3 anos) que neste período demonstram ter “brincadeiras” mais individuais, mas percebi que não. Apesar de que isso acontece com outras também. Mas especificamente com este menino é mais recorrente. Ele não interage de forma alguma. As crianças brincaram bastante com os brinquedos e depois a professora os chamou para a

“assembleia” e conversou com elas: “Vamos dizer BOM DIA bem alto? Quero ver quem vai dizer mais alto: BOM DIA. “Depois repetiu esta ação, mas desta vez solicitando que as crianças falassem bom dia em tom bem baixinho. Repetiu esta atividade umas três vezes e depois contou a história que escolheu aleatoriamente dos livros da sala. Em seguida propôs para as crianças: “Vamos brincar de ‘BICHO?’ e colocou um pano sobre o rosto. Usava sons (rosnados, grunhidos, etc) imitando o ‘BICHO’ e ia “pegando” as crianças dizendo: “Vou pegar quem usa fralda ainda! Quem usa fralda aí?”. E as crianças rindo bastante respondiam: O A., a L., etc.” Então a professora “pegava” a crianças e dizia: “vou te comer!”. Depois, escolheu uma criança para ser o: “BICHO” e colocou o pano sobre o rosto da criança, escolhendo uma das crianças de sua preferência, nesse caso uma menina (K.) que começou a brincadeira. A professora então resolveu levantar um colchão (formando uma parede) para que o restante das crianças se escondesse. Todas as crianças do grupo estavam participando da brincadeira, menos o menino A. (negro) e não percebi nenhuma iniciativa por parte da professora que incluísse A. no grupo. Ele continuou sentado no chão sozinho onde estava. (Diário de Campo, 21 de março de 2013).

Além da falta de comprometimento para que seu aluno fosse incluído na brincadeira¹⁰⁷, em se tratando de uma brincadeira coletiva iniciada por ela, outro fator revelador neste evento é a desqualificação ou desprestígio em relação às crianças que ainda usam fraldas. Em

¹⁰⁷ Levando em consideração a interpretação de Abramowicz e Levcovitz ao problematizarem a socialização no sentido de que “empurrar a criança para a socialização é dar-lhe o formato de cidadão, o direito de viver entre pares e ter sua proteção assegurada: ‘Se uma crianças se isola do grupo, isso pouco ou nada diferiria do monólogo coletivo preconizado por Piaget. Segundo ele, nesse estágio, brincar junto é brincar cada qual com seu brinquedo (mas com uma distância tal que olhares possam se cruzar, sons possam ser compartilhados, sombras de uns se projetem em outros etc.). São atos infantis que não carregam características subjetivas, apenas particulares” (2005, p.77).

muitos momentos da rotina diária da instituição, grupos formados por crianças da faixa etária dos 3 aos 5 anos que apresentavam comportamentos considerados pelas professoras ou auxiliares de sala como inadequados eram levadas por elas até a porta dos Berçários com o seguinte discurso depreciativo: “Vou te colocar aqui pois você tem que voltar a ser bebê e usar fraldas, pois não sabe se comportar!”. Segundo Sarmiento, “a própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, [...] criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro” (2005, p. 368).

Por fim, muitos eventos nos quais crianças de 0 a 3 anos estiveram envolvidas no dia a dia da instituição investigada, demonstraram o papel social, as atitudes e interações dos pequenos, chegando em alguns casos a “encantar” os adultos com sua capacidade de interpretação do vivido.

Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. A partir de seu nascimento, o bebê reage ao entorno, ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Os elementos de seu entorno que compõem o meio natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos. No que diz respeito às interações sociais, ressalta-se que a diversidade de parceiros e experiências potencializa o desenvolvimento infantil. Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nasçam. Por sua vez, a visão da criança como ser que é também parte da natureza (BRASIL, 2006 (a) p. 14)

As imagens a seguir explicitam a capacidade de interação com o entorno que as constitui, por meio de sua maior capacidade de expressividade: o corpo.

Figuras 23, 24, 25 e 26: Crianças do grupo de 1 a 2 anos “dançando capoeira”.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

5.2 ENTRE O DISCURSO E A IDEOLOGIA: AS PROFESSORAS E AS REFLEXÕES SOBRE SUAS PRÁTICAS COM AS CRIANÇAS

O que as professoras têm a dizer sobre sua prática com relação ao que foi discutido e construído durante a pesquisa é muito importante para o entendimento do contexto observado. Ou seja, a forma como pensam o planejado para/com as crianças pode não ter a mesma conotação do que foi efetivado, ou ainda, não representar o que é visto por esse outro olhar do pesquisador.

Porém, o olhar mais atento pode fazer diagnósticos mais precisos do que aqueles que estão envolvidos por questões postas no dia a dia e na convivência entre pares e entre gerações diferenciadas. Como pensam os envolvidos (nesse caso os adultos) sobre questões totalmente relacionadas às práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil no momento da pesquisa são muito oportunas e trazem subsídios para entendê-las de uma maneira geral na constância e/ou semelhança de respostas.

O conteúdo teórico e as análises produzidas aqui ajudam a entender como as profissionais¹⁰⁸ que trabalham com as crianças pequenas em face de uma infância institucionalizada planejam suas práticas e o que pensam sobre discussões importantes não só para que possamos entender as diferenças étnicas e sua relação com essa infância e essa prática, mas também no entendimento de outros fatores que influem no trabalho pedagógico de instituições de Educação Infantil.

Questões importantes se colocaram nos caminhos de tentar analisar e entender como fluem as relações entre as crianças e a ação docente pensada para elas. A partir de qual entendimento as escolhas são feitas e oferecidas para as crianças? Como fatos rotineiros (que em muitos casos não recebem a atenção que merecem) são fundamentais na relação dinâmica entre educar e cuidar?

Tento aqui examinar essas questões em busca de melhor compreender o cruzamento dos fatores que articulam planejamento, prática e subjetividades/alteridades das profissionais diretamente envolvidas com a tentativa de trabalhar com uma orientação legal, que propõe ações cuja finalidade é mobilizar na comunidade a tomada de consciência em torno da problemática dos preconceitos relacionadas ao recorte étnico-racial na educação brasileira e outras consequências que

¹⁰⁸ Uso este termo no feminino, pois o quadro de funcionários da instituição é composto apenas por mulheres.

envolvem estas questões, tais como: identidade, autoestima, pertencimento, convivência feliz e igualitária, bem como a superação de ações provocadas por uma construção histórico-social excludente.

O ponto de partida para entendermos os planejamentos em seu contexto é ter clareza de que eles não são eleitos em sua proposta/maneira ou lógica de formulação a partir de individualidades das professoras, mas de uma proposta político-pedagógica formalizada em um documento institucional que orienta estas ações. Sendo assim, ao serem questionadas sobre a participação na formulação deste documento obtive como respostas mais frequentes:

a) *Sim, participei da elaboração.*

b) *Temos que **reelaborar** todo ano, estou sempre dando uma olhada.*

Sobre a questão das reformulações (grifada acima) ou questões que devem ser revistas, as entrevistadas relacionam suas respostas às questões estruturais de funcionamento da instituição, como diagnósticos da estrutura física ou necessidades da comunidade. Obtive a resposta de apenas 1 das 7 professoras entrevistadas relacionando o PPP da instituição às questões da relação pedagógica:

Eu ajudei também na elaboração do projeto. De vez em quando eu dava uma olha nele assim, né. O que me deixou assim marcante nele é que a gente colocou que ele tinha como filosofia trabalhar a autonomia das crianças. Até eu lembro quando eu tinha uma turma, eu dei o nome de “*os autônomos*” porque ela incorporou bastante isso e eu era agente (auxiliar de sala). E eu ajudei a elaborar. A nível de planejamento ajudou bastante. (B. - entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).

O fato de a maioria das entrevistadas não referenciar o documento com relação à formulação do planejamento, demonstra o que está implícito nos discursos. Ou seja, a participação na elaboração do documento em questão não garante o papel que ele deveria representar em sua prática pedagógica.

Considero que a linguagem, em seu caráter sistemático, tem correlação com as variáveis sociais: “a língua varia de acordo com a natureza da relação entre os participantes e suas iterações e os propósitos sociais das pessoas na interação” (DAWNES, 1984, apud FAIRCLOUGH, 2008, p. 90). Ou seja, em alguns momentos torna-se

evidente que as entrevistadas adéquam seus discursos ao que melhor se apropria à pergunta feita com relação à resposta dada. Declaram ter participação na elaboração do documento, mas não apresentam uma relação concreta com o PPP da instituição de maneira geral, apenas no modo com que prescrevem a forma de organização dos planejamentos com relação à prática pedagógica e a descrição das características físicas e estruturais da instituição. O aporte teórico trazido no documento para o suporte do trabalho pedagógico com as crianças, em muitos outros aspectos não é lembrado/mencionado por elas.

Isto aparece explícito nas respostas mais frequentes quando indagadas sobre a “metodologia” escolhida para o trabalho com as crianças, e respondem:

- a) *Trabalhar com tema gerador (com o mesmo tema em todas as turmas) **pode ser melhor para os professores do que para as crianças.***
- b) *Poderíamos rever esta metodologia, mas **nem sempre questionamos o que está posto.***

Os grifos nestas respostas demonstram o que é trazido por Fairclough, na relação dialética entre o discurso e a estrutura social, quando “os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados” (2008, p. 91). As professoras apresentam em seu discurso uma certa criticidade à maneira/forma como seus planejamentos foram pensados, mas existindo uma concordância anterior, de que essa maneira/forma seria viável, não viam tanta razão para contestá-la, pois temos

de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção social do discurso. No primeiro caso, o discurso é mero reflexo de uma realidade social mais profunda; no último, o discurso é representado idealizadamente como fonte do social. [...] A constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 92-93).

