

# Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais

Maria Aparecida Silva Bento

ORGANIZADORA

## 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 Vinicius Baptista da Silva

Silvia Pereira de Carvalho

São Paulo (SP), 2012



**INSTITUCIONAIS**



Ministério da  
Educação



**REALIZAÇÃO**

**Ministério da Educação**

Secretaria de Educação Básica  
Coordenação Geral de Educação Infantil

**UFSCar/NEAB**

**CEERT**

**EQUIPE DO CEERT**

**Direção Executiva**

Hédio Silva Jr.  
Mária Aparecida Silva Bento

**Coordenação**

Mário Rogério Silva  
Shirley Santos

**Equipe Técnica**

Ana Paula Lima de Jesus  
Angela Barbosa Cardoso Loureiro de Mello  
Carolina de Paula Teles Duarte  
Daniel Teixeira  
Daniela Martins Pereira Fernandes  
Edison da Silva Cornélio  
Fernanda de Alcântara Pestana  
Kayodê Ferreira da Silva  
Lucimar Rosa Dias  
Márcio José da Silva  
Maria Elisa Ribeiro  
Marly de Jesus Silveira  
Rosalina das Graças Eleutério  
Sônia Maria Rocha  
Vanessa Fernandes de Menezes  
Vivian Sampaio  
Waldete Tristão Farias Oliveira

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA PUBLICAÇÃO**

**Coordenação Geral**

Maria Aparecida Silva Bento

**Organização e Preparação dos Textos Finais**

Maria Aparecida Silva Bento

**Coordenação Editorial**

Myriam Chinalli

**Editora Assistente**

Angela Barbosa Cardoso Loureiro de Mello

**Projeto de Capa e Miolo e Editoração**

Andrea Medeiros da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação infantil, igualdade racial e diversidade :  
aspectos políticos, jurídicos, conceituais /  
Mária Aparecida Silva Bento, organizadora . --  
São Paulo : Centro de Estudos das Relações de  
Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ISBN 978-85-64702-04-2

1. Educação infantil 2. Ensino 3. Escolas -  
Administração e organização 4. Igualdade racial -  
Promoção 5. Pedagogia 6. Política educacional  
I. Bento, Maria Aparecida Silva.

12-00409

CDD-372.21

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação infantil, igualdade racial e  
diversidade : Aspectos políticos, jurídicos,  
conceituais : Educação 372.21



## **APRESENTAÇÃO: A política educacional comprometida com a igualdade racial 7**

### **PARTE 1 – Aspectos conceituais e jurídicos da educação para a igualdade racial na educação infantil 10**

*A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais*, Fulvia Rosemberg 11

Educação infantil e políticas públicas 12

A educação infantil contemporânea 13

Políticas e práticas na creche 18

Estudos sociais sobre a infância 23

Relações raciais e infância 30

Identificação de cor-raça e identidade racial na educação infantil 33

Pesquisa infância-criança e relações raciais 36

Tabelas 41

*As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes*, Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira 47

Criança e o plural da infância 48

Não é possível uma sociologia da infância que não leve em conta a raça 50

Criança e negra 52

A socialização da criança negra na escola é diferente da vivenciada pela criança branca 54

Socialização das crianças e África 56

Há uma infância negra. Qual é a luta política das crianças negras? 58

Considerações finais: Por uma sociologia da infância no Brasil 61

*Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial*, Hédio Silva Júnior 65

O reconhecimento legal do racismo contra crianças negras e a noção de intervenção preventiva 66

Educação escolar, educação social e intervenção preventiva 67

A insuficiência de um posicionamento reativo 70

Educação infantil e conteúdos básicos de aprendizagem 71

Direito à educação 72

A Constituição Federal prescreve a contribuição das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro como conteúdo curricular obrigatório em todos os níveis de ensino 75

Direito constitucional à identidade étnica 77

Por que educação igualitária? 79

# SUMÁRIO

*Os primeiros anos são para sempre*, Sílvia Pereira de Carvalho 81

Toda a atenção à fase inicial 82

A especificidade da educação infantil 90

Considerando a criança competente 92

Dosando o conhecimento a conta-gotas 93

Considerações finais 96

*A identidade racial em crianças pequenas*, Maria Aparecida Silva Bento 98

A construção da identidade racial 99

Identidade, família e escola 104

Problematizando o conceito de identidade 110

Comentários finais 114

## PARTE 2 – Vivências de igualdade étnico-racial nas instituições de educação infantil 118

*Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil*, Cristina Teodoro Trindade 119

Educação infantil: seu papel e suas funções 120

O currículo na educação infantil 120

As crianças: concepção e compreensão 122

Ser negro ou ser branco: pertencimento étnico-racial aos olhos de crianças pré-escolares 124

Algumas considerações finais 135

*A abordagem da temática étnico-racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora*, Carolina de Paula Teles Duarte 138

A prática pedagógica e a questão racial como objeto de pesquisa constante 139

A teoria das representações sociais como referencial teórico-metodológico 141

As relações raciais na educação infantil 144

A abordagem da temática racial na escola pesquisada: primeiros passos e impressões 147

A abordagem da temática racial na visão da professora pesquisada 148

A abordagem da temática racial na visão da professora: Mudanças reveladas ou permanências desvendadas? 154

Considerações finais 161

*Anotações sobre a vivência de igualdade em sala de aula*, Marly Silveira 163

Envolvimento qualificado 164

Qualidade da escola para todos e desafios dos conflitos da diferença e da desigualdade 168

O artigo 26-A, uma observação do processo de implementação **168**  
Passos para observação e acompanhamento **168**  
O princípio da pluralidade e o pensamento plural **174**  
Considerações finais **175**

### **PARTE 3 – Formação de professores para a igualdade étnico-racial na educação infantil 177**

*Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres,* Lucimar Rosa Dias **178**

Constituição de um campo de conhecimento sistematizado **179**

Os cursos **182**

Os princípios pedagógicos de um trabalho com a abordagem da diversidade étnico-racial na primeira infância, resultantes de processos de formação continuada **183**

Experiências de aprendizagem **187**

As crianças e suas reações diante do tema **189**

Considerações finais **191**

*Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados,* Débora Oyayomi Cristina de Araujo e Paulo Vinicius Baptista da Silva **194**

Literatura infantil: cúmplice dos racismos? **195**

Os contextos de produção da literatura infantil **196**

Descrição metodológica e análise dos resultados **204**

Considerações finais **217**

# SUMÁRIO





## A política educacional comprometida com a igualdade racial

Dentre os produtos que tivemos o privilégio de desenvolver no âmbito do Projeto Formação da Rede em Prol da Igualdade Racial, em parceria com UFSCar e apoio da COEDI/SEB/MEC, este livro representa um diferencial e uma sinalização dos desafios que se avizinham. Diferencial porque os demais produtos – módulo de formação à distância, textos para professores, vídeos, guia de práticas pedagógicas etc. –, buscam formular respostas para questões do cotidiano de professores, funcionários e gestores dos sistemas educacionais. Distanciando-se dessa tendência, o presente texto propõe uma perspectiva mais analítica, abrangente, reflexiva sobre a temática da primeira infância, vista pelo ângulo da diversidade racial e da responsabilidade da política educacional infantil, na sua valorização e na promoção da igualdade racial.

Tanto quanto os demais produtos, este livro afigura-se como ferramenta potencialmente útil para o trabalho de elaboração de conteúdos de práticas pedagógicas promotoras da igualdade na educação infantil. Mas é igualmente verdadeiro que ele descortina alguns dos principais desafios que temos pela frente, em termos de maior conhecimento da temática e de necessidade de aprofundamento de análises e proposições.

Com efeito, são significativas as zonas de desinformação sobre os processos por meio dos quais um bebê ou uma criança conseguem perceber as diferenças raciais, exibir preferências raciais e manifestar comportamentos de identificação ou rejeição de crianças negras. Conceitos como discriminação, preconceito e racismo são usualmente empregados por diferentes pesquisadores para qualificar a interação inter-racial na educação infantil, fato este que não nos exige, antes pelo contrário, de problematizar a aplicação daqueles conceitos na caracterização do comportamento de crianças pequenas.



# APRESENTAÇÃO

Ao mesmo tempo, devemos lembrar que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Tailândia, 1990, Unesco –, põe em realce os quatro conteúdos básicos de aprendizagem: valores, atitudes, conhecimentos e habilidades. Dúvida não pode haver, portanto, sobre o incomensurável impacto da educação infantil no que diz respeito, por exemplo, à formação de valores e atitudes das nossas crianças.

Essa assertiva põe em questão o fato de que a idéia de política educacional igualitária não se assenta somente em conteúdos e práticas pedagógicas, mas depende também em grande medida do papel exemplar desempenhado por professores, funcionários, gestores, familiares e comunidades do entorno das instituições de educação infantil.

À evidência, esse assunto não se circunscreve à formação inicial ou continuada, legislação educacional, determinação institucional ou política educacional – depende da sensibilização, do engajamento e do comprometimento de todos e de cada um com o respeito à diversidade e a ação educacional racialmente igualitária.

Isso não quer significar, no entanto, que possamos deixar de delimitar precisamente o papel e a responsabilidade do Estado e, no limite, da política educacional na formação de indivíduos aptos a conviverem naturalmente com a diversidade humana e tornarem-se sujeitos comprometidos com a igualdade como um ideário democrático e ético. Para tanto, é essencial um permanente cuidado com o uso de certos conceitos, incluindo o conhecimento sobre a normativa interna e internacional que fixa as bases jurídicas da política educacional comprometida com a igualdade racial.

Esses e outros temas integram a presente construção coletiva, erigida com a contribuição e o talento de algumas e alguns dos maiores especialistas do tema em nosso país, cuja assinatura no livro engrandecem e dignificam o projeto e a atuação do CEERT.





Nossa esperança e nosso alento são que as ricas reflexões que a publicação encerra sirvam de ponto de partida para o aprofundamento da agenda de pesquisa e especialmente da agenda de formulação e execução de políticas educacionais cotidianamente comprometidas com a igualdade pedagógica, a igualdade de acesso e de permanência exitosa para todas as crianças brasileiras, sejam elas negras, brancas, indígenas, quilombolas, do campo ou da cidade.

Agradecemos com imensa satisfação cada um(a) dos(as) autores(as) e convidamos nosso/a leitor/a a compartilhar conosco suas impressões, críticas e contribuições.

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva  
Secretária de Educação Básica

Hélio Silva Júnior  
Diretor Executivo do CEERT

# APRESENTAÇÃO

# Parte 1

## Aspectos conceituais e jurídicos da educação para a igualdade racial na educação infantil

A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais,

*Fulvia Rosemberg*

As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes,

*Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira*

Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial,

*Hedio Silva Júnior*

Os primeiros anos são para sempre,

*Silvia Pereira de Carvalho*

A identidade racial em crianças pequenas,

*Maria Aparecida Silva Bento*

# A CRIANÇA PEQUENA E O DIREITO À CRECHE NO CONTEXTO DOS DEBATES SOBRE INFÂNCIA E RELAÇÕES RACIAIS<sup>1</sup>

Fúlvia Rosemberg<sup>2</sup>

## Resumo

O artigo focaliza a condição de cidadania de crianças de 0 a 6 anos, particularmente dos bebês. Com base em revisão da literatura e reflexões, argumenta que as sociedades ocidentais contemporâneas são adultocêntricas. Voltando-se para a produção de conhecimentos e práticas políticas, o artigo persegue o argumento de que os bebês constituem categoria social discriminada. Também destaca a pequena aproximação entre os campos dos estudos sociais sobre infância e das relações raciais (em ambos os sentidos) e termina apontando carências no plano do conhecimento a serem superadas.

<sup>1</sup> Agradeço a colaboração de Marcia Caxeta na formatação digital e na verificação das referências bibliográficas.

<sup>2</sup> Professora de Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde coordena o Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, onde coordena o Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford. Autora de vários livros e artigos sobre infância, educação infantil, relações de gênero e raça. Dentre as últimas publicações destacam-se *Criança pequena e desigualdade social no Brasil* (2006); *A dívida latinoamericana para com a criança pequena* (2008); *Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate* (2006).



## Educação infantil e políticas públicas

A educação infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático. Legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – o LDB), como primeira etapa da educação básica e compreende as creches, para crianças de até 3 anos de idade e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos.<sup>3</sup>

Neste artigo, parto de uma questão, a meu ver, crucial: analisando os rumos que vem tomando a educação infantil brasileira nas últimas décadas, constato a manutenção de certa cisão entre as trajetórias da creche (para crianças de até 3 anos) e as da pré-escola (para crianças maiores), a despeito de sua integração legal. Para a pré-escola, percebo o fortalecimento crescente de sua institucionalização e formalização, aproximando-a da institucionalização e formalização do ensino fundamental. Isto é: a pré-escola vem perdendo o prefixo pré, deixando de ser educação infantil e entrando em formato próximo ao do ensino fundamental. Quando volto meu olhar para a creche e as crianças pequenas de 0 a 3 anos, minha percepção não é a mesma. Noto relutância de se lhes dar visibilidade, de se integrar a creche ao sistema educacional, de tirá-la da informalidade, de se investir em sua universalização (que não significa obrigatoriedade).

Outra questão que vem me preocupando, além da cisão da faixa etária de 0 a 6 anos, refere-se à permanência e à valorização periódica de políticas familiaristas para bebês (por exemplo, creches domiciliares e programas de educação de mães), visando a substituição (e não complementação) da ampliação da rede de creches, o que, a meu ver, tem impacto negativo, sobretudo entre crianças de 0 a 3 anos negras e pobres<sup>4</sup>. Evoco como testemunho um dado: em 2008, a taxa de frequência à creche para crianças de 0 a 3 anos era 18,1 % e de frequência à escola entre crianças de 4 a 6 anos 79,8 % (**tabela 1**).

Para justificar essa preocupação e procurar superá-la, trouxe para debate algumas reflexões que se situam na convergência entre os campos teórico e político de estudos feministas-de gênero, de relações raciais e dos estudos sociais sobre a infância. Minha tese: a fase da criança pequena, a de 0 a 3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais.

3 Nos últimos anos, duas mudanças importantes foram introduzidas na educação infantil brasileira: a) a idade prevista para o término da pré-escola, alterada em 2006, que passou de 6 para 5 anos, antecipando a entrada no ensino fundamental; b) outra mudança, de 2009, determinou a obrigatoriedade de matrícula-frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos (Rosemberg, 2009).

4 Venho coordenando uma linha de pesquisas sobre discursos de atores sociais adultos sobre o bebê, sua educação e seu cuidado no âmbito do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



## A educação infantil contemporânea

A segunda metade do século XX trouxe importantes novidades para as práticas educacionais antes da escola primária: um número cada vez maior de crianças pequenas, entre 0 e 5-6 anos, em inúmeros países, passou a compartilhar experiências educacionais com coetâneos, sob a responsabilidade de um/a adulto/a especialista (quase exclusivamente mulheres) fora do espaço doméstico, em equipamentos coletivos tais como creches, escolas maternas, pré-escolas ou jardins da infância. Assim, a educação e o cuidado da criança pequena, juntamente com o cuidado dos/as velhos/as, talvez seja uma das últimas funções que se desprendeu – parcial, gradativa e ambigualmente – do espaço doméstico e da exclusiva responsabilidade familiar, sem que, portanto, a família seja considerada anomicamente insuficiente.

Se é verdade que, pelo menos desde o século XVIII, diferentes sociedades ocidentais já recorriam a instituições complementares à família para o cuidado-educação das crianças pequenas – como as denominadas salas de asilo ou creches<sup>5</sup> –, o século XX, principalmente no seu final, trouxe novidades: a tendência à extensão progressiva da educação em contexto institucional antes da escolaridade compulsória para todos os segmentos sociais e a concepção de que ela constitui um bem, uma conquista, um direito da criança, mesmo no caso da creche que, tradicionalmente, era tida como instituição destinada exclusivamente para o filho da mãe trabalhadora pobre: “Ultimamente tem-se defendido a idéia que a creche, enquanto agência educativa, seja um direito da criança além de o ser para a mulher e que, neste sentido, seja potencialmente destinada a todas as crianças...” (Bondioli e Mantovani, 1989, p. 14).

Excluindo-se determinações macro-econômicas, a bibliografia menciona, o mais das vezes, que esse novo conceito de educação infantil compartilhada entre a família e instituições coletivas responderia a novas necessidades: da família, em especial aquelas centradas em mudanças nas relações de gênero; do ensino fundamental, quando se propôs a universalizar sua cobertura, particularmente a da pré-escola (Plaisance, 1986; Bondioli e Mantovani, 1989; Cochran, 1993); da criança, em decorrência de nova concepção de pequena infância. Nos países em desenvolvimento pode-se acrescentar a função explicitada (mas cujo objetivo parece não ter sido atingido) de combate à pobreza.

No plano das articulações entre expansão da educação infantil e relações de gênero, tem-se dado destaque à maior participação das mulheres no mercado

5 Sua concepção diferia da contemporânea no plano institucional.



de trabalho, mesmo as que têm filhos/as pequenos/as, ao aumento das famílias chefiadas por mulheres e ao controle da natalidade. Porém, a expansão da procura-oferta de educação extrafamiliar não se explica apenas pelo trabalho materno, pois um número significativo de crianças pequenas que frequentam creches-pré-escolas são filhas de mães que não trabalham fora (no Brasil, principalmente a partir dos 4 anos de idade), sejam elas mais ou menos, ricas, instruídas, chefes de domicílio ou cônjuges. Isto é, a expansão da educação infantil, principalmente da pré-escola, também encontra sua razão de ser em nova concepção de pequena infância.

Assim, uma movimentação importante em torno da concepção de pequena infâncias – de suas necessidades educativas e uma reavaliação de suas competências – pode também ser observada na segunda metade do século XX que justificaria a procura de outras instituições para enriquecer a socialização do(a) filho(a): “É de um novo espaço de vida, compartilhado com outras pessoas – crianças e adultos – que as crianças necessitam. A creche e a escola maternal fornecem os melhores exemplos” (Norvez, 1990, p. 274).

Le Vine (1983) contribuiu para entender essas novas concepções ao destacar as diferenças na criação do/a filho/a em contextos rurais e urbanos, mediadas por fatores sociais e demográficos: taxas de mortalidade infantil e de fecundidade. Com base em ampla observação de diversas culturas, Le Vine (1983) assinalava que nas sociedades agrícolas, com alta taxa de natalidade, ocorreria um desinvestimento emocional e econômico por parte dos pais quando a criança atingia os 3 anos, momento em que a energia parental se voltaria, então, para a nova criança recém-nascida.

Inversamente, em sociedades com baixas taxas de mortalidade infantil e natalidade, os pais se permitiriam investir emocionalmente nos filhos desde o nascimento até a universidade, o que lhes exigiria intenso trabalho, disponibilidade de recursos econômicos e de tempo. Em contexto urbano, aspectos relativos à qualidade da criação do(a) filho(a) substituiriam a grande extensão da prole (Le Vine, 1983, p. 51). Assim, diferentemente do que ocorreria nas sociedades agrícolas com alta taxa de natalidade, nas sociedades urbanas, os pais estimulariam bastante as crianças pequenas e “isto produz bebês e crianças pequenas mais ativas e menos dóceis, que desenvolvem expectativas de receberem mais atenção durante os anos pré-escolares” (Le Vine, 1983, p. 52). Daí o recurso a instituições coletivas para complementarem o esforço parental no cuidado-educação da criança pequena.

Instituições de educação infantil passaram, então, a ser consideradas necessárias também para facilitar interações sociais entre coetâneos. Tendo um



menor número de irmãos (ou nenhum) e reclusas em bairros-dormitório, as crianças pequenas necessitariam de novos espaços de sociabilidade oferecidos por creches, escolas maternas, jardins da infância ou pré-escolas (Bondioli e Mantovani, 1989).

Essa concepção de criança pequena foi penetrando lentamente a educação, as ciências humanas e sociais nas últimas décadas do século XX, o que vem contribuindo para a construção de uma nova imagem de sociabilidade infantil. Este “processo de ‘vai e vem’ (...) entre pesquisa e creche contribuiu para legitimar e difundir novas imagens da primeiríssima infância e de suas necessidades (...), para desbancar definitivamente o estereótipo do bebê como ser necessitado apenas de cuidado fisiológico (...), evidenciando quanto é precoce sua capacidade de produzir ações apropriadas, de sustentar e manter trocas significativas com um parceiro adulto, mesmo na ausência de instrumentos refinados de comunicação” (Bandioli e Montovani, 1989, p. 27-28). De certa maneira, atribuiu-se ao(a) filho(a) pequeno(a) o dom de amar, de ser capaz de responder ao afeto parental, razão primordial, como se tem afirmado, dos casais contemporâneos em sociedades desenvolvidas reproduzirem (Neal, Groat e Wicks, 1989).

Nesse novo cenário, introduziram-se novos temas de conhecimento, ampliou-se o mercado de trabalho com novos(as) especialistas e serviços para crianças pequenas, diversificou-se o mercado de consumo com novos produtos para satisfazer as novas necessidades dos(as) pequenos(as) – vestuário, brinquedos, livros, cosméticos, alimentos, meios de transportes, etc. Além disso, a educação e o cuidado da criança pequena, ao deixarem de ser concebidos como encargos restritos da esfera privada, passaram a ser objeto de normatização científica, de regulamentação e controle estatais, de inclusão ou não na agenda de movimentos sociais e, portanto, um capítulo das políticas públicas, suscitando reivindicações, disputas e negociações por concepções e recursos entre atores sociais.

Porém a educação infantil não perdeu seu caráter de atividade historicamente vinculada à “produção humana” e, portanto, considerada de gênero feminino, tendo sido sempre exercida principalmente por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais que podem estar, mais ou menos, associados à produção da vida e de riquezas. Isto é, diferentemente do cargo de professor(a) de outras etapas da educação básica, que era ocupação masculina e se feminizou, as atividades do jardim da infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, com ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período.



Nos Estados Unidos (EUA), por exemplo, “diferentemente das ocupações masculinas, que basearam sua qualificação e competência no treino e domínio de conhecimentos profissionais e habilidades técnicas, supostamente não relacionadas a atributos [biológicos] masculinos, trabalhadores nessa área de assistência à infância basearam suas qualificações em sua capacidade de amar as crianças e no treino em técnicas educacionais [de natureza] femininas” (Beatty, 1989, p. 36).

Analisando o impacto dessa especificidade, Barbara Beatty (1989) concluiu: “essa ideologia da vocação espiritual e emocional e o acesso relativamente aberto à educação infantil como ocupação teve resultados tanto negativos quanto positivos. (...) De um lado fez com que a educação infantil fosse uma ocupação atraente para muitas mulheres (...) por causa de sua informalidade e o apelo de poder se expressar e ser paga para cuidar. E com nenhum, ou quase nenhum treinamento específico, um número significativo de mulheres tornaram-se professores de educação infantil simplesmente em virtude de seu sexo e o amor devotado às crianças associados ao gênero feminino”.

São concepções maternalistas que sustentaram tal perspectiva, facilitando, então, a profissionalização de mulheres. “Essa facilidade de acesso beneficiou, também, mulheres de origem econômica inferior para as quais educar crianças pequenas constituía uma possibilidade de ascensão social” (Beatty, 1989, p. 47). A autora assinala que, por outro lado, o fato de não ter sido necessária uma formação técnico-profissional específica desvalorizou, posteriormente, o salário e o prestígio dessa ocupação. Encontramos situação equivalente no Brasil: a educação infantil é o nível escolar com o maior percentual de mulheres (93,9 %), negras (48,0 %), com escolaridade não superior ao ensino médio (42,0 %) e cuja maior parte das profissionais dispõe de rendimentos até 3 SM (PNAD 2009, apud Rosemberg e Madsen, 2011).

Para muitos estudiosos, os ideários e as ideologias maternalistas, tratados como anjos ou demônios, estão na base de várias das ocupações de cuidado: Koven e Michel (1990) consideram as teorias maternalistas como “ideologia” (ideário, diria eu) capaz de unir mulheres com compromissos políticos muitas vezes opostos, uma das base do *welfare State* (Estado de bem-estar) em países europeus; Boe (1997), ao contrário, considera que a dedicação ao cuidado constitui “fator definitivo para a manutenção e a perpetuação da posição de inferioridade das mulheres na sociedade, por arrefecer seu poder e desestimular sua autonomia e realização pessoal” (Montenegro, 2001, p. 109).

Entro neste debate com interpretações complementares: a desvalorização da profissão de educadora ou professora de educação infantil, particularmente





a da creche, quando comparada à ocupação docente de outros níveis ou etapas educacionais decorre também do fato de ela ser destinada a crianças pequenas. Quanto menor a idade da criança, do(a) aluno(a) – etapas iniciais da vida são menos valorizadas no espaço público –, menor é seu salário e maior a presença de mulheres, associação observada entre docentes brasileiros(as) brancos(as) e negros(as) (Rosemberg e Madsen, 2011).

Além disso, como assinalam estudos históricos (Kuhlman Jr., 1999; Rosemberg, 2005), no Brasil, a educação infantil se forjou em torno de duas instituições: de um lado, o jardim da infância, “semente” histórica (para permanecer na metáfora) da pré-escola, integrado ao sistema de ensino, atendendo preferencialmente crianças de 4 a 6 anos; de outro, a creche, vinculada às instâncias da assistência, sem carreira profissional formalizada, instituição que até 1996 não estava regulamentada e que podia atender crianças em diversas idades antes do ensino fundamental.

Nos últimos anos, minha reflexão acadêmica e prática política têm se voltado principalmente para a creche, instituição para os bebês, segmento social que considero intensamente discriminado no Brasil. Meu argumento é que boa parte da sociedade brasileira (entre as exceções, destaco o Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB), e do setor educacional no particular, de fato não concebe a creche como instituição da educação. Daí a vigilância intensa que me leva a verificar sempre, quando textos acadêmicos, políticos, militantes, governamentais se referem à educação ou à educação infantil, se estão, de fato, incluindo as creches e as pré-escolas ou se estão se referindo apenas às escolas ou às pré-escolas. Se, quando falamos, genericamente, em crianças ou infância ou pré-escolares, no Brasil, estamos incluindo os bebês, as crianças de até 3 anos de idade, a primeiríssima infância. Na maioria das vezes, escola se refere ao sistema de ensino a partir do ensino fundamental, e educação infantil se refere à pré-escola. Infância, no Brasil, via de regra, começa entre 5 e 7 anos, e exclui os bebês. Para as crianças maiores fala-se em educação; para os bebês, em desenvolvimento.

Este é outro ponto que trago para o debate: considero que, em nossas reflexões acadêmicas e ações políticas, o silenciamento sobre os bebês constitui discriminação. Silenciar sobre as especificidades da creche também significa discriminação, pois, além de acolher bebês, no Brasil, a creche não foi pensada para a “produção” de qualquer ser humano, mas a dos(as) filhos(as) recém libertos(as) de mães escravas. Assim, o primeiro texto sobre creche de que se tem notícia no país foi publicado na revista *A mãe de família*, em 1879, por um médico afeto à roda dos expostos (doutor Vinelli), preocupado com o destino de crianças filhas



de mães escravas. A história da creche no Brasil mantém essa marca de origem, bem como a identidade de seus profissionais.

A opção brasileira nos anos 1970 por expandir a educação infantil por meio de um modelo não-formal apoiado nos baixos salários de professoras leigas, prioritariamente para a região Nordeste, diferenciou o padrão de oferta do atendimento, não só quanto ao desenvolvimento regional mas, também, aos segmentos raciais. Esses programas a baixo investimento do Estado atingiram principalmente as crianças negras, pobres, principais usuárias de creches públicas e conveniadas. Porém a questão da creche, da criança pequena tem pouco mobilizado manifestações do movimento negro contemporâneo: assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores(as) negros(as) e brancos(as) a se envolver com o tema da educação infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo.

## Políticas e práticas na creche

Outra questão que abordarei neste texto: a necessidade de efetuarmos um estudo sobre o tema, ponderando o quanto conhecemos e o quanto necessitamos conhecer para instruímos políticas e práticas de educação infantil que superem desigualdades raciais, regionais, sociais e etárias.

No Brasil, o reconhecimento da educação infantil, particularmente o da creche, como instituição pública no âmbito da educação foi sancionado pela constituição federal de 1988, a denominada “constituição cidadã” que, além do restabelecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados até então: as mulheres, os/as negros/as, os/as indígenas, os/as portadores/as de necessidades especiais, as idosas, as crianças e os adolescentes passaram a receber atenção especial. Além disso, reconheceu o país como pluri-racial e multilinguístico, incorporando o aporte de negros/as e indígenas ao patrimônio nacional.

A constituição federal de 1988 é, pois, a referência para as políticas sociais contemporâneas, inclusive para a educação infantil: foi ela quem instituiu, pela primeira vez no país, que as crianças com menos de 7 anos têm direito à educação em creches e pré-escolas.<sup>6</sup> Após sua promulgação, o país empenhou-se em implementar a nova ordem e em elaborar leis infraconstitucionais referentes aos subsetores de atuação do Estado, inclusive das políticas educacionais que ordenam, entre outros níveis e etapas de ensino, a educação infantil.

<sup>6</sup> Durante o processo Constituinte ocorreu mobilização do movimento de mulheres/feministas em prol da creche (ou educação infantil). Não encontrei registro de que este tema tenha mobilizado os movimentos negros ao compulsar textos sobre a história da educação nesses movimentos (Gonçalves e Silva, 2000).



Esse processo tem sido longo e atravessado por embates que, de um lado, revelam que os consensos políticos que levaram à aprovação da constituição camuflaram dissensos mais profundos do que aqueles que imaginávamos (Rosenberg, 2008). De outro lado, a implementação de ações que reconheçam direitos de cidadania a todos e respeitem suas especificidades exige recursos econômicos e um modelo de distribuição incompatíveis com acordos políticos que sustentaram a nova ordem econômica que configurava o mundo e o Brasil: a crise econômica dos anos 1980 e as que sucederam. As esperanças trazidas pela nova constituição foram frustradas, em parte, na meta de construir um país que, além de garantir as liberdades democráticas (o que vem ocorrendo no plano político), oferecesse igualdade de oportunidades a todos(as) os(as) cidadãos(ãs)<sup>7</sup>, o que tem sido mais difícil e moroso.

O Brasil contemporâneo é, pois, marcado por uma tensão que se reflete, entre outras, nas políticas e práticas de educação infantil, particularmente nas da creche: de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos a todas as crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania. Foi essa tensão que, a meu ver, mobilizou setores progressistas na educação, principalmente mulheres, para a criação do MIEIB (Movimento Interforuns de Educação Infantil no Brasil). Principal instância nacional de ativismo em prol da educação infantil brasileira, o MIEIB incluiu, entre seus objetivos, divulgar “uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano” (*site* do MIEIB, [www.mieib.org.br](http://www.mieib.org.br), acionado 10/10/2011). Apesar de sua intensa mobilização pela educação infantil, o MIEIB não tem priorizado, em seus discursos e ações, questões relacionadas à educação infantil no contexto das relações raciais.<sup>8</sup>

Esse descompasso entre “o Brasil legal e o Brasil real” poderia ser explicado pelo fato de o país ser pobre. Mas, conforme economistas, o Brasil não é um país pobre, mas um país com intensa desigualdade econômica e social, com grande número de pobres. Por exemplo, o país foi classificado, em 2010, como a sétima maior economia do mundo (a partir do Produto Interno Bruto – PIB), porém, o Índice de Desenvolvimento Humano situa-nos na 73ª posição (0,699), o que evidencia níveis intensos de desigualdade social.

<sup>7</sup> A partir deste ponto, o texto abandona a fórmula o(a) e passa a adotar o genérico masculino.

<sup>8</sup> Em 2002, o MIEIB realizou um dos únicos, se não o único, encontro brasileiro sobre educação infantil e educação escolar indígena que redundou na publicação *Discutindo políticas de educação infantil e educação escolar indígena* ([www.mieib.org.br](http://www.mieib.org.br)).



A riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros é, então, desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais: o percentual de pobres é mais intenso nas regiões Norte e Nordeste, em zona rural, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas e entre crianças. Assim, apesar de a população de crianças de 0 a 6 anos de idade diminuir em decorrência da queda de natalidade e do aumento da esperança de vida na população, seus indicadores sociais ainda são insatisfatórios (Rosemberg, 2005).

Além de os índices de pobreza serem mais intensos entre crianças do que entre adultos, os indicadores decorrentes de políticas sociais (mortalidade, nutrição, educação) mostram desigualdades entre as idades e para os diferentes estratos econômicos da família, sua localização rural e urbana e pertença étnico-racial; piores indicadores para crianças menores, provenientes de zona rural, negras e indígenas, vivendo em famílias com menores rendimentos (**tabela 2**).

Concluo, pois, que há uma dívida brasileira para com crianças e que ela não decorre apenas da desigual distribuição de rendimentos pelos segmentos sociais, mas também da desigual distribuição dos benefícios das políticas sociais, desigualdades sustentadas por gastos *per capita* nitidamente inferiores para crianças e adolescentes, particularmente para crianças de 0 a 3 anos (IPEA, 2008).

Tais desigualdades têm-se mantido a despeito do preceito constitucional reconhecer que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com **absoluta prioridade**”, direitos sociais, de proteção e de liberdade (Rosemberg, 2008). Como venho apontando, a desigualdade no acesso à educação, notável conforme o nível sócio-econômico, a raça, a região e local de moradia da pessoa, é particularmente gritante com respeito à idade.

Ao incluir a idade no conjunto de variáveis que produzem as desigualdades sociais e educacionais, venho adotando a concepção que fora proposta pela feminista Emily Hicks nos anos 1960 sobre as articulações entre desigualdades de classe e gênero: os processos sociais produtores de desigualdade não são sincrônicos, mas heterocrônicos. As sociedades não demarcaram e reconheceram as desigualdades materiais e simbólicas dos diferentes segmentos sociais, tampouco reconheceram seus direitos, ao mesmo tempo. Não há por que supor-se uma sincronia (posição em mesmo momento) nos processos históricos de luta pela igualdade de oportunidades em todas as instituições.

Além disso, os diferentes movimentos sociais de combate às diversas desigualdades se organizaram em diferentes momentos da história social: os movimentos operários precederam os das mulheres, que precederam os étnico-raciais, que precederam os movimentos de luta pelos direitos de crianças e



adolescentes. Instituições sociais – igrejas, sindicatos, partidos políticos, governos, empresas, escola, entre outras – tiveram e têm seus tempos próprios para reagir às mobilizações dos movimentos sociais de diferentes recortes e que reivindicam igualdade de oportunidades. Por exemplo, se no Brasil temos mulheres governantes, não as temos sacerdotizas católicas. Se temos sacerdotes católicos negros e provenientes da classe operária, não os temos mulheres.

As mulheres conseguiram o direito de frequentar a escola antes do direito ao voto, antes do direito a manter seu nome de solteira quando casada, antes do direito à interrupção voluntária da gravidez. Por seu lado, as agendas políticas dos diferentes movimentos sociais podem convergir ou divergir em momentos específicos da história social de um país: a reivindicação por creche foi central no movimento de mulheres-feminista brasileiro nos anos 1970, porém não foi priorizada pelos movimentos negros na época.

Esses são alguns exemplos do que Hicks denominaria de heterocronia no plano social. Tenho acrescentado, também, o plano da história de vida. Meu pressuposto é que as diferentes formas de desigualdade social não atingem as pessoas durante sua trajetória de vida da mesma forma, com a mesma intensidade e com o mesmo impacto. Neste ponto apelo pela noção de *etapas da vida*, base para a construção social das relações de idade.