Um exemplo prático disso se apresenta na fala uma professora sobre a questão da “metodologia”:

Esse ano a coordenadora deixou bem livre e sugeriu que não gostaria que todas trabalhassem o mesmo tema. Por que se trabalhar todas o mesmo tema vai contra a nossa fala que é de trabalhar a necessidade da criança. Mas quando nos reunimos sempre falamos: o que tu vai trabalhar? Vou trabalhar alimentação, mais será? Mas não é antes de moradia? E fica aquela coisa assim sabe? Já fica aquela coisa mecanizada. O que tem eu trabalhar a moradia antes do nome? Por que tem que seguir uma ordem? Eu já falei isso pra elas, eu já discuti. E depois é assim: a falta de tempo, que querendo ou não atrapalha nas nossas paradas pois ficamos preocupadas com a sala que está sozinha e aí às vezes já pega, já vê o que a outra colocou e já põe também pra agilizar por que tu sabe que tem crianças esperando e tal. Seria uma coisa pra se repensar (C. - entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013)

Como já discutido, os planejamentos nos grupos também são influenciados por outros fatores alheios às escolhas das professoras. Os *Temas Geradores* em alguma medida são “escolhidos/determinados” pela SME¹⁰⁹ para serem trabalhados com as crianças. Nesse sentido, as professoras, ainda com um discurso influenciado pela “estrutura social que direta ou indiretamente o molda e o restringe” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91), por esta resposta estar diretamente relacionada a questões que podem ter um caráter crítico às determinações hierárquicas, as respostas obtidas se dividem:

- a) *De certa forma acho que contribui.*
- b) *Acho ótimo no sentido em que amplia o conhecimento cultural das crianças sobre determinados temas.*

Em sua face negativa, esta característica na organização dos trabalhos por parte da SME é vista pelas professoras como demanda de maior esforço na prática, com ênfase em conteúdo, no sentido em que a EI ainda desempenha caráter escolarizante. Alguns depoimentos revelaram esta característica em comum:

¹⁰⁹ Programa saúde do escolar, Mérito Educacional, Programa relacionado à alimentação intitulado “*Filho de peixe, peixinho é!*” entre outros.

A nível de orientação é bom, mas há determinados momentos em que a gente fica assim meio perdido. Por exemplo, tu estás trabalhando vamos supor alimentos e de repente vem alguma coisa da Secretaria pra trabalhar tal projeto ou alguma coisa assim. O professor tem que ter jogo de cintura pra poder globalizar, eu acredito. A gente tem até que arrumar os nossos meios pra poder estar se encaixando. As orientações são muito boas, até por que, eu estou há muito tempo, sinto que muita coisa é inovada. São coisas que eu já vi lá atrás e estão se inovando vão se transformando e a gente vai se adequando conforme as coisas vão se modernizando. (B. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).

Pra mim facilita para planejar e para as crianças assim: quando é pra trabalhar, cores, formas, higiene é mais fácil, mas quando vem essas coisas da SME é muito difícil. Como vou aplicar isso? Entendo que a SME tem que fazer o trabalho dela, mas é meio difícil. Na escola tem uma base maior, não é que não temos capacidade, mas a gente faz. Eu me perco um pouco nessas coisas, é meio difícil. (A. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).

É chato você trabalhar sob pressão, mas se você quer trabalhar por vontade de verdade é ótimo. Ano passado eu fiz (a gente fez a exposição) lá e tudo mais, mas acho que tinha que ser num centro maior e não dividido por bairros para vermos outros trabalhos também como são feitos. Mas é legal por que as crianças saem um pouco da rotina. Vão passear por outros centros, conhecer outras coisas. Tem que começar a direcionar, estão muito presos numa sala só. O espaço físico já é pequeno e é bem complicado. (D. - entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).

Outro fator presente nas discussões sobre as práticas das professoras e seus conteúdos é com relação ao que é considerado prioridade para as crianças em seu trabalho. Suas respostas têm constância nas questões do desenvolvimento e da higiene enquanto prioridade. Ou seja, ainda há um esforço por parte das professoras na consolidação da “criança padrão”: bem cuidada, estimulada e

acompanhada pela família, que alcance seu desenvolvimento ligado à faixa etária adequada e que não tenha um comportamento atípico.

Assim, eu procuro planejar de acordo com a necessidade deles mas tu sabe que tem muita data comemorativa que querendo ou não tu tens que trabalhar. Como agora teve a questão do dia das mães, mas a gente sempre colocou alguma coisa no meio, né, intercala... Nesse meio tempo eu trabalhei mães e corpo e agora eu estou partindo pra higiene que é o que mais está precisando ali na minha sala, essa questão da higiene. É meio complicado assim, então quero ver se faço um trabalho com os pais também nesse sentido assim, na questão de cortar a unha e os cuidados básicos com as crianças que não está tendo. Então eu vou de acordo com o que eu vejo que está precisando, por exemplo, a questão motora e tal, vou desenvolver um projeto de psicomotricidade e estimular esse lado e é por aí, é assim, é desse jeito que a gente trabalha. (C. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013). Elas encaixam, a gente não coloca como eixo não. Tipo assim, a gente faz: alimentação, higiene e saúde que é essencial pra eles. A maioria das crianças não tem a noção de higiene, banho, cuidar do cabelo. Tem um índice de piolho enorme em todas as creches, não é só na nossa. Doenças é o que mais tem. As regiões mais carentes são as que mais têm doenças, pois são mais propensas. Acho importante trabalhar higiene, saúde, alimentação. Vai encaixando as datas comemorativas. (D. - entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).

Os meus são pequenos, pra mim facilita para planejar e para as crianças também assim: quando é pra trabalhar, cores, formas, higiene é mais fácil. (A. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).

De alguma forma, a ambiguidade das responsabilidades sobre as crianças ainda permanece nas relações entre famílias e profissionais das instituições de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, sendo entendida apenas em seu caráter assistencialista. A criança é vista como necessitada de diversos tipos de cuidado, principalmente com as

questões de saúde e higiene, entendidas pelas professoras como responsabilidades exclusivas dos pais.

Quando questionadas sobre a participação das crianças na relação pedagógica, as professoras ainda, no meu ponto de vista, interpretam como uma situação indefinida. Não vislumbram a participação como um fator primordial na organização do planejamento, apesar de que no discurso apareça esta preocupação, ela está mais ligada ao fato de que a participação seja vista não no sentido de se considerar a agência das crianças nesse processo, mas como um produto final formalizado como resposta aos anseios destas profissionais em relação ao seu trabalho e ao que é oferecido à elas. As frequências de respostas foram:

- a) *Vejo a participação nas necessidades das crianças.*
- b) *A participação é aquilo que parte do interesse deles.*

Evidencia-se, em seus depoimentos, que a participação se limita a aceitação do que é trazido com base em escolhas das professoras de forma um pouco desordenada. Ou seja, alguns eventos em que as crianças se manifestam, nos momentos de prática pedagógica, são considerados como participação em conformidade ao já discutido no item 5.1.2.

Planejamento participativo né? Eu vejo de uma forma bem legal. Eu criava muito assim né. Eu sou do momento. De repente eu ia no quadro e aplicava uma chamada, uma vez eu fiz uma chamada diferente que tu até mesmo presenciou umas coisas assim diferentes que se eu via que dava resultado, eu continuava, em tudo eu procurava uma resposta deles assim positiva ou negativa pra mim dar continuidade. E que na verdade eles estavam me ajudando a fazer o meu planejamento. Eu vejo a participação das crianças como naquele momento do dia a dia. No momento que está aplicando as crianças vão participando. (B. - entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).

Os depoimentos das professoras demonstram fragilidade na questão da participação das crianças no momento de pensar o que se planeja para e com elas. Do meu ponto de vista não há como falar em trabalhar identidade, pertencimento, historicidade sem uma participação efetiva das crianças no sentido de resgatar a importância da história de vida de cada um de nós e aguçar a curiosidade delas em torno da história

de seus parentes, refletindo a importância da ancestralidade na história de vida de cada um. As diferenças estão presentes entre o grupo em suas características físicas e de comportamento. O individual é que compõe o grupo e as crianças se apresentam únicas em suas reações, suas falas, suas preferências, etc.

Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. (BRASIL, 1998 (a), p.33).

Questionadas sobre a importância do trabalho com e sobre as diferenças das crianças no que tange ao recorte étnico, as professoras manifestaram opiniões que colocam em xeque a maneira como foram conduzidas as atividades relacionadas ao projeto *Kizombas*.

Isso é coisa pra gente estar trabalhando todo dia. Eu acho que não tem que ficar enfatizando isso. Isso é uma coisa que não é só do negro. Tem agora essa questão dos filhos de casais homossexuais, isso é uma coisa que já tem que estar se pensando, tem fazer com que as crianças percebam as diferenças mas de forma natural. Não tem que ficar enfatizando isso. Eu vejo que hoje essa questão de raça está muito diferente, já mudou bastante sabe. Como eu mesmo já falei pra ti outro dia, eu nunca me senti coisa e tal mas vai da situação de cada um. Eu superei isso, eu não trouxe isso pra mim. A gente tem que estar muito bem resolvida até pra trabalhar com as crianças. A questão do cabelo, da cor da pele, isso aquilo. Então pra mim não é problema, mas é coisa pra ir trabalhando dia a dia e sem é ... “carimbar”. Fazer com que as crianças percebam a diferença, mas de forma natural. A mesma coisa o gordo, já ir trabalhando essas coisas devagarzinho, mas no dia

a dia. Não precisa ter dia, ter projeto, eu acredito entendeu. Mas melhorou bastante do que eu já vivi. Hoje é mais fácil falar com mãe e tal, essa questão e ser professora negra, e ter alunos negros na sala, mas se fica enfatizando daí elas vão perceber o que é o preconceito por que a gente mesmo tá dizendo isso pra eles. (B. - entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).
 Tem que trabalhar durante o ano todo. Como se fosse uma coisa normal. Não como uma data comemorativa, mas o ano inteiro, acho essencial. Deve ser feito de todas as formas, quando você tá trabalhando sobre o corpo. Diversifiquei, não sei se chegasse a ver lá, coloquei no painel fiz a boneca e falei pra elas: a criança pode ser gorda, magra, negra, branca, amarela. A família, todo tipo de família (de etnologia). (D. - entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).
 Isso assim é uma coisa que tu tens que trabalhar toda vida. Por exemplo, assim se for pentear uma criança que tem o cabelinho afro daí eu falo: o cabelo da D. é desse jeitinho, é crespinho, o teu já é mais lisinho, passa a mão ou no momento da maquiagem, que tem que passar o blush mais forte, vai no espelho olhar. (C. - entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).