Um exemplo: nas sociedades ocidentais contemporâneas<sup>9</sup>, não encontro indicadores que evidenciem que as bebês meninas sejam discriminadas por serem mulheres: suas taxas de mortalidade, desnutrição, frequência à creche, entre outras, é igual ou melhor que a dos meninos bebês. Já não posso afirmar o mesmo para bebês brancos e negros (ou indígenas). Os indicadores apontam que bebês brancos(as) usufruem de melhores condições de vida que bebês negros(as) (Rosemberg e Pinto, 1997). Porém, as desigualdades de classe, gênero e raça no mercado de trabalho e na família entre os adultos podem afetar a vida de bebês, meninos e meninas, brancos(as) e negros(as), mais ou menos pobres. Por exemplo, a política de creches, que tem sido reivindicação principalmente dos movimentos de mulheres e daqueles em prol da infância (como o MIEIB), e que foi incluída na agenda feminista como estratégia para a igualdade de oportunidades de homens e mulheres no trabalho, afeta a vida de bebês homens e mulheres, brancos e negros.

A importância de instituições educacionais na vida de crianças, particularmente das pequeninas, pode escapar aos adultos que têm autonomia de loco-

<sup>9</sup> Não estendo tal observação a outras culturas que não as ditas ocidentais contemporâneas. A adoção interracial pode ser usada como exemplo das situações sociais que permitiria uma análise da complexidade das interações entre classe, cor, raça, sexo-gênero e idade (cf. dados divulgados em Silveira, 2005).



moção, que têm liberdade de ir e vir. Crianças pequenas, bebês, são populações cativas, cuja locomoção depende de adultos. Se não dispuserem de espaços alternativos à casa, viverão seus anos de pequena infância nas condições restritas do domicílio. Essa seria uma das razões para a necessidade de que, particularmente, as creches sejam de boa qualidade.

Porém, no Brasil, considera-se “evidente por si”, “inquestionável” que o custo de uma criança na educação infantil seja inferior (muito inferior) ao custo de um aluno na pós-graduação. Algumas pessoas, ao lerem a frase anterior, poderiam julgá-la insana, tal a naturalização da ideologia adultocêntrica na sociedade brasileira, que considera que programas educacionais para crianças pequenas devem custar “naturalmente” menos que programas para adultos. Trata-se, porém, a meu ver, de construção ideológica bem conhecida dos teóricos: ocorre uma “naturalização” da desigualdade quando uma opção humana, social e histórica é transformada em algo “natural”, portanto, inquestionável, porque imutável. Assim, “naturalmente” no Brasil, aceita-se que o custo criança na educação infantil (programas públicos e privados) seja muito inferior ao custo aluno no ensino superior. Esse padrão, é bom que se afirme, não é generalizável para todos os países ocidentais (OCDE, 2000 *apud* Rosemberg, 2005).

Um bebê custa menos para a sociedade brasileira por quê? Não porque seja intrínseco à sua condição de bebê custar menos, à sua “essência” ou “natureza”, ou porque seu tamanho seja menor que o de crianças maiores, adolescentes e adultos, mas porque as ideologias de gênero e de idade valorizam o padrão adulto e masculino associado à produção e administração da riqueza, e não à produção e administração da vida. Porque se desvaloriza essa função – a de educar e cuidar de crianças pequenas – por ser produção e reprodução da vida.

Da mesma forma que mulheres brancas contestaram movimentos de esquerda por sua exclusão, que mulheres negras contestaram os movimentos feministas-de mulheres brancas por sua exclusão, bem como os movimentos negros contestam a sociedade brasileira pela exclusão dos negros, chamo atenção aqui para o fato de o sujeito desses movimentos sociais ser a pessoa adulta. Considero que os movimentos sociais brasileiros contemporâneos, que se mobilizam por igualdade de oportunidades da perspectiva de gênero e raça-etnia, são adultocêntricos: seus sujeitos políticos são adultos, quando muito, jovens e adultos. Quando se voltam para as crianças, tratam-nas como “vir a ser”, militantes adultos que serão, reprodutores de seu ideário.

Em nossa caminhada para extensão da condição de cidadania a subgrupos humanos, as crianças constituem um dos últimos grupos (se não o último) a terem direitos reconhecidos (Bobbio, 1992). Sua implementação sofre as agruras



de seu reconhecimento tardio, sobretudo o difícil reconhecimento da cidadania dos bebês, talvez a mais intensa alteridade para adultos ocidentais, homens ou mulheres, brancos(as) ou negros(as), ricos(as) ou pobres. O que seria conferir à criança, à criança pequena, ao bebê, o direito de cidadão? O que entendemos como pleno reconhecimento de sua condição de pessoa?<sup>10</sup>

Uma busca de respostas, incompleta e parcial é verdade, vem sendo dada por setores políticos e acadêmicos que vêm reconhecendo à criança a condição de ator social.

## Estudos sociais sobre a infância

Dentre os marcos fundantes do reconhecimento pelo ocidente adulto do estatuto de sujeito e da dignidade de pessoa outorgados à criança, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança promulgada pela Organização da Nações Unidas (ONU) em 1959, e a publicação do livro de Philippe Ariès (1961), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Apesar de críticas que lhes foram feitas, ambos os textos instalaram novos discursos e práticas sobre a infância e as crianças contemporâneas.

Ariès (1961), além de inaugurar a “visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual” (Sirota, 2001, p. 10), lançou as bases para a mudança paradigmática proposta nas décadas de 1980 e 1990 pelos estudos sociais sobre a infância (na tradição anglo-saxônica), ou sociologia da infância (na tradição francófona): alçar a infância à condição de objeto legítimo das ciências humanas e sociais; tratar a infância como construção social; romper com o modelo “desenvolvimentalista” da psicologia (por exemplo o piagetiano) “impelido para uma estrutura de racionalização adulta permanentemente definida” (Jenks, 2002, p. 212); atacar o conceito de socialização da criança como inculcação, até então predominante na antropologia, na psicologia e na sociologia; conceber a criança como ator social. Em suma, romper com uma visão adultocêntrica da sociedade, no geral, de suas instituições inclusive as acadêmicas, pela qual a criança é vista apenas como um vir a ser do adulto e que, para tanto, deve ser aculturada ao mundo social via processo de socialização entendido como condicionamento das normas sociais, impostos de “cima” (universo adulto) para “baixo” (universo infantil).

Essa nova perspectiva de compreensão da infância rompeu com tendências principais então vigentes na produção teórica e no contexto sociopolítico de discursos e práticas referentes à infância e que envolve crianças. As críticas de Ja-

<sup>10</sup> A discriminação contra crianças pequenas em espaços públicos brasileiros pode ser apreendida com acuidade no criativo texto de Cristina Carvalho (2011) “Criança menorzinha ninguém merece”: políticas de infância em espaços culturais”.



mes e Prout (2003), bem como as de Jenks (2002) ou Corsaro (1997), ao tratamento dado à infância no arcabouço teórico funcionalista são contundentes: teorias funcionalistas, às voltas com a explicação da ordem social, adotam uma concepção de infância a seu serviço, passível apenas de explicar a reprodução social. Pouca atenção é dada à contradição e ao conflito: uma criança ou se conforma às normas sociais ou é tida como desviante.

Dessa perspectiva, as teorias não ofereceriam um quadro interpretativo para compreender a infância; ao contrário, adotariam uma concepção de infância que permitiria manter o arcabouço teórico assentado no pressuposto metateórico do equilíbrio. Para ultrapassar o modelo funcionalista, Corsaro (1997) propôs o conceito de reprodução interpretativa, muito longe da noção de enculturação, bem como da visão ingênua de que a sociologia ou antropologia da infância estariam propugnando a autonomia da(s) cultura(s) infantil(is).

O termo *reprodução interpretativa* significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (Rosemberg e Mariano, 2010, p. 31).

A nova produção teórica foi angariando adeptos, inicialmente nos países do hemisfério norte, tendo sido reconhecida como campo legítimo de produção acadêmica em 1990, quando a International Sociological Association criou um grupo de trabalho sobre sociologia da infância. Ela também informou discussões sobre direitos da criança que percorreram as décadas de 1970, 1980 e 1990.

Como qualquer outro campo de conhecimentos, os estudos sociais sobre a infância (ou da infância) são atravessados por orientações teóricas que vêm marcando as ciências humanas e sociais contemporâneas: posições construcionistas (Prout, 2010) se opõem a enfoques estruturais (Qvortrup, 2010) ou relacionais (Alanen, 2010). Isso pode redundar seja em estudos sobre as crianças e as infâncias em busca de suas diversidades, seja na apreensão de padrões bipolares na oposição infância-universo adulto.<sup>11</sup> Ou seja, reencontramos, aqui também, as tensões que marcaram e marcam os estudos feministas ou os estudos sobre relações raciais, para destacarmos os âmbitos acadêmicos políticos que interessam a este artigo. Destaco, por exemplo, a discussão brasileira sobre a denominação ou a classificação de cor-raça como decorrente de processo contínuo (portanto, procurando dar conta da diversidade), ou processo bipolar (visando destacar a desigualdade no acesso a bens materiais e simbólicos).

<sup>11</sup> Para uma análise das tensões neste campo de conhecimento ver o artigo de Prout (2010), e sobre as tendências teóricas o de Alanen (2010).





No Brasil, a despeito de alguns textos percussores na educação (*Cadernos de pesquisa*, 1979), na história (Priore, 1991), na sociologia (Fernandes, 1979-1994) e na psicologia (Rosemberg, 1976), essa nova abordagem acadêmica é bem mais recente, datando especialmente da década de 2000, mas já sendo abrigada em diversas associações de pós-graduação e campos acadêmicos: antropologia (Cohn, 2005), educação (Nascimento, 2007; Delgado e Müller, 2005), história (Kuhlmann Jr., 1998), psicologia (Castro, 2001), sociologia (Marchi, 2009). Muito poucos estudos sobre infância-criança e relações raciais brasileiros adotam essa perspectiva que, entre outros aspectos, parte da complexa escuta de crianças para compreender e interpretar as relações raciais nessa etapa da vida<sup>12</sup>.

Vários aportes dos estudos sociais da-sobre a infância são particularmente interessantes para iluminar a reflexão desenvolvida neste artigo. Dentre eles destaque: a institucionalização crescente da infância e a identificação da criança com sua família. Vejamos cada um deles.

- ⑥ As sociedades contemporâneas reforçam a socialização intrageracional via instituições especializadas para a infância (e para adultos): escola, pré-escola, creches e, em algumas sociedades, instituições culturais e de lazer. Isso ocorre não apenas no plano horizontal (classe, gênero e raça) mas, também, no plano vertical (idades). A expansão da educação infantil nas últimas décadas atesta isso, ocorrendo maior lentidão na expansão da creche (**tabela 1**).
- ⑥ A despeito dessa relativa “autonomia” das crianças frente à família, suas condições de vida dependem de sua família, que arca com grande parte de seu custeio e as insere em nichos de classe, localização do domicílio e raça-etnia. Os indicadores de bem-estar das crianças (mortalidade, morbidade, sucesso institucional-escolar) evidenciam a dependência de seu destino às condições de vida de sua família. Assim, o convívio intrageracional das crianças não é promíscuo: as instituições e os espaços são segregados na perspectiva de classe e raça, sofrendo impacto das dinâmicas de gênero e de local de moradia.

Tenho problematizado alguns aspectos do enfoque teórico dos estudos sociais sobre-da infância: eventuais diferenças conceituais e políticas que o termo *criança* possa recobrir em línguas que dispõem de dois vocábulos diferentes para *puer* e *filius* – como no português, criança e filho – e nas que dispõem de apenas um (inglês ou francês, por exemplo). Qual o estatuto epistemológico do conceito de infância: trata-se de categoria descritiva ou analítica? Como integrar as relações de idade na compreensão de arranjos políticos e jurídicos nacionais e supranacionais? As categorias etárias são bipolares (adulto-criança) ou contínuas?

<sup>12</sup> Destaca-se, entre a pequena produção, a pesquisa de Fazzi (2004) que se propôs apreender processos de classificação, estereótipos e preconceitos raciais entre crianças residentes em Belo Horizonte, frequentando o ensino fundamental (entre 6 e 14 anos) em escolas de criança pobre e de classe média. No âmbito dos estudos antropológicos sobre crianças indígenas, a bibliografia é mais extensa e antiga (ver Cohn, 2005).



Qual a idade da criança da sociologia da infância diante da complexidade ao enfrentarmos a alteridade do bebê e ao modo de concebê-lo como ator social?

Apesar de reconhecer ainda inúmeras lacunas, venho adotando o enfoque teórico de considerar que as relações de idade (e não a infância) constituem categoria analítica útil para se compreender a produção e sustentação de desigualdades sociais, inclusive as raciais.

Assim, entendo a delimitação das etapas da vida também como construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice dessa hierarquia. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, gênero, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de dominação. Porém, como vimos, relações de dominação não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isso significa, por exemplo, que a busca de compreensão e superação de relações de dominação de classe (ou de gênero, raça-etnia, nação) pode gerar ou sustentar relações de dominação de idade. Por exemplo, mesmo teorias feministas contemporâneas, que romperam com a máxima essencialista na compreensão das relações de gênero, podem sustentar a naturalização da infância ao assumirem, sem problematização, a máxima da imaturidade biológica da criança.

Mas que se tenha claro: esse questionamento não significa negar a “imaturidade” biológica (ou as especificidades biológicas, melhor dizendo), mas discutir “como as culturas interpretam tal imaturidade” (Prout, James, 1990, p.7) nas diferentes etapas da vida. Seríamos, nós, adultos, seres completos, maduros, acabados? Como interpretar, então, as instigantes observações de Soares (2008) de uma reclassificação de cor-raça entre adultos brasileiros ampliando o número de autodeclarados pretos além de razões estritamente demográficas?

Além disso, as etapas da vida que antecedem a idade adulta (“adultez”, para alguns) não são tratadas homogeneamente no plano do reconhecimento de seus direitos. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente reconhecem às crianças e aos adolescentes direitos de liberdade, como o de participação, associados aos direitos à proteção. Como traduzir direitos de participação aos bebês? Entre os direitos de crianças e adolescentes se situa o de reconhecimento da identidade étnica e racial: identidade sua, aquela herdada dos pais?<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Chamo atenção para a ausência de debates sobre os direitos que crianças e adolescentes possam dispor para assumir ou optar por uma identidade étnico-racial, religiosa e sexual. Para a pertença racial ou de seus/suas filhos/as, a autodeclaração de cor-raça, o Estado brasileiro parece outorgar este direito a partir dos 15-16 anos a se considerarem os dispositivos do Censo Escolar do MEC/INEP (os pais devem declarar a cor-raça até os 16 anos) ou a recente pesquisa sobre *Características étnico-raciais da população* (IBGE, 2011) que incluiu pessoas a partir de 15 anos de idade.



A perspectiva teórica aqui adotada se distancia de interpretações contemporâneas que anunciam “o fim da infância” (Postman, 1999). Argumento que, nas sociedades contemporâneas, apesar de cada vez mais afastada da produção econômica, a infância produz recursos econômicos, é “útil”. Em primeiro lugar, a demarcação de sua especificidade dinamiza os mercados de trabalho e de consumo. Ao se lhe reconhecerem necessidades (ou direitos) específicas, geram-se novas profissões no mercado de trabalho adulto que, por sua vez, geram, também, a produção de novas mercadorias e serviços, inclusive os de natureza política, acadêmica, filantrópica, comunitária, ou solidária. Oldman (1994) assinala esse valor econômico da infância com base no que denomina “trabalho para criança” [*childwork*], “isto é, trabalho realizado por adultos na organização e controle das atividades infantis” (p. 45). Portanto, nossas sociedades sucumbiriam à não demarcação da infância e de suas instituições específicas. Que se pense na hecatombe econômica se a escola básica – instituição de massa para crianças e adolescentes – desaparecesse.

Esse exemplo remete à segunda razão da “utilidade” econômica da infância: sua atividade de aluno, de escolar.

Contrariamente à visão daqueles que consideram as crianças na modernidade como inúteis, elas ganharam uma nova importância na esteira da modernização [...] Seu tempo e suas atividades foram exigidos e portanto colonizados pelo novo método de produção e conseqüentemente elas caminharam em massa para os locais universalmente estabelecidos para o trabalho da criança moderna – a escola (Qvortrup, 2001, p. 139).

Entre as dificuldades para aceitar a configuração adultocêntrica das sociedades contemporâneas, destaco o hábito de pensar a infância, preferencialmente, em contexto familiar. Assim, parece ocorrer um deslizamento de sentido de criança para filho(a), particularmente nas línguas que não diferenciam *puer* de *filius*. É como se a generosidade de pais e mães pelo/a filho/a se expandisse “naturalmente” para toda e qualquer criança: por amar meu/minha filho/a teria o dom de amar as crianças, quaisquer crianças. Ao subsumir, no entanto, a criança no filho, circunscreve-se a infância à esfera do privado, da família, da casa e das relações interpessoais.

A prática contemporânea de prover instituições organizadas por classes de idade (creches e escolas), o que Ariès (1961) denominou “enclausuramento das crianças”, e do controle adulto do espaço da rua, reforça a reduzida visibilidade pública de crianças, especialmente das menores, dos bebês. Como apontado, os bebês constituem uma população cativa e reclusa em espaços privados. A discussão contemporânea sobre acessibilidade a espaços públicos como direito ainda não incorporou os bebês, as crianças até os 3 anos de idade.



A infância e a adolescência ascendem à visibilidade pública preferencialmente quando associadas à excepcionalidade, ao “desvio”, ao drama, à violência (Hilgartner e Bosk, 1988). E a forma pela qual a infância adentra a esfera pública é crucial para a posição que ocupa na arena de negociação das políticas públicas. Isso porque concebo a agenda de políticas públicas também como construção social e política, resultante do jogo de tensões e coalizões entre diversos atores sociais, nacionais e internacionais, incluindo aqui as agências multilaterais e fundações.

Nesse sentido, os problemas sociais que incitam a atenção pública podem também ser entendidos como socialmente construídos (Lahire, 2005; Rosemberg e Andrade, 2007). Hierarquizamos problemas sociais conforme padrões éticos, políticos, orientações ideológicas, interesses pessoais ou corporativos. A despeito de nossas motivações, a construção da agenda de problemas sociais, no mundo contemporâneo, depende intensamente das mídias, que atuam tanto em seu próprio nome, quanto como caixa de ressonância de outros atores sociais. A midiaticização das sociedades modernas, mais enfaticamente das contemporâneas, penetra as diversas instituições, entre elas a política (Thompson, 1995), o ativismo social e a academia (Sanchez-Jankowicz, 1997). Para o bem e para o mal, vivemos uma era da política espetáculo (Lipowetsky, 1989) que atinge (e por vezes configura) a agenda de políticas sociais.

Para incitar a atenção pública, nós, defensores de causas sociais, construímos um discurso apoiado na persuasão, buscando convencer o público quanto à relevância das causas que nos mobilizam. Alguns de nós privilegiam o drama. E a dramaticidade de uma necessidade humana tem sido intensificada pelo uso retórico da criança, especialmente quando associada à violência, como vítima ou algoz (Best, 2008). Por exemplo, a creche adentra a mídia acadêmica de pediatria quando associada ao risco (Urra, 2011); à mídia cotidiana, quando associada à tragédia – “incêndio na creche” seria manchete, “recursos destinados à creche” não seriam destaque. A má fama da creche se sustenta também por sua estigmatização midiática.

Nós, profissionais, políticos, ativistas e acadêmicos da causa da infância, com frequência, ultrapassamos o limite (que pode ser tênue) entre a publicização de uma necessidade social intensa e a dramatização espetacular de um problema social. O risco, que pode decorrer dessa passagem, é a canalização de recursos humanos e financeiros para o espetáculo, em detrimento de outras urgências com menor apelo midiático.

É nesse contexto de preocupações que tenho enfrentado um tema muito novo: refletir sobre a maneira pela qual os movimentos sociais contemporâneos



vêm lidando com esses novos aportes dos estudos sociais da-sobre a infância e dos direitos da criança. Como estariam os novos movimentos sociais concebendo a criança e seu processo de socialização? Qual a concepção de socialização que norteia seu discurso e suas práticas? Qual a posição que as crianças ocupam em sua pauta de negociações? As crianças são apreendidas como atores hoje ou apenas como vir-a-ser militante adulto? Seus discursos também se deixam seduzir pela política espetáculo? Iniciemos a análise pelos movimentos feministas.

Em textos anteriores (Rosemberg, 1996; 2006), procurei mostrar como e onde apreendia o caráter adultocêntrico de teorias-movimentos feministas, destacando cinco pontos:

- ⊗ generalização das relações de gênero que caracterizam a condição de adulto para todas as etapas ou tempos sociais da vida;
- ⊗ reconstrução da construção de identidade de gênero na infância à luz da bipolaridade masculino/feminino, conforme marca a etapa adulta;
- ⊗ oposição infância natureza x adulto cultura, especialmente encontrada nas teorias que tratam da construção de identidade de gênero de uma perspectiva das relações objetais (por exemplo, Chodorow, Gilligan, Rubin);
- ⊗ silêncio sobre as contradições e relações de dominação de adultos (homens e mulheres) sobre crianças nos planos material e simbólico, que se traduz, entre outros aspectos, na hierarquia etária na definição de prioridades em políticas públicas;
- ⊗ privilégio de políticas de reconhecimento em detrimento de políticas de distribuição, adotando a perspectiva analítica da teórica Nancy Fraser.

Vou me deter um pouco mais neste último ponto, porque também será objeto de minhas reflexões na próxima seção. Nancy Fraser (2002), teórica feminista norte-americana, oferece rica síntese das tendências do feminismo contemporâneo a partir dos anos 1970, evidenciando como essas tendências têm a ver com o espírito (*Zeitgeist*) da época. O feminismo contemporâneo surge da nova esquerda nos anos 1970: “as teorias de gênero refletiam ainda poderosa influência do marxismo” (p. 61) e as relações de gênero se situavam no campo da economia política. A crítica fundamental era a desigualdade e a busca (ou utopia) da construção de relações igualitárias.

Ainda acompanhando Fraser (2002), “correntes adicionais de teorias feministas surgiram do diálogo com a psicanálise” (p. 61), seja na tradição anglófona cunhada nas relações objetais, seja na tradição francesa, lacaniana, que se centrava e centra na compreensão da diferença sexual no âmbito da subjetividade



e ordem simbólica. Para Fraser, apesar de resgatarem a dimensão simbólica, nenhuma das correntes se propôs a substituir a compreensão materialista.

Porém, “nos anos 90, (quando) a nova esquerda já não era mais que uma lembrança e o marxismo era considerado letra morta por vários teóricos, (...) a maioria das feministas deu a ‘volta cultural’ (...) [e passou] a entender gênero como uma identidade ou uma construção cultural’. Assim sendo [continua Fraser], a teoria de gênero é basicamente um ramo dos estudos culturais” (p. 61).

Essa reorientação teórica tem alterado o foco das lutas feministas que passaram a subordinar as lutas sociais às lutas culturais, subordinando as políticas de distribuição às políticas de reconhecimento. Fraser (2002) prossegue sua análise apontando a trágica ironia histórica. A mudança ocorreu em momento de virulência do capitalismo globalizado (ou do Império) liderado pelos EUA e a conseqüente exacerbação da desigualdade econômica. Para a autora, passou-se de um economicismo truncado para um culturalismo truncado. A proposta de Fraser é tratar gênero como categoria bidimensional que contém tanto uma face discursivo-cultural quanto uma face política e econômica<sup>14</sup>.

## Relações raciais e infância

As reflexões de Nancy Fraser (2002) sobre o que denominou de “era pós-socialista” foram retomadas por Paulo Sérgio da C. Neves (2005) para discutir as lutas anti-racistas no Brasil: “entre reconhecimento e redistribuição”.

Precedida de revisão sistemática dos conceitos (particularmente o de reconhecimento) e dos debates contemporâneos – que envolvem as diversas disciplinas reconhecidas e emergentes no campo das humanidades –, a perspectiva adotada por Neves (2005) vem sendo compartilhada em meus últimos trabalhos, inclusive neste:

as lutas por reconhecimento são, sobretudo, lutas pela inclusão simbólica de grupos discriminados (por uma cidadania simbólica); e embora elas possam ser vetores para demandas pela inclusão desses grupos, não bastam para fazê-lo (p. 86).

Tal tomada de posição vem aparecendo em meus trabalhos (Rosemberg, 1999; Rosemberg, 2005) quando afirmo que compartilho da visão de que as desigualdades observadas entre brancos e negros no acesso a bens materiais e simbólicos se deve ao racismo constitutivo da sociedade brasileira. Isto é, quando adoto a concepção de que o racismo brasileiro opera simultaneamente nos planos material e simbólico: no plano simbólico, vivemos em sociedade que produ-

<sup>14</sup> Posteriormente Fraser (2009) inclui uma terceira dimensão, a de representação.



ziu e se sustenta em uma ideologia<sup>15</sup> da superioridade natural dos brancos sobre os demais, inclusive dos negros. No plano simbólico, o racismo opera ainda via expressão aberta, latente ou velada, de preconceito racial considerando o grupo social negro como inferior ao branco. Esse plano do racismo é devastador, mas insuficiente para explicar toda a desigualdade racial brasileira. No plano material, negros (e indígenas), em seu conjunto, não têm acesso aos mesmos recursos públicos que brancos, recursos sustentados por políticas públicas. Isso se deve à história da colonização e escravidão e às condições atuais de repartição dos bens públicos.

Porém, considero que, 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.

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) são intensamente discriminadas pela sociedade brasileira.

### O racismo, no plano material e no simbólico

Se concebo o racismo como produzido e sustentado nos dois planos – material e simbólico –, as ações de combate ao racismo devem se direcionar aos dois planos também. Em consequência, considero que, na atualidade, o combate ao preconceito e ao estereótipo racial na educação, dimensão importante de combate ao racismo brasileiro, seja em termos da produção acadêmica, seja em termos da ação dos movimentos negros pode ser interpretada como primeira etapa das estratégias de “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).

<sup>15</sup> Entendo ideologia em seu sentido pejorativo ou crítico, a partir da concepção de John B. Thompson (1995): formas simbólicas que produzem ou sustentam relações de dominação em contextos sócio-históricos específicos.



Porém, ao conceber o racismo também em sua dimensão material, parece-me um equívoco considerar-se que o racismo brasileiro seja provocado exclusivamente pelo preconceito racial interpessoal. É possível conceber ações racistas que redundam em discriminação contra os negros, sem que se expressem preconceitos contra negros. Ao se alocarem verbas insuficientes para a creche pública de qualidade, mesmo que não seja ação específica contra negros, a insuficiência terá impacto na manutenção das desigualdades materiais-estruturais e simbólicas contra negros.

Penso que parte do debate atual e das ações de combate ao racismo pecam por este lado: conceber o racismo como produto exclusivo ou principal de ações interpessoais e decorrentes do preconceito racial. 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.

Têm-se deixado para segundo plano, ou não se tem discutido tanto quanto advogo merecer, como as políticas ditas universalistas, passadas e atuais, estão atuando na sustentação do racismo estrutural brasileiro. Assumindo tal perspectiva, identifico minhas preocupações com as de Sueli Carneiro (2002) quando analisou os “documentos aprovados em Durban” que “incitam os Estados a adotarem a eliminação da desigualdade racial nas notas a serem alcançadas em suas políticas universalistas (...). Assim posto, a agenda que Durban impõe vai muito além das propostas de cotas que vêm monopolizando e polarizando o debate da questão racial no Brasil” (p. 213).

A centralidade das lutas por reconhecimento nos movimentos negros brasileiros tem sido apontada por vários autores (D’Adesky, 2001; Guimarães, 1999; Neves, 2005). Apreende-se, por tais estudos, que os movimentos negros, que se organizaram no final dos anos 1970 na confluência com outros movimentos sociais, tiveram como balizas políticas o nacionalismo e as esquerdas. Tais balizas expressaram-se em um anti-racismo diferencialista, que “considera ser necessário preservar as identidades culturais diante dos efeitos da cultura ocidental hegemônica que homogeneiza e desenraiza o indivíduo negro, ao mesmo tempo em que espalhou uma imagem depreciada e deformada do negro e de seu grupo” (D’Adesky, 2001, p. 161).





Nesse contexto, a educação vem assumindo também, ou principalmente, função de fortalecimento ou recriação identitária do ser negro (Pinto, 1993; Gonçalves e Silva, 2000). Como exemplo, destaquei, abaixo, um trecho sobre a escola do importante manifesto da Marcha Zumbi dos Palmares de 1995.

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizagem do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania”. (Marcha Zumbi dos Palmares, 1995)<sup>16</sup>

Uma das principais reivindicações dos movimentos negros na educação, o da mudança curricular, foi, finalmente atendida, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que, alterando dispositivos da LDB, tornaram obrigatório o ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e privada do país<sup>17</sup>. Sendo uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a 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.

## **Identificação de cor-raça e identidade racial na educação infantil**

Trago, então, para este painel duas outras observações: a primeira destaca que as manifestações contemporâneas de combate ao racismo na educação, até a Conferência de Durban, silenciaram sobre a educação infantil. Para sustentar neste artigo este argumento, retiro, da competente síntese de Gonçalves e

<sup>16</sup> É interessante apreender no texto o conceito de socialização como inculcação.

<sup>17</sup> A lei 10.639/03 instituiu, também, que o calendário escolar incluisse o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.



Silva (2000, p. 147) sobre movimentos negros e educação, a passagem referente as ações até os anos 1980: “à medida que avançamos no tempo, as exigências das novas gerações, no meio negro, aumentam. Não se reivindica apenas acesso *ao ensino fundamental*, queria-se, mais: ensino médio e universitário (Gonçalves, 1997, *apud* Gonçalves e Silva, 2000, p. 147, grifos meus).

Antes dessa idade, as crianças estariam em limbo identitário? As pesquisas (particularmente norte-americanas) vêm mostrando, de modo recorrente, que, em torno, aproximadamente, dos 4-5 anos as crianças já desenvolveram algum tipo de conceituação ou identificação racial (Fazzi, 2004). Porém, é como se não tivéssemos crianças antes dos 7 anos, escolas antes do ensino fundamental, ou que fosse possível referir-se à identidade étnico-racial apenas a partir dos 7 anos de idade.<sup>18</sup>

A segunda, diz respeito às tensões no processo de criações identitárias que orientam políticas de reconhecimento. Entendendo que políticas de identidade são “formas de ressignificação” de diferenças, Neves (2005, 0. 87) assinala:

o movimento negro buscou criar uma comunidade de interesse em torno da origem africana (ver Mendonça, 1996), retrabalhando os símbolos da cultura afro-brasileira, de forma a criar um protótipo do *negro* brasileiro com o qual toda a população de origem *negra* pudesse se identificar” (Neves, 2005, p. 87, grifos meus).

Pergunto: quem são “negros” e a “população de origem negra” referidos? São os autodeclarados pretos e pardos nos censos e nas PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) ou são os que se identificam culturalmente com os “povos negros”?<sup>19</sup>

Apenas toco uma questão que vem preocupando ativistas e antropólogos, como Kabengele Munanga (1988): a diversidade identitária entre as pessoas que se autodeclararam pretas e pardas no Brasil. O que alguns de nós tem observado, e com preocupação, é o deslizamento de sentido no uso do termo negro como categoria analítica, para descrever e denunciar a desigualdade racial brasileira (e, portanto, como sustentação para políticas distributivas), para seu uso como categoria cultural (ou étnica), ou identitária: os 51,1 % de negros, isto é, dos autodeclarados, pretos e pardos nos inquéritos do IBGE se identificam culturalmente como negros? Algumas pesquisas vêm mostrando que não<sup>20</sup>. Dentre elas, destacarei a última pesquisa do IBGE sobre *Características étnico-raciais da população* (IBGE, 2011). Foram relativamente poucos(as) os(as) brasileiros(as) tendo

<sup>18</sup> Omissão observada também na produção acadêmica.

<sup>19</sup> Com efeito, Sérgio Costa (2002) distingue dois usos do conceito raça no Brasil: de um lado, aquele efetuado por estudos e pesquisas que adotam o modelo bipolar negro-branco para descrever as desigualdades raciais brasileira; de outro, aqueles que se propõem a compreender a idéia de nação ou de identidade racial.

<sup>20</sup> Entre elas assinalo a pesquisa de Antônio Honório Ferreira, 2010 (*apud* Rosemberg e Madsen, 2011).



15 anos e mais que consideraram que a cultura e a tradição são dimensões pelas quais as pessoas, *em geral*, definem cor ou raça (28,1 %), ou *elas próprias* definem sua cor ou raça (24,9 %).

Isso abre um importante campo de reflexões sobre identificação de cor-raça e identidade racial no âmbito da educação infantil. Se focalizo a atenção nos dados disponíveis da PNAD 2009 (apud Rosemberg e Madsen, 2011), observo que, em determinadas regiões do país, nas regiões Norte e Nordeste, a maioria das crianças e dos(as) professores(as) de educação infantil são pretos e pardos. Do ponto de vista dos indicadores macrosociais para o estudo das desigualdades sociais posso caracterizá-los como negros: o perfil dos indicadores de pretos e pardos é muito semelhante. Mas do ponto de vista das identidades, o que sei sobre eles? Continuam constituindo uma maioria cultural? Poderia afirmar que nas regiões Norte e Nordeste a maioria das pessoas que vivem cotidianamente a experiência de educação infantil se auto-identificam como “povo negro”? Como se expressa o racismo inter-pessoal em instituições que acolhem uma maioria de pessoas pretas e pardas (negras)? Quais seriam as boas estratégias para fortalecer identidade étnicas negras entre pessoas adultas que se declaram pretas e pardas para que elas mesmas possam educar no campo das relações étnico-raciais? Pessoas que se autodeclaram pretas e pardas estariam imunes ao racismo?

Tais perguntas me parecem pertinentes sobretudo quando observo que a maioria dos estudos que vêm sendo feitos no Brasil sobre relações raciais na educação infantil são provenientes do Sul e do Sudeste, em que crianças e professoras negras são proporcionalmente minoritárias em determinadas redes de ensino. É possível transpor conhecimentos e práticas de um contexto demograficamente minoritário para outro demograficamente majoritário? O que ocorre e como deve ser nossa prática de combate ao racismo em instituições e locais minoritários negros (maioria de pessoas autodeclaradas pretas e pardas)? E em locais minoritários brancos(as)? Em nossos modelos de compreensão de preconceito racial, a condição de contexto majoritário/minoritário não tem relevância?