As falas das professoras (em um caráter ideológico) exponenciam interpretações de Romão: “essa coisa da identidade negra fragmentada, ter ou não ter auto estima, está relacionado com a questão histórica que por vezes coopera para a construção de estigmas” (2001, p. 162), ou ainda, como afirma Oliveira: “Ninguém nasce com baixa autoestima, ela é aprendida e resulta das relações sociais e históricas” (2004, p. 22). As marcas culturais herdadas dos povos africanos “são ocultadas pela instituição escolar ou quando tratadas em datas comemorativas acabam ganhando uma conotação pejorativa e/ou folclórica” (OLIVEIRA 2004, p. 31).

Ao analisar os discursos das professoras com relação ao que é efetivado em “sala de aula” com as crianças amparo-me em Fairclough (2008, p. 83), percebendo “um discurso de resistência que não vai para além dos parâmetros de sua ação discursiva”. As professoras percebem a necessidade de mudança de suas práticas, mas não há uma iniciativa ou um enfrentamento que possibilite mudanças. Esta modalidade de comportamento manifesta-se em diversos segmentos da nossa

sociedade, pois os discursos tanto textuais quanto linguísticos não ocorrem paralelamente à sua efetivação.

Há muito tempo isso já é trazido no senso comum em antigos provérbios populares: “Faça o que eu digo, mas não faça o que faço” ou ainda “Se conselho fosse bom não se dava, se vendia”. Existe uma tênue relação entre o ideal e o real em contextos sociais, em que o ideal pode estar completamente relacionado às condições que favoreçam a sua efetivação, inerentes aos protagonistas desta prática, como por exemplo aporte teórico específico, materiais pedagógicos possíveis, estruturas físicas adequadas.

As estruturas são reproduzidas ou transformadas, dependendo do estado de relações, do equilíbrio do poder, entre os que estão em luta num domínio sustentado particular de prática, tal como a escola ou o lugar de trabalho. [...] Uma via adiante mais frutífera é a investigação de como o aconselhamento funciona como técnica de discurso na prática, o que inclui um estudo das lutas no discurso sobre suas orientações contraditórias para a dominação e a emancipação. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 84-85).

Esta questão do trabalho com as crianças em uma perspectiva das diferenças existentes no grupo é entendida pelas professoras em seus depoimentos como algo ainda controverso. O discurso da igualdade entre as crianças está representado na constância das respostas, no sentido de:

- a) *Trato minhas crianças da mesma forma, são todas iguais.*
- b) *Não percebo diferenças entre as crianças.* (No sentido de ter um olhar avesso ao caráter discriminatório).

Assim que eles percebam ou eu? Eu não vejo a diferença, eu vejo a igualdade, eu procuro trabalhar dentro da igualdade assim, eu não diferencio um do outro em relação à cor, em relação ao intelectual deles. Eu penso que talvez a diferença do nível social por que em outro sentido eu não vejo. Todos têm a capacidade de fazer as coisas, todos têm grandes experiências pra passar pra nós e pros colegas, eu não vejo diferença assim. A gente sabe que diferença de nível social tem mas a gente não vai trabalhar em cima disso,

a gente trabalha o desenvolvimento da criança no seu todo. (E. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).

Percebo diferença de classe social. Tens que tem uma classe social diferenciada, tem criança que vem pra comer só aqui. Um menino que na segunda-feira que não teve aula e soube que ele não comeu naquele dia. Tem a questão dos filhos de pais drogados. Já aconteceu de chegar pai aqui pra ver o filho totalmente “debilitado das drogas”. Eu vejo a questão da higiene. Tem criança que eu faço a higienização aqui porque em casa não tem esse cuidado. A diferença que eu vejo é no cuidado e no poder aquisitivo de um pro outro. (C. – entrevista concedida à autora da pesquisa em maio de 2013).

Neste sentido, as professoras ainda trazem o discurso e uma visão embaçada sobre como perceber igualdades e diferenças, ou seja não apresentam entendimento sobre uma concepção de que “ as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 1997, p.30).

5.3 AS AÇÕES E AS “FALAS” DAS CRIANÇAS SOBRE O CONTEXTO DAS DIFERENÇAS ÉTNICAS

As observações participativas com foco nas relações e nas “falas” das crianças analisadas neste subitem não pretendem ser conclusivas no que tange às questões de existência/inexistência de racismo entre as crianças, ou a maneira como estas relações e comportamentos foram adquiridos ou reproduzidos por elas. O objetivo destas intervenções foi observar se as práticas das professoras com relação ao projeto *Kizombas* e à Lei Federal 10.639/03 refletem-se em alguma medida, nos eventos observados. Procuo também problematizar as afirmações das professoras no sentido de que não há entre as crianças qualquer distanciamento ou comportamento atípico das crianças negras relacionados a atos discriminatórios de outras crianças. Descrevo a seguir eventos que auxiliam no sentido de interpretarmos as ações afirmativas em sua totalidade na instituição investigada.

No dia da observação participativa em que fiz a intervenção relacionada aos desenhos, decidi trabalhar com um grupo de 8 crianças (crianças do Grupo Pré, de 5 a 6 anos de idade) ao mesmo tempo, pois

facilitaria uma observação mais atenta ao que elas estivessem dispostas a falar. Combinei com a professora que as levaria para a sala dos professores por ter uma mesa maior, permitindo observar as crianças juntas. Pedi que a professora fizesse a escolha das crianças que iriam participar.

Este evento aconteceu após seis meses de inserção na instituição. As crianças já estavam bastante habituadas com a minha presença. Sempre que me avistavam por ali diziam “oi!” e vinham ao meu encontro para me abraçar ou perguntar aonde eu iria, ou que turma eu estava “visitando” desta vez.

Convidei para que cada um sentasse onde preferisse, expliquei onde estávamos e perguntei se já conheciam aquele lugar. A maioria disse que sim, dizendo que é onde as professoras tomam café. Disse a eles que gostaria muito que fizessem um desenho sobre o que aprenderam sobre a África e sobre o projeto *Kizombas* para que eu pudesse “enfeitar” o meu trabalho e todas concordaram prontamente. Distribuí sulfites e giz de cera. Enquanto as crianças desenhavam encaminhei uma conversa sobre o que sabiam com relação ao que desenhavam. Então perguntei: “Quando eu estava lá na sala de vocês percebi que a professora estava ensinando sobre a África. Vamos falar sobre isso? O que vocês aprenderam sobre isso?” Então as “conversas” começaram a fluir.

Os recortes a seguir representam a transcrição¹¹⁰ do que as crianças foram dizendo, mas não necessariamente da forma linear como relato abaixo. As crianças foram falando o que lembravam sobre o assunto, todas juntas em uma conversa em grupo, interferindo umas às outras e acrescentando alguma observação nas falas dos amigos.

G (menino negro): Sobre os Africanos? Eles fugiam pra se esconder. M (menino branco) interrompe - Nas florestas! Nas florestas não! Nos morros! Nas montanhas nos quilombos! E lá quando eles foram livres, eles dançaram a dança da capoeira daí chegou a fada Izabel né?.M.E. (menina branca interrompe - Não! A rainha) daí ela fez um negócio assim que nunca mais teve escravo, pronto deu ninguém é mais escravo. Quando eles chegaram aqui eles queriam ir pra Índias, mas aí não deu, eles se perderam daí lá

¹¹⁰ O evento foi gravado e transcrito posteriormente.

quem tava lá eram os índios, os primeiros habitantes do Brasil. Eles subiam numa pedra assim num morro e quando avistavam alguma coisa gritavam terra a vista (A frase foi dita pela maioria do grupo em coro). Eles chegaram e colocaram o nome de uma árvore de pau-Brasil. Os portugueses pegaram os escravos e pegaram os índios também pra ser escravos, daí eles trabalhavam, trabalhavam. M. (menino branco) interrompe - Aí quando as mães levavam os bebezinhos lá pra brincar faziam a Abayomi rasgando as roupas.) (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).

A partir desta fala, em certo momento tentei sentir nas conversas, como as crianças entendiam o que significa ser escravo¹¹¹ e se tinham entendimento (ou pistas sobre em que sentido levantavam hipóteses para tentar entender) sobre a questão da cor de pele e sua relação com a escravidão. De certa forma, percebi que as crianças relacionavam os escravos à África, mas sem evidenciar em que sentido. No grifo que sinalizo no evento abaixo, a criança, ao tentar descrever como entendia ser um escravo, em suas características físicas o relacionou à África.

Os escravos eram os negros. **É porque o sol quente nunca apaga e porque nunca é de noite. É porque lá na África faz muito sol. Mas não chove quando chove a terra é seca. Lá é dia quando aqui é dia lá tá de noite.**(Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).

Escravo é pra trabalhar muito! Trabalhar pros outros. Moravam numa casinha de palha e de barro. (Uma menina interrompe a conversa) - É umas pessoas que trabalham pra cozinhar. (Outra interrompe a conversa) - Ai que feio! Não quero ser escravo. Tu vai ter que varrer a casa e vai ter que lavar cueca. (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).

Tento entender como as crianças imaginam que seja a África e as conversam fluem:

¹¹¹ Utilizo o termo “escravo” por ter sido utilizado pela professora do grupo conforme análise no item 5.1.2, do caderno de registros e da sua prática.

M. (menino branco): África fica num lugar muito longe do Brasil, tem que ir de navio ou avião. M.E.(menina branca) interrompe: - Helicóptero não! Ou avião e barco e navio não é barco. Na África tem um monte de países (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).

G (menino negro): É longe os negros e africanos moram lá, tem que ir de navio. A gente já aprendeu sobre isso. Os ricos e os pobres, tem rico que é bandido, tem rico que não é, eu assisti na televisão. Eles saem com seus carrões e os negros ficam dentro de casa. Eles ficam dentro de casa e os ricos saem com seus carrões. Eu assisti o filme deles só que eu não lembro de nada. Eles pegaram o presidente da África. (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).

Os eventos relatados demonstram que as crianças deste grupo incorporaram o proposto pela professora com relação ao projeto *Kizombas*. As crianças tiveram contato com o conteúdo cultural africano, em alguma medida, e as diferenças entre as crianças que formaram o grupo de 5 e 6 anos foram colocadas em questão.

Porém, no meu entendimento, muitos pontos precisam ser discutidos aqui. A relação que as crianças demonstraram entre negros/fugitivos/escravos apresenta limites e pode estar relacionado ao que foi proposto a elas nestas questões. Houve uma relação entre passado e presente? Em todos os momentos fazem relação da escravidão com subalternidade, mas sem que tenham clareza (considerando que a faixa etária em certa medida influi no entendimento de algumas questões) de que esta subalternidade foi imposta, mesmo observando que em alguns momentos as crianças relataram que os portugueses capturaram os índios e os negros para serem escravos.

A Princesa Izabel retratada como fada ou rainha (apesar de que o imaginário infantil contribui para isso, pois a literatura infantil elenca papéis de heróis às fadas e às rainhas) perpetua a História do Brasil contada numa lógica reprodutiva dos conteúdos escolarizantes, impedindo a construção de uma proposta de ressignificação.

Ao enfatizar que a África é longe e que os “negros e africanos” moram lá, reforça-se um olhar para o *longe* enquanto selvagem/incivilizado, ou como se não houvessem populações de origem africana no Brasil, por exemplo. Isso se reflete no momento em que uma das crianças, ao tentar descrever como é uma pessoa negra, se refere ao amigo G: “Esse aqui ó! Ele nasceu na Bahia!”. G é mesmo da

Bahia, mas essa referência de localização dos negros poderia ser trazida em outro sentido. Isso já apareceu nas análises de outro grupo em que a professora nomeia a boneca negra como “baiana”. Observar as diferenças a partir do grupo e do contexto das crianças no meu ponto de vista é mais efetivo.

As falas das crianças confirmam, de certa forma (considerando que para chegar a conclusões mais específicas neste sentido são necessários tempo e aprofundamento das observações), o que todo o aporte teórico trazido nesta dissertação evidencia: os conceitos são construídos e adquiridos historicamente e socialmente (entre outras questões), e que nesta faixa etária as crianças já demonstram isso. Por exemplo, quando a menina branca J. fala: “Ai que feio! Eu não quero ser escravo!”. Duas questões se tornam evidentes: 1) O escravo que ela se refere na verdade é “o negro”, ou seja, ela não quer ser negra. Ou ainda, ela não quer ser uma trabalhadora doméstica. 2) Na questão relacionada ao gênero, o menino M. interrompe a fala dela afirmando: “Tu vai ter que varrer a casa e lavar cueca!”, demonstrando a incorporação que possui acerca da representatividade de papéis desempenhados por uma mulher, com um cunho extremamente machista, pois ao falar que ela irá “lavar cueca”, aponta no sentido de que quem lava as cuecas de um homem é a mulher, ou ainda, você não quer um papel subalterno, mas fatalmente o terá por ser uma mulher.

Parto agora para a descrição dos desenhos, relacionando-os com as descrições que as crianças fazem, sem um detalhamento analítico criterioso num sentido psicologizante, mas levando em conta que se tratam de desenhos produzidos em um momento atípico do contexto das crianças e sem qualquer “concepção gradualista”. Para Sarmiento,

o desenho infantil tem sido profundamente estudado, praticamente desde que se instituíram os fundamentos de um saber pericial sobre as crianças e sobre a infância. No entanto, a ênfase tem sido insistentemente colocada apenas numa dimensão de análise – a do desenho como expressão de uma subjetividade em formação [...] que tende a abstractizar a criança em torno de categorias-padrão ou estágios de desenvolvimento, que tem destes uma visão linear, progressiva e teleológica, e que ignora os contextos sociais de inserção das crianças e a relação mútua implicação das estruturas sociais e da ação infantil. (SARMENTO, 2011, p. 30).

Neste sentido, os desenhos feitos pelas crianças nesta intervenção funcionam como uma das várias formas de expressão da linguagem infantil.

Figuras 27, 28, 29 e 30: Desenhos feitos pelas crianças.



Desenho feito por P. (menino negro) que o descreve:

“Aqui tem o sol esquentando eles e aqui está o índio montado num cavalo!” G. (menino negro) interfere: “Pra salvar os Africanos, né!?” M.(menina branca) também interfere: “A gente esqueceu de uma coisa tem aquele rei, né o Dom Pedro ele montou num cavalo e disse (algumas crianças em coro): independência ou morte!”. (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012).



Desenho feito por G. (menino negro) descrito por ele:

“Eu fiz os portugueses indo atrás dos africanos, eles pegaram índios, sabe? Aqui eles estão no quilombos só olhando, sabe? Os portugueses estavam perseguindo. Os Portugueses são malvados e o helicóptero está atrás deles”. (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012)



Desenho feito por M. (menino branco) que o descreve como:

“Aqui eu fiz um monte de baobá. Aqui a Mukua, uma fruta que faz remédio. Um sol bem quente aqui as árvores e o meu nome”.

Interfiro: “É mesmo? Existe essa fruta?” E todas as crianças confirmam (com várias frases diferentes): “Sim é a fruta do Baobá!”. (Diário de Campo, 28 de novembro de 2012)



Desenho feito por J. (menina branca) que o descreve:

“Isso aqui é um Baobá e aqui é a fruta que eles pegam pra cortar: se chama Mucua”.

Questiono com ela sobre quem a menina representa e ela fala: “É uma africana!” Então eu pergunto: “Tem africana loira também?” Então G. interfere: “É por que ela só gosta de loira, loira. Ou é assim: O pai é branco, a filha é negra, daí fica mulata!”

Fonte: Acervo da autora, 2012

Mais uma vez as crianças revelaram seu contato com contextos africanos propostos pela professora. Há todo momento percebi G. muito enfático com relação à condição dos escravizados. G. migrou da Bahia (não que isso seja um fator determinante, mas deve ser considerado) e percebi sua sensibilidade a muitos aspectos relacionados às questões de inferioridade nas diferenças étnicas, quando descreve o que viu nos filmes, por exemplo (revelando que a instituição não é o único meio de perpetuar fatores significantes sobre formação de conceitos, opiniões e identidades).

Com relação ao desenho de J., já havia percebido sua resistência em fazer desenhos de pessoas com a pele escura, quando observava o grupo nas práticas em “sala de aula” e a professora solicitou que ilustrassem um texto coletivo sobre a África. Visualizei que desenhava as figuras humanas com a cor rosa e perguntei: “Por que você não usa o

lápiz marrom para pintar as pessoas?” Ela respondeu: “Marrom não é cor de pele, eu não gosto!”

Esta questão de optar por cores claras de pele como identificação do “mais bonito”, ou ser uma preferência mais constante entre as crianças, também acontece com relação aos cabelos. Percebi, nos momentos de observação participativa, na contação de histórias (conforme descrito no item 3.3.1), nos momentos em que questionei as crianças sobre as ilustrações das histórias em que apareciam crianças negras: Vocês acham esta menina bonita? Muitas crianças respondiam que não e coletivamente ouvi exclamações do tipo: “O cabelo dela é feio!”. Uma destas exclamações foi seguida por uma intervenção da professora: “Quando você crescer, pode alisar teu cabelo!” Em um outro momento (no mesmo dia), quando eu estava na instituição, esta professora me procurou dizendo: “Você viu? Acho que a preferência daquela menina é uma questão de gosto!”

Na observação participativa utilizei bonecas negras (também descrito no item 3.3.1), percebendo a preferência nas escolhas primeiramente por bonecas brancas e, em seguida (já nos momentos em que brincavam), situações em que as meninas que não conseguiram pegá-las tentavam “negociar” trocas.

Isto posto, concluo com base nesses eventos que preferências estéticas construídas socialmente também estão presentes no cotidiano e que, em grande medida, se devem ao fato de existirem “ainda dentro da escola outros componentes que podem contribuir para essa problemática.”

Cavalleiro (1999; 2000) aponta aspectos como: planejamento escolar; materiais didáticos; universo semântico pejorativo, situações nas quais alunos negros são tratados por seus amigos e/ou professores com termos preconceituosos negativos ou supostamente positivos; distribuição desigual de afeto; negação da diversidade racial brasileira na formação da equipe escolar e minimização do problema racial. A autora aponta que há preconceito nos exemplos mais simples, como nas brincadeiras em que crianças brancas não aceitam se relacionar com as negras, ou quando se recusam a brincar com bonecas que não sejam brancas. (BRASIL, 2012b, p. 145).