Volto, agora, a atenção para as crianças pequenas: o que sabemos sobre seu processo de autoidentificação de cor-raça? E de heteroidentificação seja por cotêneos ou pessoas maiores, familiares ou não? Os modos como a família, a creche, a pré-escola, os/as pesquisadores/as identificam cor-raça de uma criança pequena, de um bebê, de uma criança maior são os mesmos? Encontraremos entre as professoras de educação infantil os mesmos processos de “contaminação” da avaliação na atribuição de cor-raça a seus alunos conforme observações de Carvalho (2005)? Persiste, ainda, a observação de Elza Berquó e colaboradoras (1986) de uma tendência entre autodeclarados pretos e pardos de atribuição de



cor mais clara aos(as) filhos(as) pequenos(as)? Avançamos na descrição e compreensão dos achados de Eliana de Oliveira (1994) sobre a intensa discordância na classificação da cor de bebês efetuada, na época, por educadoras de creches públicas paulistanas? Sua observação de pequena diversidade de cor-raça entre as crianças, com predomínio de crianças pretas e pardas nas creches públicas paulistanas se mantém? Tais observações seriam válidas para outras regiões? Afinal, como propor diretrizes curriculares para a educação visando a promoção da igualdade racial com tantas lacunas no conhecimento? É possível transpor para a educação infantil, para a creche, a mesma dinâmica de relações raciais observadas em outras instituições sociais?<sup>21</sup>

## Pesquisa infância-criança e relações raciais

Ao silêncio dos movimentos sociais sobre a educação da criança pequena, se associa um intenso desconhecimento de nós pesquisadores/as sobre as relações raciais que se constroem no âmbito da creche e da pré-escola e da pequena infância. Não raro, preenchemos este desconhecimento por aproximações com o que ocorre nos outros níveis ou etapas da escola, com as crianças maiores.

Minhas questões para nossa produção acadêmica não se referem exclusivamente aos processos identitários. Elas se abrem para a análise de políticas: quais são e como temos usado indicadores para avaliar o racismo institucional, aquele que opera no âmbito das políticas públicas. O instrumento básico, a estratégia usual, tem sido a de avaliar a distância que separa os indicadores sociais, no caso educacionais, de brancos e de negros. Conforme o jargão, avalia-se o diferencial, o viés ou o hiato racial. Esta estratégia – eficiente para enunciar ou denunciar o racismo estrutural da sociedade brasileira – parece-me ineficiente para analisar e monitorar políticas de combate à desigualdade ou estimular políticas para a igualdade de oportunidades. Temos, pelo diferencial, alguns indicadores de desigualdade, mas não temos pelo indicador, *ipso facto*, uma análise ou uma estratégia para reverter a desigualdade. Isto é fundamental na educação infantil.

Tem maior acesso à educação infantil crianças dos melhores estratos de renda e brancas. Porém, em decorrência do processo histórico de expansão da educação infantil no Brasil (Rosemberg, 2005), como estratégia de combate à pobreza, a distribuição das taxas de frequência associando renda domiciliar *per capita* e cor-raça no território nacional nem sempre apresenta uma configuração cumulativa, no sentido de menores taxas para os mais pobres e não-brancos:

<sup>21</sup> Sobre o tema, assinalo as interessantes observações de Cristiane Irinéia Silva (2011) sobre reação de pais de crianças no contexto de instituições de educação infantil em Santa Catarina quando se lhes perguntaram a classificação de cor-raça de seus filhos.



residentes negros de domicílios situados nos quartis inferiores de renda tendem a apresentar em média menor percentual de frequência à creche mas podem apresentar taxa de frequência ligeiramente superior à do grupo de crianças brancas. Estamos diante de processos não sincrônicos, heterocrônicos, como sugerido antes.

Analisando as taxas de frequência à creche e à escola dos diferentes segmentos raciais observamos que 84,5 % de crianças negras e 79,3 % de crianças brancas **não** frequentavam a creche em 2008. A diferença do percentual de frequência entre crianças negras e brancas é reduzido: 5,2 % (PNAD, 2008, *apud* IPEA, 2010). Porém, as crianças pequenas, negras e brancas, são altamente prejudicadas. Politicamente, antes de preocupar-me com o hiato racial, me preocuparia com o hiato de idade, pois é ele que maior impacto tem entre as crianças negras. Minha prioridade não seria atentar para os 5,2 % de crianças negras que não atingem o mesmo patamar de frequência à creche que crianças brancas, mas os 84,5 % de crianças negras de 0 a 3 anos que não dispõem de creche.

O modelo de expansão da educação infantil adotado em certas regiões brasileiras provocou o fato de ser a educação infantil pública, dentre todos os níveis de ensino, aquela que apresenta maior focalização na pobreza: “cujos *quasi-ginis* são próximos a  $-0,3$ , indicando nitidamente que os mais pobres têm um maior acesso que os mais ricos” (Barros e Foguez, 2001, p. 119)<sup>22</sup>. Ora, conhecendo as insuficiências de creches e pré-escolas, públicas e comunitárias, para crianças pobres, pergunto: essa focalização observada não seria decorrência de processo perverso, em razão de essas creches e pré-escolas terem sido criadas, exatamente, para pobres e afugentarem, por sua baixa qualidade, famílias de outros níveis de renda? Sem demagogia, a focalização não decorre de serem “programas pobres para pobres”? Não estaria ocorrendo processo de segregação social ou racial?

Com efeito, Oliveira (1994) observara nas creches públicas e conveniadas da cidade de São Paulo, destinadas a atender crianças de famílias com baixos níveis de renda, uma forte segregação racial. Essa tendência, pouco analisada, parece ser comum ao território nacional. Conforme análise de Marcelo Paixão e colaboradores(as) (2010), a partir de dados da PNAD 2008, 71,4 % das crianças negras de 0 a 3 anos que frequentavam creches estavam na rede pública e 28,6 % na particular. Entre as crianças brancas, 51,9 % frequentavam a rede pública (tabela 4). Isso acarreta, no território nacional, o fato de que a intensa maioria de crianças na rede pública é negra.

<sup>22</sup> Seria necessário atualizar essas informações que, infelizmente, não o foram.



Isso tem a ver, também, com outra dimensão a ser considerada, a da qualidade da oferta. O tema da qualidade de oferta da educação infantil entra na pauta acadêmica e ativista só em meados dos anos 1990. Até então, a vinculação da creche a órgãos da assistência, a concepção dominante de que se tratava de programa de emergência para combater a pobreza, e a propagação via Unesco, Unicef e Banco Mundial de modelos a baixo investimento público fizeram com que se privilegiasse a expansão com qualquer qualidade. Isso acarretou um padrão de funcionamento, em média, na creche e pré-escola públicas e conveniadas com baixa qualidade: educadoras sem a formação profissional requerida, brinquedos, livros e espaços externos e internos insuficientes e inadequados cuja correção vem sendo pautada pelo MEC nos últimos anos. Porém seu impacto no cotidiano da creche ainda tem surtido pouco efeito, conforme mostrou pesquisa sobre a qualidade da educação infantil realizada pela Fundação Carlos Chagas (Campos *et alii*, 2011).

Com efeito, observando 91 turmas de creche em seis capitais e adotando, entre outros, uma escala de avaliação da qualidade da oferta (*Infant-todler, environment rating scale – revised edition – ITERS-R*), os resultados apontaram médias básicas para duas capitais (Florianópolis e Rio de Janeiro) e insuficientes nas outras quatro (Belém, Campo Grande, Fortaleza e Teresina), conforme dados transcritos na tabela 5. Uma das conclusões do estudo:

...algumas das variáveis associadas a melhores resultados de qualidade referem-se a características socioeconômicas do bairro e da clientela atendida pela instituição, sugerindo que nem só o acesso é mais difícil para os segmentos de menor renda, mas também a qualidade oferecida nas instituições localizadas nesses bairros tende a ser pior (Campos *et alii*, 2011, p. 47).

A política de creche brasileira sustenta e provoca desigualdade racial? Com certeza. Apenas via discriminação específica contra crianças ou famílias negras? Penso que não: também via desigualdades regionais, via desigualdades econômicas, via desigualdades de gênero e, sem dúvida, via desigualdades de idade. O efeito, por vezes acumulado por vezes em heterocronia, faz com que analisar apenas o hiato racial no acesso à creche seja insuficiente para apreender a dimensão das carências de crianças negras<sup>23</sup>.

Ao compulsar a bibliografia sobre relações raciais, educação, educação infantil para elaborar este artigo, fui me dando conta da insuficiência das produções acadêmica e ativista, ao lado ou em complemento ao adultocentrismo dos movimentos sociais. Visando contribuir para o debate e a ação política sobre

<sup>23</sup> Resende e Corsini (2011) sistematizaram informações estatísticas sobre os eixos de desigualdade – renda familiar, região, cor-raça, região – no acesso à creche e à pré-escola em anos específicos da década de 2000, com base em dados das PNADs.



metas e estratégias em busca da construção da igualdade racial na e pela educação infantil, particularmente na e pela creche, destacarei, abaixo, insuficiências que noto na produção acadêmica brasileira, que podem constituir um alerta para fragilidades em nossas opções por prioridades e estratégias nas políticas de igualdade racial visando as crianças pequenas, particularmente as de 0 a 3 anos, que têm direito à educação em creches de qualidade.

Tentando integrar essa minha lealdade primeira com as crianças pequenas, com as crianças pequenas negras, indígenas, brancas a meu ofício de pesquisadora, destacarei, a seguir, pontos que, a meu ver, merecem atenção na produção de conhecimentos sobre o tema. Não que considere a política pública decorrência direta da produção de conhecimentos. Antes, a produção de conhecimentos pode ser, e geralmente o é, parcialmente dependente das políticas públicas. Além disso, como assinalei em outro lugar (Rosemberg, 2001), prioridades e estratégias na agenda das políticas sociais-educacionais são sempre resultantes de negociações políticas, nas quais o conhecimento acadêmico pode ou não participar, ser mais ou menos mitificado, ou informar cidadãos(ãs) para a tomada de posição informada. Em nossas opções políticas definimos lealdades. As minhas, nesta etapa da vida profissional, política e pessoal são com as crianças pequenas, negras, indígenas, brancas ainda subalternizadas pelas políticas públicas nacionais, inclusive pela política de creche. Vejamos, pois, a seguir, os pontos que, a meu ver, deveriam ser objeto de atenção acadêmica.

1. Os estudos sociais sobre a infância e pesquisas e estudos sobre educação infantil têm dado pouca atenção às relações raciais. Da mesma forma que é urgente “transversalizar” o enfoque das relações de idade (ou geracionais) nos estudos-pesquisas sobre relações raciais, o inverso também é verdadeiro.
2. O principal foco de pesquisas e estudos sobre relações raciais e infância ou criança, no Brasil, são as interações interpessoais, destacando estereótipos e preconceitos captados nas interações entre crianças, ou entre adultos e crianças (não vice-versa). Pouca atenção tem sido dada à análise das condições de vida das crianças conforme sua pertença étnico-racial, com exceção de processos de discriminação no âmbito da educação, particularmente a partir do ensino fundamental.

Quando se trata da educação infantil e da criança pequena, as pesquisas são recentes e muito menos frequentes, sendo raríssimos os balanços brasileiros sobre a condição de vida de crianças negras<sup>24</sup> (e indígenas) no contexto das políticas públicas. Não dispomos de nenhuma análise sobre o impacto da

<sup>24</sup> Um das exceções é o trabalho que realizei com Regina Pahim Pinto em 1997 analisando a PNAD 1987 (Rosemberg e Pinto, 1997).



política macroeconômica na vida das crianças pequenas. A disponibilidade pública de dados é reduzida. Com frequência, ainda, resultados de enquetes nacionais não incluem a faixa de 0 a 3 ou 0 a 4 anos.

3. As pesquisas vêm estudando, principalmente, processos de exclusão de crianças negras no âmbito da educação a partir do ensino fundamental. As pesquisas relacionadas à educação infantil são raras e recentes, e, mesmo assim, se circunscrevem à pré-escola e ao pré-escolar. São raríssimas as pesquisas que focalizam a creche e as crianças de 0 a 3 anos (Oliveira, 1994; Oliveira, 2004).
4. Algumas pesquisas recentes têm procurado apreender as práticas de classificação e denominação de cor-raça entre crianças frequentando o ensino fundamental (Fazzi, 2004; Carvalho, 2005; Rocha e Rosemberg, 2007). De modo geral, as pesquisas sobre relações raciais na pré-escola não problematizam o vocabulário ou o processo de classificação de cor-raça das crianças, adotando a sistemática de heteroclassificação de crianças e professores(as), geralmente via categorias binárias (branco e negro), mesmo quando **não** estão se referindo à análise de indicadores populacionais. Nesse caso, ocorre, com frequência, uma menção indevida (a meu ver) às “categorias do IBGE” que foram elaboradas para a apreensão de fenômenos demográficos e populacionais. Não localizei pesquisas equivalentes envolvendo crianças de 0 a 3 anos e no contexto da creche.
5. A maioria (ou a quase totalidade) das pesquisas que observaram ou escutaram crianças e apreenderam vocabulário, classificação, preconceito e hostilidade raciais foram realizadas nas regiões Sudeste e Sul, sendo poucos os trabalhos realizados em regiões, estados, municípios ou escolas em que a população negra é majoritária. Além disso, os trabalhos têm pouco se preocupado com esta dimensão, como se essas condições do contexto não tivessem impacto em manifestações simbólicas do racismo.
6. As referências nas pesquisas são exclusivamente sobre a perspectiva atitudinal de expressões do racismo simbólico entre crianças (preconceito, por exemplo), olvidando-se da perspectiva cognitiva. Com efeito, essa perspectiva de análise da construção de categorias sociais no âmbito das teorias nativas ou do senso comum sobre raça, particularmente a das crianças, não tem merecido atenção entre nós. Nossas recomendações de combate ao racismo no âmbito da educação das crianças não partem de uma reflexão sobre sua construção, mas de orientações gerais provenientes dos movimentos negros, que compartilham com os demais movimentos sociais, uma visão adultocêntrica<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Um dos autores que se destacam na análise teórica e de pesquisa desta perspectiva, e que se deteve na observação e escuta de crianças pré-escolares, é Lawrence Hirschfield (s/d), psicólogo e antropólogo norte-americano, cuja produção é praticamente desconhecida no Brasil, com exceção da tese de Rita de Cássia Fazzi (2004). Instigo a tradução de seus textos, bem como o enriquecimento de nossas bibliotecas com textos de autores da África do Sul, da Austrália e do Canadá sobre relações étnico-raciais na infância e na pequena infância.





Aparentemente (isso porque não efetuei uma análise sistemática) consideramos que atitudes e conhecimentos raciais são construídos de “cima para baixo”, isto é, a partir dos adultos que inculcam-nos nas crianças.

7. Foram, também, raras as pesquisas brasileiras sobre a construção de identidade racial entre crianças pequenas, à maneira daquelas iniciadas pelo casal Clark (Clark e Clark, 1940) com bonecas brancas e negras, e que se desenvolveram nos EUA até os dias atuais. Assim, não sabemos se, no Brasil também, é apenas a partir dos 5 anos que as crianças são capazes de expressar preferência pelo grupo racial “majoritário”, ao mesmo tempo em que expressam rejeição ao grupo racial “minoritário”.
8. Textos sobre relações raciais na infância podem, sem problematização, passar o uso da categoria negro em contexto analítico das desigualdades raciais (ou de categorização de população) para uso identitário e cultural (como categoria étnica).
9. Não atualizamos ou aprofundamos a pesquisa realizada por Elza Berquó e colaboradoras nos anos 1980 (dados macro) sobre a atribuição de cor-raça efetuada pelos pais a seus filhos pequenos, quando apontaram uma tendência ao embranquecimento da prole.
10. Não atualizamos ou aprofundamos a pesquisa realizada por Eliana de Oliveira (1994) sobre a atribuição de cor-raça a crianças de creche pelas “educadoras” (atualmente denominadas professoras) da rede de creches públicas que tenderam atribuir à criança sua própria cor-raça.

Ou seja, se o tema da classificação, denominação, declaração, identificação de cor-raça-etnia é profusamente estudado no Brasil, muito pouco sabemos sobre o que ocorre entre as crianças de 4 a 6 anos. Nada sabemos sobre tais processos entre crianças de 0 a 3 anos.

**Tabela 1. Taxa de frequência à escola, segundo as faixas etárias. Brasil, 1992 a 2008**

Faixa etária	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
0 a 3 anos	-	-	7,6	7,4	8,1	8,7	9,2	10,6	11,7	11,7	13,4	13,0	15,4	17,1	18,1
4 a 6 anos	54,1	57,8	53,5	53,8	56,3	8,7	60,2	65,6	67,0	68,5	70,6	72,0	76,1	77,6	79,8
7 a 14 anos	86,6	88,6	90,2	91,2	93,0	94,7	95,7	96,5	96,9	97,2	97,1	97,3	97,6	97,6	97,9
15 a 17 anos	59,7	61,9	66,6	69,4	73,3	76,5	78,5	81,1	81,5	82,3	81,9	81,7	82,1	82,1	84,1
18 a 24 anos	22,6	24,9	27,1	28,4	29,4	32,1	33,9	34,0	33,9	34,0	32,2	31,6	31,7	30,9	30,5
25 a 29 anos	5,8	6,4	7,0	7,6	8,5	9,4	10,4	12,3	12,5	12,9	12,5	12,5	13,0	12,4	12,3

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE). *Apud* IPEA (2010). Nota: A partir de 2004, a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. Obs.: Nas pesquisas de 1992 e 1993 a frequência à escola era investigada apenas para pessoas com 5 anos ou mais de idade.

**Tabela 2. Taxa de frequência bruta à educação infantil, por categorias selecionadas 1995/2001/2005/2006/2007/2008**

Características	0 a 3 anos de idade						4 a 6 anos de idade					
	1995	2001	2005*	2006*	2007*	2008*	1995	2001	2005*	2006*	2007*	2008*
<b>Brasil</b>	<b>7,5</b>	<b>10,5</b>	<b>12,9</b>	<b>15,3</b>	<b>16,9</b>	<b>18,1</b>	<b>53,4</b>	<b>65,5</b>	<b>72,0</b>	<b>76,0</b>	<b>77,6</b>	<b>79,7</b>
Norte	5,7	7,2	5,7	8,0	7,7	8,4	55,1	60,1	60,2	64,4	68,5	72,5
Nordeste	7,1	10,6	11,6	13,3	14,1	14,9	56,1	70,6	77,6	80,4	82,7	84,8
Sudeste	8,1	11,3	15,5	19,1	21,7	22,0	55,1	68,0	75,8	80,9	81,5	82,9
Sul	8,6	11,8	15,9	18,3	21,3	24,6	44,9	55,4	62,0	66,3	67,9	69,1
Centro-Oeste	5,4	6,6	10,0	11,4	13,2	15,3	47,8	54,4	62,9	66,9	65,9	71,6
<b>Cor</b>												
Branca	8,7	11,3	14,3	16,9	19,1	20,6	56,2	67,8	74,1	78,4	79,6	81,8
Preta e parda	6,2	9,6	11,5	13,8	14,8	15,5	50,5	63,3	70,1	74,0	75,9	78,2
<b>Situação do Domicílio</b>												
Urbano	9,1	11,8	12,9	17,5	19,3	20,5	59,2	69,0	75,7	79,4	80,3	82,2
Rural	2,7	4,6	15,0	6,7	6,4	7,2	35,8	50,8	57,2	62,5	66,2	69,6
<b>Quintos do Rendimento Familiar Per Capita (%)</b>												
1º quinto	5,3	6,6	8,4	9,4	9,9	10,7	43,1	56,5	63,5	67,7	70,8	72,7
2º quinto	5,5	7,8	10,2	12,2	13,6	15,0	49,0	60,9	68,8	73,9	75,9	77,5
3º quinto	6,4	10,4	13,7	17,8	18,9	20,7	56,1	67,7	76,3	80,4	79,6	83,0
4º quinto	7,9	13,5	17,1	21,9	25,5	26,2	60,3	74,2	80,8	85,2	86,0	88,5
5º quinto	17,1	25,7	28,6	32,2	35,3	37,0	71,3	88,8	90,2	91,7	91,7	93,8

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1995, 2001, 2005, 2006, 2007 e 2008 (apud IPEA, 2010).

\* Inclusive a população rural da região Norte.

**Tabela 3. População residente entre 0 e 6 anos que frequentava creche ou escola, por tipo de estabelecimento, cor-raça e idade. Brasil, 2008 (em %)**

Idades	Tipo de estabelecimento que frequentaram							
	Creche		Maternal ou jardim da infância		Classe de alfabetização		Ensino fundamental	
	Branco	Pretos + Pardos	Branco	Pretos + Pardos	Branco	Pretos + Pardos	Branco	Pretos + Pardos
<b>0 a 3</b>	20,7	15,5	–	–	–	–	–	–
<b>4 e 5</b>	–	–	62,9	56,8	12,3	14,0	–	–
<b>6</b>	–	–	23,9	22,4	22,6	28,4	49,0	41,6

Fonte: PNAD 2008 (apud Paixão et alii, 2010, p. 212-214).

**Tabela 4. Crianças de 0 a 3 anos que frequentavam a creche, por rede de ensino e cor-raça. Brasil, 2008 (em %)**

Cor-raça	Rede de ensino		
	Pública	Particular	Total
Branca	51,9	48,1	100,0
Preta + Parda	71,4	28,6	100,0
Total	59,9	40,1	100,0

Fontes: \* Campos et alii (2011, p. 35). \*\* PNAD 2009.

**Tabela 5. Média geral na escala ITERS-R: Creche, por capital**

Capital	Média* Escala	Percentual na população		
		pretos	pardos	negros **
Belém	2,7	7,6	64,2	71,8
Campo Grande	2,8	5,3	41,5	46,8
Florianópolis	4,4	4,9	9,7	14,6
Fortaleza	2,7	4,5	57,2	61,7
Rio de Janeiro	3,9	11,5	36,5	48,0
Teresina	2,3	11,2	59,8	71,0

Fonte: PNAD 2008 (apud Paixão et alii, 2010, p. 212).

**Tabela 6. Distribuição percentual das crianças de ambos os sexos na educação infantil, segundo rede de ensino e cor/raça. Brasil e Nordeste, 2009**

Cor/Raça	Crianças na educação infantil* (%)					
	Brasil			Nordeste		
	Rede de ensino			Rede de ensino		
	Total**	Pública	Privada	Total**	Pública	Privada
Branca	49,2	44,4	59,6	33,1	29,1	40,6
Preta	4,9	5,3	4,3	4,9	4,3	6,2
Parda	45,5	50,2	35,5	61,9	66,5	53,1
Negra (preta + parda)	50,4	55,4	39,8	66,8	70,8	59,3
Indígena	0,05	0,1	0,0	0,03	0,04	-
Amarela	0,3	0,1	0,6	0,1	0,1	0,1
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total*** (n.absolutos)	6.002.159	4.083.942	1.918.217	1.890.869	1.241.717	649.152

Fonte: FIBGE/PNAD microdados. \* Creche e pré escola. \*\* Excluíve "rede de ensino não declarada". \*\*\* Excluíve pessoas sem declaração de cor/raça.

**Tabela 7. Proporção de professoras entre os professores do Ensino Infantil, segundo cor/raça. Brasil e Nordeste, 2009**

Cor/Raça	Professores/as na educação infantil			
	Brasil		Nordeste	
	%	Total * (nº absolutos)	%	Total * (nº absolutos)
Branca	57,5	197.539	30,9	26.779
Preta	6,1	21.028	8,3	7.193
Parda	35,8	123.051	59,6	51.706
Negra (preta + parda)	41,9	144.079	67,9	58.899
Indígena	0,3	931	0,6	502
Amarela	0,4	1.266	0,6	562
<b>Total**</b>	100,0	343.815	100,0	86.742

Fonte: FIBGE/PNAD microdados. \* Creche e pré escola. \*\* Exclusive pessoas sem declaração de cor/raça.

## Referências bibliográficas

- ALANEN, L. Teria do bem-estar das crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 141, p. 751-775, set./dez. 2010.
- ARIÈS, P. *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon, 1961.
- \_\_\_\_\_. L'enfant: la fin d'un régime. *Autrement*, n. 3, 1975, p. 169-71.
- BARROS, R. P. & Foguel, M. N. Focalização dos gastos públicos sociais em educação e erradicação da pobreza no Brasil. In: Financiamento da educação no Brasil. *Em aberto*, n. 74, v. 18, julho, 2001, p. 106-120.
- BEATTY, B. Child gardenig: the theaching of young children in American schools. In: WARREN, D. (ed). *American teachers: histories of a profession at work*. New York: Millan, 1988, p. 65-97.
- BERQUÓ, E. et al. *Estudo da dinâmica demográfica da população negra no Brasil*. Campinas (SP): NEPO/UNICAMP, 1986 (textos NEPO, 9).
- BEST, J. *Social problems*. New York: W.W. Norton & Company, 2008.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual crítico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli, 1989.
- CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, n. 31, dez. 1979.
- CAMPOS, M.M.C. et alii. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de pesquisa*, n. 142, jan./abr., 2011, p. 20-54.
- CARNEIRO, S. A batalha de Durban. *Estudos feministas*, v. 10, n. 1: jan./mar., 2002, p. 209-214.
- CARVALHO, C. Criança menorzinha... ninguém merecel: políticas da infância em espaços culturais. In: ROCHA, E. A. C. e KRAMER, S. (orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas (SP): Papyrus, 2011, p. 295-312.
- CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: \_\_\_\_ (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU, Faperj, 2001, p. 19-46.
- CCLF – Centro de Cultura Luiz Freire. MIEIB. *Discutindo políticas de educação infantil indígena*. Recife: Centro Luiz Freire, 2004.
- CLARK, K. B; CLARK, M. P. Skin color as a factor in racial identification of negro preschool children. *J. Soc. Psychol.*, 1940, XI, p. 159-169.
- COCHRAN, M. (org.). *International handbook on child care policies and programs*. Westport/London: Greenwood Press, 1993.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CORSARO, W. A. *The sociology of childhood*. London: Pine Forge, 1997.
- D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo: v. 35, n. 125, maio/ago, 2005, p. 161-179.



- FAZZI, R. C. *Preconceito racial na infância*. [Tese de doutorado]. Rio de Janeiro: Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FERNANDES, F. *As trocinhas do Bom Retiro*. Campinas (SP): Unicamp, 1979-1994.
- FRASER, N. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUN, S. G. (orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC / Ed.34, 2002, p. 59-78.
- \_\_\_\_\_. *Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado*. São Paulo: Lua Nova, 77, 2009, p. 11-39.
- GONÇALVES, L. A. O. e SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, n. 119, set./out./nov./dez. 2000, p. 150-155.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- HICKS, E. Cultural marxism: non synchrony and feminist practice. In SARGENT, L. (org.) *Women and revolution*. Boston: South and Press, 1981, p. 219-238.
- HILGARTNER, S.; BOSK, C. L. The rise and fall of social problems: a public arena model. *American journal of sociology*, Chicago: n. 94, jul. 1988, p. 53-78.
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílio: 2008 (PNAD)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: 2009 (PNAD)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça: 2008*. Rio de Janeiro: IBGE / Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2011.
- IPEA. *Políticas sociais – acompanhamento e análise*. Caderno 16, novembro 2008.
- JAMES, A.; PROUT, A. (ed.). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press, 1997.
- JENKS, C. Constituinte a criança. *Educação, sociedade e culturas*. Porto: n. 17, 2002, p. 185-216.
- KOVEN, S.; MICHEL, S. Womanly Duties: maternalist politics and the origins of welfare states in France, Germany, Great Britain and the United States, 1880-1920. *The american historical review*, v. 95, n. 4, 1990, p. 1076-1108.
- KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LAHIRE, Bernard. *L'invention de l' "illettrisme" rhétorique publique éthique et stigmates*. Paris: La Découverte/Poche, 2005.
- LE VINE, R. Fertility and child development: An anthropological approach. In Wagner, D. (org.). *Child development and international development: research-policy interfaces*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983, p. 41-62.
- LIPOWETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MARCHI, R. C. *A radicalização do processo histórico de individualização da criança e a "crise social" da infância*. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2009.
- MIEIB. *Educação infantil, construindo o presente*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2001.
- MONTENEGRO, T. O. *Cuidado e a formação moral na educação infantil*. São Paulo: Educ, 2001.
- MUNANGA, K. *Negritude – usos e sentidos*. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Rio de Janeiro: Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 2003.
- NASCIMENTO, M. L. B. *Sociologia da infância e educação infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância*. *Horizontes*, v. 27, n. 2, jul./dez. 2009, p. 31-36.
- NEAL, A. G.; GROAT, H. T.; WICKS, J. W. Attitudes about having children: a study of 600 couples in the early years of marriage. *Journal of marriage and the family*, n. 51, 1989, p. 313-28.
- NEVES, P. S. da C. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 59, out. 2005, p. 81-96.
- NORVEZ, A. *De la naissance à l'école: santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*. Paris: PUF, 1990.
- OCDE. *Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios*. Trad.: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.
- OLDMAN, D. Adult-child relations as class relations. In Qvortrup, J. (org.). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Brookfield: Avebury, 1994, p. 43-58.
- OLIVEIRA, E. *Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo [dissertação de mestrado]*. São Paulo: PUC-SP, 1994.
- OLIVEIRA, F. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? São Carlos: UFSCar, 2004.
- PAIXÃO, M. et alii. *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2009-2010*. Garamond: Rio de Janeiro, 2010.
- PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de pesquisa*, n. 86, ago 1993, p. 25-38.
- PLAISANCE, E. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris: PUF, 1986.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.



- PRIORE, M. *História da criança no Brasil*. São Paulo, Contexto, 1991.
- PROST, A. *Histoire générale de l'enseignement e de l'éducation en France. L'école et la famille dans une société en mutation*. Paris: Nouvelle Librairie de France, G. U. Labat Edit, 1981.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de pesquisa*, n. 141 set./dez., 2010, p. 729-750.
- \_\_\_\_\_.; JAMES, A. New paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In JAMES, A.; PROUT, A. (orgs.). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer, 1990, p. 7-34.
- QVORTRUP, J. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In CASTRO, L. R. (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU / Faperj, 2001, p. 129-152.
- \_\_\_\_\_. Infância e política. *Cadernos de pesquisa*, n. 141, set./dez. 2010, p. 777-792.
- ROSEMBERG, F. Educação para quem? *Revista Ciência e Cultura*, Campinas (SP), v. 28, n. 12, dez. 1976, p. 1466-1471.
- \_\_\_\_\_. Raça e educação inicial. *Cadernos de pesquisa*, n. 77, mai. 1991, p. 25-34.
- \_\_\_\_\_. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de pesquisa*, n. 96, fev. 1996, p. 58-65.
- \_\_\_\_\_. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-posições*, v. 7, n. 3, 1997, p. 17-23.
- \_\_\_\_\_. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. *Cadernos de pesquisa*, n. 107, jul. 1999, p. 7-41.
- \_\_\_\_\_. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista brasileira de educação*. n. 16, 2001, p. 19-26.
- \_\_\_\_\_. Childhood and social inequality in Brazil. In H. Penn. (ed.). *Unequal childhoods: children's lives in the south*. London: Routledge, 2005, p. 142-170.
- \_\_\_\_\_. *Gênero e educação infantil*. Comunicação apresentada no COPEDI 2006, Águas de Lindóia (SP).
- \_\_\_\_\_. Estatísticas educacionais e cor-raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço. *Estudos em avaliação educacional*, v. 17, n. 34, mai./ago.2006, p. 15-41.
- \_\_\_\_\_. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (orgs.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008, p. 296-334.
- \_\_\_\_\_. *Usos e abusos da obrigatoriedade na pré-escola*. Caxambu: Trabalho Encomendado, 32ª Reunião Anual da ANPEd, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Uma tragédia anunciada: a educação pré-escolar obrigatória*. São Paulo: FCC, mimeo, 2010.
- \_\_\_\_\_. e PINTO, R. P. *Criança pequena e raça na PNAD 87*. Textos FCC, n. 13, 1997.
- \_\_\_\_\_.; ANDRADE, M. P. Infância na mídia brasileira e ideologia. In VILELA, J. A. M.; SATO, L. (org.). *Diálogos em psicologia social* (85-108). Porto Alegre: Evangraf, 2007.
- \_\_\_\_\_. e ROCHA, E. J. da. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cadernos de pesquisa*, n. 132, set./dez. 2007.
- \_\_\_\_\_. e MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de pesquisa*, n. 141, 2010, p. 693-728.
- \_\_\_\_\_.; MADSEN, N. *Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Cépia. (no prelo).
- SÁNCHEZ-JANKOWSKI, M. As gangues e a imprensa: a produção de um mito nacional. *Revista brasileira de educação*, São Paulo: n. 5/6, maio/dez. 1997, p. 180-198.
- SILVA, C. I. Acesso de crianças negras à educação infantil. In ROCHA, E. A. C. e KRAMER, S. (orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas (SP): Papirus, 2011, p. 121-138.
- SILVEIRA, A. M. da. *Adoção de crianças negras: inclusão ou exclusão?* São Paulo: Veras, 2005.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de pesquisa*, n. 112, março 2001, p. 7-31.
- SOARES, S. A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negros no Brasil. In THEODORO, M. (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008, p. 97-118.
- TOBIN, J. J.; Wu, D. Y. H.; DAVIDSON, D. H. (1989). *Preschool in three cultures*. New Haven, London: Yale University Press, 1989.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- URRA, F. *Concepção de creche em revistas brasileiras de Pediatria: uma interpretação a partir da ideologia* [dissertação de mestrado]. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.



# AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: ALGUNS APORTES

Anete Abramowicz<sup>26</sup>  
Fabiana de Oliveira<sup>27</sup>

## Resumo

O objetivo do artigo é discutir as principais temáticas que fazem parte da sociologia da infância buscando as singularidades pelas quais ela se desenvolve no Brasil. O artigo procura mostrar que a sociologia da infância no Brasil só pode ser pensada a partir da relação racial, pois esta é constituinte da sociedade brasileira. Buscamos analisar a especificidade da socialização das crianças negras nas instituições de cuidado e educação à pequena infância buscando aportes também para refletir sobre uma educação da infância.

---

<sup>26</sup> Doutora em Educação, docente do curso de Pedagogia e da Pós- Graduação em Educação e Sociologia da UFSCar, pesquisadora em Produtividade do CNPq. anetabra@ufscar.br

<sup>27</sup> Doutora em Educação, professora do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfnas (UNIFAL-MG). bi-reis@hotmail.com.



[...] Vocês dizem: – Cansa-nos ter de privar com crianças.

Vocês dizem ainda: – Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado. Estão equivocados. Não é isso o que nos cansa, e sim o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças...

Janusz Korczak

## Criança e o plural da infância

Criança e infância não são idéias novas. No século XIX, mudou a visão da infância, que passou a receber um olhar médico, já que mortalidade infantil, pobreza e trabalho infantil se evidenciaram. A partir daí, as grandes estatísticas ajudaram a ver a condição da criança. A concepção biológica sobre a criança pasteurizou, assepsiou, esterilizou, mediu, esquadrinhou, normatizou e normalizou a criança, prescrevendo, dessa forma, uma infância. A psicologia, então, mediu a inteligência, prescreveu o desenvolvimento, dividiu as crianças por idades e capacidade mental, elaborando *standarts* para observar etapa por etapa da infância até a adolescência.

A idade passou a ser uma marca, uma categoria prática, fixa e precisa, que delimitou os “desviantes”, as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem. Foram determinadas as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas, de iniciar a sexualidade etc. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa da vida puderam ser colocados em um gráfico, havendo a curva da normalidade e aqueles que se desviavam. As crianças cresceram tendo o adulto como foco e sob seu controle.

A criança passou a ser global e universal. As estatísticas se complexificaram e ocorreram divisões por gênero, sabendo-se qual disciplina é aquela em que mais aprendem as meninas ou os meninos, e também qual a diferença de desempenho escolar entre as crianças e os jovens negros e os brancos.