Quanto aos momentos de brincadeira livre no pátio, no parque ou em espaços fora da “sala de aula” (ou até mesmo dentro delas quando as

professoras espalhavam os brinquedos), tive a possibilidade de observar como agiam as crianças negras com relação ao grupo e o grupo em relação a elas, marcando o fato já muito mencionado neste estudo, de que essas crianças optam por ficarem afastadas/isoladas em muitos momentos. Seja por uma preferência dessas crianças, como afirmaram veementemente as profissionais da escola, ou por já terem esse comportamento em consequência de quatro ou cinco anos de infância institucionalizada, expostas a fatores que possam ter contribuído para este comportamento, a questão é que as crianças negras da instituição observada, nos momentos em que me propus a isso, brincavam com maior frequência sozinhas, não conversavam muito com seus pares, não se opunham ao que lhes era oferecido e não estavam entre as crianças consideradas pelas professoras como “participativas”.

Observei as crianças no parque a brincar. Percebi novamente que a menina negra não é aceita pelo grupo das outras meninas e resolvi interferir dizendo: “Por que vocês não convidam a A. pra brincar? Então M. E. respondeu: “Porque só pode brincar duas olha só: Uma, duas! E daí não dá pra chamar ela!” Concordei o continuei observando. Apareceu outra menina no grupo e foi aceita, daí eu questioneei com ela: Não eram só duas que podiam brincar? Ela respondeu: “Não, agora podem três”. Depois de algum tempo A. reclamou com a professora que as meninas não aceitavam, então as meninas concordaram mas não a incluíram na brincadeira. (Diário de Campo, 14 de março de 2013).

Este evento demonstra em um primeiro plano que M.E. e as outras meninas não queriam que A. participasse da brincadeira. Além disso, M.E. percebeu que seu comportamento podia representar uma desaprovação de minha parte, procurando estratégias para justificar sua resistência ao convite para A. participar da brincadeira. Concordo com Prado, quando afirma:

As relações travadas entre as crianças nas brincadeiras revelam, além de sistemas de aquisição de elementos culturais “atualizações da cultura infantil” (FERNANDES, 1979, p. 386), comportamentos, formas, expressões, sentimentos e expectativas que chegam até nós não só verbalmente, mas por meio de representações,

imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social. (PRADO, 2011, p. 109).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois anos empreendidos no estudo e na efetivação desta pesquisa, que objetivou analisar a relação pedagógica em uma instituição de educação infantil considerando as premissas da Lei Federal 10.639/03, permitiram perceber a existência de outros aspectos relacionados ao trabalho com o recorte étnico na busca por práticas antidiscriminatórias e igualitárias com relação às crianças negras.

A existência da referida lei garantiu a inclusão no currículo oficial da instituição onde a pesquisa foi realizada, implementando o que consta enquanto obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Porém, no meu ponto de vista, existem ainda muitos limites na lógica de organização destes conteúdos, fazeres, vivências, atividades (entre outros termos referentes ao que é oferecido para as crianças), a partir desta temática e como estes estão postos no cotidiano da infância institucionalizada. Passados dez anos da sanção da Lei **10.639/03** [...], o Brasil ainda enfrenta uma série de desafios para vencer o racismo dentro das instituições de ensino¹¹².

O tema da diversidade étnica permanece restrito, em grande medida, ao projeto elaborado pela Secretaria Municipal de Educação durante o mês de novembro, quando se comemora a *Dia da Consciência Negra* e os saberes das crianças neste sentido não são "aproveitados" pelas professoras nas escolhas da abordagem pedagógica, sendo as datas comemorativas norteadoras do trabalho com/para as crianças, na maioria das vezes.

Rosemberg (2012), ao discutir as conquistas a partir da Lei 10.639/03, destaca que a EI, assim como outros espaços, foi silenciada. Esta afirmação faz-se presente na síntese elaborada por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000, p. 147, apud ROSEMBERG, 2012, p. 34) sobre as ações do movimento negro e a educação até os anos 80: "as exigências das novas gerações, no meio negro, aumentam. Não se reivindica apenas acesso *ao ensino fundamental*, queria-se, mais: ensino médio e universitário".

Sendo uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a

¹¹²Jornal da Ciência - *Reportagem da Agência Câmara traça um painel sobre a implantação da lei 10.639/03 em 15 de maio de 2013*. Ver mais em:<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=87077>

aprovação e a implementação da lei constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra. Não por acaso, essa lei se restringe especificamente às escolas de ensino fundamental e médio: a educação infantil foi excluída: trata-se de desenlace de longo percurso histórico. (ROSEMBERG, 2012, p. 33).

Por outro lado, a Lei Federal 10.639/03 estabelece o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos sistemas de ensino e a EI está incluída nesta obrigatoriedade, por se constituir a “primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, considerando as dimensões física, afetiva, intelectual, lingüística e social.” (PASSOS, 2012, p. 103). Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileiras. (BRASIL/MEC, 2009, p. 47).

Neste sentido, com relação aos resultados da pesquisa, especificamente nos grupos de 3 a 5 anos, muitos eventos revelam que não há uma sistematização na abordagem dos conteúdos, propostos de maneira geral, ou seja, temas diversos e não correlatos podem estabelecer uma relação por iniciativa e “vontade” da professora, que “procura” caminhos pelos quais efetive o que propõe às crianças, utilizando “estratégias” para fazê-lo, resultando em desinteresse do grupo.

Não estranha que este fato seja tão pungente, visto que o planejamento das professoras baseia-se em documentos preconizadores do discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que Guimarães (2008, p.33) baseado em Bujes (2000) e

dialogando com Foucault, analisa como um documento que manifesta “uma vontade de poder sobre as crianças, produzindo um tipo de subjetividade infantil”. Essa discussão foi conduzida no capítulo 2 desta dissertação no “desdobramento do interesse moderno demarcados com as operações necessárias para tornar crianças cidadãs úteis” (GUIMARÃES, 2008, p. 33).

Para a autora, no limiar da modernidade, a noção científica de cidadão racional vale-se do currículo como meio para atingir um fim. Ele se torna estratégia disciplinar de normalização e controle social. Temas como qualidade (identificada com homogeneidade), racionalidade (focada em estratégias que dão primazia à numeralização, produção de leitores e escritores desde a mais tenra idade) e cidadania (compreendida como ao alcance de todos, banalizando diferenças, negociações e confrontos) imbricam-se na produção de pautas de conduta e controle voltados para a normalização, tendo em vista uma criança desejada (autônoma, crítica, criativa, etc.).(GUIMARÃES, 2008, p. 34).

Ainda é muito marcante na relação pedagógica da instituição questões já diagnosticadas em muitas pesquisas que trazem essa discussão. As prioridades elencadas pelas professoras deixam em segundo plano fatores imprescindíveis quando se fala na diferença étnica que constitui a população brasileira e, conseqüentemente, as crianças. Esses fatores estão relacionados à historicidade, à participação, ao interesse das crianças e à consideração aos contextos da instituição e do grupo (tanto crianças quanto adultos).

Falar da história e cultura afro-brasileira e africana sem contextualização a partir das crianças e dos adultos que compõem o grupo não faz muito sentido para as crianças pequenas. As diferenças étnicas (e não só elas) estão presentes entre as crianças e em seu entorno, devendo ser consideradas na abordagem das orientações da Lei 10.639/03, não isoladamente, mas constantemente, como por exemplo, durante conflitos ou nas demandas a partir dos interesses das crianças.

Isto está bastante presente na prática das professoras, mesmo que os documentos do MEC, como já citado aqui, muito considerados no trabalho da instituição recomendem, quanto à proposta pedagógica:

o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e

outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situem. Professoras, professores, gestoras e gestores desenvolvem atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados. (Brasil, 2006b, p. 33).

Na observação e análise da prática com as crianças de 0 a 3 anos, quanto ao que é oferecido a elas, o que se evidencia é o enfoque e a prioridade na antecipação dos processos escolarizantes, desconsiderando as agências dos bebês enquanto sujeitos atuantes da relação com seus pares e com os adultos, nos momentos em que se fazem presentes de maneira geral. Nesse caso então, não é diferente com as crianças negras e a relação pedagógica com base nas diferenças étnicas se aplica com as mesmas características de práticas que tentam anteceder a “etapa seguinte” a ser frequentada na instituição, com práticas que veem apenas os alunos e não as crianças carregadas de diferenças e individualidades.

Crianças negras, com dois ou três anos apenas de frequência na instituição, já apresentam comportamentos característicos em relação à falta de interação com o grupo (adultos e crianças). Esses momentos são despercebidos pelas professoras ou vistos como comportamentos característicos individuais.

No meu ponto de vista (com base nas análises feitas na pesquisa) este comportamento já está cristalizado na prática com as crianças de 0 a 3 anos, a partir de posturas e tratativas descomprometidas dos contextos das crianças tanto físicos, estéticos, sociais e familiares. Concordo com Tristão (2004, apud GUIMARÃES, 2008, p. 51) que “a prática docente com crianças pequenas é marcada pela *sutileza* das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária.” Ou seja, o que é marcante para a criança torna-se trivial para o adulto e é considerado normalidade na convivência e na relação adultos/crianças.

Quanto aos discursos das professoras, mesmo com muitos conflitos entre o ideal e o real em suas falas, pela relação com o entrevistador e o contexto (relacionado ao ambiente de trabalho) que envolve as posições tomadas nas suas declarações, revelam contradições entre as práticas e o que seria uma proposta adequada ao trabalho com as relações étnico-raciais na educação infantil. Em suas declarações

despontam a possibilidade de mudanças e refletem sobre práticas influenciadas por relações de poder dos órgãos gestores para as professoras e das professoras para as crianças. Isto é um fato no dia a dia da instituição, mesmo que o PPP referencie algumas (13) invariantes pedagógicas¹¹³ elaboradas pelo grupo de trabalho, das quais julgo importante mencionar as seguintes:

A criança é da mesma natureza que o adulto. A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias. A criança e o adulto não gostam de uma disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente uma ordem externa. Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa. (ITAJAÍ, 2011(b), p.47).

Quanto à percepção das diferenças que compõe o grupo, as professoras são ainda “prisioneiras do discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da democracia racial e do entendimento de que a diferença significa desigualdade” (OLIVEIRA, 2004, p. 105). Neste sentido, a criança que frequenta a instituição é considerada deficitária em vários âmbitos: falta-lhe convivência familiar, higiene, boa alimentação, etc.; impedindo (as professoras e as crianças) de uma educação inicial que garanta a boa convivência e a integração ao grupo.

As crianças, por sua vez (a partir do observado), algumas com 5 anos de frequência na instituição e outras com menos, reproduzem comportamentos adquiridos socialmente a partir dos adultos, que espero ainda possam ser reelaborados futuramente, para que elas não estejam sempre envolvidas nos equívocos de superioridade ou de poder.

Mesmo que tenham vivido este tempo de infância rodeadas por estes comportamentos (possivelmente não só na instituição), as modificações nos currículos escolares dos próximos anos de sua vida escolar podem ainda possibilitar uma visão mais crítica da vivência em sociedade, pois mudanças estão sendo ambicionadas.

A presente pesquisa não objetivou ter uma referência apenas de perceber a existência de posturas preconceituosas nas instituições de educação infantil, mas procurou ressignificar caminhos já construídos para a tentativa de superação desta realidade. Mesmo do modo como vislumbramos neste estudo, as práticas afirmativas são positivas no

¹¹³ Termo utilizado no Plano Político Pedagógico da Instituição.

sentido de trazer a discussão para o cotidiano escolar para que crianças e adultos falem sobre o assunto com tranquilidade, superando a “controvertida cordialidade brasileira no trato do racialmente diferente”,

o que levou Oracy Nogueira a expressar tal situação com o conhecido adágio popular: “Em casa de enforcado, não se fala em corda”. Isto é, não é de bom tom ferir susceptibilidades das pessoas, e falar em preconceito racial com o negro soaria como grosseria e deselegância. (SILVA, 1996, p. 129).

Essa discussão é necessária no sentido de superar também a ideologia de branqueamento preconizada no Brasil no intuito de que as crianças não perpetuem discursos futuros atribuídos pelos brancos aos negros como um “desejo de branquear ou alcançar privilégios de branquitude por falta de identidade étnica positiva” (CARONE, 2012, p. 17), como é revelado na fala de uma das professoras (negra) com relação à importância de discussões sobre atitudes afirmativas concernentes às religiões de matriz africana:

“Não é nada disso! Isso é coisa de hoje em dia! Eu falei de macumba mesmo! Hoje em dia estão querendo modernizar tudo, mas isso é coisa de negro! Eu não quero me envolver com nada disso, não gosto de ajuntamento de negros. Me convidam para participar de movimentos negros e tal, mas isso tudo eu acho péssimo. Me casei com um homem branco pois queria “branquear” meus filhos, pois quando eu era criança vi uma amiga sofrer muito com o racismo. Ela não entrava em lugares que eu podia entrar, pois sou mais clara e isso fez ela sofrer muito. Ela nunca casou, ela é bem escura e está sozinha até hoje!” Então eu perguntei: “Você se declara como?” Ela respondeu: “Negra”. (Diário de Campo, 06 de setembro de 2012).

Não discutimos aqui uma culpa do negro em querer embranquecer, mas uma imposição histórica e social, da branquitude como modelo e padrão de beleza, felicidade e higiene. Assim como não é culpa da criança gostar mais da boneca magra, loira e branca ou de gostar mais de brincar com a amiguinha “preferida” pela professora. No meu ponto de vista, as posturas dos adultos na instituição também não são sua culpa, mas uma falta de discussão, de um olhar mais apurado, de

formação não apenas continuada e em serviço (que é necessária e fundamental), mas uma formação que propicie uma visão crítica da sua relação com o mundo adulto e principalmente com o universo infantil.

7 REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ABRAMOWICZ, Anete e SILVÉRIO Valter Roberto (Orgs.): **Afirmando Diferenças: Montando o Quebra Cabeça da diversidade na escola.** 3ª Ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção, SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs) **Educação como Prática da Diferença.** Campinas – SP Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____, OLIVEIRA, Fabiana de, **A Escola e a Construção da Identidade na Diversidade.** In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção, SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs) **Educação como Prática da Diferenças.** Campinas – SP Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____, OLIVEIRA, Fabiana de. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes.** In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** Brasília: MEC, 2012.

ANDRÉ, Marli. **O papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores.** Campinas. SP. Papirus, 2001

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BACON, Francis. **Novum Organum** - eBooksBrasil.org www.odialetico.hpg.com.br, 2002 Tradução e notas: José Aluysio Reis de Andrade Digitalização: Membros do Grupo de Discussão Acrópolis (Filosofia)

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas cidades, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude, o lado oculto do discurso sobre o negro.** In: Psicologia Social do Racismo. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____ **A identidade Racial em Crianças Pequenas.** In: BRASIL, Ministério da Educação. Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Brasília: MEC, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e Por Força:** Rotinas na Educação Infantil. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL, Constituição Federal, lei 10.639/03.

_____ Ministério da Educação Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. MEC, 2006

_____ Ministério da Educação Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à Educação. Brasília: MEC, 2006. (c)

_____ Ministério da Educação. Contribuições para Implementação da Lei 10639/03. Brasília: MEC, 2008.

_____ Ministério da Educação. Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Brasília: MEC, 2012. (b).

_____ Ministério da Educação. Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2012 (a).

_____ Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 1. Brasília: MEC, 2006. (a)

_____ Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol. 2. Brasília: MEC, 2006. (b)

_____ Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Introdução, vol. 1. Brasília: MEC, 1998 (a).

_____ Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Formação Pessoal e Social, vol. 2. Brasília: MEC, 1998 (b).

_____ Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de mundo, vol. 3. Brasília: MEC, 1998 (c).

_____ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana – 2009 MEC

_____ Política Nacional da Educação Infantil. MEC 2006.

_____ Resolução CNE/CP1/2004. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004 (a).

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Pesquisa etnográfica com crianças pequenas:** reflexões sobre o papel do pesquisador. Revista Diálogo Educacional. PPGE- PUCPR. Aprovado em 2013. [No Prelo]

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP.1999.

CARONE, Iray NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Faíscas Elétricas na Imprensa Brasileira: a questão racial em foco. In: **Psicologia Social do Racismo. Estudos Sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2012.

CAVALCANTE, Maria Laura Viveiros de Castro. Conhecer desconhecendo: a etnografia do espiritismo e do carnaval carioca. In: VELHO G., KUSCHNIR K. Pesquisas Urbanas. **Desafios do trabalho Antropológico.** Rio de Janeiro, 2003: JZE- Jorge Zahar Editor.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do Lar ao Silêncio Escolar.** SP – Contexto, 2011.

CORSARO, William. A. **Entrada no campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas -** Educ. Soc., campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005 disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche:** A educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, São Carlos, 2002

_____ ROCHA, Eloísa Acires Candal. **Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo.** Revista Criança – Ministério da Educação Vol. 43. Agosto/2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. **Cor/raça no Censo Escolar 2005: O que é ser preto, branco, pardo?** In: 29ª Reunião Anual da Anped, 2006.

CUNHA JR., Henrique. As estratégias de combate ao racismo: movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele. **Estratégias políticas de combate à Discriminação Racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

DAUSTER, Tânia. Um outro olhar: **Entre a antropologia e a educação** CEDES vol. 18n. 43 Campinas Dec. 1997
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621997000200004> disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004&lng=en&nrm=iso

DUARTE, Carolina de Paula Telles. **Abordagem da temática étnico-racial na educação infantil**: O que nos revela a prática pedagógica de uma professora. In: BRASIL, Ministério da Educação. Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Brasília: MEC, 2012. (b). BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de Classes**. 3ª Ed.: São Paulo Ática, 1978.

FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. São Paulo: Ática, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil**: Primeira Etapa da Educação Básica - Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005 1013 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FINCO, Daniela, OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da Infância e a Diversidade de Gênero e de Raça nas Instituições de Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de FINCO, Daniela. (orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**. Capinas SP – Editores Associados, 2011.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto de. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del, (orgs) História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 2009.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital Imperialismo: teoria e história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete A.A **Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília:Liber Livros, 2007.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares- um estudo de caso à luz piagetiana**.1996. 253 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001. Resenha por Nádya Cuiabano Kunze.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.).**Educação como Prática das Diferenças**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. Cabelo e cor da pele: uma dupla inseparável. In: **Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular**. Série Pensamento Negro e Educação. Aitlênde. Florianópolis, 2009, 2ª Ed.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Escravos sem Senhores: Escravidão, trabalho e poder no Mundo Romano. In: **Revista Brasileira de História**, 2006 vol. 26, n 52 p. 227-246. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbh/v26n52/a10v2652.pdf

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. 2008. 222 f. : il. ; 30 cm. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções**. Trad. Maria Lopes Teixeira e Marcos Penchel: Rio de Janeiro, Paz e Terra 2000.

ITAJAÍ (SC), Prefeitura Municipal de Itajaí. Secretaria de Relações Institucionais e Temáticas. **Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial**. Itajaí: Ed. Progressiva, 2011(a).

_____, Prefeitura Municipal de Itajaí. Secretaria de Municipal de Educação. **Plano Político Pedagógico do C.E.I. Nossa Senhora das Graças**. Itajaí: Ed. Progressiva, 2011(b).

_____, Prefeitura Municipal de Itajaí. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Educação Infantil. 2004.

KRAMER, Sônia. **Autoria e Autorização**: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002, página 41-59.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LINDOSO, José Antonio Spinelli. **Gilberto Freyre**: embates teóricos XI Congresso brasileiro de Sociologia. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa** – Uma Introdução. São Paulo: Educ, 2002.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Princípios Matemáticos**: Óptica/Sir Isac Newton. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultura, 1979.

MARX, Karl, ENGELS, Frederic. **Manifesto Comunista**. Tradução Marcos Mazzari São Paulo: Hedra, 2010.