A sociologia da infância surgiu na década de 90<sup>28</sup> para disputar esse campo teórico: a criança e a infância, abandonado pela própria sociologia, apesar de encontrarmos pistas e pressupostos desse campo desde a década de 1920. Aquilo que virá a ser chamado de *sociologia da infância* apareceu na Europa a partir da inflexão da concepção de socialização, que vinha sendo pensada até então segundo os aportes durkheimianos.

<sup>28</sup> Para saber mais: SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de pesquisa*, no 112, março/2001, p. 7-31; MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos de língua inglesa. In: *Cadernos de pesquisa*, no 112, março/2001, p. 33-60.





Os sociólogos se voltaram para o estudo das influências dessa socialização na vida das crianças a partir de uma perspectiva estrutural-funcional. Especialmente a sociologia da educação permaneceu durante longo período presa à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre a criança, levando-as a permanecerem no silêncio, mudas, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto.

Com a inflexão proposta pela sociologia da infância permitiu-se pensar a criança como sujeito e ator social de seu processo de socialização, e também construtora de sua infância, de forma plena, e não apenas como objeto passivo desse processo e/ou de qualquer outro. A partir dessa primeira inflexão, outras foram realizadas e, dessa forma, surgiram novas temáticas, bem como a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias.

A criança e sua infância saíram do interregno em que estavam colocadas. A sociologia da infância realizou algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreveu novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância.

Na França, essa sociologia nasceu do campo saturado da sociologia da educação, e na Inglaterra e nos Estados Unidos esse campo adveio dos estudos feministas e da antropologia. No Brasil a sociologia como campo começou a se constituir a partir da década de 90<sup>29</sup>, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos, prioritariamente. No entanto, a nosso ver, o Brasil precisou aproveitar esse movimento europeu e americano de constituição do campo para propor uma sociologia da infância brasileira que precisa ser pensada a partir dos aportes étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de classe social, pois a exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social exige estes recortes, sem a qual ficaremos em pressupostos genéricos, universais e colonialistas.

Interessante notar que a maior parte dos estudos feitos sobre as culturas infantis foi realizada em contextos escolares, ocupados predominantemente por crianças e, por isso mesmo, locais onde os pesquisadores puderam encontrar mais facilmente seus “sujeitos de investigação”. Cabe perguntar se, em outros lugares, nos dias de hoje, poderíamos encontrar as mesmas evidências da existência daquilo que os teóricos chamam de uma cultura infantil autônoma.

<sup>29</sup> Para saber mais: QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FÁRIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias. *Por uma cultura da infância*. Campinas-(SP): Autores Associados, 2005, p.19-48, 2ª ed..



Há autores que sugerem que talvez o que estamos chamando de *cultura infantil* exista mais nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle. É o caso dos pátios da escola, no recreio, nos parques de recreação existentes nas escolas, nos tempos vagos existentes nas rotinas criadas pelos adultos, nos grupos das ruas, pois são espaços nos quais geralmente as crianças estão livres do olhar adulto.

Por outro lado, necessitamos entender se o campo teórico da cultura é apropriado para o entendimento daquilo que as crianças produzem em suas múltiplas relações. E precisamos responder como a cultura infantil aparece nos espaços onde encontramos as crianças atuando: como no tráfico de drogas, no trabalho doméstico, na prostituição, nas ruas da cidade oferecendo doces, pedindo esmolas, expondo seus corpos e suas brincadeiras para conseguir dinheiro?

É importante destacar que o processo de socialização pensado e construído como uma maneira asséptica e indolor de produzir crianças e configurar infâncias é um processo nem simples, nem fácil e nem mesmo indolor. A socialização é um processo social de exercício de poder e saber que se impõe sobre a criança, para produzi-las. A partir dos pressupostos da sociologia, esse processo deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando, ora nada podendo fazer etc.

Que inflexões propostas pela sociologia da infância merecem destaques para podermos pensar uma sociologia da infância no Brasil?

## **Não é possível uma sociologia da infância brasileira que não leve em conta a raça**

A partir da década de 90, os indicadores econômicos e sociais brasileiros passaram a mostrar o grau e o tamanho da desigualdade brasileira naquilo que se refere ao quesito cor. O racismo incansavelmente denunciado pelo movimento social negro consubstanciou-se a partir da década de 90 em números incontestáveis. Quando todos são pobres, incidem sobre a criança negra desempenhos escolares inferiores. Sobre a mulher negra, sua renda é inferior em relação às mulheres brancas na mesma profissão. O homem negro recebe menos que o homem branco, há diferenças na escolaridade etc.

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.

A partir desse importante dado da nossa realidade, pretendemos desenvolver uma reflexão acerca da utilização da sociologia da infância no Brasil, pois, diferentemente do contexto europeu e norte-americano, nosso país apresenta especificidades que devem ser consideradas a partir deste referencial teórico e metodológico na pesquisa com crianças.

A proposta do artigo pauta-se na consideração das diferenças, levando-se em conta a relação entre a questão racial e de classe que deve ser pensada como linha que atravessa o debate sobre a criança e a infância, a partir delas mesmas. As temáticas da diferença, da diversidade e da alteridade são essenciais para entendermos o que vem sendo chamado de “cultura da infância”, bem como a criança enquanto “ator social” no Brasil.

Nesse sentido, temos um posicionamento diferente da proposição de Qvortrup (2010)<sup>30</sup> que considera a diversidade enquanto fator que divide o entendimento sobre a criança e oculta a perspectiva geracional, pois nos leva a discutir políticas de identidade e não a desenvolver estudos sobre a criança enquanto coletividade, ou seja, considerando o *status* comum entre as crianças.

Qvortrup utiliza a passagem de um demógrafo norte-americano chamado Samuel Preston que discutiu sobre a pobreza na infância e velhice sem considerar a questão racial, pois “com relação à raça, afirmo que o tema aqui é a mudança de *status* das crianças americanas, um grupo que inclui todas as raças. Não vejo mais motivos para separá-las por raças do que para distinguir as normatistas dos sulistas ou discriminá-las segundo qualquer outro identificador comumente usado” (Preston, 1984, p. 451 *apud* Qvortrup, 2010, p. 1128).

A partir dessa perspectiva, os estudos sobre a infância não devem considerar primeiramente as diferenças entre as crianças, mas sim estudá-las enquanto grupo, pois, dessa forma, não estaria considerando as individualidades, mas sim a categoria, “a identidade da infância” em sua posição estrutural em relação aos adultos (Qvortrup, 2010, p. 1129). Nesta sociologia prevalece a visão da infância

30 QVORTRUP, J. A tentação da diversidade e seus riscos. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113. Out-nov, 2010, p. 1121-1136.



como singular, por isso ao contrário de uma certa linha teórica da sociologia da infância brasileira que trabalha com a idéia de infâncias (plural), Qvortrup a pensa enquanto estrutura social, infância que faz parte de todas as sociedades ocidentais e habitada por crianças que muda de geração a geração, mas a infância permanece.

## Criança e negra

Nossa perspectiva caminha em outra direção. Se a infância é singular, conforme Qvortrup, nessa estrutura tudo escapa. A infância das crianças indígenas brasileiras não é a mesma das crianças do Complexo do Alemão no Rio de Janeiro, nem a mesma das crianças do Itaim Bibi de São Paulo, mesmo que na sociedade mundializada pactue uma estrutura e um lugar social para a infância.

É a heterogeneidade que precisamos configurar, ou a maneira pela qual a maioria das crianças brasileiras escapa dessa estrutura social, de que maneira “habita” nesta estrutura, ou seja como as crianças constroem e são construídas em suas infâncias. Consideramos criança e infância a partir daquilo que as diferencia. Isso quer dizer que, nos processos e práticas sociais que incidem e constituem as crianças, desde o início, há o recorte de gênero/sexualidade, etnia, raça e classe social produzindo diferenças. Por outro lado, buscamos entender as experiências de infâncias que atravessam a sociedade em determinado período de determinado jeito, enquanto “devir”.

Raça e infância, ambas possuem características semelhantes. Podem fazer advir outra coisa às noções generalizantes e binarizantes de branco/preto e adulto/criança e, por isso, podem se configurar como potência micropolítica.

No interior desse campo de pensamento, os negros podem ser pensados como categoria minoritária que não se refere à quantidade, mas à possibilidade de devir, ou seja, à possibilidade de fugir de ordens hegemônicas de estética, de saúde, de trabalho etc.

De acordo com Deleuze e Guattari (1997, p. 87) “por maioria nós não entendemos uma quantidade relativamente maior, mas a determinação de um estado ou de um padrão em relação ao qual as quantidades maiores quanto as menores serão ditas minoritárias: homem-branco, adulto-macho. Maioria supõe um estado de dominação, não o inverso”. Por isso, não há um devir-homem, pois essa é a figura molar por excelência utilizada para avaliar e validar todos os demais. Assim como branco, heterossexual. Os devires são moleculares.

Nesse sentido, Deleuze nos fala do devir-criança enquanto linha molecular e minoritária, não no sentido quantitativo, mas no sentido de força intensiva, de



movimento e processualidade, que pode trazer alguma novidade. Esse devir que Deleuze caracterizou enquanto linha molecular pode vir a fazer fugir de ordens hegemônicas, sejam discursivas ou não, bem como de jeitos de ser e de viver, podendo ao mesmo tempo anunciar diferenças e outras coisas.

O conceito de devir não é simples em Deleuze. Ele aparece em vários de seus textos. O interessante nessa ideia é que as crianças em seu devir nada tem a ver com temporalidade cumulativa e linear, ou seja, que desembocaria em um vir-a-ser adulto, mas sim em uma experiência que atravessa também os adultos, é uma des-idade. Tem caráter disruptivo nas diferenças que anunciam, já que suas linguagens, seus sentidos e suas estéticas estão mais separados das teias de poder.

Dessa forma, é a diferença que deve estar na base da compreensão de uma criança e de uma infância. Propomos analisar a passagem de *a* criança para *uma* criança negra. Essa passagem refere-se a uma visão que pensa *a* criança para uma visão que vê *uma* criança. A criança: única e universal pra *uma* criança: impessoal, singular e múltipla. Uma criança e negra é um esforço de tornar compossível pensar raça, gênero, sexualidade e classe social, como categorias “minoritárias”.

O aditivo *e* tomamos emprestado de Stuart Hall. A utilização do aditivo foi construída a partir do trabalho de Hall (2003)<sup>31</sup> que discute negro não como categoria essencializada, “da qual pensamos estar seguros, de que esta será mutuamente libertadora e progressista em todas as dimensões” (Hall, 2003, p. 347). Quer dizer que o fato de ser negro não é por si só razão suficiente para estar sob uma perspectiva digamos disruptiva, que a perspectiva negra carrega como possibilidade.

A proposta do nosso debate, a partir da sociologia da infância no Brasil, não pode ignorar a especificidade do nosso contexto, regida de forma explícita pela questão racial. O componente “cor da pele” continua sendo usado para classificações raciais, não existindo raças biológicas, mas sim raças sociais que são “epifenômenos permanentes que organizam a experiência social humana e que não têm chances de desaparecer”<sup>32</sup> (Guimarães, 2001, p. 52).

Essa realidade demanda pesquisas que tenham referencial teórico-metodológico para pensar a criança negra enquanto “ator social” que se constitui e é constituída nas relações sociais de determinada forma, e essa processualidade de se constituir como criança e negra que temos que buscar configurar.

<sup>31</sup> HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2003.

<sup>32</sup> GUIMARÃES, A. S. A., (2002). *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34.



## A socialização da criança negra na escola é diferente da vivenciada pela criança branca

As pesquisas sobre relações raciais que abordaram a questão da criança negra no espaço escolar em sua grande maioria apresentam-na com problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e, muitas vezes, nociva para aqueles que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos. Mesmo na faixa etária a partir de 4 anos de idade, as pesquisas na área de educação infantil já apontam a existência da problemática racial entre crianças e adultos, sendo que esses últimos acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo, levando as crianças negras a um processo de socialização diferente da criança branca, como vamos exemplificar com as pesquisas descritas a seguir.

### Pesquisas sobre a socialização da criança negra

O trabalho de Oliveira<sup>33</sup> realizado em uma creche, na sala do berçário, descreveu a forma de tratamento das educadoras dos bebês negros<sup>34</sup>. A dissertação apontava a diferença de tratamento entre os bebês: quando a criança era negra, ficava pouquíssimo tempo no colo das professoras, diferentemente da criança branca e, ao mesmo tempo, ocorria uma forma pejorativa de tratamento dada a essas crianças; cada criança negra era acompanhada de um apelido. No entanto, o trabalho buscou mostrar que há certa positividade em não receber esse tratamento diferenciado. Aquelas que não ganham o colo da professora, por exemplo, de alguma maneira, como aspecto positivo, estariam livres de um tipo de afeto inibidor, que, ao mesmo tempo em que acolhe, também sufoca as crianças que não pertencem a uma ordem hegemônica de estética e saúde “dominante”, que exclui os diferentes.

A pesquisa de Souza (2002)<sup>35</sup> aponta que as crianças negras revelaram, muitas vezes, o desejo de serem brancas, de terem cabelo liso, querendo se comparar com os personagens das histórias infantis, reforçando a imagem que a criança negra faz de si, evidenciando a negação de sua condição racial.

33 OLIVEIRA, F. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* [Dissertação de mestrado]. São Carlos: UFSCar, 2004.

34 O método utilizado na coleta não era o da autoclassificação, mas sim da heteroclassificação, pois a pesquisadora definia a cor-raça das professoras e das crianças a partir da percepção. Diante da dificuldade em diferenciar negros e pardos, optou-se na pesquisa por designar todos dentro da categoria ‘negros’ para identificar os descendentes de africanos ou da miscigenação.

35 SOUZA, Y. C. de. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.



Em contrapartida, o educador infantil, segundo Souza (2002), depara frequentemente com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, tendo ou não clareza delas, algumas vezes utilizando práticas do senso comum que podem, segundo a autora, até mesmo reforçar o racismo.

A obra de Cavalleiro (2000)<sup>36</sup>, cujo objetivo era analisar a socialização das crianças negras no espaço da pré-escola e na família, no que se refere ao reconhecimento da questão racial na constituição da identidade dessas crianças, mostrou um contexto bastante delicado, no qual crianças negras estão internalizando determinados conteúdos que contribuem negativamente para a construção de sua identidade. A pesquisa é reveladora de um silêncio envolvendo a questão racial na escola e também na família, o que acaba não oferecendo um repertório para que essa criança enfrente os preconceitos presentes na sociedade e também no espaço escolar, pois a questão é ocultada nas duas instituições.

Afonso (1995)<sup>37</sup>, em pesquisa sobre diferenças na socialização de meninos e meninas em creches comunitárias de Belo Horizonte e Contagem, constatou que, embora comportamentos discriminatórios em relação às crianças de dada cor tenham sido pouco observados, as educadoras relataram vários casos de discriminação entre as crianças e de suas dificuldades de intervir para pôr fim à discriminação. Segundo a pesquisadora, não se tratava de discriminação assumida, mas de um “mal-estar” relativo à cor, que passava despercebido, a menos que a educadora fosse pressionada a enfrentá-lo. Alguns exemplos são citados por Afonso (1995), em artigo sobre esse “mal-estar” relativo à cor:

[...] uma criança branca pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra. A educadora que também era negra contou o caso sorrindo e disse à criança “que é claro que não, todo mundo é igual”. Um monitor relembra o dia em que um grupo de meninas brincava “de casinha” e, dentre elas, a menina negra, a qual ele denominou “a de pele mais escura”, fazia o papel de empregada doméstica. Ele resolveu intervir sugerindo que as meninas trocassem de papéis, mas elas abandonaram o jogo e quando ele se afastou, elas retomaram a brincadeira com a mesma divisão de papéis. A linguagem usada pelas educadoras ao definir as crianças que passavam por episódios preconceituosos: “cabelo ruim” ou “mas essa era pretinha mesmo, pretinha que chegava a ser azul de tão preta”. (Afonso, 1995, p. 17)

**36** CAVALLEIRO, E. dos S.. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

**37** AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. In *Cadernos de pesquisa*, n. 93, 1995, p.12-21.



Podemos concluir que as crianças aos 4 anos de idade já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário e na realidade social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um ou outro grupo racial – entendendo o processo de subjetivação como uma espécie de “dobra do fora”, dobra da força –, de maneira tal que não sabemos mais o que é fora e o que é o dentro, que é a característica de uma dobra. Esse processo de sujeição/assujeitamento e construção de subjetividade faz com que as crianças negras e brancas “dobrem” o fora e, e em qualquer dimensão, o negro ainda tem sido representado de maneira inferior, menor e subalternizado.

Dessa maneira, as crianças negras também dobram esse fora e acabam vindo a si mesmas como ruins, feias e com todos os atributos com os quais a sociedade ocidental designa o diferente, o outro. Como escapar dessa maquinaria de socialização das crianças na qual o lugar do diferente é posto e visto com desvio, anormal, anti-estético etc.? Quais as resistências, processos de socialização e de subjetivação das crianças negras empreendidas por suas famílias que se contra-põem ao racismo existente na sociedade brasileira?

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

Esse fato indica que a escola atua de maneira a realizar uma inclusão diferenciada das crianças. Ou seja, inclui a todas e as diferencia. Isto significa dizer que o racismo é uma forma de governo, no sentido foucaultiano do termo. Os indicadores estatísticos brasileiros mostram que quase a totalidade das crianças está na escola, no entanto, os trabalhos e as pesquisas sobre o cotidiano escolar mostram que essa inclusão é diferenciada. Isso leva a supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas.

## **Socialização das crianças e África**

Se tomarmos, por exemplo, a função social da criança africana, ali a noção de indivíduo não tem valor por si só. O indivíduo não tem existência própria, ele existe em função da sociedade, a criança interessa enquanto ela pode interessar





a sociedade, a morte é morte social e não individual. “Ser criança, jovem, adulto ou velho, é mais ocupar uma posição no espaço social e institucional que manifestar um estado dado de maturação”<sup>38</sup> (Ezémbe, 2009, p. 112). Na África “um velho que morre é uma biblioteca que queima”. Esses velhos adultos tradicionalmente detêm poder imutável. “A maldição de um velho sobre um jovem significa a morte social deste último” (Ezémbe, 2009, p. 113). Portanto, no processo de socialização, o papel dos adultos é totalmente diferente nessas sociedades.

Há um debate posto pelos psiquiatras e psicólogos africanos sobre se há o Édipo nestas sociedades: “as entrevistas com diferentes psiquiatras e psicólogos africanos mostram que eles se referem muito pouco à noção de complexo de Édipo, que eles consideram um “assunto de branco”, apesar de que outros consideram que isso está se modificando como efeito da urbanização, da aculturação, e os quadros tradicionais de proteção da família, estão modificando” (Ezémbe, 2009, p. 137).

O que significa isso? Significa que não há possibilidade de se fazer sociologia da infância da mesma maneira, com os mesmos aportes teóricos e metodológicos em sociedades tão distintas. Se a criança africana é um coletivo, como pensar a autoria social? Qual a concepção de sujeito na base dessa sociedade?

Há muitas questões que vêm sendo aprofundadas a partir dessa inflexão do conceito de socialização: a própria concepção de sujeito e a questão dos processos de subjetivação dos atores sociais. Apesar de podermos considerar que há certo retorno da temática do sujeito, já que o estruturalismo o secundarizou, é preciso ainda precisar: quem é este sujeito? Qual sua autonomia? Ao descrever os processos de assujeitamento e os processos de subjetivação, qual é a força do sujeito? E o sujeito criança? Qual é o lugar do desejo na sociologia da infância? O sujeito da sociologia da infância francesa pode ser o mesmo de uma sociologia da infância no Brasil?

A noção de sujeito na sociologia da infância ainda é incerta. Por um lado, há os autores chamados construtivistas, como Giddens e/ou Bourdieu, cuja noção de sujeito segue o percurso marxista, fundado na máxima de que os homens fazem a história a partir de determinadas condições. Mas esse ainda é um campo aberto, pois a noção de sujeito é também disputada, bem como os processos de subjetivação.

O que é a subjetividade infantil, já que: “é desde a infância que se instaura a máquina de subjetividade capitalista, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos que ela terá que se inserir”? (Guattari, Rolnik, 2007, p.58)

<sup>38</sup> EZÉMBÉ, Ferdinand. *L'enfant africain et ses univers*. Paris: Éditions Kharthala, 2009.



A partir da sociologia da infância a criança não é entendida como criança essencial, universal e fora da história. A sociologia da infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância. Mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como grupo com características etárias semelhantes, são os fatores de heterogeneidade que devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), pois os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças.

É importante enfatizar que não basta trocar o axioma: “a criança não é essencial ou natural” para o axioma “a criança é social e histórica”. Ou seja, não basta trocar a biologia pela cultura. A definição sobre a criança e a infância em muitos artigos pesquisados é obscura. Na medida em que aparece como simples inversão de axioma, como é esse processo social e histórico de construção de crianças e de infâncias?

A questão da idade até então pensada como algo natural, biológica, sofre também uma inflexão. Do ponto de vista histórico e social passa a ser denominada com o conceito de geração (Mannheim, 1928). No entanto, essa inversão não produz diferenças em geral, pois geração e idade passam a ser quase que tomadas como sinônimas.

O mesmo acontece com os trabalhos de gênero cuja diferença em relação ao sexo não é levada em conta. Fala-se de gênero, mas são trabalhos sobre mulheres. Tanto a noção de idade como a de geração têm servido às hierarquizações, classificações, distinções e relações de poder que, de certa maneira, a ideia de experiência impediria. O conceito de geração possibilita entender o caráter relacional do conceito infância, pois pretende pensar a relação entre a infância e a idade adulta.

## **Há uma infância negra. Qual é a luta política das crianças negras?**

A sociologia da infância opera também no esforço teórico de entender a mudança no ofício (“*métier*”) do aluno para o *métier* da criança, já que há uma tentativa de desescolarizar a criança. No entanto, pensar sob a perspectiva de *métier* comporta prescrições normativas e comportamentais, a partir de certo conhecimento científico das necessidades e disposições da criança.

A prescrição de que brincar faz parte do “ofício” da infância implica em que, em determinados trabalhos, as crianças que não brincam sejam entendidas como sem-infância, o contrário do que preconiza a sociologia da infância.



A infância se produz todo o tempo, também durante a guerra, quando as crianças são capazes de, por exemplo, ao colocar um pedaço de pano na boca de um canhão, “fazer fugir” a guerra, transformando canhão em balança e, de certa forma, exercitar a infância<sup>39</sup>. E há aquelas crianças, em geral meninos, que são soldados na guerra. O que é essa infância?

A sociologia da infância preconiza também, como o feminismo, um movimento político, já que entende as crianças como porta vozes competentes de suas próprias histórias e vidas e das relações sociais (Mayall, 2007). É importante descrever esse “corredor” que a criança percorre ao sair de sua casa e entrar na escola. Por exemplo, nessa passagem entre o ofício da infância para o ofício de aluno, que tipos de socialização, individuação, processos de subjetivação estão postos, na perspectiva da criança? O que as crianças negras têm a dizer como porta vozes de suas próprias histórias?

Na realidade, há muitas dificuldades para aqueles que pretendem realizar estudos sobre a criança e a infância, que se complexificam na medida em que temos que produzir formas de entender e de escutar o que as crianças dizem. Por vezes o cardápio de sentidos de que dispomos é insuficiente para compreender essas falas. A criança é portadora da diferença, da diversidade e da alteridade.

Nesse sentido, todos falam de diversidade e de diferença. Propõe-se o multiculturalismo como pedagogia possível para compor o diverso. No entanto, a proposta multicultural é de certa forma um tipo de relação. Na medida do possível consensual que se estabelece entre aqueles que já estão com aqueles que já foram capazes de produzir alguns sentidos e compor cultura, como podemos fazer com aqueles que ainda não estão com aqueles que não entendemos?

Concordamos com Ruthford que as diferenças de culturas não pode ser uma “coisa” para se encaixar numa moldura universalista. O primeiro elemento de reflexão é que uma vez que o que está sendo questionado é a possibilidade ou suposição de que todas as formas de diversidade cultural sejam passíveis de compreensão com base num conceito particular universal, seja o de “humanidade”, “classe” ou “raça”. Por quê? Porque qualquer tentativa de compreensão a partir de um conceito particular universal “pode ser a um só tempo muito

<sup>39</sup>A ideia da infância é entendida por nós como aquela que “carrega possibilidades de acontecimento, inusitado, disruptivo, escape que nos interessa para pensar a diferença. O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento, vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade. Dessa forma, como experiência pode também atravessar, ou não, os adultos. Há pessoas que são mais ou menos atravessadas por ela. É a infância que pode vir a propiciar os devires enunciados neste artigo. Devir não como um vir-a-ser, pois já vimos que nada tem a ver só com futuro, com uma cronologia qualquer, mas sim com aquilo que somos capazes de produzir e de inventar como possibilidade de vida, potência de vida, o poder da vida se opondo ao poder sobre a vida. Pois o espaço da criação também deve ser produzido, numa espécie de produção de produção do espaço de criar” (Abramowicz, Lencovitz, Rodrigues, 2009).



perigosa e muito limitadora na percepção dos modos pelos quais as práticas culturais constroem seus próprios sistemas de significação e organização social” (Rutherford, 1996, p. 36). E isso vale também para entendermos o que vem sendo chamado de “cultura da infância”.

A contemporaneidade tem se caracterizado como momento no qual as diferenças estão sendo exaltadas e até cultuadas, como a cultura negra: suas músicas, suas danças, seu jeito de ser, o estilo do cabelo etc. No entanto, essa exaltação da cultura negra vem acompanhada também de uma nova forma de racismo, pois se organiza a partir de uma inclusão diferenciada. A cultura é usada para cumprir o papel que a biologia desempenhava.

E isso se deve ao fato da natureza do período de globalização cultural atualmente em processo. Segundo Hall, o pós-moderno registra certas mudanças estilísticas no que ele chama de dominante cultural que também representou uma mudança no terreno da cultura, pois há uma “ambivalente fascinação do pós-modernismo pelas diferenças sexuais, culturais e, sobretudo, raciais” (Hall, 2003, p. 337). O momento atual faz emergir a discussão sobre a questão da identidade e da pluralidade.

Quais são, a nosso ver, as dificuldades para se estudar a criança e a infância? A criança não é só o presente que ela inscreve em si, um presente no qual os adultos jamais poderiam ter tido. Ela traz, também, um passado (a história que carrega ao nascer), e anuncia – são portadoras de um futuro, do devir, mas também são a fissura, o corte e a descontinuidade.

A infância é um encontro entre os tempos, as gerações e as descontinuidades. Ela é o encontro de um tempo cronológico e do tempo intempestivo. Pensar a criança e sua infância é pensar a contemporaneidade que, segundo Agamben (2009) é a luz e a sombra de determinada época. Ou seja, o que a criança fala, diz e age, a maneira pela qual ela subjetiva o mundo, nos diz de um presente que conhecemos e podemos decifrar, mas também nos é obscuro, por isso contemporâneo.

Agamben no texto “O que é o contemporâneo?” diz, à p. 28: “o contemporâneo é aquele que fixa o olhar sobre o seu tempo para perceber não as luzes, mas a obscuridade. Todos os tempos são obscuros para aqueles que enfrentaram a contemporaneidade. O contemporâneo é então aquele que sabe ver esta obscuridade, na medida em que mergulha sua pena de escritor nas névoas<sup>40</sup>”.

40 « Le contemporain est celui qui fixe le regard sur son temps pour en percevoir non les lumières, mais l'obscurité. Tous les temps sont obscurs pour ceux qui en éprouvent la contemporanéité. Le contemporain est donc celui qui sait voir cette obscurité, qui est en mesure d'écrire en trempant la plume dans les ténèbres ».



Fazer sociologia da infância, de certa maneira, é ser contemporâneo. Segundo Agambem<sup>41</sup> é, ao mesmo tempo, “não se deixar cegar pelas luzes do século e conseguir perceber nelas sua parte sombria, sua sombra íntima”. E também “é uma ação de coragem: pois isto significa ser capazes não somente de fixar o olhar sobre a obscuridade de uma época, mas também de perceber nessa obscuridade uma luz, que dirigida em nossa direção, afasta-se infinitamente<sup>42</sup>” [tradução das autoras].

## **Considerações finais: Por uma sociologia da infância no Brasil**

Quais são os pontos a nosso ver importantes para pensar uma sociologia da infância no Brasil?

As crianças ocupam um lugar aparentemente periférico na história em geral, e isso se reflete na dificuldade em encontrar material produzido a partir delas mesmas. Ao mesmo tempo em que não são elas que escrevem sua própria história e nem são elas que registram suas imagens, as crianças têm sua história contada e retratada por outros.

Ao estudarmos a história das crianças, percebemos o lugar protagonista que ocupam, especialmente na função de mediação: entre, por exemplo, o estado e a construção civilizatória no interior da ideia do “povo” e as famílias, durante o século XIX, por exemplo, entre a língua de origem escrava e o português, entre a moral e as regras hegemônicas de higiene, saúde e aquelas que vivem ou viveram em seu cotidiano etc.

Se pudéssemos pensar em uma história da criança negra, por exemplo, perceberíamos quedurante a escravidão no Brasil elas tinham importância mediadora, por um lado as crianças tornavam-se bilíngues, pois eram detentoras da língua imposta pelo mundo hegemônico dos senhores e acessavam o linguajar falado nos locais de circulação, becos, mercados, bicas etc.

Por outro lado, a função de “moleque de recado” atribuída aos meninos ainda hoje, evocada como desqualificadora de *status*, encobre múltiplas atividades desenvolvidas pelos meninos negros no meio urbano, inclusive levar e trazer recados efetivamente, mais orais do que escritos, já que uma parcela ínfima da população detinha habilidades da escrita.

<sup>41</sup> Agamben. *Nuditéés*. Paris, Éditions Payot & Rivages, 2009.

<sup>42</sup> « Seul peut se dire contemporain celui qui ne se laisse pas aveugler par les lumières du siècle et parvient à saisir en elles la part de l'ombre, leur sombre intimité” (p. 29) e também “une affaire de courage: parce que cela signifie être capables non seulement de fixer le regard sur l'obscurité de l'époque, mais aussi de percevoir dans cette obscurité une lumière qui, dirigée vers nous, s'éloigne infiniment».



O que queremos dizer é sobre a necessidade de pensar o que tem sido o processo de socialização das crianças. Sobretudo, pensar outros e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias, no sentido de pensar outra forma de educação com crianças pequenas que podem ser informadas a partir de uma sociologia da infância que aborde aspectos de nossa realidade social, cultural, econômica e, sobretudo, racial.

Como criar e produzir um espaço fora das amarras de sentido, da ideia de infância/povo, uma espécie de espaço fora-da-infância, uma banda larga, uma margem maior, que nunca se sabe exatamente onde se vai chegar, em que as crianças possam ficar sós, pensar, grunhir, falar etc.?

Se se quer produzir diferença é porque ela está ali e precisa fazer valer sua potência política, precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível e da aberração. Mas isso num movimento não de conversão em lucro para o capital, que tem sido hábil em lhes retirar o que tem de único e talvez último, que são sua potência e sua vida. A diferença precisa ser retirada da cena onde foi satanizada para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem e o que é o que, mesmo porque ela é nômade, quem estava ali não está mais, quem chegou já saiu.

A educação de crianças pequenas as coloca no espaço público, que deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Queremos dizer com isso que o espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial.

O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar. A professora não é a mãe, nem tia; a colega não é a irmã; e brincar de casinha não é imitar papai-e-mamãe, bem como as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz e nem à ideia de mulher, de casal e de povo.

Nessa educação a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, deixar para lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. Talvez valha a pena aproveitar a ideia das cem linguagens preconizada pela escola italiana no interior de uma educação com a criança, no espaço público, em que as afectibilidades criem novas redes de solidariedade e pensamento para que se possibilite um devir-criança. (Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues, 2009)

Ana Lucia Goulart de Faria fala de uma educação macunaímica. Colocando-se ao lado do movimento antropofágico, considera-o como primeira manifes-



tação do que poderia ser chamado de pensamento pós-colonialista no Brasil. Aliando-se à ideia defendida em 1976 por Fúlvia Rosemberg, considera o adultocentrismo como forma de colonização e vê na brincadeira infantil, não aquela capturada pela pedagogia como estratégia de aprendizagem, educação e, sobretudo controle, mas como a expressão do protagonismo infantil de um exercício da capacidade inventiva da criança, já que a capacidade de criar também deve ser produzida. Achamos necessário também que a educação infantil seja capaz de compor uma educação pós-colonialista, aproveitando-sedaquilo que está posto como inventividade e diferença no campo da educação. Precisamos no nosso trabalho cotidiano incorporar o discurso das diferenças não como desvio, que é o lugar que o diferente tem sido colocado, mas como o mote de nossas práticas e das relações entre as crianças.

Essa seria uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um “mesmo” de mim. Segundo Pelbart (1993, p. 11) “é brincar de desfazer certas ordens cristalizadas no espelho do tempo”, buscando assim, outras formas de vida, já que as opções que nos são dadas encontram-se por vezes pobres e sem possibilidades.

A diversidade precisa ser produzida, mas, de acordo com Pelbart (1993, p. 23) “não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las (...) recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando os subordinamos a um modelo único, ou a uma dimensão predominante”.

## Referencias bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. Infâncias em educação infantil. In *Revista Pró-posições*. Campinas (SP): UNICAMP, v. 20, n. 3 (60), set./dez. 2009.
- ABRAMOWICZ, A. & OLIVEIRA, F. Infância, raça e paparicação. In *Educação em revista*. Belo Horizonte (MG), FaE/UFMG, v. 26, n. 2, ago. 2010.
- \_\_\_\_\_. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. In *Revista Educação* (UFSM), v. 35, n. 1, jan/abr. 2010.
- AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. In *Cadernos de pesquisa*, n. 93. 1995.
- AGAMBEN. *Nudités*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2009.
- ARROYO, M.; ABRAMOWICZ, A. *A reconfiguração da escola. Entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas (SP): Papirus, 2009.
- BROUGÈRE, G.; VANDENBROECK, M. *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxells: Peter Lang, 2007.
- CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- EZÉMBÉ, Ferdinand. *L'enfant africain et ses univers*. Paris: Éditions Kharthala, 2009.
- FARIA A. L. G. *Educação pré-escolar e cultura. Por uma pedagogia da educação infantil*. São Paulo: Cortez, Editora da Unicamp, 2002, 2ª ed.
- GUATTARI, F. Trad.: Suely Belinha Rolnik *La révolution moléculaire*. São Paulo: Brasiliense. 1985. 2a edição.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.



- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- JAMES, Allison & JAMES, Adrian L. *Constructing Childhood: theory, policy and social practice*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2004.
- KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.
- MANNHEIM K. *Le problème des générations*. Paris, Nathan, 1990.
- MAYALL, B. . Sociologies de l'enfance. In BROUGÈRE, G.; VANDENBROECK, M. *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: Peter Lang, 2007.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanços dos trabalhos de língua inglesa. In *Cadernos de pesquisa*, n. 112, março/2001.
- MONTANDON, La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise. In *Éducation et société*, n. 2, 1998.
- OLIVEIRA, F. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* [Dissertação de mestrado]. São Carlos (SP): UFSCar, 2004.
- PELBART, P. P. *A Nau do Tempo Rei. 7 Ensaio sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- QVORTRUP, J. A tentação da diversidade e seus riscos. In *Revista Educação & sociedade*, Campinas (SP), v. 31, n. 113, out-nov, 2010.
- RUTHERFORD, J. O terceiro espaço. Uma entrevista com Hommi Bhabha. In *Revista do patrimônio histórico e artístico nacional*, n. 24, p. 35-41, 1996.
- ROSEMBERG, F. Educação pra quem? In *Ciência e cultura*, v. 28 (12), 1976, apud FARIA, A. L. G. de. *Anais do congresso luso-afro-brasileiro em Braga*, 2009.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In *Cadernos de pesquisa*, n. 112, mar, 2001.
- SIROTA, R. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution. In *Éducation et sociétés. Revue Internationale de Sociologie de L'Éducation*. DeBoeck Université, n. 2, 1998.
- SIROTA, R. (org.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Paris: PUR, 2006. SOUZA, Y. C. de. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.





## ANOTAÇÕES CONCEITUAIS E JURÍDICAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL, DIVERSIDADE E IGUALDADE RACIAL

Hélio Silva Júnior<sup>43</sup>

### Resumo

O texto objetiva discutir e desenvolver a noção de intervenção preventiva, com vistas ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o respeito à diversidade étnico-racial em espaços de educação. Tais considerações serão apresentadas com base no tratamento dado à educação pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei de Diretrizes e Bases e pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Será enfocada a importância da contribuição das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro como conteúdo curricular obrigatório em todos os níveis de ensino – em especial nos estabelecimentos de educação infantil.

---

<sup>43</sup> Advogado, mestre em Direito Processual Penal e doutor em Direito Constitucional pela PUC-SP, diretor executivo do CEERT e diretor acadêmico da Universidade Zumbi dos Palmares.



## O reconhecimento legal do racismo contra crianças negras e a noção de intervenção preventiva

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) contém dois preceitos basilares para a compreensão do papel da política educacional na valorização e promoção da igualdade racial. Prescreve o art. 87 que a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente deve contemplar campanhas de estímulo à adoção, especificamente inter-racial e que os postulantes à adoção devem participar de programas para preparação psicológica, orientação e estímulo à adoção inter-racial, entre outras (art. 197-C, § 1<sup>a</sup>).

O eufemismo “inter-racial” tem como alvo um fato sobejamente conhecido, qual seja, quase metade dos indivíduos interessados em adoção recusa-se a adotar uma criança negra.

Informações coletadas pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ, por meio do Cadastro Nacional de Adoção<sup>44</sup>, atestaram que 47 % das pessoas interessadas em adoção declararam que a cor da pele do futuro filho era uma informação relevante e 37 % preferiam exclusivamente crianças brancas. O cadastro contabilizava em maio de 2011 um total de 30.378 interessados inscritos e 7.949 crianças e adolescentes disponíveis para adoção, sendo a maioria destas, 51,1 %, constituída por negras e pardas.

Segundo a juíza Andréa Pachá, titular da 1<sup>a</sup> Vara de Família de Petrópolis (RJ), “É um dado estarrecedor. Ainda é forte a fantasia de que a adoção deve obedecer critérios da família biológica. Família é muito mais um núcleo de afeto do que uma herança biológica. Criança é criança, não tem cor. O discurso que se tem é o de que a criança não pode se sentir diferente. Mas isso é uma forma de racismo”.<sup>45</sup>

A preocupação do ECA em instituir campanhas e programas para a preparação psicológica, orientação e estímulo à adoção inter-racial coaduna-se com outro vetor de política pública prescrito na Constituição Federal e em seus artigos 70 e 73:

art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

art. 73. A inobservância das normas de prevenção importará em responsabilidade da pessoa física ou jurídica, nos termos desta lei.

<sup>44</sup> Instituído pelo art. 50, § 5<sup>o</sup>, do ECA, e Resolução CNJ n. 93, de 27 de outubro de 2009.

<sup>45</sup> <http://cnj.myclipp.inf.br/6/06/2011>, as 11:46.



A noção de intervenção preventiva ganha especial significado no campo da política educacional se consideramos, por exemplo, que o ECA assegura a toda criança o direito de igualdade de condições para a permanência na escola, de ser respeitada pelos educadores, de ter sua identidade e valores preservados e ser posta a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório.

Empregada frequentemente no campo da saúde e da segurança pública, a noção de *intervenção preventiva* admite pelo menos três modalidades, quais sejam:

- ⊗ *prevenção primária*: consistente na adoção de programas, medidas e ações destinadas a evitar a violação de direitos;
- ⊗ *prevenção secundária*: que se traduz em medidas voltadas para a identificação, isolamento e redução da ocorrência de violação de direitos;
- ⊗ *prevenção terciária*: que se traduz em medidas voltadas para a mitigação e superação do impacto e dos efeitos negativos da violação de direitos.

Numa primeira aproximação, portanto, a política educacional igualitária assumiu contornos de uma obrigação preventiva imposta ao Estado e aos particulares, no sentido de editarem normas e tomarem todas as providências necessárias para evitar a sujeição de crianças a qualquer forma de desrespeito, discriminação, preconceito, estereótipos ou tratamento vexatório.

Merece atenção o fato de que intervenção preventiva não se confunde com postura reativa – “combater a discriminação”, “enfrentar o preconceito” ou algo que o valha. Intervenção preventiva pressupõe postura proativa, propositiva, uma obrigação positiva, que inclusive não se restringe à escola: irradia-se e compromete o sistema educacional como um todo, contemplando conteúdos, currículos, materiais, política do livro didático, formação de professores, financiamento da educação, controle social das políticas educacionais, etc.

## **Educação escolar, educação social e intervenção preventiva**

A Constituição Federal prevê que a educação deve ser promovida com a colaboração da sociedade<sup>46</sup>, sendo que a LDB fixa uma interessante distinção entre educação escolar e educação social, atribuindo a esta última uma importância equivalente à primeira, nestes termos:

<sup>46</sup> Cf. art. 205, caput.



LDB, Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

LDB, Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ao reconhecer que a educação escolar se desenvolve predominantemente em instituições de ensino, a LDB admite que ela está sujeita a certo grau de influência da educação social, da experiência extra-escolar, enfim, das práticas sociais, parafraseando a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Embora possa parecer uma obviedade, esta assertiva serve para desmistificar o equívoco segundo o qual instituições de educação infantil conformariam uma espécie de redoma, herméticas e infensas ao impacto dos valores e práticas sociais positivas e negativas que permeiam a sociedade brasileira, inclusive aquelas relacionadas com o racismo e a discriminação racial.

Com Hannah Arendt (1993) aprendemos que

os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. (...) O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. É por isto que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. A objetividade do mundo – o seu caráter de coisa ou objeto – e a condição humana complementam-se uma à outra; por ser uma existência condicionada, a existência humana seria impossível sem as coisas, e estas seriam um amontoado de artigos incoerentes, um não-mundo, se estes artigos não fossem condicionantes da existência humana.

Nesse mesmo diapasão, Max Weber (1969), analisando a ação humana, registra quatro modalidades básicas:



- ⊗ *tradicional* (orientada pelos hábitos vigentes);
- ⊗ *afetiva* (orientada pelas emoções);
- ⊗ *racional com relação a valores* (feita por convicção, fé ou dever);
- ⊗ *racional com relação a fins* (em que a racionalidade reúne estrategicamente meios e fins).

Para o sociólogo alemão, nenhuma das quatro motivações incide isoladamente sobre a ação humana, mas sim concorrentemente, destacando que

é um fato conhecido que os indivíduos se deixem influenciar fortemente em sua ação pelo simples fato de estar incluídos numa ‘massa’ especialmente limitada (objeto das investigações da ‘psicologia de massas’, à maneira dos estudos de Le Bon); trata-se pois, de uma ação condicionada pela massa. Esse mesmo tipo de ação pode se dar, também, com um indivíduo sob influxo de uma massa dispersa (por intermédio da imprensa, por exemplo), influxo este percebido por esse indivíduo como proveniente da ação de muitas pessoas” (Weber, 1969, p. 5).

Levando-se em conta que a consciência individual apresenta-se enlaçada à consciência social (Weber, 1969) ou, os efeitos do condicionamento social a que todo ser humano está submetido (Arendt, 1993), é possível inferir que a exposição dos indivíduos, desde tenra idade, à reiterada veiculação de representações estereotipadas do negro (seja por meio da linguagem, da educação, dos meios de comunicação) pode dificultar uma apreensão racional dos dados da realidade, atingindo adultos e crianças mesmo que inconscientemente, deflagrando emoções e inferências que debilitam e se sobrepõem aos elementos de racionalidade, probatórios e/ou demonstrativos, terminando por dar ensejo a preconceitos e ilações incompatíveis com o ideário igualitário que o sistema jurídico atribui à educação escolar.

Vale lembrar que a diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira implica na afluência para creches e pré-escolas de uma variada gama de modelos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas que sob nenhuma hipótese podem ser ignorados, subestimados ou negligenciados pela política educacional.

Uma premissa a ser permanentemente levada em consideração, portanto, é que a política educacional deve estar informada e habilitada para identificar valores negativos aprendidos socialmente (nomeadamente preconceitos e estereótipos) e impedir que tais valores comprometam a qualidade da educação e violem direitos das crianças.



## A insuficiência de um posicionamento reativo

É crescente nos últimos anos a preocupação com formulações conceituais e normativas capazes de orientar a atuação de professores e gestores no tratamento da diversidade étnico-racial na educação infantil.

Tais formulações, no entanto, geralmente baseiam-se em um equívoco conceitual que minimiza, empobrece e esvazia o desempenho da educação infantil, qual seja, a idéia de que deve-se adotar um posicionamento meramente reativo, de repressão da discriminação e do preconceito.

Documentos endereçados à educação infantil freqüentemente empregam expressões como “posicionar-se contra discriminação”, “refletir sobre a injustiça dos preconceitos”, “denunciar qualquer forma de discriminação”, “não ter preconceito”, “combater preconceitos”, etc.

É certo que a própria Constituição Federal como também o ECA prescrevem que a criança deve ser colocada a salvo de toda “(...) negligência, discriminação, crueldade e opressão” (...).<sup>47</sup>

Convenhamos, no entanto, que a educação escolar pode fazer muito mais do que reprimir a discriminação – ela pode e deve preparar crianças e adultos para valorizarem a diversidade étnico-racial e construírem uma sociedade igualitária.

Veja-se a propósito os termos da *Convenção sobre os direitos da criança*:<sup>48</sup>

Art. 29. 1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

- c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
- d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena.

À luz de formulações como essa fica evidente que a pergunta “o que podemos fazer para reprimir a discriminação no espaço escolar?”, subjacente à concepção reducionista, deve ser substituída por “o que podemos fazer para erradicar o racismo, a discriminação e o preconceito da sociedade brasileira?”

<sup>47</sup> Constituição Federal, cf. art. 227, *caput*; ECA, lei 8.069/90, art. 5º.

<sup>48</sup> Promulgada pelo Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990.



Dito de outro modo, como podemos otimizar o escopo didático e social dos projetos e práticas educativas de modo que valores e atitudes sejam orientados para a formação de cidadãos aptos a conviverem naturalmente com a diversidade humana?

O enfrentamento de tais indagações demanda que a educação infantil, como de resto a educação escolar como um todo, seja considerada a partir de dois ângulos distintos e complementares: o primeiro como espaço dentro do qual deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diversidade humana, adequando-se os espaços físicos, materiais didáticos e paradidáticos e preparando-se educadoras e funcionários para serem agentes de promoção da diversidade; o segundo ângulo situa a educação infantil como instrumento de transformação social no sentido em que prepara a infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade de tal sorte que a médio e longo prazo o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade. Isto é, não basta que a educação infantil não seja ela própria uma fonte de discriminação, cabendo-lhe também fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos, entre outros.

No limite, quer nos parecer imprescindível a consideração da educação infantil como direito ao qual a legislação interna e internacional atribui ideários e objetivos que não podem ser ignorados por gestores, professores, profissionais de apoio e comunidade em geral.

## **Educação infantil e conteúdos básicos de aprendizagem**

Ao qualificar creches e pré-escolas como instituições de natureza educativa, superando o escopo assistencialista predominante até 1988, a Constituição Federal atribuiu à educação infantil atuação especial e estratégica na satisfação dos conteúdos básicos de aprendizagem, nomeadamente valores e atitudes, ao lado dos conhecimentos e habilidades.<sup>49</sup>

A natureza da Educação Infantil e o princípio da autonomia assegurado pela Constituição e pela LDB, tornam especialmente desafiadora a tarefa de desenhar propostas de política educacional que auxiliem gestores, professores, profissionais de apoio e comunidades a fazerem de creches e pré-escolas um ambiente de aprendizagem da diversidade étnico-racial como pré-requisito para a construção de uma educação e uma sociedade igualitárias.

<sup>49</sup> Segundo o art. 1º, item 1, da *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, quatro são os conteúdos básicos da aprendizagem: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes. Tailândia: Unesco, 1990.



Trata-se de empreendimento que exige atenção para alguns aspectos aparentemente óbvios mas quase sempre desconsiderados nas propostas pedagógicas e nas práticas em educação infantil.

O primeiro é que nosso país conforma uma rica geografia de identidades étnico-raciais, culturais e religiosas de sorte que segundo o último recenseamento geral a população negra representa mais da metade dos brasileiros, há cerca de 250 etnias indígenas, sem olvidarmos do pluralismo religioso, dos cidadãos que não professam crença religiosa, das crianças e adolescentes portadoras de deficiências e daquelas que provêm de famílias cujo núcleo difere do antigo padrão homem/mulher.

Embora desnecessário, vale repisar, por exemplo, que referida diversidade implica na afluência para creches e pré-escolas de uma variada gama de modelos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas.

O segundo fator relaciona-se com um pressuposto da educação escolar segundo o qual “A aprendizagem começa com o nascimento”<sup>50</sup>, o que significa dizer que desde a nascença, e mesmo na gestação, a criança está imersa em práticas sociais que influenciam vigorosamente sua atitude e valores, tanto quanto conhecimentos e habilidades.

## Direito à educação

Dispositivo do art. 6º, *caput*, da Constituição Federal, prescreve que a educação é um direito social, ao passo que o *caput* do art. 205 determina textualmente que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família.

O mesmo art. 205 fixa os três objetivos nucleares da educação, nesta ordem: 1. pleno desenvolvimento da pessoa; 2. preparo para o exercício da cidadania; 3. qualificação para o trabalho.

Decompondo o sentido da expressão “desenvolvimento da pessoa”, o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB faz alusão aos aspectos físico, psicológico, intelectual e social:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.<sup>51</sup>

<sup>50</sup> Art. 5º da “Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: Unesco, 1990.

<sup>51</sup> Transcrição literal do art. 29 da LDB.





No plano das normas internacionais, há poucos anos o Brasil ratificou a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, que classifica a identidade cultural como direito fundamental da pessoa humana.<sup>52</sup>

No mesmo sentido, prescreve a *Declaração universal sobre a diversidade cultural*, que “a diversidade cultural é fator de existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória”.<sup>53</sup>

Note-se que a proteção contra a violência mental, o direito à identidade cultural e a preparação da criança para assumir um espírito de compreensão, paz e amizade entre os grupos étnicos, referidos acima, não constituem um plexo caótico de admoestações, destituído de valor jurídico, mas sim uma previsão normativa, à qual a política educacional deve observância obrigatória.

Com isso, queremos destacar que o pleno desenvolvimento da pessoa, no contexto de sociedades plurirraciais e multiculturais como a nossa, vincula-se umbilicalmente à capacidade dos sistemas de ensino dialogarem, valorizarem e protegerem os marcos culturais formadores da nacionalidade, sem o que compromete-se não o interesse de um ou outro grupo particular, mas a própria qualidade da educação.

Vale realçar ainda a existência de normas constitucionais que prescrevem textualmente a valorização da diversidade étnica<sup>54</sup> e da identidade dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.<sup>55</sup>

Ancoradas neste preceito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que a “identidade étnica, assim como a língua materna, é elemento de constituição da criança”.<sup>56</sup>

Vejamos prescrição do art. 22, das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*:<sup>57</sup>

As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

<sup>52</sup> Decreto 6.177, de 1º de agosto de 2007.

<sup>53</sup> Deliberada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, em 2002, art. 3º.

<sup>54</sup> Cf. art. 215, § 3º.

<sup>55</sup> Cf. art. 216, *caput*.

<sup>56</sup> CNE, Resolução n. 5, 17.12.09.

<sup>57</sup> Parecer CNE/CEB n. 7/2010. *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica*. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U., 9.07.2010, Seção 1, p. 10.



Igualmente eloqüente é a redação do art. 4º, da “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural”, proclamada pela Unesco: “Toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural”.

No contexto de uma coletividade pluriétnica e multicultural como é a sociedade brasileira, o escopo do pleno desenvolvimento da pessoa pressupõe, requer, exige o reconhecimento e o adequado tratamento do pluralismo e da diversidade que caracterizam a “clientela”<sup>58</sup> da educação.

Esta assertiva ganha especial relevo se considerarmos que via de regra as iniciativas de valorização da diversidade e de promoção da igualdade racial na educação escolar são acompanhados de justificações éticas, sociais, mas raramente de justificações normativas.

Três registros merecem ser sublinhados:

1. o primeiro é que as justificações éticas tendem a ter maior destaque e, via de regra, não são conjugadas com as justificações de natureza institucional. Esse atributo impõe uma dupla significação restritiva às iniciativas, quais sejam, a percepção de que tratar-se-ia de uma ação “de fora para dentro” (inclusive porque raramente se assegura destaque às reivindicações e a mobilização social em favor de políticas educacionais igualitárias) e, como corolário, o entendimento de que a medida seria de índole estritamente humanitária, beneficente, benemérita, divorciada enfim de uma obrigação legal da educação;
2. a primazia e centralidade atribuídas à justificação ética tende a ofuscar a relevância e o potencial de agregação de qualidade ao serviço público denominado educação quando esta se preocupa de modo efetivo e regular com a temática da diversidade étnico-racial;
3. as justificações institucionais, quando aparecem, não explicitam a pertinência ou a relação de causalidade entre valorização da diversidade étnico-racial e melhoria de desempenho geral do alunado.

Trata-se de fenômeno que impacta fortemente o grau de institucionalização dos programas. É igualmente digno de nota o fato de que por vezes emergem diretrizes que pretendem fazer com que as iniciativas sejam executadas transversalmente, isto é, não-estanques nem isolados em qualquer área particular. Não obstante este esforço, parece-nos evidente que o problema da nomenclatura

<sup>58</sup> LDB, art. 26. “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.



ra e do significado atribuído às iniciativas tende a confiná-las em ilhas, *locus* de isolamento, como se fossem expressões da vontade de certos grupos e não uma diretriz educacional. O que pretendemos ressaltar é que mais do que expressão da vontade de educadores, coordenadores pedagógicos ou diretores de escolas, os programas de valorização da diversidade étnico-racial devem ser expressos como uma diretiva tipicamente jurídico-institucional.

A questão da uniformidade conceitual, do significado da noção de valorização e promoção da diversidade étnico-racial na educação sobressai como tarefa preliminar, crucial e urgente, e sobre ela voltaremos a falar oportunamente.

A referência institucional das iniciativas apresenta-se como um desafio cujo enfrentamento poderá facilitar sobremaneira a construção de uma cultura legal e administrativa que, em sintonia com a Constituição Federal e o aparato normativo, situe a questão da diversidade étnico-racial como um elemento estruturante da qualidade da política educacional valorizando assim os benefícios propiciados a toda a sociedade brasileira e não apenas a um segmento ou outro.

Parafraseando as *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica*:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e das aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção 'transgressora', porque rompe com a ilusão de homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional.<sup>59</sup>

## **A Constituição Federal prescreve a contribuição das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro como conteúdo curricular obrigatório em todos os níveis de ensino**

O regime jurídico da educação erigido pela Constituição de 1988 primou por assegurar amplo espaço de autonomia aos sistemas educacionais e aos estabelecimentos escolares, de que é exemplo a autonomia didática, atributo este que não se confunde com soberania tampouco negação dos parâmetros normativos que regem a educação.

Não obstante, a própria Constituição refere conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum nacional.<sup>60</sup>

<sup>59</sup> Parecer CNE/CEB n. 7/2010. *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação Básica*, p. 20.

<sup>60</sup> Constituição Federal, art. 210, *caput*.



Regulamentando esse preceito constitucional, a LDB, por meio dos arts. 22 e 26, dentre outros preceitos divisa as expressões “base nacional comum” e “parte diversificada” dos currículos do ensino fundamental e médio.

Por força das alterações impressas na LDB pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena passou a figurar no rol dos conteúdos da base nacional comum, ao lado da língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil; arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; educação física e ensino religioso.

No dizer das *Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica*,

Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar.<sup>61</sup>

Desse modo, se é verdade que o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena figura no rol da base nacional comum, com força normativa obrigatória, é igualmente verdadeiro que este *status* não decorre de dispositivo de simples lei ordinária, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: decorre diretamente de preceito do texto original da própria Constituição da República, em cujo art. 242, § 1º, se lê: “O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Sob nenhuma hipótese, portanto, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena pode ser comparado à educação ambiental (CF, art. 225, VI; Lei 9.795/99) ou à educação para o consumo (*Código de defesa do consumidor*, art. 4º, IV e art. 6º, II). Mesmo considerando que a educação ambiental também encontra previsão na *Carta da República*, sua inscrição não tem o caráter de centralidade e obrigatoriedade conferido ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, ao passo que a educação para o consumo sequer foi referida no texto constitucional.

Desse modo, o princípio da supremacia da constituição impõe o reconhecimento de que o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena, mas também européia e de outras etnias formadoras do povo brasileiro configura caso único de conteúdo curricular expressa e diretamente estabelecido na Cons-

<sup>61</sup> *Op cit.*, p. 27.



tituição Federal, o que lhe confere *status* normativo superior inclusive ao estudo da língua portuguesa, a título de ilustração.

## Direito constitucional à identidade étnica

Prospectando a relação entre educação e cultura assinala Herbert Marcuse (1998) que

definiríamos cultura como um processo de humanização (*humanisierung*) caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir ou sublimar a agressão, a violência e a miséria”.

De seu turno, a *Declaração universal sobre a diversidade cultural* oferece uma definição de cultura que pode ser útil para efeito das considerações que pretendemos fazer neste tópico, senão vejamos:

cultura deve ser considerada como o conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, o modo de vida, a maneira de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

Tais considerações ganham especial relevo se consideramos que a partir da emenda constitucional n. 48/2005, a Constituição Federal, no capítulo dedicado à cultura, passou a referir expressamente a obrigatoriedade da valorização da diversidade étnica (art. 215, § 3º, inciso V) e da identidade dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (art. 216, *caput*).

O que seria identidade étnica?

Segundo João Francisco Duarte Jr. (1981),

A existência deste pano de fundo de valores permite que se possa falar em identidade cultural. Indivíduos que nascem, aprendem e constroem o mundo dentro de uma mesma cultura, guardam entre si esta identidade. Por este processo de identificação cultural pode-se dizer que possuímos uma personalidade de base, ou personalidade cultural, moldada a partir dos valores básicos de nossa cultura.

Assinale-se ainda que o conceito de etnia baseia-se em atributos culturais compartilhados por membros de determinado agrupamento e se refere a um conjunto de dados como língua, religião, costumes alimentares e comportamentos sociais.

Os grupos indígenas, os ciganos, a comunidade judaica e a comunidade islâmica, entre outras, podem ser citados como grupos étnicos presentes em nosso



país. Trata-se, pois, de um fenômeno cultural, mesmo sendo baseado, originalmente, numa percepção comum e numa experiência de circunstâncias materiais desfavoráveis.

Oriundo do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, o termo se refere a povo ou nação. “Étnico” descreve um grupo que tem algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos de modo latente, de ter origens e interesses comuns. Um grupo étnico é um conjunto de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas.

O termo define, portanto, a característica predominante de um grupo que se reconhece, de algum modo (normalmente vários) distinto. A consciência de pertencer a um grupo étnico assume uma característica que é passada de geração para geração. Diferentes línguas, crenças religiosas e instituições políticas tornaram-se parte de uma bagagem étnica, e as crianças são criadas para aceitar e transmitir essa herança.

Cashmore (2000) conclui que: 1 – etnia é o termo utilizado para abarcar vários tipos de respostas de diferentes grupos; 2 – o grupo étnico baseia-se nas apreensões subjetivas comuns, seja das origens, dos interesses, seja do futuro (ou, ainda, uma combinação destes); 3 – a privação material é a condição mais propícia para o crescimento da etnia; 4 – o grupo étnico não tem de ser uma “raça”, no sentido de ser considerado pelos outros como algo inferior – apesar de haver uma forte superposição desses dois conceitos e muitos grupos que se organizam etnicamente serem, frequentemente, designados por outros como “raça”; 5 - a etnia pode ser usada para vários propósitos diferentes – algumas vezes como manifesto instrumento político, outras como simples estratégia de defesa diante da adversidade; 6 - a etnia pode vir a ser uma linha divisória cada vez mais importante na sociedade, embora nunca esteja inteiramente desconectada dos fatores de classes.<sup>62</sup>

De seu lado, extraída da Constituição Federal, mais precisamente do adjetivo pátrio *afro-brasileiro*, as expressões *afro-brasileiros* e *afrodescendente* têm a característica de valorizar o laço comum de procedência geográfica-cultural, do continente de origem dos membros da população negra brasileira, independentemente de aparência, atributos fenotípicos, tom da pele etc.

Atualmente empregado como sinônimo de negro, o termo afrodescendente não exige a presença, ou mensuração, de caracteres físicos comuns à população negra, visto que enfoca não o aspecto da aparência, e sim a marca de ascendência,

<sup>62</sup> CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000, Selo Negro, p. 196-203.



designando, portanto, a identidade do conjunto dos brasileiros baseada na ascendência africana.

A título de ilustração, vale realçar que a expressão em foco configura, também, uma espécie de antídoto interposto pela militância à tentativa de segmentar a população negra, com base na cor da pele. A exemplo da provocativa e significativa frase “100 % negro”, afro-brasileiro designa não uma categoria geográfica, cromática ou genética, mas sim política: é negro quem é tratado socialmente como tal. Ou, em outra perspectiva, sendo visivelmente descendente de africano, negro é.

## Por que educação igualitária?

Dispõe o *Estatuto da igualdade racial*, lei 12.288, de 20 de julho de 2010, no capítulo referente à educação que:

Art. 16. O poder executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta seção.

Do mesmo modo, a *Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino*<sup>63</sup>, prevê que incumbe aos estados signatários “não só prescrever qualquer discriminação em matéria de ensino mas igualmente promover a igualdade de oportunidade e tratamento para todos neste campos”. Referido tratado prevê que a palavra “ensino” refere-se aos diversos tipos e graus de ensino e compreende o acesso ao ensino, seu nível e qualidade e as condições em que é subministrado”.<sup>64</sup>

Por outro lado, estabelece o art. IV daquela convenção que “Os Estados Partes na presente convenção comprometem-se além do mais a formular desenvolver e aplicar uma política nacional que vise a promover, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidade e tratamento em matéria de ensino”.

Temos assim que a expressão “educação igualitária” sintetiza um princípio fundamental da República, coaduna-se com as formulações prevalentes nos tratados internacionais e anuncia de forma direta, pronta e universalmente inteligível a diretriz que deve orientar a política educacional: valorizar a diversidade racial, dentre outras que caracterizam a sociedade brasileira e dispensar tratamento igualitário aos diversos marcos culturais formadores da nacionalidade, contribuindo assim para a erradicação do racismo e qualquer forma de discriminação ilícita – isso no que se refere à educação básica.

<sup>63</sup> Promulgada pelo decreto 63.223, de 6 de setembro de 1968.

<sup>64</sup> Art. I, item 2.



Quanto ao ensino superior, o princípio da ação afirmativa encontra-se textual e expressamente previsto em leis (*Prouni/Lei 11.096*, art. 7º, inciso II e § 1º; *Estatuto da igualdade racial/Lei 12.288*, art. 15; *Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial*, art. I, item 4) e hoje é aplicado com sucesso em quase uma centena de instituições públicas e privadas de ensino superior.

Por esse ângulo, educação igualitária sumariza duas de suas conotações mais relevantes: igualização de tratamento na educação básica e igualização de acesso ao ensino superior.

## Referencias bibliográficas

ARENDDT, Hannah. Trad.: Roberto Raposo. *A condição humana*. 6ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados / Uberlândia (MG): Universidade de Uberlândia, 1981.

MARCUSE, Herbert. Trad. Wolfgang Leo Mar et al. *Cultura e sociedade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, vol II.

WEBER, Max. *Economia y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1969, Vol. I.

SILVA JR, Hédio. *Anti-Racismo – Coletânea de Leis Brasileiras – Federais, Estaduais e Municipais*. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Direito de igualdade racial: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.





## OS PRIMEIROS ANOS SÃO PARA SEMPRE

Silvia Pereira de Carvalho<sup>65</sup>

### Resumo

Os primeiros anos da infância são decisivos para a formação intelectual, afetiva e social do ser humano. Por este motivo, cercar as crianças do melhor atendimento possível é imperativo para todas as sociedades. A frequência às unidades educativas de boa qualidade é um dos grandes esteios do cuidar e do educar crianças pequenas. O artigo delinea o contexto brasileiro em relação à educação infantil, elenca e discute os elementos que são imprescindíveis a uma boa creche e-ou pré-escola. Há destaque especial para a formação continuada dos profissionais em uma perspectiva reflexiva, com a compreensão de que nessa fase da educação básica não é possível a improvisação e a falta de profissionalismo. Acima de tudo, a concepção de criança competente e capaz deve permear as propostas pedagógicas direcionadas a essa faixa etária.

---

<sup>65</sup> Mestre em psicologia da educação pela PUC-SP, coordenadora executiva do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores, [www.avisala.org.br](http://www.avisala.org.br).



*Porque, se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.*

Barros

## Toda a atenção à fase inicial

Há um ditado africano que diz que é preciso toda uma aldeia para criar uma criança. Essa é uma idéia poderosa da responsabilidade da sociedade pela criação e pelo desenvolvimento de toda e qualquer criança. No entanto, nos países em desenvolvimento e em muitas regiões africanas de onde provem o ditado, as crianças pequenas têm sido muito negligenciadas. As conseqüências para a sociedade como um todo são graves aumentos da exclusão, perpetuando-se a pobreza.

Na *Declaração dos direitos da criança*, das Nações Unidas (1989), há uma exortação para que a humanidade destine às crianças o melhor de seus esforços, mas a realidade demonstra que estamos longe de conseguir esse ideal. Nossa *Constituição federal*, em seu artigo 227, determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, cultura, dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Apesar do consenso e do discurso, há muito ainda a fazer, e os resultados dependerão do grau de mobilização, sensibilização e empenho da sociedade brasileira para reverter o abandono de parcela das crianças na primeira infância. É tempo de iniciar um movimento que cuide de toda e qualquer criança, não deixando nenhuma para trás.

As mais recentes pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro humano nos primeiros anos vêm demonstrando o enorme potencial cognitivo das crianças. Além disso, as mudanças demográficas, o papel das mulheres nas sociedades urbanas e uma preocupação genuína com os direitos humanos levam os países a desenvolver políticas de atenção à primeira infância.

Evidentemente, há países desenvolvidos – a Noruega, por exemplo – cujo grau de atendimento às necessidades infantis é plenamente satisfatório. Os noruegueses cercam todas as possibilidades de risco que suas crianças enfrentariam e delineiam programas preventivos. No entanto, proteger e cuidar bem de todas as crianças ainda é um desafio para a maioria dos países, inclusive para



um dos mais ricos do mundo, os Estados Unidos. No Brasil, apesar dos avanços nos últimos anos, há violações diárias dos direitos elencados pela *Constituição*, como atesta o relatório de 2008 do Unicef sobre a situação da infância brasileira:

(...) as crianças são especialmente vulneráveis às violações de direitos, à pobreza e à iniquidade no País. Por exemplo, 31 % da população vivem em famílias pobres, mas, entre as crianças, esse número chega a 50 %. As crianças negras, por exemplo, têm quase 70 % mais chance de viver na pobreza do que as brancas; o mesmo pode ser observado para as crianças que vivem em áreas rurais. Na região do Semi-árido, onde vivem 13 milhões de crianças, mais de 70 % das crianças e dos adolescentes são classificados como pobres. Essas iniquidades são o maior obstáculo para o alcance dos *Objetivos de desenvolvimento do milênio* (ODM) por parte do País.

No que se refere à sobrevivência infantil, o Brasil tem realizado grandes avanços. O país está no grupo das 25 nações – de um universo de 196 analisadas no recente relatório do Unicef – que mais avançaram na redução da mortalidade de crianças menores de 5 anos de idade. Desde 1990, houve redução de 61 % neste índice, chegando a 22 mortes para cada mil nascidos vivos em 2008. Seguindo essa tendência, a mortalidade de crianças menores de um ano também teve uma expressiva redução de 60 %, ficando em 18 óbitos para cada mil nascidos vivos, segundo os dados apresentados pelo recente estudo do Unicef. Contudo, as disparidades continuam: as crianças pobres têm mais do que o dobro de chance de morrer, em comparação às ricas, e as negras, 50 % a mais, em relação às brancas.

Outros temas precisam de atenção, pois estão relacionados aos cuidados com a primeira infância: mudanças nas estruturas familiares, pai ou mãe que estão sós, famílias reconstituídas, pais do mesmo sexo, mães que trabalham fora de casa, famílias com crianças com necessidades especiais, questões étnico-raciais, consumo exagerado desde a mais tenra idade, acesso imoderado à televisão, entre outros. Para fazer frente a toda essa demanda, são necessários variedade de suportes para as famílias, integração entre pesquisas e políticas sociais e maior apoio para a criação adequada de filhos. No Brasil não há registros significativos de políticas amplas bem sucedidas abordando esses temas.

## Por que cuidar da infância é importante

Estudos recentes comprovam que a atenção dada à criança no começo da vida é muito mais importante para o desenvolvimento do ser humano do que se imaginava até a década de 80. Neurocientistas descobriram extraordinários efeitos que ocorrem no cérebro do bebê quando ele recebe um estímulo adequado de um adulto ou mesmo de outra criança. Como resposta ao estímulo recebido – que pode ser um gesto, um carinho, uma brincadeira, uma relação estimulante com um objeto social de conhecimento –, em segundos, milhares de neurônios se conectam por meio das sinapses, que formam uma espécie de ponte entre os neurônios.



Essas conexões podem durar para sempre ou desaparecer. Quando os bebês e as crianças pequenas recebem estímulos adequados, muitas conexões serão criadas e fortalecidas. São muito grandes as chances de essas crianças tornarem-se adultos saudáveis e cidadãos ativos. Uma rede bem estabelecida de sinapses vai exigir menor esforço para processar informações e aprender novas funções ao longo da vida.

As novas pesquisas derrubaram gradualmente o antigo pensamento segundo o qual o desenvolvimento do cérebro é linear e sua estrutura, geneticamente determinada. De acordo com essa linha, as experiências nos primeiros anos de vida tinham influência limitada na formação do ser humano. Acreditava-se que o cérebro se desenvolveria à medida que a criança fosse crescendo.

As descobertas não negam a influência da herança genética, mas passaram a dar mais importância às vivências nos primeiros anos. Sabe-se agora que as experiências na infância ajudam a formar a arquitetura cerebral, com reflexos na vida adulta.