MARTINS, José de Souza. **O Massacre dos Inocentes**. A criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993, 2ª Ed.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de Experiência em Walter Benjamin**. Porto Alegre. (Dissertação de Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. 81 p.

MILSKOLCI, Richard. Um corpo Estranho na sala de Aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando Diferenças**. Montando o Quebra Cabeça da diversidade na escola. 3ª Ed. Campinas: Papyrus, 2005.

MNU – Movimento Negro Unificado. Brasil, 2006. Disponível em: <http://www.blogger.com/profile/05994186866218803389>. Acesso em 10 de setembro de 2013.

MONTAÑO Carlos, DURIGUETTO Maria L.: **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNANGA, Kabengele, GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006 – (Coleção para entender).

_____. **Estratégias políticas de combate à Discriminação Racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo Ática, 1988.

_____. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Palestra proferida no **1º Seminário de Formação Teórico Metodológica**. São Paulo. Disponível em <http://www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf> Acesso em 25 de março de 2012.

NOGUEIRA, João Carlos. **A construção dos conceitos de Raça, Racismo e Discriminação Racial nas Relações Sociais**. In: Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular. Série Pensamento Negro e Educação. Aitlênde. Florianópolis, 2009.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moysés (Orgs.) **Os Intelectuais na história da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um Estudo sobre a Creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2004. 112 p.

OLIVEIRA, Iolanda de. Relações Raciais e Educação: Recolocando o Problema. In: LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia Maria (Orgs.). **Negros, Territórios e Educação**. São Paulo: Alternativa, 2000.

OSTETO, Luciana Esmeraldina. **Planejamento e Educação Infantil: Mais que a atividade. A criança em foco**. In: Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: Partilhando Experiências de Estágios. Campinas: Papyrus, 2000.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as Relações Raciais na Estrutura Escolar e Construindo uma Pedagogia Multirracial e Popular. In: **Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular**. Série Pensamento Negro e Educação. Aitlênde. Florianópolis, 2009, 2ª Ed.

PRADO, Patrícia Dias. Agora ele é meu amigo: pesquisas com crianças, relação de idade, educação e culturas infantis. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. **Das Pesquisas com Crianças à**

Complexidade da Infância. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2009.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Infantil, igualdade Racial e diversidade:** Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. Brasília: MEC, 2012.

_____. **A expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão.** Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 7- 40. Julho de 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999, 262 p., Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas.

_____. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) **A crianças falam:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Editora Cortez, p.43-51, 2008.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz: História da infância: Reflexões acerca de algumas concepções correntes. **Revista Analecta**, 2002, vol.3, nº 2, Unicentro. Guarapuava – PR.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica a Razão Indolente.** Contra o Desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Para Além do Pensamento Abissal: das linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 78, p. 3-46: 2007.

_____. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 63, p. 237-280, 2002.

_____. **Por Uma concepção Multicultural dos Direitos Humanos.** Revista Crítica de Ciências Sociais nº 48. 1997.

SANTOS, Fernanda. **Educação para a ação e não para a fruição: projeto de globalização de colégios da Companhia de Jesus na Modernidade. Anais dos Simpósios da ABHR** – ISSN: 2237-4132. Vol. 13 – 2012. Religião, carisma e poder: As formas da vida religiosa no Brasil - 29/05 a 01/06/2012, São Luís, UFMA. Disponível em <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/index>

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é Racismo**. Ed. Brasiliense - São Paulo, 1991.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **As marcas dos Tempos: Interculturalidades nas Culturas da Infância**, Projecto POCTI/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. (Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho) (Mimeo).

_____. Essa Criança. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano II, nº 6 dezembro de 2004/março 2005) Porto Alegre – Artmed.

_____, GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da Infância**. Educação e Práticas Sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. Conhecer a Infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. **Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SILVA, Antonio Carlos Arruda da. Questões legais e racismo na história do Brasil. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Estratégias políticas de combate à Discriminação Racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

SILVA, Cristiane Irinéa. **Acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis**. 2007. 94 f. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, Daniel Antonio Coelho; CARVALHO, Danilo Nunes de. A Integração do Negro na Sociedade de Classes: A Resistência Negra sob

Perspectiva Marxista. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, Número I, Jan-jun 2010. Disponível em <http://www.periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura> periodicoscesg@gmail.com

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA, Mário Rogério (Orgs.). **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial**. São Paulo: CEERT, 2010.

_____. **Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões Teórico-metodológicas da Pesquisa com crianças. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

SILVA, Tomaz Tadeu da, et. alii. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. São Carlos: UFSCar, 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SOUZA, Solange Jobim e; PEREIRA, Rita Ribes. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **“Você vai ter que aprender a desobedecer!”: a participação das crianças na relação pedagógica - um estudo de caso na educação INFA**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: **Individualismo e cultura: Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____; KUSCHNIR, Karina. **Pesquisas Urbanas**. Desafios do trabalho Antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1996. 14ª Ed.

ANEXOS

1. Quadro de levantamento do banco de teses e dissertações Capes com o descritor lei 10639/03

Aline Batista De Paula. Construindo Discursos Que Constroem Sujeitos? Uma Discussão Sobre A Contribuição Da Lei 10.639/2003 E Seu Corolário Para A Afirmação De Uma Identidade Racial Positiva No Brasil - 01/08/2011	MESTRADO
Érica Melanie Ribeiro Nunes. Cidadania E Multiculturalismo: A Lei 10.639/03 No Contexto Das Bibliotecas Das Escolas Municipais De Belo Horizonte - 01/05/2010	MESTRADO
Izabel Da Silva. Políticas Públicas Em Educação Para Negros: A implementação Da Lei 10639/03 No Estado Do Paraná - 01/12/2009	MESTRADO
José Adair Xavier Chaves. A Implementação Da Lei 10639/03 Na Educação: A Desconstrução Do Preconceito E Da Discriminação A População Negra Brasileira - 01/05/2010	MESTRADO
Juliana Regazoli. A Educação Para As Relações Étnico-Raciais Em Espaço Escolar Em Uma Comunidade Negra - 01/07/2011	MESTRADO
Leonardo De Oliveira Gonçalves. Lei Federal Nº 10639/03: Um Desafio Para A Educação Básica No Brasil - 01/06/2010	MESTRADO
Luiz Carlos Paixão Da Rocha. Políticas Afirmativas E Educação: A Lei 10639/03 No Contexto Das Políticas Educacionais No Brasil Contemporâneo - 01/03/2006	MESTRADO
Luiz Claudio De Oliveira. Dos Limites Ideológicos À Aplicação Da Lei 10639/03: Representações Sobre Religiões Afro-Brasileiras Na Formação De Professores - 01/09/2010	MESTRADO
Margarete Da Rosa Vieira. Vozes De Ébano: Um Estudo Das Representações Sociais Sobre Os Saberes Escolares De Estudantes Afro-Descendentes Na Educação De Jovens E Adultos Do Município De São José - Santa Catarina - 01/08/2009	MESTRADO
Maria Helena Negreiros De Oliveira. Da Invisibilidade Afro-Brasileira À Valorização Da Diversidade Cultural: A Implementação Da Lei 10639/03 Na Rede Municipal De Ensino De São Bernardo Do Campo - 01/03/2011	MESTRADO
Maria Ligia Conti. O Personagem Negro Em Lições De História Do Brasil: Olhares Oitocentistas - 01/08/2011	MESTRADO
Mariza De Paula Assis. A Questão Racial Na Formação De Professores Na Perspectiva Dos Docentes Da Ffp - 01/05/2006	MESTRADO

Marli Solange Oliveira. A Representação Dos Negros Em Livros Didáticos De História: Mudanças E Permanências Após A Promulgação Da Lei 10.639/03 - 01/08/2009	MESTRADO
Marzo Vargas Dos Santos. O Estudante Negro Na Cultura Estudantil E Na Educação Física Escolar. - 01/09/2007	MESTRADO
Rute Miriam Albuquerque. Malungo: Itinerário Plural De Relações Com Os Saberes - 01/09/2009	MESTRADO
Tania Mara Pacífico. Relações Raciais No Livro Didático Público Do Paraná - 01/09/2011	MESTRADO
Vera Lucia Sanson Cadini. Políticas De Educação No Brasil: Desafios E Possibilidades Educacionais Das Relações Étnico-Raciais E Do Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira E Africana - 01/11/2008	MESTRADO
Marta Iris Camargo Messias. O Movimento Social Negro: Da Contestação As Políticas De Ações Afirmativas E A Implicação Para A Aplicação Da Lei 10639/03: O Caso Da Rede Municipal De Ensino De Santa Maria - Rs - 01/08/2009	DOCTORADO

2. Quadro demonstrativo do Marco Operacional do Programa Municipal de Educação para a Diversidade Étnico Racial.

EIXOS	Formação Continuada, Produção de Material Didático e Divulgação, Estudos e Projetos, Fortalecimento Institucional.
AÇÕES DIRETIVAS DO PROGRAMA	Formação continuada; - Discussão, divulgação e apoio à causa da diversidade; - Produção de material; - Estudos e execução de projetos; - Fortalecimento institucional.
FORMAÇÃO CONTINUADA	Capacitação nas diversas áreas de ensino; - Formação para multiplicadores; - Capacitação para Educação Infantil e Ensino Fundamental; - Seminários; - Palestras; - Fóruns
PRODUÇÃO DE MATERIAIS	Oficinas (Memórias, teatro, música e dança Indígena, Afrobrasileira e Africana); -Contadores de história da cultura Indígena, Afrobrasileira e Africana;-Fotos antigas articuladas com Fundações; - Localizar nas instituições, nos núcleos, movimentos e comunidades, professores (as) que desenvolvam trabalhos com brinquedos, jogos, especialmente fantoches e bonecos (as) com diferentes características etnicorraciais, de gênero e portadoras de deficiência para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; - Produção de literatura infantil e histórias em sequência que tratam da

	questão Indígena e Afrobrasileira;-Sarau Literário; - Aquisição de livros didáticos e paradidáticos que trabalhem as questões Étnico-Culturais; - Kizomba - Culminância
GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO	Experiências existentes na Rede sobre a Diversidade Étnico-Cultural; - Materiais com subsídios relativos à temática; -Palestras com a comunidade;- Censo escolar, acesso e permanência.
FORTALECIMENTO INSTITUCIONAL	Criação de um Fórum Permanente de Discussão; - Fundações Municipais; - Conselhos de Educação; - Sindicatos; Secretarias; - Universidades; - Movimento Negro.