Em artigo sobre o tema, Antonio Góis (2004) sintetiza:

(...) no livro *Repensando o cérebro*, a neurocientista Rima Shore conta que as bases para essa evolução surgiram na década de 70, quando o neurocientista Peter Huttenlcher, da Universidade de Chicago, pesquisou as sinapses do cérebro.

Huttenlcher observou que o cérebro infantil tem muito mais sinapses que o do adulto. Na barriga da mãe, o cérebro de um bebê produz o dobro de neurônios do que vai precisar: é como uma margem de segurança para seu perfeito desenvolvimento. Ao nascer, a criança tem cerca de 100 bilhões de células cerebrais. Mas a maioria dessas células tem poucas ligações feitas pelas sinapses.

Uma produção maior dessas “pontes” dependerá dos estímulos externos. Assim como acontece com os neurônios do feto, o cérebro da criança, nos primeiros anos de vida, também produz o dobro das sinapses de que necessita. Aos 2 anos, a quantidade dessas células nervosas é a mesma de um cérebro adulto. Aos 3 anos, a produção aumenta, e esse número chega a um quatrilhão, o dobro do encontrado, em média, em um adulto. Essa quantidade permanece estável até a puberdade. Caso não haja estímulo suficiente, algumas conexões se perderão para sempre. E é aí que entra o papel dos pais e dos educadores. Os estímulos recebidos na primeira infância são fundamentais.



## O impacto da educação infantil

O termo *educação infantil* pode gerar diferentes interpretações: uma mais ampla que compreende a educação dada não só pelo ensino formal, mas também pela família, pela comunidade, pelos meios de comunicação, pelas novas tecnologias, manifestações artísticas, etc. Esse processo de relações não planejadas é responsável pela inserção da criança na cultura de forma muito ampla e com resultados não previsíveis. Para efeito neste artigo, considera-se a descrição que se encontra na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional – LD-BEN, que designa a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. No mesmo documento, a educação é considerada dever do Estado e das famílias. Isto é, as famílias são responsáveis por encaminhar e garantir a permanência das crianças na escola e o Estado por prover educação infantil para todas as crianças. Aliás, um direito garantido pela Constituição Federal.

Inúmeras pesquisas internacionais e nacionais são unânimes em afirmar que a frequência das crianças pequenas em instituições de educação infantil representa ganhos para o desenvolvimento, para a aprendizagem, para a interação social, além de conseqüências econômicas evidentes. Segundo a pesquisadora Maria Malta Campos (1997), estudos longitudinais, notadamente o que



acompanhou egressos do Perry Preschool Program, nos Estados Unidos, revelam o impacto positivo no desenvolvimento quando as crianças frequentam unidades educativas de qualidade:

Para as creches, os resultados de duas pesquisas longitudinais desenvolvidas nos Estados Unidos mostraram o impacto positivo da frequência a creches de boa qualidade e a importância das relações da instituição com as famílias para se alcançar bons resultados com as crianças (Campos, 1997, p. 117-121).

Um dos estudos cobertos nessa revisão, a pesquisa realizada na Fundação Carlos Chagas com apoio do Banco Mundial, avaliou programas de inovação no ensino básico adotados na rede estadual de São Paulo a partir da década de 1980. O estudo acompanhou uma amostra de 600 crianças durante 3 anos, a partir de seu ingresso na primeira série. A análise de regressão múltipla mostrou que a variável “frequência à pré-escola” foi a que mostrou maior impacto sobre as notas obtidas pelas crianças nas provas de linguagem e matemática, em três momentos da trajetória escolar (Fundação Carlos Chagas, 1995, *apud* Campos, 1997, p. 124).

### Contexto brasileiro

No Brasil, a educação infantil compreende o atendimento (não obrigatório) às crianças de 0 a 3 anos, oferecido em creches, e em pré-escolas (obrigatório), para as de 4 a 5 anos. As crianças de 6 anos estão no ensino fundamental. Segundo dados da *Pesquisa nacional por amostra de domicílios – PNAD*, de 2007, 79 % são o percentual de crianças de 4 a 6 que estão na escola em regiões rurais e urbanas. Nos últimos 15 anos houve aumento de 82 % na frequência das crianças na educação infantil. No entanto, segundo a pesquisa da Faculdade de Economia da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (EESP-FVG), esse acesso é maior para crianças brancas e moradoras das regiões urbanas. Quando se analisam os dados da frequência das crianças em creches, o índice baixa consideravelmente para apenas 19,9 %.

A partir da década de 90 o Brasil, governo e sociedade civil, vêm lutando de diferentes formas para integrar as creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, em busca de qualidade, permanência e ampliação do atendimento. Mas, principalmente as creches que estiveram, em geral, vinculadas aos órgãos de assistência, configurando-se como atendimento aos mais pobres, têm apresentado dificuldades nessa passagem para a educação.



Não obstante o avanço legislativo e programático dessa década, paradoxalmente, no mesmo período, a educação infantil enfrentou sérios problemas relativos ao financiamento. Especialistas entendem que a criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) privilegiou o ensino fundamental em detrimento da educação infantil:

É que, com a implantação do Fundo em 1998, recursos que anteriormente vinham sendo aplicados na educação infantil passam a ser transferidos, por Estados e municípios, ao ensino fundamental. Isso porque a lei obriga a subvinculação de 15 % dos impostos estaduais e municipais a esse nível específico de ensino (Andi, 2003).

O foco no ensino fundamental em muitos municípios significou redução de vagas e, em casos mais drásticos, o fechamento de unidades de educação infantil. Com a aprovação do Fundeb (Fundo de Valorização do Ensino Básico) em substituição ao anterior, houve ampliação dos investimentos públicos na área, já que foi estendido o financiamento também para a educação infantil.

A pressão por vagas é grande em todo país. Portanto, deverá haver aumento do atendimento, apesar da luta entre as etapas de ensino pela verba. O Plano Nacional de Educação de 2001 pretendia que, em 2006, 30 % das crianças até 3 anos fossem atendidas em creches e 50 % em pré-escolas. Até o final da década a intenção era que 80 % das crianças estivessem em pré-escolas e 50 % em creches. Em relação à pré-escola, a meta foi factível mas, considerando-se o atendimento de 0 a 3 anos, isso não ocorreu.

Segundo avaliação da Campanha Nacional pela Educação, para atingir essa meta com qualidade, o gasto público em creches teria de aumentar 1.088 % até 2011, passando do patamar atual de R\$ 898 milhões para ocorrer por volta de R\$ 10,7 bilhões.

## Atendimentos da demanda

As crianças das classes médias e altas em geral freqüentam redes privadas de educação infantil. As de baixa renda procuram as pré-escolas mantidas pelo poder público, já existentes em todos os municípios brasileiros.

No entanto, com as creches nem sempre isso ocorre. São poucos os municípios com redes diretas e muitos apresentam sistemas híbridos. Parte das creches



funciona totalmente com recursos públicos, outras são mantidas pela sociedade civil com o auxílio de convênios públicos. Há numerosos municípios em que não há nenhuma creche ou que atendem apenas crianças de 3 anos em tempo parcial.

Como não há política de convênios para o país, existe uma diversidade de propostas, assim como desigualdade de recursos disponíveis. Em algumas situações, o convênio prevê apenas alimentação e-ou materiais pedagógicos; em outros, aloca educadores pagos com recursos públicos, e em alguns casos há um *per capita* pago às entidades. Há casos em que o recurso recebido é de apenas R\$ 7,00 mensais e outros em que é possível atingir mais de R\$ 300,00 mensais por criança.

Em alguns municípios, como o caso da cidade de São Paulo, a política de convênios existe há anos, com regras claras, o que possibilita um atendimento mais consistente. O passado de vínculo com a assistência se por um lado originou a própria existência do convênio, por outro lado legitimou uma não obrigatoriedade por parte dos municípios. Há cidades em que as creches não recebem qualquer recurso público, ainda que atendam a população de baixa renda e ofereçam atendimento gratuito.

A falta de recursos incide diretamente na questão da qualidade, o que vem colocando desafios aos sistemas de ensino que estão absorvendo as creches. A qualidade de atendimento envolve, além de questões orçamentárias, a profissionalização dos educadores e a implantação de uma política de recursos humanos para os profissionais da área, o estabelecimento de padrões que garantam o espaço físico adequado (com brinquedos, livros e demais materiais necessários) e adoção de propostas educacionais consistentes (principalmente as que acreditam no potencial das crianças).

## **A formação dos profissionais**

A partir da LDBEN e do Plano Nacional de Educação – PNE, a qualificação, principalmente dos educadores leigos da educação infantil, tornou-se questão importante para os órgãos municipais de educação, para as universidades e entidades da sociedade civil. A LDBEN não deixa clara a obrigatoriedade da formação universitária para os professores de educação e o PNE declara: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Há ambiguidade ao admitir o “treinamento em serviço”. Mas, há consenso na área de que é necessário oferecer a melhor qualificação possível.





Em muitos casos, trata-se de prover a formação inicial em diferentes níveis: há situações em que os educadores não possuem sequer o ensino fundamental; outros em que a qualificação deve se dar no nível médio e ainda muitos a quem está sendo oferecida a formação em nível superior.

Diferentes experiências vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de cumprir as exigências legais e realmente qualificar o profissional de Educação Infantil. Alguns municípios estabeleceram convênios com universidades – caso de Osasco(SP) –, para cursos presenciais de titulação, outros apontaram em cursos à distância – por exemplo, Itapira (SP) – e há casos de fundações contratadas por secretarias de educação para desenvolver programas desenhados para as especificidades dos profissionais da rede, como o da cidade de São Paulo. Além da formação inicial, outra preocupação é com a formação continuada.

### **Formação continuada como política pública**

Além da formação inicial necessária e urgente, outra preocupação é com a formação continuada. Essa formação, mais do que a inicial, depende de questões institucionais, de modificações estruturais que possibilitem a construção coletiva e o desenvolvimento de um projeto compartilhado entre todos os profissionais das instituições. Questões de gerenciamento, estruturação da rotina, possibilidade de horas para reuniões, suficiência de materiais para o trabalho, constituem elementos importantes para uma ação mais efetiva. Apesar dos desafios institucionais, a implantação de formação continuada consistente é passo fundamental para alcançar a qualidade na educação infantil.

A formação continuada de professores tem sido tema chave nos diferentes níveis de ensino e também na educação infantil. Um primeiro problema a respeito desse tema é apontado por Goméz (1995), que diz que o fracasso e as deficiências dos programas de formação de professores, na grande parte das vezes, não é fruto de incompetências pessoais, mas sim da pobreza conceitual do modelo de racionalidade técnica subjacente a sua concepção da prática e da formação de profissionais. As palavras do historiador António Nóvoa (1995) também reforçam essa ideia:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de educadores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de novas propostas educacionais (Nóvoa, 1995).



Um segundo problema em relação a esse tema é que grande parte das estratégias de formação em serviço são emergenciais e têm conseguido somente padronizar um discurso normativo que diz o que o professor deve ou não fazer em sua sala de aula que, além de desconsiderar as diversidades culturais, não possui ressonância na prática dos professores. A formação do professor deve ser permanente e estar articulada com a renovação do projeto pedagógico da instituição, ter como objetivo principal aproximar de forma significativa o universo cotidiano das crianças, particularmente suas interlocuções em sala, o universo das pesquisas em educação e os conhecimentos produzidos pelo professor a partir da análise e reflexão de sua prática concreta.

Uma formação que destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do educador torna-se próxima dos problemas reais dos educadores, e assume, portanto, uma dimensão participativa, flexível e investigativa, mobilizando uma pedagogia interativa e dialógica que venha a favorecer a capacidade de intervenção autônoma por parte dos educadores.

## **A especificidade da educação infantil**

As instituições de educação infantil devem possuir uma ação intencional e planejada de socialização das crianças de 0 a 5 anos. O fato de as crianças ingressarem cada vez mais cedo e permanecerem por mais tempo nessas instituições aumenta a responsabilidade e o compromisso com o desenvolvimento integral, portanto, com uma visão ampla de educação. Essas instituições contribuem para a construção da identidade das crianças e cumprem papel socializador ao possibilitar o desenvolvimento infantil entre pares e diferentes adultos, ao partilhar cuidados com as famílias, ao ampliar conhecimentos, colocados à disposição das crianças.

Por meio de uma proposta pedagógica bem fundamentada, a instituição de educação infantil deve propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis, das relações interpessoais, favorecendo uma atitude de aceitação, respeito e confiança no outro. Além disso, precisa garantir o acesso de todas as crianças a diferentes conhecimentos e a possibilidade de expressão em linguagens as mais diversas.

Em concepção mais ampla, educar-cuidar vai muito além dos procedimentos físicos, ou de atividades com propósitos de desenvolvimento cognitivo; envolve o aspecto relacional, de construção de vínculo e o de compreensão da integralidade do ser humano e o respeito à diversidade. Assim, educar-cuidar é entendido como ajudar a crescer e se desenvolver de forma ampla. Nesse sentido, cuidado





e educação são faces da mesma moeda, comprometidas com a transformação do ser humano, com seu desenvolvimento global.

### **Equívocos a evitar**

Na educação infantil há uma prática tradicional que precisa ser combatida: organizam-se as rotinas buscando separar “os cuidados” do que se considera “o pedagógico”. Nessa concepção, os cuidados são entendidos a partir de uma visão restrita, em que as necessidades atendidas são consideradas apenas em seus aspectos físicos – higiene corporal, alimentação, sono, banho de sol, segurança física. O que se entende por “pedagógico” são atividades que favorecem a expressão das diferentes linguagens – na melhor das hipóteses, ou na pior, o preparo para a próxima etapa do ensino.

Há em muitos casos hierarquia entre quem cuida e quem educa, com diferenças de salários e *status* profissional. Infelizmente, é comum que nos berçários em que os cuidados físicos são mais aparentes, o/a educador/a responsável tenha menos escolaridade e seja considerado/a uma babá ou, algumas vezes, seja um profissional da área de saúde. Para as crianças maiores, com as quais ocorrem o que se consideram atividades educativas, há a preocupação da presença de um professor com maior especialização. Essa divisão empobrece tanto o cuidado como as atividades expressivas.

### **Enfatizando o aspecto relacional**

A complexidade da educação infantil exige um profissional muito bem preparado e afeito à interação com as crianças. As atitudes do educador – seu tom de voz, seu jeito de tocar, de cuidar das necessidades mais prementes de um bebê, como a fome, o frio, o desconforto postural, a higienização – permite a ele construir uma noção de previsibilidade sobre seu entorno, o que resulta em segurança psíquica, além de permitir saudável integração ao meio.

Antes de conhecer sua mãe ou educador pela visão ou pelo nome, o bebê reconhece sua voz, seu cheiro e seu jeito de segurar. Entre o bebê e as pessoas que cuidam, interagem e brincam com ele, se estabelece uma forte relação afetiva (a qual envolve sentimentos complexos e contraditórios como amor, carinho, encantamento, frustração, raiva, culpa, etc.). Sendo cuidado, o bebê aprende sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o ambiente, construindo sua identidade, autonomia e socialização.

As crianças de 4 a 5 anos, como todo ser humano, precisam e apreciam ser cuidadas, mas também podem, com ajuda e orientação do adulto, apren-



der alguns procedimentos básicos de autocuidado. Porém, é importante ter claro que esse desenvolvimento não é contínuo e uniforme, podendo haver avanços e retrocessos, conforme os momentos de vida que a criança esteja enfrentando, tanto na família como na instituição educacional.

O educar e o cuidar precisam considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que, quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde.

A qualidade da educação na escola depende ainda de dois aspectos que se interrelacionam: a infra-estrutura organizacional e a formação dos professores para a concepção ampla de educação e cuidado.

A infra-estrutura das instituições de educação infantil diz respeito à adequação das instalações físicas, das condições de segurança, de limpeza, do grau de insolação e ventilação, à adequação do mobiliário à faixa etária, disponibilidade de água potável para consumo e higienização das crianças, adultos, alimentos e utensílios, disponibilidade de instalações sanitárias. São igualmente importantes os cuidados estéticos, a flexibilidade para reorganização do ambiente, a presença de brinquedos, livros e área externa adequada. Nunca é demais lembrar que a concepção de criança, ensino e aprendizagem podem determinar a qualidade das instituições de educação.

## Considerando a criança competente

Partindo de um episódio real ocorrido na década de 40 na pequena cidade de Santo Amaro da Purificação, no interior da Bahia, destaco a importância de acreditar na criança e da relação dos adultos com cultura. Estavam ouvindo o rádio um menino de 5 anos e sua tia. Após escutar a música *Chiquita Bacana*, uma das mais conhecidas do nosso cancioneiro popular, essa criança perguntou.

– Tia o que é existencialista?

A tia responde rápido:

– Existencialistas, meu filho, são uns filósofos que moram em Paris, que fazem só o querem e não levam essa vida tacaña aqui de Santo Amaro.

Esse menino de apenas 5 anos iria tornar-se um dos artistas mais criativos da nossa cultura. O reconhecido compositor de música popular brasileira Caetano Veloso teve uma infância culturalmente rica, ao lado de adultos sensíveis, “anteados” com o mundo e nada tacaños. Caetano fez a pergunta sobre os existencialistas não porque era um gênio precoce e entendia de filosofia, mas



apenas porque ouviu uma palavra nova e interessou-se por ela. Não nos cabe aqui analisar qual a compreensão que o menino teve das colocações da tia. Mas, sem dúvida, dois aspectos nos chamam atenção e podem ajudar-nos na reflexão sobre o que é aproximar a criança da cultura tal como ela é.

Sabemos que os adultos que conviviam com Caetano o consideravam um real interlocutor, não o subestimavam e, por isso, podiam ser honestos e verdadeiros com o menino de 5 anos. Por outro lado, essa criança convivia direta e prazerosamente com a cultura brasileira e com a de diferentes países. Com certeza, tal início promissor fez toda a diferença para esse cidadão brasileiro.

Quando comparamos o jeito de compreender a criança, explicitado acima, com o que se oferece em muitas instituições de educação infantil em nosso país, percebemos enormes diferenças. A educação tem tido dificuldade em considerar a criança um ser capaz e competente. Consequentemente, cria e desenvolve programas que estão muito aquém das capacidades infantis.

Proliferam propostas que desconsideram as competências infantis e deliberadamente afastam a criança pequena de um universo cultural mais rico e real. A maioria das atividades tem tido uma tendência a separar, a moderar a intensidade, a selecionar, a introduzir lentamente, ou mesmo a reter, as informações do mundo exterior, constituindo-se em poderoso filtro por onde passam apenas frágeis mensagens de fora. A instituição de educação infantil parece ter medo do mundo; por isso busca fechar-se em si mesma.

## **Dosando o conhecimento a conta-gotas**

Uma das tendências mais presentes em nosso país, que chamamos de *pedagogia da prontidão*, é marca poderosa no atendimento infantil e possui como característica principal o confinamento das crianças pequenas, afastando-as das práticas sociais que ocorrem fora da instituição de educação.

A pedagogia da prontidão é desenvolvida por meio de exercícios artificiais de percepção visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa, de coordenação motora, de treino de orientação espacial, etc. As séries de exercícios, criadas para “ensinar” as habilidades acima descritas, foram apropriadas e reproduzidas pelo mercado editorial e se espalhou por todo o país. As atividades propostas não têm relação com o cotidiano vivido pelas crianças, nem pelas educadoras, muito menos é fiel ao conhecimento social e cultural de nosso país ou de outras regiões do mundo. Ao retirar de seu contexto as imagens e os conteúdos, apresentando-os despojados de suas características culturais, essa prática pedagógica faz perder todo o atrativo do objeto a ser conhecido.



Essa proposta entende que a criança é um pote vazio que precisa ser vagorosamente preenchido com informações dosadas a conta gotas. Primeiro ensinam-se as vogais, depois as consoantes, essas ou aquelas sílabas e palavras, textos só os bem “fáceis”. É preciso fazer determinados exercícios primeiro para depois ter autorização para avançar.

O pressuposto é sempre a descrença nas competências da criança, considerando que ela não pode ter acesso a determinados conteúdos de uso social corrente, pois são considerados complexos. Por exemplo, não devemos ler um texto de história se ele contiver frases mais elaboradas e palavras que as crianças desconhecem; nesse caso simplifica-se a história tirando do texto tudo o que é considerado difícil. Com essa ação perde-se a autoria do escritor, esvaziam-se componentes culturais importantes, qualidades de estilo etc.

O empobrecimento do conhecimento apresentado às crianças representa enorme perda para elas, para os educadores e para o país. As potencialidades infantis e dos profissionais são recursos inestimáveis sistematicamente menosprezados com atividades simplistas, mecânicas e repetitivas.

### **Com medo de interferir ou oferecendo muito pouco às crianças**

Outro movimento que influenciou a educação infantil é o oposto ao exposto acima e apresentou-se com muitos nomes: escola renovada, alternativa e tantos outros. Essa proposta renegou a prontidão considerada reducionista e buscou uma visão mais integral da educação.

A característica básica das práticas pedagógicas dessa concepção é o desprezo pelas aprendizagens específicas, por qualquer ação mais diretiva e pelo trabalho com conteúdos tradicionais da educação. As palavras de ordem eram criatividade, liberdade, livre expressão. Nessa abordagem o educador devia servir muito mais como auxiliar, encorajando a criança a agir, quase que por conta própria, em busca de conhecimento.

Enquanto o movimento restringiu-se às escolas particulares, os problemas eram menores porque havia riqueza de materiais e o *background* familiar colaborava com a criança na busca do conhecimento. A negação aos currículos muito estruturados, aos objetivos claramente definidos conduziu ao surgimento de uma variedade de práticas interessantes e outras em que a indefinição e a falta de lastro em concepções teóricas consistentes conduziram a um *laissez-faire*.

Nas escolas públicas esse processo foi extremamente danoso. A criança ficava presa às suas próprias possibilidades ou, no máximo, às de seus pares. Fadata a criar do nada – dado o fato de que a falta de materiais adequados, livros



e brinquedos nas redes públicas é uma constante no Brasil –, quase sem apoio, a criança tinha na educação infantil apenas um passatempo. Crescia em um ambiente empobrecido, sem estímulos que ampliassem seu potencial, afastada de um universo cultural mais rico.

## Favorecendo as potencialidades

Nem o controle rígido das aprendizagens, nem o *laissez-faire* das propostas indefinidas. Só uma prática pedagógica consistente, comprometida totalmente com as crianças, poderá produzir uma educação de qualidade.

É necessário defender a natureza singular e o jeito próprio de as crianças pensarem, considerando a aprendizagem uma *construção interna*, plena de subjetividade frente à realidade.

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas, com o meio e a cultura, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio principalmente da ação lúdica, explicitam sua condição de vida, seus anseios e desejos. Na vida real não há simplificações – tudo acontece ao mesmo tempo. No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam-se das mais diferentes linguagens e exercem a sua capacidade de pensar e elaborar hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. O conhecimento não constitui cópia da realidade, mas é fruto de intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Aprende-se por resolução de problemas, entendida como situação na qual a solução não vai ser buscada na memória, nem as respostas são imediatas. A criança terá que mobilizar o que já sabe, aliar a novos conhecimentos, e assim construirá uma solução que não estará previamente determinada. Não há objetivo de ensinar o certo ou errado, mas sim, possibilitar que as crianças construam relações, formulem explicações próprias e as confrontem com a produção científica e cultural existente e, então, achem as soluções para os problemas propostos pelos professores ou por elas mesmas.

## O papel dos professores

No ensino tem que haver espaço para a explicitação de diferentes estratégias e hipóteses pelas crianças. O que as crianças dizem e fazem têm sentido e razão de ser: a lógica infantil, de racionalidade bastante diferente da que rege o pensamento adulto, é influenciada por afetos e pela imaginação que multiplica os sentidos daquilo que busca conhecer. Para compreender as respostas



das crianças e seus processos, o adulto tem de recuperar a curiosidade frente ao desconhecido, o desejo de compartilhar e deve considerá-las como reais interlocutoras.

Além disso, para que a ação educativa seja efetiva, é necessário que o professor construa conhecimentos sobre as especificidades dos objetos do ensino e sobre as condições didáticas necessárias para que as crianças possam apropriar-se desses objetos.

Portanto, a qualidade na educação infantil tem a ver com: acreditar na criança, conhecer como ela pensa, propor desafios que a faça avançar, aproximá-la dos objetos culturais tais como se apresentam e, principalmente, com a construção de competências didáticas compatíveis com essa concepção de educação.

## Considerações finais

O compromisso da sociedade como um todo em relação à primeira infância é que vai fazer a diferença no desenvolvimento das crianças.

Cuidar e educar com sentido e qualidade não é algo que se improvisa. Há que se ter profissionalismo, recursos financeiros, materiais e humanos. É um investimento que fará emergir todo o potencial da criança, seu jeito de pensar, compreender o mundo, expressar-se de forma criativa e original.

Vai valer a pena!

## Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. *Escola reflexiva*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*. São Paulo: Planeta, 2003.
- BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares – 1º a 8º*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria do Ensino Fundamental, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Política Nacional para a Educação Infantil: direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CARRETERO, M. *Construtivismo e educação*. Buenos Aires: Aique, 1993.
- CARVALHO, S. M. P. *Diretrizes de educação infantil em um órgão de assistência* [dissertação de mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- CARVALHO, S.; KLISYS A.; AUGUSTO, S. *Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores*. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Como pensamos*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.





- FERREIRO, E. O mundo digital e o anúncio do fim do espaço institucional escolar. In *Pátio*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Piaget e o conhecimento*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa (Relatório Final)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2010.
- GOMÉZ, André Perez. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- LERNER, D. *Capacitação em serviço e mudança na proposta didática [Encontro de especialistas]*. Bogotá: C.E.R.L.A.L., 1993.
- MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- NOVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote 1995.
- \_\_\_\_\_. *Professores, Imagens do futuro e do presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PIAGET, J. *Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Diefel, 1978.
- \_\_\_\_\_. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975.
- TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- EDWARDS, C. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.
- SCARPA, L. “Era assim, agora não...”: uma proposta de formação de professores. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SHORE, R. *Repensando o cérebro: Novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro*. Rio de Janeiro: Mercado Aberto, 2000
- ZABALA, P. *A prática educativa como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZEICHENER, K. *A formação reflexiva: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.
- WEISZ, T. *Por trás das letras*. São Paulo: FDE, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Diálogo entre o ensino e aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

# A IDENTIDADE RACIAL EM CRIANÇAS PEQUENAS

Maria Aparecida Silva Bento<sup>66</sup>

## Resumo

Este texto trata da construção da identidade racial de crianças pequenas, a partir da discussão de estudos que focalizam elementos fundamentais como o significado do corpo, da convivência, da herança cultural e seu impacto no desenvolvimento de uma personalidade sadia. Identidade racial é entendida como direito e como condição imprescindível para assegurar saúde, bem estar e desenvolvimento pleno de todas as crianças, em particular das negras, e como base imprescindível para uma sociedade que se propaga como igualitária.

<sup>66</sup> Doutora em psicologia social (USP) e diretora executiva do CEERT — Centro de Estudos das Relações do Trabalho e das Desigualdades.



## A construção da identidade racial

A identidade racial está entre os temas mais discutidos pelo movimento negro brasileiro. A complexidade do ser negro em uma sociedade em que essa condição aparece associada a pobreza, inferioridade, incompetência, feiúra, atraso cultural tornam a construção da identidade racial dos negros e negras um grande desafio, que Sousa (1983) definiu como o processo de tornar-se negro.

No caso específico da atuação do movimento negro, o significado da identidade racial é muito importante, pois a consciência que um negro tem de seu pertencimento racial é elemento fundamental para seu engajamento na luta política. As experiências de vida dos negros com o patrimônio cultural de seu grupo e com o do “outro”, do grupo branco, o grau de miscigenação e a presença de traços negróides em seu fenótipo, as experiências de discriminação racial que vivenciou, a consciência de seus direitos enquanto povo fundante do Brasil, estão entre os elementos centrais que definirão a maneira como vai reconhecer ou não. Também o influenciarão a manifestar seu pertencimento racial – muitas vezes afastando-se ostensivamente do movimento negro, dado o grau de tensão que esse processo provoca, e noutras, levando-o a envolver-se na luta política pela igualdade racial.

Mas identidade refere-se também à cidadania, ao direito ao bem-estar e à saúde plena. Neste texto, identidade será abordada tendo como ponto de partida os desdobramentos da perspectiva do direito: o direito da criança, como nos ensina Silva Jr. (2011), estabelecido em diferentes normativas nacionais – tais como a Constituição Federal, a Convenção sobre os Direitos da Criança:<sup>67</sup> a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural<sup>68</sup> as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>69</sup>, a LDB alterada pela lei 10639/03 –, que tratam a identidade como elemento de constituição da criança, fundamental para seu desenvolvimento pleno, essencial para assegurar seu bem estar, e, em última instância, sua saúde integral.

Em seu texto “Violência, saúde e racismo”, Silva Jr. (2011) destaca que o substantivo *saúde* é juridicamente conceituado não apenas como inexistência de

67 Promulgada pelo Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990.

68 Deliberada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, em 2002, art. 3º.

69 CNE, Resolução n. 5, 17/12/09.



patologias, mas, sobretudo como estado de bem-estar físico, mental e social<sup>70</sup>. Ele chama atenção para o esforço feito pelo movimento negro brasileiro, nas últimas décadas, na área de saúde, no sentido de participar da formulação das políticas de saúde e acentuar o pertencimento racial como fator condicionante da saúde.

Silva Jr. (2011) aponta para o anexo do Plano Nacional de Educação, onde está acentuado que: a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade, responsabilidade.

Esse processo de formação da identidade, tão fundamental na experiência humana, quase não é abordado pelos estudiosos das relações raciais, na primeira infância – época do nascedouro do pensamento e da identidade raciais.

Um primeiro elemento importante a considerar, quando pensamos no desenvolvimento da identidade da criança pequena, diz respeito aos efeitos da desigualdade racial na educação infantil. Enquanto a educação de crianças pobres, dentre as quais predomina a presença de negras (Abramovich, 2009; Paixão, 2010; Rosemberg, 2010), deveria receber mais recursos, na realidade, constatamos que, ao longo do tempo, recebeu financiamento e recursos insuficientes, tornando o sistema de educação uma expressão de desigualdade. Como decorrência, a qualidade da educação vem sendo prejudicada, pois os equipamentos frequentados por essas crianças muitas vezes estão sucateados, os materiais são insuficientes e inadequados e os currículos podem ser simplificados e reduzidos. A desigualdade pode ser percebida na preparação, qualidade e número de professores. O tratamento diferenciado é ainda manifestado pelas atitudes, percepções e expectativas dos professores, que carregam os mesmos preconceitos da sociedade mais ampla.

Segundo Paixão (2010)<sup>71</sup>, 84,5 % das crianças negras de até 3 anos *não frequentavam* creches, enquanto 79,3 % das crianças brancas, *frequentavam* creche.

Quanto à presença de crianças de 6 anos em instituição educacional, em 2008, 7,5 % de crianças negras estavam fora de qualquer tipo de instituição educacional, enquanto para as crianças brancas o percentual era de 4,8 %.

No que tange ao sistema de ensino seriado, em 2008<sup>72</sup>, 41,6 % de crianças negras de 6 anos estavam presentes enquanto para as crianças brancas, o percentual era de 49 %.

<sup>70</sup> Art. 3º, parágrafo único, da Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990.

<sup>71</sup> Elaborado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (Laeser), vinculado do Instituto de Economia da UFRJ

<sup>72</sup> Sistema em que as crianças são avaliadas de acordo com a série ou ciclo em que se encontram.



Um dos efeitos da baixa condição econômica é a discriminação multifacetada que combina concentração do segmento negro nos bairros pobres e periféricos, em que se podem observar a ocorrência de diferentes formas de discriminação econômica, social bem como a violência simbólica. Essa situação produz as condições únicas enfrentadas por crianças negras e modifica a natureza dos processos de desenvolvimento, interferindo na formação de sua identidade.

Fazendo uma revisão bibliográfica de estudos sobre identidade racial na educação infantil (Carter & Goodwin, 1994; Cavalleiro, 2003; Dias, 1997 e 2007; Fazzi, 2004; Godoy, 1996; Trinidad, 2011), constata-se que algumas afirmações se repetem:

- ⑥ muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores, destacam que, entre 3 e 5 anos a, criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza;
- ⑥ crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;
- ⑥ crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras);
- ⑥ crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele;
- ⑥ a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca.

Uma questão importante que se coloca é como, em idade tão tenra, as crianças podem estar tão ligadas às dimensões de fenótipos bem como aos valores que informam essas dimensões.

Dentre os pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos nesse território, alguns autores (Njoroge; Benton; Lewis; Njoroge N., 2009) buscaram compreender o desenvolvimento das identidades sociais em crianças de variados grupos. Os autores ressaltaram que desenvolvimento infantil é frequentemente colocado em categorias como desenvolvimento de língua, motor, de afeto e, mais recentemente, desenvolvimento de ego e mente. O impacto da cultura sobre essas categorias, no entanto, é raramente refletido nos debates, particularmente no que



diz respeito à raça e etnicidade, elementos envolvidos na dimensão cultural<sup>73</sup>. A partir dessa perspectiva, os autores procuram identificar fatores raciais que afetam desenvolvimento social das crianças, nos primeiros 36 meses de vida.

Nesse sentido, os autores observaram crianças asiáticas, negras e brancas, entrevistaram seus pais para identificar atitudes sobre questões de raça e etnicidade, observaram as brincadeiras das crianças e a escolha de brinquedos e materiais com estímulos raciais. Os autores concluíram que crianças muito novas são cientes das diferenças de fenótipo e conectam mensagens sociais aprendidas a tais diferenças.

Fazzi (2004) nos mostrou, a partir de estudos norte-americanos, que, no processo de aquisição do conceito de cor-raça, estudos com crianças norte-americanas de 3 a 5 anos revelaram que a consciência cognitiva de raça surge nessa etapa da vida. A preferência pela cor branca na idade de 4 anos, é transformada, aos 5 anos, em nítida compreensão de que essas características biológicas são conectadas a categorias sociais. Estudos realizados por Dias (1997), Godoy (1996), Cavalleiro (1998), Oliveira (2004), Trinidad (2011) igualmente apontaram nessa mesma direção.

Godoy (1996) desenvolveu um estudo envolvendo crianças e famílias brancas e negras, buscando identificar como a criança, com idade entre 5 e 6 anos, de nível sócio-econômico baixo, representa a questão das etnias em seu grupo. Ela destaca, dentre os resultados, que a criança revela tendência a elaborar seu autoconceito e sua identidade por meio de evidências externas, além de acreditar que a verdade acerca de si mesma costuma ser expressa por adultos significativos em sua vida.

Essa conclusão vem ao encontro da perspectiva que coloca que, quando adquire as noções de *outro*, e de *outro diferente*, também em termos raciais, a criança já se apropriou dos elementos para a interpretação dessa diferença. As noções de *diferença* e de *hierarquia raciais* em nossa sociedade são adquiridas na família, no espaço da rua, nas organizações religiosas e, posteriormente, nas creches e nas escolas. Crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem.