3. Projeto de Atualizações de Desenvolvimento Institucional (PAPI)

OBJETIVOS	AÇÕES	PRAZO
Acolher, orientar e sensibilizar os professores (as) para a inserção e adequação ao conteúdo institucional da temática Étnico Cultural.	Encontros com os professores (as) para socialização institucional sobre a temática Afro-Brasileira, Africana e Indígena.	Março a junho 2012. 8 horas
Abordar a Temática Étnico-Cultural como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos, construtores de processos de aprendizagem.	Prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e para didáticos sobre a Temática Étnico- Cultural adequada á faixa etária	Março a novembro de 2012
Capacitar os profissionais da Educação, visando o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08.	Convocação dos professores (as) para participarem da formação continuada na Temática Étnico- Cultural 08 h/a presencial32h/ à distância	Março a agosto de 2012
Acompanhamento e Orientação nas ações dos projetos e/ou atividades voltadas para a Diversidade Étnico-Cultural.	Realização de visitas para acompanhar, orientar, oferecer apoio técnico e prestigiar os eventos promovidos pelas	Março a agosto de 2012

	Unidades de Ensino.	
Socialização de projetos da Diversidade Étnico-Cultural realizada pelos professores (as) da Rede Municipal de Ensino	III Seminário de Avaliação de Projetos da Diversidade Étnico-Cultural (EJA).	Março a outubro de 2012
Realização de palestras, atividades com o Movimento Negro, Secretaria de Temáticas, Fundação Cultural, Fundação Genésio Miranda Lins e Unidades de Ensino.	Mês da Diversidade Étnico-Cultural Exposição nas Unidades de Ensino e no Átrio da Prefeitura de Itajaí. Kizomba/Polos (Oficinas Temáticas nas Unidades de Ensino - Educação Infantil e Ensino Fundamental).	Novembro de 2012
Pesquisa e postagem de assuntos relacionados à temática. Postagem de comunicados aos professores (as). Promover encontros com o GT para ampliação dos projetos nas Unidades de Ensino e na criação do Fórum Permanente de Discussão. Decreto 8995/2009-GT Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Itajaí	Blog da Diversidade. Dinamização das Ações da Diversidade Étnico-Cultural. Criar um Fórum Permanente para fortalecimento institucional.	Março a dezembro de 2012
Capacitar docentes e equipe pedagógica para a implementação das ações de discussão, prevenção e orientação sobre os aspectos legais que envolvem o bullying. Lei Estadual N° 14.651/2009 Lei Municipal N° 5518/2010	Elaborar e desenvolver plano de formação para os professores (as) da Rede mobilizando e sensibilizando a comunidade escolar para a prevenção, orientação e solução do combate a prática do Bullying nas escolas.	Maio a dezembro 2012

Incluir no regimento escolar, regras normativas contra o bullying, integrando a comunidade, as organizações da sociedade e os meios de comunicação nas ações multidisciplinares de combate ao bullying.	Realização de visitas para acompanhar, orientar e oferecer apoio técnico. Observando, analisando e identificando eventuais praticantes e vítimas de bullying nas escolas.	Maio a dezembro 2012
Realizar debates e reflexões a respeito do assunto, com ensinamentos que visem à convivência harmônica na escola; discernindo de forma clara e objetiva, o que é brincadeira e o que é bullying.	Reflexão em conjunto sobre o tema. Propor dinâmicas de integração entre alunos e professores, coibindo atos de agressão, discriminação, humilhação e qualquer outro comportamento de intimidação, constrangimento ou violência.	Maio a dezembro 2012
Promover um ambiente escolar seguro e sadio, incentivando a tolerância e o respeito mútuo desenvolvendo campanhas educativas, informativas e de conscientização com a utilização de cartazes e de recursos de áudio e áudio-visual.	Estimular a amizade, a tolerância, o respeito às diferenças individuais, a solidariedade, a cooperação e o companheirismo no ambiente escolar; orientando pais e familiares sobre como proceder diante da prática de bullying, auxiliando vítimas e agressores.	Maio a dezembro de 2012

4. Quadro elaborado para a organização dos trabalhos do projeto Kizombas na instituição

DATA INICIAL E FINAL	EIXOS DE TRABALHO	EVENTOS/AÇÕES	GRUPO
20/09 á 20/11	Artes / Natureza e Sociedade / linguagem oral e escrita	Exposição (20/11) das máscaras de animais africanos e exposição de fotos e livros produzidos pela família sobre o tema diversidade cultural	Maternal I

20/09 á 20/11	Artes / linguagem oral e escrita / identidade e autonomia	Confecção e exposição no dia 20 de novembro das máscaras que são usadas em comemorações africanas e construção de uma boneca para trabalharmos a identidade.	Jardim II
20/09 á 20/11	Artes / Movimento / Música	Exposição da galinha de angola e fotos das atividades desenvolvidas nesse período	Berçário I
20/09 á 20/11	Artes / linguagem oral e escrita/ identidade e autonomia/ Movimento/ Matemática	Exposição (20/11) das pesquisas feitas com as crianças sobre o Baobá árvore típica da geografia africana, máscaras e releituras de obras de artistas plásticos africanos.	Pré matutino e vespertino
20/09 á 20/11	Artes/Música/linguagem oral e escrita	Exposição da maquete com o tema: Onde vive o índio.	Maternal I
20/09 á 20/11	Artes/ movimento / linguagem oral e escrita/ identidade e autonomia	Exposição com fotos dos trabalhos desenvolvidos neste período. Confecção de máscaras africanas	Jardim I
20/09 á 20/11	Artes/ música/ identidade e autonomia	Exposição com fotos e confecção da Galinha da Angola.	Berçário II

5. Ficha de matrícula onde constam os quesitos cor raça para a escolha do pertencimento das crianças

FICHA DE MATRÍCULA / 2013



UNIDADE ESCOLAR: _____

ANO LETIVO: _____ ETAPA/ANO/SÉRIE: _____ PERÍODO: () INT () MAT () VESP () NOT

Dados Pessoais

Nome: _____
 Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: () Masculino () Feminino
 Naturalidade: _____ Estado: _____
 Nacionalidade: _____ País de Origem: _____ (Se estrangeiro)
 Raça/Cor: () Amarela () Branca () Negra () Parda () Indígena () Não informada

Documentos

CPF: _____
 Identidade Nº: _____ Órgão Expedidor: _____
 Data de Expedição: ____/____/____
 Certidão de Nascimento
 A partir de 01/01/2010: nº: _____
 Anterior a 01/01/2010:
 Cartório: _____ Município: _____ UF: _____
 Termo: _____ Livro: _____ Folha: _____
 Local de Expedição: _____ Data de Expedição: ____/____/____

Filiação (Conforme certidão de nascimento ou RG)

Pai: _____ CPF: _____
 Local de Trabalho: _____ Telefone: _____
 Mãe: _____ CPF: _____
 Local de Trabalho: _____ Telefone: _____

Responsável (caso não seja pai / mãe)

Nome: _____ CPF: _____
 Local de Trabalho: _____ Telefone: _____

Endereço

Endereço: _____ Nº _____
 Letra: _____ Bloco: _____ Apartamento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Benefício – NIS:

() PBF - Bolsa família
 () BPC - Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
 () PNATE - Transporte

Deficiência

() Autismo () Baixa Visão () Cegueira () Def. Auditiva () Def. Física
 () Def. Intelectual () Def. Visual () Surdez () Surdocegueira
 () Síndrome () Transtorno Desintegrativo da Infância

6. Cronograma de Formação Continuada Diversidade Ética Cultural
Abril/2012.

DIA/SEMANA	DISCIPLINA	HORÁRIO	LOCAL
09 SEGUNDA-FEIRA	Língua Portuguesa Matutino	8h às 12 h	Nilton Kucker

	Língua Inglesa Vespertino	13:30 às 17:30	
10 TERÇA-FEIRA	Matemática Vespertino	13:30 às 17:30	Nilton Kucker
11 QUARTA-FEIRA	Ciências Matutino	8h às 12 h	Nilton Kucker
	Artes/Ensino Religioso Matutino	1:30 às 17:30	
12 QUINTA-FEIRA	História Matutino	8h às 12 h	Nilton Kucker
	Geografia Vespertino	8h às 12 h	
13 SEXTA-FEIRA	Ed. Física Matutino	8h às 12 h	Nilton Kucker
	Ed. Infantil Vespertino	8h às 12 h	

7. Questões para a entrevista semi-estruturada:

- 1) Você tem conhecimento do plano político pedagógico da sua instituição? Segue as orientações do mesmo na elaboração do seu planejamento pedagógico?
- 2) Como você vê as orientações da Secretaria Municipal de Educação com relação à orientação na organização do seu planejamento?
- 3) Você acha importante a participação das crianças ao planejar as atividades de sala? Em que sentido? Como você percebe essa participação? em que momentos?
- 4) Como você prioriza os “conteúdos” trabalhados com as crianças?
- 5) Você entende ser importante a implementação da lei 10639/03 na sua prática pedagógica? Em que sentido?
- 6) Como você vê a forma como está posta o trabalho pedagógico com relação às relações étnicas na sua prática?
- 7) Que significado você dá as “diferenças” entre as crianças? Em que sentido você percebe essas diferenças?