Dias (1997) realizou estudo em três escolas com realidades distintas, buscando conhecer como se expressam as relações entre negros e brancos na educação infantil. Ela destacou que, ao trabalhar com o livro *Menina bonita do laço de fita*<sup>74</sup>, apesar do nome do livro, algumas crianças identificaram a personagem principal como feia. Questionadas sobre o porquê afirmavam: “Porque ela é pre-

<sup>73</sup> Os autores apresentam também breves definições de cada termo na p. 552.

<sup>74</sup> Livro de Ana Maria Machado, publicado pela Editora Ática, em São Paulo.



ta, negra”. Entre os diálogos estabelecidos com as crianças, apareceu a identificação do branco como bonito e do negro como feio. Assim como Godoy (1996), Cavalleiro (1998) observou que, nos diálogos travados, as crianças negras ficaram constrangidas e incomodadas, mas não fizeram contraposição à fala de crianças brancas.

Banks (1993) problematizou o paradigma de auto-rejeição que apareceu nos estudos que apontavam a sistemática preferência das crianças negras por bonecos brancos. Ele salientou que estudos mais recentes têm mostrado que essa escolha não necessariamente é indicação de auto-rejeição, mas pode ser um jeito de as crianças negras mostrarem estar cientes sobre a resposta “correta” e esperada pela sociedade.

Talvez possamos concluir que a consciência sobre a condição de brancas como bonitas e negras como feias, que aparece em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas famílias, orientam o posicionamento das crianças brancas e negras. Embora, para ambos os segmentos, o entendimento possa ser similar – branco é bom-bonito e preto é ruim-feio –, com certeza o sentimento que emerge diante dessa realidade seja diferenciado, pois as brancas sabendo-se brancas e, portanto bonitas, tornam-se mais assertivas enquanto brancas, e podem começar a desenvolver um sentimento de superioridade. Dias (1996) destacou a fala de uma criança de 5 anos, dizendo que a cor branca era melhor “porque o branco é mais bonito e faz a gente melhor”. De outro lado, as negras, sabendo-se pretas-negras, e portanto consideradas “feias”, mostraram-se desconfortáveis e constrangidas.

É fundamental reafirmar o fato de que alguns desses estudos mostraram que componentes avaliativos estão envolvidos já no processo de aquisição do conceito de cor-raça. Nesse sentido, a consciência racial não chega antes da avaliação racial. Uma das explicações pode ser o fato de a atenção das crianças voltar-se mais para pistas verbais ou discursivas do que para visuais: “ouvimos sobre o mundo antes de vê-lo. (...) Nós imaginamos a maioria das coisas antes que nós as experimentemos” (Schur *apud* Fazzi, 2004). Silva Jr. (2011) ressaltou o entendimento compartilhado por Suzana Maria Pimenta Catta Preta Federighi, segundo o qual: “A verbalização, os signos visuais, os códigos de comunicação mais simples, enfim, podem possuir uma conotação violenta, sendo que ela somente pode ser avaliada dentro da linguagem conjuntural”<sup>75</sup>.

Ou seja, crianças muito novas estão ouvindo e incorporando conceitos sobre raça, a partir das conversas dos adultos que as cercam. Trinidad (2011) buscou compreender os critérios e as formas de explicitação da identificação étnico-

<sup>75</sup> *Ibidem*, mesma página.



racial em crianças em idade pré-escolar, apontando que elas manifestam o preconceito no plano verbal e, à medida que vão adquirindo mais idade, tendem a transformá-lo em atitudes. Dessa forma, a maneira como a família e a escola enfrentam esse desafio e lidam com a dimensão racial afigura-se como elemento importante na formação da identidade das crianças pequenas.

No entanto, entendendo identidade como processo contínuo e mutável, esse aprendizado pode ser modificado, tanto para as crianças brancas quanto para as negras, levando-as a outros estágios de interação humana, que possibilitem, no futuro, mais dignidade e respeito nas relações raciais.

## **Identidade, família e escola**

Há que se destacar inicialmente que os pais, em geral, socializam seus filhos e preparam-nos para a vida na família e para as interações além do círculo da família. No entanto, alguns autores (Caughy; Nickerson; O'Campo; Randolph, 2002, p. 1611) chamaram atenção para o importante fato de que famílias negras têm “responsabilidade de criar filhos negros física e emocionalmente saudáveis, numa sociedade na qual ser negro tem conotações negativas”. Godoy (1996) nos mostrou, a partir de estudo que realizou com famílias de crianças com 5 e 6 anos, que famílias brancas não identificaram preconceito no universo mais próximo, enquanto as famílias negras descreveram ações preconceituosas em razão da cor, da origem social e da opção religiosa. Esse, por si só, já é um grande desafio para os pais e para as crianças negras.

Godoy (1996) ressaltou que, diante da ocorrência de conflitos, algumas famílias orientaram os filhos a não revidar, e sim procurar um adulto. Em seu estudo, apenas uma das famílias disse orientar o filho a “não abaixar a cabeça” quando agredido por preconceito racial, defendendo-se como pudesse.

Cavalleiro (1998) realizou pesquisa envolvendo crianças de 4 a 6 anos de idade de uma escola de educação infantil da rede pública concluindo que predominava o silêncio sobre o pertencimento racial e sobre o caráter multiétnico da população, na escola e na família, e era possível supor que o resultado desse processo fosse a formação de identidade negativa e baixa auto-estima.

Alguns anos depois, a autora desenvolveu outro estudo (Cavalleiro, 2003) buscando investigar como se tem desenvolvido, ao longo de três gerações sucessivas de famílias negras de baixa renda, o processo de socialização de filhos e netos no tocante ao pertencimento racial. Dentre os resultados que encontrou, a autora observou que algumas famílias destacaram a necessidade de levar a criança a se perceber como indivíduo negro e de auxiliá-la a se perceber com po-





tencialidade igual à do branco. As famílias se preocuparam em não expor idéias negativas sobre o negro frente à criança pequena e buscaram apresentar personalidades negras à criança para que a noção de igualdade e capacidade se materializasse.

Alguns autores (Caughy; O'Campo; Randolph; Nickerson, 2002) realizaram pesquisa para investigar a relação entre socialização racial e desenvolvimento de competências em crianças negras muito novas. O grupo de pesquisa incluiu 200 famílias negras e seus filhos de 3 e 4 anos de idade de 39 bairros diferentes de Baltimore, EUA. Os pesquisadores entrevistaram as famílias e os filhos e observaram o ambiente e as atividades das crianças em casa, notando a frequência e o conteúdo das mensagens de socialização racial e o nível de várias competências das crianças. Os pesquisadores fizeram também observações sobre o ambiente de casa de cada família, notando a presença de objetos e decorações referentes à cultura africana e/ou afro-americana.

A conclusão a que chegaram, dentre outras, é que dois terços de famílias negras pesquisadas usavam socialização racial frequentemente na educação dos filhos. Ambiente caseiro rico em objetos e decorações referentes às culturas africanas e afro-americanas tinha correlação positiva significativa com conhecimento factual e habilidades de solucionar problemas nas crianças. Notaram também que crianças socializadas com mensagens de orgulho racial revelavam menos problemas de comportamento.

Essa pesquisa apontou para a importância de que sejam criadas condições para a convivência com a diferença racial, bem como para a importância do compartilhamento, pelas crianças pequenas, do patrimônio cultural construído historicamente pelos diferentes grupos. É fundamental destacar que o legado de nossos antepassados está sempre presente, em algum lugar de cada um de nós. E pode emergir e ser vivido no cotidiano. É o lugar da herança, tão diferente para cada um de nós, da consciência de que fazemos parte de diferentes grupos, com histórias diversas. No caso do grupo negro, que foi escravizado, parte da herança tem que ser reconstruída e reinventada no cotidiano.

A impossibilidade de vivenciar uma condição que foi elemento central da cultura dos nossos antepassados pode gerar um vazio, um buraco, pois memórias, traços, ainda que imprecisos, podem permanecer como falta, incômodo, somente que não pode germinar – pensando-se aqui na “sementeira”, como parte de nós. A sementeira carrega todas as nossas possibilidades, mas nem todas as sementes terão condições de brotar. Dentre nossas dimensões fortes, mas nem sempre racionais, nem sempre inteligíveis, não necessariamente acessíveis à



nossa compreensão, pode estar esse elemento fundante que é o legado de nossos antepassados, com dimensões tangíveis, como a história coletiva objetivada, bem como memórias carregadas de afetos, resultado de vivências muito singulares de nossos antepassados, completamente ausentes da realidade atual, mas que permanecem como traço, falta.

Munanga<sup>76</sup> (1986) chamou atenção para o fato de a busca da identidade étnica ser a própria afirmação cultural. Para ele, a cultura é a herança de uma sociedade, o conjunto de objetivos materiais que permitem ao grupo assegurar sua vida cotidiana e a de instituições que coordenam as atividades dos membros dos grupos, de representações coletivas que constituem uma concepção do mundo, uma moral, uma arte. E esse conjunto é transmitido de geração a geração, para cada membro da sociedade, por meio do processo educativo. Assim, os fatores históricos, lingüísticos e psicológicos fazem parte dos componentes essenciais de uma identidade ou de uma personalidade coletiva.

Em outra vertente, O'Loughlin (2001) buscou entender não só como as subjetividades emergentes das crianças são construídas nas relações e marcadas pelas normas da família, comunidade e sociedade, mas também como são limitadas por processos intrapsíquicos dentro de cada criança. Investigou de que maneiras as tensões entre essas forças, identidade racial e subjetividade, são reconciliadas, ressaltando que essa perspectiva exige a consideração das culturas, dos discursos e das práticas envolvidas na produção dos sujeitos.

O autor destacou que as pessoas se tornam sujeitos por meio de processos de identificação e desidentificação. Dessa forma, pode-se observar, na construção da identidade masculina, a desidentificação com o gênero feminino, assim como a identidade branca depende da definição do outro<sup>77</sup>.

O'Loughlin (2001) utilizou as teorias de Melanie Klein, que afirmava que nos primeiros momentos de vida a personalidade formava-se numa relação dialética entre a criança e a pessoa que cuida dela e que, para desenvolver expressões adequadas de emoções e comportamentos positivos, as crianças precisam de um ambiente repleto de tais emoções e comportamentos. Os processos de projeção e introjeção – fundamentais no desenvolvimento de identidade infantil na opinião de Klein – se baseiam na relação com o ambiente. O autor propôs ampliar a perspectiva de Klein para incluir as etapas nas quais a criança passa a ter relações além do cuidador primário e ganha senso de pertencimento a grupos. É neste momento da vida que o autor encontrou os primeiros processos de identifica-

<sup>76</sup> Doutor em antropologia, professor da Universidade de São Paulo.

<sup>77</sup> Ele cita trabalhos de Greenson (1978) e Stiver (1991), no caso do gênero, e Fanon (1967), Cushman (1995) e Roediger (1998), no caso da identidade branca (p. 50).



ção, desidentificação e formação de subjetividade. O “outro” pode servir como recipiente para toda a agressão que, de outra maneira, teria que ser resolvida dentro do próprio grupo (Bento, 2003; O’Loughlin, 2001). A estratégia que, de um lado, ajuda a resolver ansiedades coletivas e afirmar a bondade dos membros do grupo, de outro lado produz o “outro” despersonalizado-desumanizado. Portanto, é importante observar, no caso de crianças muito pequenas, as maneiras como elas usam processos de grupo e identificação/desidentificação para consolidar aspectos de suas subjetividades emergentes.

Definições muito limitadas e estáticas de identidade e subjetividade humana foram criticadas pelo autor, que destacou nossa participação constante em práticas-ideologias culturais. O mesmo vale para crianças muito novas que estão cientes e participam de práticas racistas:

O racismo está em nossa volta, permeia nossas idéias e conversas, focaliza nos relacionamentos, afeiçoa nossas práticas e conduz muitas coisas em nossas vidas pessoais, sociais e políticas. Poucas forças sociais são tão fortes assim. Crianças não são imunes nem ignorantes desse poder. (...) Cada criança em nosso estudo tinha conexões com família, amigos, professores e colegas de brincadeira em nosso centro. Eles faziam parte de círculos e redes sociais maiores, fazendo assim parte da sociedade racializada mais ampla da qual todos nós somos membros. Como eles conseguiram criar, recriar e reinventar essa sociedade racialmente estratificada em seus próprios discursos e práticas ocupa o centro da nossa análise (Van Ausdale & Feagin *apud* O’Loughlin, 2001, p. 57)<sup>78</sup>.

Como as crianças escolhem entre múltiplos discursos e como elas escolhem com que se identificar e desidentificar foram elementos importantes na perspectiva do autor. Por exemplo, cada discurso contém, dentro de si, traços do seu oposto. Enquanto uma pessoa incorpora um discurso racista ou homofóbico, outra encontra naquilo motivação para resistência. É nesse sentido que a construção da identidade é um processo extremamente complexo, e que permite a singularidade de cada um de nós. As heranças, o acúmulo coletivo, o aprendizado de hoje formam um amálgama, diferente para cada sujeito ao interagir com aspectos muito particulares que trazemos em nosso aparelho psíquico. Ou seja, identificar-se é conviver e interagir, e também pode ser separar-se do outro, diferenciar-se, constituir-se em suas singularidades. “É não ser mais parte da mãe, na qual a criança ficou mergulhada desde a gravidez, até por volta de 2 anos. No processo de individuação é tornar-se cada vez mais ela mesma. É definir fronteiras – aqui eu termino, aqui começa o outro. É estar mais só” (Bento, 2003).

O sentimento de ser à parte, de ser diferente dos outros, em primeira instância, deriva da experiência sensível de alteridade física do outro. Mas sua instau-

<sup>78</sup> O’Loughlin tirou esses trechos do livro de Van Ausdale e Feagin, *The First R: How Children Learn Race and Racism* (2001).



ração só é plena quando à experiência da diferença física soma-se a criação, no sujeito, de sua singularidade.

Alguns pesquisadores (Coll; Crnic; García; Jenkins; Lamberty; Mcadoo; Wasiak, 1996) ressaltaram que, nos últimos 150 anos, a literatura sobre desenvolvimento infantil tem tentado explicar as diferenças entre raças de diferentes maneiras, mas algumas se destacam: 1) o modelo de *deficiência genética* que alega que capacidades físicas, intelectuais e psicológicas são inatas; e 2) o modelo de *deficiência cultural* que alega que a falta de acesso aos benefícios e vantagens concedidas à classe média branca causa desvios e deficiências em desenvolvimento das crianças negras<sup>79</sup>.

Em contraste a esses modelos baseados em deficiência, existe outra perspectiva: a da diferença *cultural*. Essa linha de pensamento não concorda com a premissa de que as culturas e estilos de vida, diferentes dos da classe média branca, devam ser considerados desviados, patológicos ou deficientes em relação ao “normal”, e os toma como legítimos e valiosos em si próprios. Em outras palavras, os autores problematizam as métricas, que definem o desenvolvimento “normal” de competências intelectuais, cognitivas e sociais, pois estas muitas vezes são genéricas e não só ocultam diferenças culturais na criação dos filhos, como também presumem que qualquer competência fora desse padrão seja inferior.

Outros autores (Carter & Goodwin, 1994) chamaram atenção para o fato de que os conceitos de competência devem ser expandidos para incorporar habilidades alternativas e adicionais, inclusive a capacidade da criança de operar em dois ou mais ambientes culturais, de lidar com racismo, discriminação sutil ou evidente, e segregação social e psicológica. Nesse sentido, a passagem da casa para a escola pode ser um grande desafio.

Oliveira (2004) e Neri (2002) destacaram em seus estudos o tratamento e a avaliação diferenciadas de professoras e demais profissionais de instituições de educação infantil com relação a crianças brancas e negras. Oliveira (2004) exemplificou tratamentos diferenciados direcionados às crianças nas creches, com demonstração de “carinho” e “paparicação” na maneira como são recebidas as crianças brancas. Em diferentes situações a autora evidenciou o elogio ao bom comportamento e à beleza das crianças brancas. De outro lado, constatou, em diversas situações, recusa de contato físico com crianças negras.

Vera Neri Silva (2002), trabalhando com crianças de 5 anos e com professoras, observou que o mesmo comportamento, em crianças brancas ou negras,

<sup>79</sup> Referências aos estudos específicos das duas linhas de pensamento encontram-se na p. 1894.



pode levar a avaliações diferentes por parte das profissionais de instituições de educação infantil. Ao classificar as crianças da sala como “mais fáceis e mais difíceis de lidar”, a professora define como criança difícil (custa mais para aprender, teimosa, não fica quieta) um número duas vezes maior de crianças negras, quando comparadas às brancas.

### Diferentes personalidades culturais

Akbar (2003) problematizou as métricas que avaliam o desenvolvimento de crianças a partir de uma perspectiva particular<sup>80</sup>. Ele ressalta que pouca atenção tem sido dada ao fato de, apesar de compartilhar uma geografia cultural, afro-americanos e euro-americanos poderem ter personalidades culturais diferentes<sup>81</sup>. Dentre os exemplos dessa construção diferenciada que foram oferecidos por ele, encontram-se as variações de língua, essenciais para entender a personalidade de um povo, pois palavras são fundamentais na formação do pensamento de uma pessoa<sup>82</sup>.

A experiência mental africana é altamente afetiva e marcada por considerável sentimento, não apenas em resposta à tensão crônica que caracteriza ambientes opressivos, mas como continuidade da tonalidade de sentimento entre descendentes africanos em todo o mundo. Akbar (2003) citou Frantz Fanon e outros estudiosos que identificaram variações entre os falantes de francês africanos na África e nas Índias do Oeste. A língua é, na melhor das hipóteses, uma expressão simbólica do conteúdo mental<sup>83</sup>.

O autor destacou também a linguagem corporal africana, que mantém o ritmo na expressão configurando-se na dramatização daquilo que a linguagem verbal não comunica<sup>84</sup>. As diferenças de entoação, o momento, o lugar e o falante determinarão o significado da palavra<sup>85</sup>.

Outra diferença pode ser observada na orientação visual altamente desenvolvida nas culturas ocidentais<sup>86</sup>. Akbar destacou que a dança é a tradução de determinados ritmos auditivos em atividade motora. A leitura é a tradução de determinados ritmos visuais em comportamento motor. Embora o treinamento para a leitura seja maior do que para a dança, não

80 AKBAR, N. Akbar Papers in African Psychology. Tallahassee: Mind Productions & Associates, Inc, 2003.

81 Idem.

82 Idem.

83 Idem.

84 Idem.

85 Idem.

86 Idem.



há nenhuma evidência que sugira que a dança seja menos complicada ou implique capacidade cognitiva inferior. Infelizmente, os testes de QI não avaliam atividade motor-aural, embora avaliem atividade motor-visual de várias maneiras<sup>87</sup>.

Dessa forma, seja pelo diferencial que emerge da vivência de situações discriminatórias, seja pela possibilidade de trazer elementos que, ao longo da história de seu grupo foram desenvolvidos podendo gerar habilidades, competências e perspectivas diferenciadas, há que se complexibilizar o olhar sobre as diferenças vividas pelas crianças negras e brancas no Brasil.

## Problematizando o conceito de identidade

Mezan (1995) chamou atenção para o fato de todos nós termos sentimento de identidade, isto é, a sensação subjetiva de que algo persiste às diferentes fases de nossa existência e as torna partes da mesma vida. Esse sentimento de identidade está ligado a fenômenos como o da continuidade (hoje e ontem, sou a mesma pessoa, embora esteja em diferentes lugares e esteja vivendo experiências diversas), e o da sensação de ter limites (por exemplo, limites do meu corpo: sei intuitivamente onde começo e onde termino, e me sinto inteiro dentro dos limites da minha pele).

A identificação é o mecanismo fundamental pelo qual se constitui uma pessoa, ou melhor, um sujeito. Há várias identificações simultâneas, que podem ser contraditórias umas com as outras; identificações comuns a todos os seres humanos, e específicas de certos grupos, assim como identificações absolutamente individuais, que nos constituem como pessoas singulares, únicas.

Kaes (1997) destacou que os filhos podem ser para os pais, e depois para os professores, objetos de suas expectativas e de seus desejos, sendo, muitas vezes, esses desejos e fantasias assumidos pelas crianças, como delas.

Diferentes estudiosos (Bento, 2006; Martins & Silva, 2010; Mezan, 1995) chamaram atenção para o fato de, para que a identidade de uma criança possa ser construída positivamente, ela precisar ser amada pelo adulto que cuida dela – em geral, por sua mãe, e depois por si própria. A mãe está associada aos primeiros tempos da vida, às experiências mais precoces, aos momentos de fusão e de indistinção. As expressões de amor que recebemos, particularmente nessa etapa da vida, são fundamentais para a constituição de nossa personalidade.

<sup>87</sup> Idem.



Cada um de nós gosta, em geral, de nossas características que são apreciadas pelos outros. Precisamos de imagens positivas acerca de nós mesmos, para podermos funcionar de modo harmonioso. Precisamos acreditar que somos, ao menos em alguma medida, “bons”; senão, o ódio e a agressividade que fazem parte de nossa vida emocional atacam nosso próprio “eu”, com conseqüências severas para o funcionamento psíquico. Assim, quando uma criança recebe mensagens contínuas de que não é tão bonita, tão atraente quanto sua coleguinha, ou de que seus traços são considerados feios, ou expressão de sujeira, teremos um grande problema na formação da identidade desta criança.

Cavalleiro (1998) exemplificou como isso pode ocorrer ainda no período da educação infantil. Em seu estudo ela discorreu sobre uma situação vivenciada entre crianças. Aparecida (criança negra, de 5 anos) escuta de Catarina (branca): “Não vou ser sua tia” e complementou: “A Catarina tem nojo de mim”. “E as outras crianças têm nojo de você?”, perguntou a pesquisadora. “Têm, elas só brincam comigo quando trago brinquedo.”

Em outra situação, Carla (negra, 5 anos) disse: “As crianças me xingam de preta que não toma banho. (...) Ficam me xingando de preta cor de carvão. Ela me xingou de preta fedida. Conteí para a professora e ela não fez nada”. Em outro momento, a pesquisadora perguntou a Carla porque estava sozinha e ela disse: “Não adianta, elas não me deixam (brincar) porque sou preta”.

Provavelmente, a consciência que a criança adquire é de que seu corpo provoca essas rejeições, e essa percepção pode estabelecer uma relação ruim com esse corpo. A associação da cor preta com sujeira apareceu seguidamente em situações de discriminação. Dessa e de outras formas, o corpo negro passa a ser sentido como corpo que traz dor, corpo indesejado, que precisa ser modificado. E, como corolário, coloca-se o desejo de ter um corpo branco, aquele considerado bonito, agradável.

Santos (1983) ressaltou que ser negro no Brasil é ser violentado por uma dupla injunção: a de ser empurrado a encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro. De outro lado, a criança branca está também revelando suas avaliações sobre sua colega negra. O episódio narrado pela menina Carla, não abordado pela professora (habitualmente prevalece o silêncio) ou abordado de maneira equivocada, reforça uma igualmente equivocada posição de superioridade da criança branca. Ambas as identidades, a da criança negra e a da criança branca, ficam alteradas.

A importância do corpo na construção da identidade não pode ser subestimada. Costa (1986) enfatizou a idéia de identidade como o sentimento que



emerge do corpo, em sua existência física, muscular e visceral. O autor vê na imagem do corpo o fundamento da identidade pessoal. A identidade surge, concomitantemente, como correlato da imagem do corpo ou dos estímulos físicos dele provenientes e como ponto de condensação dos papéis do indivíduo em sua interação social.

Nesse sentido, as experiências de discriminação vividas pela criança negra podem explicar a persistente tendência a sentir-se desconfortável com seu corpo e a desejar um corpo branco (Trinidad, 2011). E o corpo branco vai sendo reforçado como norma, como belo, como corpo humano universal.

Santos (1983) enfatizou que a violência racista é exercida, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade da pessoa negra que, por meio da internalização de um ideal branco, é obrigada a formular para si um projeto de identificação incompatível com as propriedades biológicas de seu corpo.

Mezan (1995) destacou que cada sociedade precisa se estruturar de forma tal que seus membros possam se identificar com certos modelos, adotá-los como seus, representá-los como ideais a serem atingidos etc. É necessário que haja também uma margem de manobra interna para cada sujeito, espaço dentro do qual ele possa acomodar esses modelos gerais que a sociedade lhe oferece às próprias fantasias e às próprias fontes de prazer.

Na teoria freudiana, a identidade é um amálgama de afetos e representações que o sujeito experimenta e formula como sendo a natureza de seu “eu” e do outro, do corpo próprio e do mundo de coisas e objetos. Essas representações e esses afetos são transitivos, móveis e múltiplos. Mudam conforme a posição que o sujeito ocupa na relação com o “outro”, posição constantemente cambiante e permutável, mas sempre presente no processo identificatório.

Assim, a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros”, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança.

As vozes dos adultos, seja a mãe, o pai, a professora, estão influenciadas pelo que eles são, como se sentem como brancas(os), negras(os), mulheres, homens,





como sentem e enxergam o outro, pelo que lêem, pela sua trajetória de vida. Esse pensar e sentir (que sempre caminham juntos) vai chegar à criança, influenciando seu processo de identificação.

Muitas vezes, as vozes negras, da família e de profissionais de educação infantil (que em determinadas regiões do país são predominantemente negras dado ao perfil populacional) estão marcadas pelas mesmas contradições no que tange ao pertencimento racial, ao processo de identificação e ao sentimento em relação ao seu corpo, ao seu cabelo, ao patrimônio cultural afro-brasileiro, enfim à sua condição de negras. Por força do racismo, as gerações que nos antecederam, viveram, às vezes mais intensamente que nós, violentos processos de discriminação e exclusão, e estão marcadas por essa vivência. Por outro lado, identidade não é só aquilo que permanece, que atravessa as gerações; também é o movimento, o que muda, a surpresa de todo o dia. Como diz Cecília Meireles: "...uma parte de mim é permanente, outra parte se sabe de repente..."<sup>88</sup>. As mudanças vêm sendo colocadas em nossa sociedade, para todos, sejam negros ou brancos. Os processos estão em curso. Na descoberta das pessoas e do ambiente que nos cercam, vamos enfrentando desafios e descobrindo nossas forças, nossos limites, vamos nos modificando.

É um aprendizado sobre si e sobre o outro, que não para nunca. Bento (2003) destacou que identidade é como um processo em espiral: estamos sempre alcançando novos patamares de consciência racial, e, em alguma medida, voltando a níveis de consciência anteriores. Ao buscar compreender a construção da identidade racial, tanto de brancos quanto de negros, ela destacou que a maioria dos autores (Feagin & Feagin, 1986; Helms, 1990; Tatum, 1992) falou de um processo com diferentes fases, que para os negros pode ir da negação de si próprio num primeiro momento, pelas razões já colocadas neste texto, até, numa fase mais adiantada, à assunção de sua condição racial, muitas vezes acompanhada de envolvimento na luta coletiva pela igualdade racial. No caso dos brancos, o primeiro passo é o reconhecimento da condição de privilégio, seguido de fases complexas que podem desencadear um processo de consciência de si e do outro que possibilita nova e respeitosa relação com a diferença racial.

Da mesma forma, a criança, ao se movimentar pelo ambiente, engatinhando, dando os primeiros passos, vai se conhecendo, experimentando as possibilidades e entrando em contato com um mundo novo. Na relação com outros bebês, as crianças vão se constituindo, se diferenciando. Vão experimentando diferentes texturas de cabelos, percebendo diferentes tonalidades de peles, num mundo que, sob forte pressão dos movimentos sociais, já começa a ressignificar

<sup>88</sup> MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.



os fenótipos e os diferentes patrimônios culturais – o que vai impactar as relações entre e com as crianças.

## Comentários finais

Enfim, cabe destacar que professores nem sempre podem interferir em equívocos dos pais ou desfazer danos psicológicos (terreno de psicoterapeutas). Eles podem sim criar ambientes de auxílio emocional para que as crianças possam produzir novas identificações positivas. O’Loughlin (2001) propôs pensarmos sobre escolas como *comunidades reparativas* – lugares em que professores criam oportunidades de interações não-ameaçadoras com o “outro”. Para esses fins, os professores podem usar atividades em grupo desenhadas para compreensão entre grupos. Excursões, visitas, filmes e literatura podem oferecer contato com o “outro”.

Vale ressaltar que Akbar (2003) destacou que o sentimento de uma criança de que o(a) professor(a) não gosta dela pode devastar seu desempenho intelectual. Por outro lado, o sentimento de ser querida e respeitada pelo(a) professor(a) pode resultar em melhorias maravilhosas em seu desempenho intelectual<sup>89</sup>.

Cavalleiro (1998) sugeriu que sejam realizadas discussões envolvendo pais e professores a respeito do trabalho pedagógico e da questão étnica; que sejam elaboradas alternativas pedagógicas que incluam positivamente crianças negras no sistema de ensino; que sejam viabilizados programas de incentivo junto à escola que visem combater o preconceito e corrigir desigualdades causadas por práticas discriminatórias, e programas de formação sobre o caráter multiétnico do Brasil. Ela sugere fazer falar o silêncio.

Dias (2007) observou que professores que participaram de processos de formação na área de relações raciais, conseguiram desenvolver práticas eficazes na promoção da igualdade racial; tornaram-se mais atentas às práticas discriminatórias no cotidiano escolar, e desenvolveram respostas a essas práticas. Ela destacou que a implementação de políticas com o recorte racial ainda é tratada como “coisa de negro”, e as instituições responsabilizam os técnicos negros de modo exclusivo por sua formulação e execução.

Nesse sentido, não raro, técnicos brancos, criança branca, famílias brancas não são alvo dos programas. No entanto, necessitam ser, pois são partes fundamentais do processo de mudança no contexto das desigualdades raciais na educação.

Trata-se, pois, de criar um ambiente que acolha todas as crianças, não só em suas diferenças fenotípicas, mas também culturais, contribuindo no esforço de

<sup>89</sup> AKBAR, N. Akbar papers. In *African psychology*. Tallahassee: Mind Productions & Associates Inc., 2003.



assegurar um sentimento de bem-estar para todas, condição fundamental para a saúde das crianças (Silva Jr., 2011). O envolvimento das famílias nesse esforço, a partir da escola, se afigura como fundamental, auxiliando-as a entender a importância de cuidar, participar e monitorar as diferentes instâncias que vão, indireta ou diretamente, incidir sobre a desigualdade e a discriminação na educação de crianças pequenas. A comunidade tem ocupado um lugar destacado na promoção da igualdade racial, como o CEERT tem podido observar a partir da análise de centenas de experiências realizadas por professores, no prêmio Educar para a Igualdade Racial (Silva Jr. & Bento, 2011).

Provavelmente, uma das implicações mais importantes da perspectiva da identidade racial para a prática educacional é que os professores precisam entender seus próprios níveis de desenvolvimento de identidade racial para poderem mudar as percepções e expectativas que possuem em relação às crianças brancas e em relação às crianças negras, e auxiliar na mudança do quadro de discriminação e desigualdade que constatamos hoje.

De outro lado, lembrando as normativas do campo educacional, destacadas por Silva Jr. (2011) que explicitam a identidade como direito, podemos invocar Rosemberg (2010) que recomendou que, para corrigir as desigualdades, a expansão de oferta que se observa hoje na educação infantil deve ocorrer com melhoria da qualidade. Isso significa que devemos assegurar que o Estado cumpra seu dever. Dentre os deveres do Estado está a viabilização do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana<sup>90</sup>, discutido com organizações negras das cinco regiões do país e assumido pelo MEC, a partir de seus eixos, que envolvem ações de: formação continuada; produção de conhecimento e materiais; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento.

Dessa forma, a política educacional pode estar ser habilitada para identificar valores negativos aprendidos socialmente (preconceitos e estereótipos) e impedir que tais valores comprometam a qualidade da educação e violem direitos das crianças. De outro lado, o acesso ao patrimônio cultural dos negros pode estar assegurado a todas as crianças, implantando-se solidamente – por meio da qualidade e adequação dos espaços físicos, dos materiais utilizados com as crianças, dos processos de formação dos professores – as condições para uma relação digna entre adultos e crianças, brancas e negras.

Por fim, que esse contexto singular vivido pelas crianças negras – seja no enfrentamento da situação de discriminação, seja na inclusão de conteúdos re-

90 SEPPPIR — Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e MEC — Ministério da Educação.



lativos ao patrimônio cultural africano e afro-brasileiro – esteja contemplado nos olhares sobre o desenvolvimento de crianças brancas e negras. Isto é, que as métricas que definem crianças com “bom desempenho” – crianças que estão se “desenvolvendo adequadamente” – sejam problematizadas.

Que o impacto sobre o desenvolvimento da criança negra, da vivência contínua em um ambiente não hospitalar em relação a suas características físicas e culturais, seja considerado.

Que o impacto da presença forte da cultura européia e dos valores da supremacia branca, bem como da ausência ou pouca presença de elementos da cultura de seus antepassados, sobre a criança pequena, seja avaliado.

Só assim, a educação, enquanto processo historicamente construído, poderá cumprir seu papel de assegurar as bases para uma sociedade igualitária.

## Referências bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diane; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-posições*. Campinas: v. 20, n. 3 (60), 2009, p. 179-197.
- AKBAR, Na'im. *Akbar papers in african psychology*. Tallahassee: Mind Productions & Associates Inc., 2003.
- BANKS, James A. Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education*. V. 19, 1993, p. 3-49.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Ática, 2006.
- \_\_\_\_\_. Branqueamento e branquitude no Brasil. In BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (orgs.). *Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_; SILVA JR, Hédio (org.). *Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: Ceert, 2011.
- CARTER, Robert T; GOODWIN, A. Lin. Racial identity and education. *Review of research in education*. V. 20, 1994, p. 291-336.
- CAUGHY, Margaret O'Brien; NICKERSON, Kim; O'CAMPO, Patricia J.; RANDOLPH, Suzanne M. The influence of racial socialization practices on the cognitive and behavioral competence of african american preschoolers. *Child development* 73 (5): 2002, 1611-1625.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* [dissertação de mestrado]. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial* [tese de doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2003.
- COLL, Cynthia García; CRNIC, Keith; GARCÍA, Heide Vazquez; JENKINS, Renee; LAMBERTY, Gontran; MCADOO, Harriet Pipes; WASIK, Barbara Hanna. An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child development*. 67 (50): 1996, 1891-1914.
- COSTA, Jurandir Freire. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1986, 2 ed.
- DIAS, Lucimar Rosa. *Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma questão, muitas respostas* [dissertação de mestrado]. Curitiba: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.
- \_\_\_\_\_. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo* [tese de doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2007.
- FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FEAGIN, Joe R.; FEAGIN, Clairece B. *Discrimination american style: institutional racism and sexism*. Melbourne: Krieger Publishing Company, 1986.
- GODOY, Eliete Aparecida. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo à luz da teoria piagetiana* [dissertação de mestrado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1996.
- HELMS, Janet E. *Black and white racial identity: theory, research*



- and practice. New York: Greenwood Press, 1990.
- KÄES, René. *O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MARTINS, Martins; SILVA, Maria Lúcia da. *Gostando mais de nós mesmos*. São Paulo: Gente, 2010.
- MEZAN, Renato. *Psicanálise, judaísmo: ressonâncias*. Rio de Janeiro: Imago, 1995. Série Psicologia Psicanalítica.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.
- NJOROGE, Wanjiku; BENTON, Tami; LEWIS, Marva L.; NJOROGE, M. What are infants learning about race? A look at a sample of infants from multiple racial groups. *Infant mental health journal* 30 (5): 2009, 549-567.
- OLIVEIRA, F. de. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?* [dissertação de mestrado]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- O'LOUGHLIN, Michael. The development of subjectivity in young children: theoretical and pedagogical considerations. *Contemporary issues in early childhood* 2 (1): 2001, 49-63.
- PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_; CARVANO, Luiz M.; MONTOVANELE, Fabiana; ROSSETTO, Irene (orgs.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2009-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil: classe, raça e gênero. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: n. 96, 1996, p. 3-86.
- \_\_\_\_\_. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 107, 1999, p. 7-40.
- \_\_\_\_\_. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In SOUZA, Gizele de (org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SILVA JR., Hédio. Educação infantil e valorização da diversidade: marcos legais. In BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA JR, Hédio (org.). *Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: Ceert, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Violência, saúde e racismo*. São Paulo: CEERT, 2011 (mimeo).
- SILVA, Vera Lúcia Neri da. *Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis – suas implicações no cotidiano educacional da criança negra* [dissertação de mestrado]. Niterói (RJ): Universidade Federal Fluminense, 2002.
- SOUSA, Neusa Santos. *Tomar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- TATUM, Beverly Daniel. Falando sobre raça, aprendendo sobre racismo: a aplicação na sala de aula da teoria do desenvolvimento da identidade racial. *Harvard education review*, v. 62, n. 1, spring, 1992.
- TRINIDAD, Cristina Teodoro. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil* [tese de doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

## Parte 2

# Vivências de igualdade étnico-racial nas instituições de educação infantil

Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil,

*Cristina Teodoro Trinidad*

A abordagem da temática étnico-racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora,

*Carolina de Paula Teles Duarte*

Anotações sobre a vivência de igualdade em sala de aula,

*Marly Silveira*

# DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL


Cristina Teodoro Trinidad<sup>91</sup>

## Resumo

O texto objetiva discutir e apreender possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o respeito à diversidade étnico-racial em espaços de educação infantil. Tais possibilidades serão apresentadas considerando situações ocorridas com crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos em uma escola de educação infantil situada na zona oeste da cidade de São Paulo. Primeiramente, partirei da compreensão sobre educação infantil e o currículo, para, posteriormente, desenvolver os objetivos propostos.

---

<sup>91</sup>Doutora em educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; pesquisadora de relações étnico-raciais na educação infantil e processos de interculturalidade entre crianças pré-escolares.



*Todas as pessoas estão presas numa mesma teia inescapável de mutualidades, entrelaçadas num único tecido do destino. O que quer que afete um diretamente, afeta a todos indiretamente. Eu nunca posso ser o que deveria ser até que você seja o que deve ser. E você nunca poderá ser o que deve ser até eu seja o que devo ser.*

Martin Luther King

## Educação infantil: seu papel e suas funções

No Brasil, a educação infantil – creche para crianças entre 0 a 3 anos e educação pré-escolar para crianças entre 4 e 5 anos – passa a ser responsabilidade do Estado no final da década de 1980, com a Constituição Federal, e é considerada como a primeira etapa da educação básica a partir de 1996, respeitando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com essas conquistas, há a compreensão de que o atendimento à criança pequena é um direito: todas as crianças têm direito à educação, independentemente de seu grupo étnico-racial ou classe social.

O trabalho realizado por creches e pré-escolas deve ser educativo e visa garantir também assistência, alimentação, saúde e segurança às crianças. A educação infantil deve preparar as crianças para que tenham bom desempenho na segunda etapa da educação básica, o ensino fundamental, e também lhes proporcionar melhor desenvolvimento humano e social. A educação infantil é o primeiro recinto institucionalizado a que a criança tem acesso – isso significa que ela passa a conviver em novos coletivos e, por isso, precisa ter oportunidade para aprender e apreender as regras para essa convivência pautada no respeito por si e pelo outro.

Quando a criança adentra o espaço de educação infantil, traz consigo experiências ricas aprendidas com seus familiares e a comunidade em que vive. Entretanto, é nesse espaço que passa a conviver com outras crianças e adultos até então desconhecidos. Por meio das interações construídas em seu cotidiano, são aprendidas novas situações que, necessariamente, passam a fazer parte de sua vida. Esse aprendizado deve ser por via de uma educação de qualidade que contemple várias dimensões da vida: a educativa, a social e a cultural. Cabe, ainda, a esse espaço de educação cuidar do bem estar da criança, desde sua higiene até de seu emocional. Cuidar e educar nessa etapa da vida são dimensões inseparáveis e fundamentais para o pleno desenvolvimento e realização do ser humano.

## O currículo na educação infantil

A educação infantil, ao ser respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, possibilita que as unidades educacionais tenham maior autonomia na organização de seus currículos e na pluralidade de métodos pedagógicos por





elas utilizados, desde que assegurem aprendizagem às crianças. A discussão sobre currículo para a educação infantil a partir da década de 1990 tem sido foco de estudo de pesquisadores e professores vinculados à área. Entretanto, não há consenso em relação à concepção de currículo – adequado e necessário – às demandas das crianças em espaços infantis.

Em 2009, com a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, após intenso debate e participação de diferentes atores sociais que ao longo dos anos vêm discutindo políticas de atendimento à primeira infância, chegou-se à seguinte definição de currículo: “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (2009, p. 6).

Tais práticas são efetivadas por meio das relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e com as outras crianças. Essas práticas afetam diretamente a construção das identidades de todas as crianças que frequentam espaços de educação infantil.

Com tal definição, há uma modificação significativa sobre a compreensão e a concepção até então destinada ao currículo para a educação infantil. Anteriormente, currículo se restringia a “conteúdos” pré-selecionados, ou seja, seu entendimento era de que deveria ter como referência o currículo proposto para o ensino fundamental, por meio de disciplinas relacionadas a tais conteúdos. Com a definição mencionada, que foi se constituindo ao longo do tempo, o currículo deve buscar a sistematização das diferentes aprendizagens vivenciadas pelas crianças interna e externamente ao espaço da escola. Essa concepção foca o currículo na criança e em suas interações, necessitando contemplar a vida delas e seus encontros com outras crianças e com os adultos que fazem parte de sua vida. Sintetizando: o currículo acontece por meio das interações que ocorrem entre todos os sujeitos envolvidos com o espaço de educação infantil.

Sob esse aspecto, as aprendizagens e as experiências pedagógicas que vão resultar no currículo necessitam ser envolventes e repletas de sentido. Para aprender, as crianças devem ter seus desejos, suas vidas, suas histórias e suas culturas consideradas. Para que isso ocorra, o currículo, necessariamente, precisa estar articulado às práticas culturais dos grupos sociais dos quais são membros as diferentes crianças que frequentam o espaço de educação infantil. A criança, sob esse ponto de vista, é o centro do planejamento curricular. Não é o currículo o organizador da vida das crianças, mas sim as crianças, com os diferentes aspectos de suas vidas – e que as fazem ser diferentes entre si – que define e organiza as práticas pedagógicas que resultam em um currículo para a educação infantil.



## As crianças: concepção e compreensão

Se a criança é o centro do planejamento curricular, isso significa que ela deve ser considerada como ser social que possui uma história, pertence a um grupo étnico-racial, a uma classe social, estabelece e constrói relações em consonância com seu contexto de origem. Estudos mais recentes realizados com crianças defendem que elas, por meio de suas interações, produzem culturas. De acordo com essas teorias, é por meio das brincadeiras que as crianças se apropriam de significados construídos em coletivos sociais e dão a esses significados sentidos únicos que as fazem únicas em seus modos de ser, sentir e agir.

Uma criança se desenvolve e produz cultura a partir das oportunidades e das experiências vivenciadas. Assim, compreende-se que a criança é participante ativa da construção da história no aqui e agora, sendo ativa em seu processo de humanização a partir de elementos apreendidos por meio de seus pertencimentos de classe social, de grupos étnico-raciais e de gênero. Isso significa que, ao se apropriar de seus significados sociais, constitui sua forma de ser, pensar e agir, de acordo com as diferenças inerentes aos seus pertencimentos.

### Pertencimento étnico-racial<sup>92</sup> de crianças: em busca de sua singularidade

Considerando a criança como sujeito histórico, social e cultural, que se constitui por meio de suas interações e seus pertencimentos, e que o currículo – compreendido como conjunto de práticas pedagógicas – deve ser desenvolvido a partir dessas interações, torna-se premente que a educação infantil considere as diferenças existentes entre as crianças e seus grupos de origem e, sobretudo, propicie oportunidades para que todas as crianças tenham as mesmas condições de tratamento e de educação.

Para que isso ocorra, é fundamental o conhecimento sobre as realidades ocorridas entre as crianças em etapa de educação infantil, tanto no âmbito macro, quanto em âmbito micro. Em âmbito macro, por exemplo, dados recentes em relação à pobreza no Brasil têm demonstrado que pertencer a um grupo categorizado como negro ou indígena não é o mesmo que pertencer a um grupo tido como branco.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (2010) de cada 10 crianças pobres, 7 são negras. A pobreza atinge 32,9 %, entre as crianças brancas; já, entre as crianças negras atinge 56 %. Entre os 26 milhões de crianças que vivem em famílias com renda *per capita* de até meio salário mí-

<sup>92</sup> Compreendo como *pertencimento étnico-racial* o conhecimento que a pessoa tem sobre si e sobre sua pertença como membro de um grupo com o qual compartilha, por exemplo, pensamentos, percepções, sentimentos e comportamentos.



nimo, 17 milhões são de crianças negras. Em relação à chance de nascer e viver, um bebê negro tem 25% mais chance de morrer antes do primeiro aniversário do que uma criança branca. Essa desigualdade é mais assustadora entre crianças indígenas, que têm duas vezes mais chances de não sobreviver aos primeiros 12 meses de vida em relação às crianças brancas.

Especificamente em relação à educação infantil, pesquisas realizadas por Rosemberg (1991) revelam que, quando se comparavam as faixas etárias, notava-se que as crianças brancas de 5 e 6 anos eram enviadas mais precocemente para o extinto primeiro grau; as crianças pobres e negras de 7 a 9 anos eram mais frequentemente retidas no ensino pré-escolar, notadamente as residentes nas regiões Norte e Nordeste. Os resultados apontavam, ainda, que um número maior de crianças negras entre 5 e 9 anos estava fora da escola, quando comparado ao das brancas: respectivamente 36,2 % e 26,4 %. Em 1999, Rosemberg trouxe novos dados de pesquisa que sugeriam que crianças brancas e negras eram atendidas de forma desigual. De acordo com o estudo, a maioria das crianças negras frequentava espaços de educação infantil de pior qualidade.

Em 2009, pesquisa realizada pelo Observatório da Equidade Social constatou a presença, no território nacional, de desigualdade no que tange à frequência entre crianças brancas e crianças negras na creche e na educação infantil. Os resultados demonstraram que as crianças negras freqüentavam menos creches e pré-escolas que crianças brancas. Esses dados foram resultados de diferentes fatores, entre eles a falta de igual acesso para todas as crianças, a residência de crianças negras em regiões e localidades com menor quantidade de equipamentos públicos. As pesquisas de âmbito macro demonstraram que as infâncias entre as crianças em idade de frequência à creche e pré-escola eram vivenciadas de formas desiguais, e que essas desigualdades estão relacionadas diretamente ao seu pertencimento étnico-racial.

Em âmbito micro, no Brasil, principalmente a partir da década de 1980, pesquisas realizadas em espaços de educação infantil demonstraram que o cuidado e a educação destinados às crianças pequenas eram desiguais e que também essas desigualdades estavam relacionadas aos seus pertencimentos étnico-raciais. Entre os bebês, por exemplo – enquanto as crianças brancas são alvo de afetos, toques, carinhos –, as negras são confinadas aos berços, sem receber estímulos necessários para que o ser humano cresça saudável e pleno (Oliveira, 2005).

Com crianças na faixa etária maior, a situação, de acordo com as pesquisas, não se diferencia. Dias (1997, 2008), Cavalleiro, (1998), observaram situações de discriminações nas interações entre crianças pré-escolares. O xingamento, o distanciamento, a rejeição são discriminações mais recorrentes no cotidiano das



crianças. Especificamente com professores que se ocupam da educação da faixa etária de crianças entre 0 a 5 anos, a discriminação acontece pela falta de reconhecimento de mérito das crianças negras, pelos maus tratos e principalmente pelo silenciamento diante de situações de discriminações entre elas. Essas pesquisas demonstraram que o espaço de educação infantil não tinham cumprido seu papel estabelecido por lei: a oferta de educação de qualidade e de condições igualitárias a todas as crianças.

## **Ser negro ou ser branco: pertencimento étnico-racial aos olhos de crianças pré-escolares**

Ademais das pesquisas apresentadas anteriormente que explicitaram as infâncias vivenciadas de forma desigual e os tratamentos díspares para as crianças pertencentes aos diferentes grupos étnico-raciais, particularmente negros e brancos em espaços de educação infantil, outros estudos realizados com crianças pequenas – escutando suas vozes – demonstraram que elas, em tenra idade, constroem suas identidades e identificações étnico-raciais pautadas em significados sociais das quais vão se apropriando por meio de suas vivências.

Em 1996, Godoy trabalhou com crianças entre 5 e 6 anos de idade em uma pré-escola do município de Amparo (SP), cujo objetivo era compreender como as crianças negras representavam sua etnia e o papel que o contexto escolar desempenhava nessa representação e na construção de uma visão positiva sobre o negro na sociedade. Entre os resultados alcançados por Godoy, dois parecem ser fundamentais. Em primeiro lugar, o fato de que o grupo de crianças não demonstrou preferências entre seus pares durante as brincadeiras. Em segundo, que as crianças negras, aos 5 anos, em diferentes situações, apresentaram autoestima, autoconceito e autoimagem negativos. Segundo a pesquisadora, tanto as famílias das crianças quanto a escola desconheciam o sofrimento vivenciado pelas crianças negras em seus cotidianos, que resultava na não aceitação de si mesmo.

Recentemente (2011), finalizei a tese de doutorado *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. Distintamente de Gogoy (1996), desenvolvi o estudo não apenas com crianças negras, mais com todas pertencentes a uma sala. O trabalho teve como objetivo verificar:

1. se – e como – as crianças em idade pré-escolar compreendiam a identificação étnico-racial;
2. os critérios que empregavam para tal;
3. como o espaço de educação infantil contribuía para a construção de tais critérios.



A pesquisa foi realizada em uma escola de educação infantil situada na zona oeste da cidade de São Paulo (SP) e contou com o envolvimento de 33 crianças entre 4 e 5 anos de idade, durante dois semestres (segundo de 2008 e primeiro de 2009). Em termos metodológicos, optei pela abordagem etnográfica, com coleta de dados por meio dos seguintes procedimentos: observações participantes, conversas informais, contação de histórias pelas crianças e análise documental. Para compreender, de maneira geral, pesquisas realizadas com objetivos semelhantes aos da pesquisa citada comprovaram que:

- ④ O reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras desenvolve-se por volta dos 3 e 4 anos de idade.
- ④ As crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os 3 anos idade.
- ④ Até os 7 anos de idade, as crianças acreditam que a identidade étnica é mutável.
- ④ A predisposição para se identificar como “branca” desenvolve-se, em geral, após o contato com indivíduos de grupos étnicos diferentes daqueles a que a criança pertence.

Na pesquisa realizada, os resultados mostraram que crianças de pouca idade conheciam e empregavam as categorias étnico-raciais, que os significados sociais (apreendidos socialmente) direcionados aos brancos e aos negros já foram apropriados por elas e que os sentidos (compreensão subjetiva) de seus pertencimentos étnico-raciais tinham como referência a experiência vivenciada por membros dos distintos grupos étnico-raciais que compunham a sociedade. Tais resultados foram alcançados, principalmente, por meio de conversas informais com as crianças em horários de parque. Primeiramente, as conversas eram sobre suas identificações étnico-raciais e, posteriormente, sobre a valoração que atribuíam a elas. As crianças brancas (9, em um total de 33), em sua maioria, não apresentaram o desejo de possuir qualquer tipo de característica física distintas das visíveis, como comprova uma das conversas:

“Você gostaria de ser diferente?” “Não”, responde. “O que você mais gosta em você?” “Meu olho”, responde. “Tem alguma coisa de que você não gosta?” “Não”, responde. “Você gosta da sua cor?” “Gosto” (Eduardo, 5 anos, pai branco e mãe branca).

Entretanto, crianças que se identificaram como brancas, mas que eram filhas de casais inter-raciais e apresentavam em seus traços físicos características que mais se assemelhavam com o grupo étnico-racial negro, tendiam a desejar algum tipo de modificação. Fundamentalmente, dois aspectos, como podem ser verificados na conversa com Thamires Hélia:



“Eu queria ser com o cabelo ‘sem ser enrolado’”. Perguntei, então, o que mais ela gostaria de ter diferente. Ela me respondeu: “Querida que meus olhos fossem iguais aos da Bela Adormecida”. Eu lhe disse: “E você queria ter a cor igual à da Bela Adormecida, também?” Ela disse: “Querida, sim”. Perguntei-lhe qual era a cor da Bela Adormecida. Ela então me disse: “Rosa, cor de pele” (Thamires Hélia, 4 anos, mãe branca e pai sem identificação).

A menina, com cabelos cacheados e olhos de tonalidade escura, gostaria de se parecer com a Bela Adormecida. Querida ter seus olhos e a mesma cor – rosa, a cor de pele. Seu desejo era, portanto, o de ter alguns dos atributos de uma pessoa branca, muito embora tivesse se autoidentificado como membro desse grupo. Essa vontade pode ser compreendida quando se considera que o conto A Bela Adormecida é um dos clássicos infantis mais narrados para pré-escolares. Nesse sentido, ele faz parte do imaginário infantil e, certamente, contribui para a construção de uma imagem social idealizada – pessoas brancas, com olhos claros.

Distintamente do pardo ou do preto, o moreno não implica, necessariamente, ancestralidade africana. De acordo com Andrews (1998), não há concordância entre os estudiosos do assunto sobre a questão de os morenos serem (ou não) brancos. Para o historiador Carl Degler (apud Andrews, 1998, p. 385), moreno é, mais provavelmente, um eufemismo para preto ou mulato, distinguindo-se claramente do branco. De acordo com os resultados de nosso estudo, o pesquisador pareceria ter razão. As crianças com tez escura, cabelos enrolados, características típicas dos negros e que se identificaram morena (total de 7, em 33), tendiam a utilizar tal categoria de forma eufêmica. Entre todas as crianças, essas foram as que mais trouxeram dados para análise e que evidenciavam os significados sociais direcionados aos negros na sociedade brasileira. Luiz Gabriel demonstra o porquê:

O cabelo, eu não queria esse topete e também queria ser branco. Querida que meu pai “nascesse” branco, minha mãe “nascia” branca e minha irmã “nascia” branca! Querida toda a minha família branca (Luiz Gabriel, 5 anos, mãe morena, pai não identificado).

A verbalização dessa criança traz o sofrimento, muitas vezes vivenciado por membros do grupo negro. Aos olhos da criança, modificar toda a sua família com características semelhantes às de pessoas brancas parecia ser a melhor solução. Ser branco, para ela, era ser melhor.

Já, entre as crianças que se classificaram como pretas (total de 7, em 33), algumas delas também mencionaram o desejo de ser diferente. Giovanna justificou: “Porque queria ser branca, como minha mãe. E, também, porque todo mundo



dá risada” (5 anos, pai negro e mãe branca). Se analisar a questão do afeto que a criança tem por sua mãe, a vontade de ser parecida com ela justifica. Entretanto, ser preta é motivo de escárnio para as demais pessoas. A menina, nas entrelinhas, ressalta o que é possuir um corpo que é motivo de vergonha.

Entre os resultados encontrados por meio da pesquisa realizada com essas crianças pré-escolares, pode-se concluir que a maioria apresentou o desejo de possuir características diferentes. Quando explicitavam tal vontade, estava sempre atrelada às características que as evidenciavam como negras. Possuir traços semelhantes às pessoas negras, para as crianças, era motivo de sofrimento, vergonha e recusa.

Outra análise importante é que semelhante aos resultados obtidos por Godoy, nessa pesquisa também se constatou que as crianças nessa faixa etária não pautavam suas interações de brincadeiras na cor da pele. Entretanto, em todas as situações de conversas em que foram questionadas, verbalizaram os significados sociais já apropriados em relação a ser negro ou branco.

Isso significa que, de acordo com essa pesquisa, as crianças já haviam internalizado o preconceito em relação ao negro, o sentimento de superioridade do branco e que há uma lacuna que deve ser ocupada pela educação infantil, por meio da criação de oportunidades para que as crianças não construam suas interações pautadas por atitudes discriminatórias.

Como bem argumentou Bento (2011)<sup>93</sup>, há uma linha de passagem entre a herança simbólica<sup>94</sup> e a entrada das crianças no espaço infantil institucionalizado, já que estudos realizados com crianças que frequentam o ensino fundamental demonstram que as atitudes e os comportamentos por elas desenvolvidos são totalmente pautados pela discriminação. O xingamento – também presente entre crianças pré-escolares que foram mencionadas em estudos anteriormente – no ensino fundamental, ganha nova característica: a violência, que, em função dessas discriminações, faz parte mais continuamente do espaço escolar.

Por que crianças de tão pouca idade reagem de forma negativa diante daquilo que é seu veículo de comunicação e expressão: o corpo? Por que elas nessa faixa-etária tendem a negar seu pertencimento étnico-racial? Por que crianças pré-escolares possuem baixa auto-estima? Por que crianças em suas interações explicitam atitudes discriminatórias? Todas essas perguntas parecem levar a uma única resposta: as crianças em idade pré-escolar já se apropriaram de significados sociais construídos historicamente e culturalmente e que determinam luga-

<sup>93</sup> Frase utilizada em uma exposição.

<sup>94</sup> Compreendida por mim como a herança histórica presente e vivenciada por todas as gerações seguintes de membros dos diferentes grupos étnico-raciais.



res desiguais para os diferentes grupos étnico-raciais. Esses lugares definem as relações sociais pautadas pela inferioridade e pela superioridade.

Distintas pesquisas concluíram que não existem diferenças biológicas entre os seres humanos, ou seja, há somente uma raça: a humana. Entretanto, histórica e culturalmente as sociedades vêm determinando uma relação direta entre o biológico – que faz com que as pessoas tenham características físicas diferenciadas – e as qualidades morais, intelectuais e culturais. A aparência tem sido utilizada como veículo que ganha significado social por meio de crenças, valores e atitudes. Dito de outra forma, histórica e culturalmente, possuir características físicas que determinam as pessoas como brancas é ter passaporte livre para ser considerado superior aos demais grupos – negros, amarelos e indígenas. De acordo com as teorias raciais, por serem naturalmente mais fortes, membros do grupo étnico-racial branco poderiam explorar – sem justificar – os demais grupos. Essa forma de pensar e agir está presente em todas as sociedades e passa de geração para geração. Ela vem determinando lugares sociais e oportunidades desiguais para homens e mulheres, crianças e jovens, em diferentes setores da sociedade brasileira.

As crianças de pouca idade – como as mencionadas anteriormente – aprendem que são superiores ou inferiores por meio de várias mensagens simbólicas ou, ainda, mensagens ocultas. A mídia, por exemplo, contribui para esse aprendizado quando apresenta, na maioria das vezes, apenas crianças e adultos com as seguintes características: cor de pele branca, olhos azuis e cabelos lisos. Por meio da mídia, é possível aprender sobre a definição de seus papéis sociais – já que os negros, na maior parte das vezes, são sempre apresentados como empregados, pobres, sem famílias, despossuídos de bens materiais e sem dignidade. Já as pessoas brancas, são, na maioria das vezes, apresentadas como superiores, com trabalhos qualificados, famílias ditas estruturadas, casas, carros etc. O grupo étnico indígena somente aparece em documentários especiais, como povos exóticos. As crianças, quando adentram os espaços de educação infantil, ao vivenciarem tratamentos desiguais, somados ao que já haviam acumulado com suas experiências, vão, paulatinamente, chegando às próprias conclusões.

### O que a educação infantil pode fazer?

Como mencionado anteriormente, a educação infantil tem papel fundamental para possibilitar o desenvolvimento humano e social de todas as crianças. Para isso, deve respeitar as especificidades de cada uma delas, considerando suas histórias, culturas e formas de ser. Cabe à educação





infantil contribuir educando as crianças para o respeito a si e ao outro. O conhecimento das distintas culturas que compõem a sociedade brasileira e a valorização dos diferentes grupos étnico-raciais são caminhos que devem ser percorridos por todos aqueles compromissados, de fato, com uma educação infantil de qualidade.

Todas as crianças têm o direito de conhecer a história de seus antepassados, os locais de onde vieram e como eles contribuíram e contribuem para a construção de seu país. As culturas regionais e as diferentes formas de se viver são importantes para que as crianças se reconheçam como parte de um país diverso em culturas. Por meio de práticas pedagógicas que resultem em um currículo qualificado, a educação infantil pode fazer a diferença na construção de identidades positivas, e certamente contribuirá para que o ciclo perverso existente na realidade de crianças pequenas seja quebrado.

No espaço de educação infantil, o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas, voltadas para o respeito à diversidade étnico-racial que caracteriza as crianças, deve ser compromisso de todos os envolvidos com a educação. Ou seja, no espaço de educação infantil, a responsabilidade por cuidar e educar deve ser tanto dos profissionais auxiliares quanto da direção, da coordenação e dos professores. Cada um desempenhando seu papel pode cooperar para uma educação para a promoção da igualdade étnico-racial. Entretanto, cabe ao professor um papel especial – ele deve ser organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que possibilitem às crianças a construção de formas diferenciadas de pensar, sentir e agir em relação a si e ao outro.

### **O professor de educação infantil pode fazer a diferença: um caso concreto**

As interações entre as crianças e com os profissionais que compõem o espaço de educação infantil, em particular, o professor, são frutíferas para compreender como elas se apropriam dos significados sociais e como constroem seus sentidos em relação aos diferentes aspectos da vida, e, em especial, em relação às suas identidades e identificações étnico-raciais. A situação de roda de brinquedos – uma das atividades mais realizadas com crianças em espaços de educação infantil – ocorrida com algumas crianças que participaram da pesquisa é um bom exemplo para compreender como um professor investigativo pode desenvolver práticas pedagógicas para o respeito à diversidade étnico-racial:



Giovanna Rios levou uma boneca. A professora pega a boneca e diz: “Ela parece diferente... Ela é brasileira? Ela tem os traços diferentes”. Lucas e Thamires Hélia dizem: “Japonesa”. Ingrid fala: “Eu sou chinesa, meus olhos são assim” (puxa os olhos para mostrar o quanto é diferente). A professora pergunta para Ingrid se ela tem descendência chinesa. Ela diz: “Não, sou só eu. Eu sei falar inglês”. Emite um som e interpreta: “Geladeira”. Thamires Hélia diz que sabe falar japonês. Enrola um som acompanhado de gestos que, segundo ela, são de cumprimento, em japonês. Ingrid levou uma boneca negra. A professora repete a mesma pergunta: “Ela é brasileira? De que lugar ela é?” Lucas responde: “Da Europa”. Outra criança contesta: “Ela é baiana”. “Como se chama a boneca?”, pergunta a professora. Ingrid diz: “Neguinha”. A professora quer saber por que ela tem esse nome. Ingrid responde: “Foi minha mãe que deu esse nome” (Roda de brinquedos, 29/5).

É notório o conhecimento que as crianças têm sobre os diversos grupos étnico-raciais. Mencionam idiomas diferentes, pessoas da região nordeste do Brasil e ainda o nome – que pode ser compreendido como constituição da identidade. Para perceber os diferentes e ricos aspectos apresentados pelas crianças em suas falas e interações, o professor precisa estar atendo, com olhar investigativo.

Uma ação importante – e que normalmente os adultos têm dificuldade de fazer – é conversar com as crianças, escutar sobre o que sabem e como já se apropriaram de conceitos do mundo ao seu redor. Por exemplo, conversar sobre o que sabem sobre o grupo-étnico amarelo (chineses), seus conhecimentos acerca das diferentes regiões do país e suas culturas. Ao conversar, é importante o professor observar a reação e o comportamento das crianças. Por meio deles, ele poderá entender suas compreensões acerca de conceitos ou de pré-conceitos já internalizados. A atividade, com as crianças, dará orientação para práticas pedagógicas necessárias e, ainda, leituras prementes para sua formação em relação a assuntos com os quais tem pouca habilidade.

A situação citada, certamente já foi vivenciada no cotidiano de muitos professores que atuam junto a crianças pequenas. Entretanto, como já mencionei, há necessidade de atenção investigativa. Ao vivenciá-la, o professor planeja sua prática considerando o interesse das próprias crianças. Há relação direta entre aquilo que no momento faz sentido a elas e o que deve ser o papel da educação infantil: ampliar o conhecimento cultural, científico e tecnológico que as crianças, em seus mundos e cotidianos, acumulam. As seguintes atividades ou práticas pedagógicas são algumas sugestões que podem ser adequadas às distintas situações vivenciadas por professores responsáveis pela educação dos pequenos. Elas podem contribuir para propiciar às crianças o conhecimento e o respeito à diversidade étnico-racial:



## Organização do ambiente

Avaliar o ambiente escolar em geral e o local em que as crianças permanecem e começar a fazer as mudanças necessárias é primordial. O professor deve ter olhar crítico sobre os materiais que organizam o ambiente e se perguntar: “Que mensagens sobre diversidade étnico-racial as crianças recebem? As crianças veem imagens que refletem a diversidade étnico-racial que elas observam na sociedade brasileira? Há, ainda, nessas imagens a diversidade de gênero e a diversidade socioeco-nômica? As imagens incluem pessoas que desenvolvem diferentes atividades profissionais com a representatividade dos diversos grupos étnico-raciais?”

Com essa avaliação o professor, com os demais profissionais da escola, pode fazer um plano para a aquisição de materiais considerados importantes para aquela escola. A aquisição desses materiais pode ser realizada em parceria com as crianças, as famílias, a comunidade etc.

## Trabalho com a família

A relação entre a família e a escola de educação infantil deve ser extremamente estreita. A criança é única e cabe a ambas o compromisso para educá-la e cuidar dela. Normalmente, as escolas tendem a culpar as famílias pelo comportamento que as crianças desenvolvem ou apresentam nos espaços infantis. Entretanto, muitas vezes, são as escolas que não se aproximam das famílias, para compartilhar e construir estratégias para o cuidado e a educação das crianças. Para trabalhar a diversidade étnico-racial com as crianças, a família é primordial. Os pais devem ser informados sobre todas as atividades que serão realizadas com as crianças, os objetivos e principalmente a importância de sua participação, trazendo informações sobre a cultura que a criança tem em casa, a formação e os hábitos familiares, suas atividades de finais de semana, seus rituais religiosos. Todas essas informações são ricas para serem consideradas na prática pedagógica junto à criança. Talvez, a elaboração de boletins informativos sobre temas importantes ou com a divulgação de atividades realizadas pelas crianças possa ser um caminho de aproximação quando a temática for relação com a família. No decorrer de reuniões com os pais e/ou conversas individuais, é importante a troca de informações sobre como as crianças desenvolvem suas identidades e quais são suas atitudes no cotidiano. A escola tem papel fundamental para que os pais também desenvolvam novas posturas para a valorização das diferentes culturas e grupos étnico-raciais.



## Brincadeiras

Para as crianças, o brincar e o jogar são modos de aprender e se desenvolver. Apesar de não terem consciência disso, ao desenvolverem essas atividades, elas vivem experiências fundamentais, que fazem com que se interessem em repeti-las e representá-las e até a elaborarem regras entre si. Brincar é uma necessidade do ser humano. Quando brinca, podem aprender de maneira mais profunda, podendo relacionar pensamentos, criar e recriar seu tempo e espaço, adaptando-se melhor às modificações na vida real. Entretanto, as crianças não nascem sabendo brincar, aprendendo por meio de suas interações, e os adultos ao seu redor podem criar oportunidades para que esse aprendizado se efetive. No caso de nossa proposta, o professor, ao organizar os materiais no ambiente, pode disponibilizar roupas, sapatos, bonecas, objetos, brinquedos diversos, perucas com cabelos de distintas cores, máscaras, luvas, etc., para que as crianças possam brincar de faz-de-conta. Sarmiento (2004, p. 23-25, *apud* Delgado e Müller, 2005, p. 8) explica que o “mundo do faz de conta” é parte do processo vivido pela criança para construir uma visão de mundo, atribuindo significado às coisas. Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos estão na base da constituição da especificidade dos mundos das crianças, sendo aspecto central da capacidade de resistência que demonstram diante das situações mais dolorosas de suas experiências.

## Leituras

A roda de histórias é uma das atividades mais comuns no cotidiano de crianças que frequentam em espaços de educação infantil. As crianças sempre gostam de ouvir histórias, pois é um ato, em si, carregado de significados. No Brasil, por exemplo, o ato de contar histórias existiu na tradição de muitos povos indígenas e africanos, essa passado de geração para geração. Esse pode ser um momento mágico para as crianças e para os professores. O repertório deve ser rico, com livros de diferentes histórias, sobre culturas de vários povos. É importante que, por meio dos livros, as crianças possam ter acesso a informações significativas sobre o continente africano e seus povos, os europeus, os indígenas e suas contribuições. Ao terminar a história de um livro, o professor pode conversar com as crianças, observando a forma como elas se apropriaram dos conteúdos, das informações. As crianças devem ter acesso às imagens contidas nos livros e, por isso, as ilustrações devem ser repletas de diversidades. Na organização do ambiente, os livros sempre devem permanecer em locais em que as crianças tenham acesso a eles. Montar uma caixa com vários e diferentes livros e deixar para as crianças pesquisarem quando tiverem vontade é uma ótima atitude.



Para compor a caixa pode-se pedir a contribuição dos profissionais da escola, doações das famílias ou acesso ao programa do governo para aquisição de livros. São maneiras que agilizam a disponibilidade dos livros para as crianças.

### **Arte infantil: desenhar, pintar, esculpir...**

Essas são formas importantes para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Não são apenas momentos de recreação, entretenimento, passatempo. Os desenhos, por exemplo, são, de fato, uma via privilegiada para entender as crianças e suas construções. Holmes (2005, p. 57), que empregou esse procedimento com crianças de 4 a 5 anos de idade, em uma escola de educação infantil concluiu que, ao fazer um autorretrato ou o desenho de um amigo, a criança aprende sobre identidade étnico-racial. Para que a arte infantil tenha sentido para a criança, ela deve ser desenvolvida com continuidade, com o objetivo de ir, aos poucos ampliando o conhecimento em relação ao mundo que a cerca. Esse fazer deve ser alimentado por oportunidades oferecidas pelo ambiente de aprendizagem. As diferenças entre as pessoas, por exemplo, pode se tornar uma pesquisa, uma investigação para a criança, ou seja, se ela tem oportunidade de ter material disponível (tintas, lápis, papel) com frequência, e é orientada para que desenhe as pessoas que as cercam, aos poucos, ela vai inserindo, em sua arte, o que observa – portando, características que distinguem um de outro.

### **Músicas: quem não gosta?**

As crianças adoram ouvir músicas, dançar, fazer movimentos com o corpo ao mínimo ruído de um som. A música tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da criança. Por meio da música ela aprende a conhecer o próprio corpo e a observar o corpo do outro. Quase sempre, ouvir música, no espaço infantil, se torna uma atividade coletiva, já que é um convite para que juntos façam uma dança acontecer. O professor investigativo pode pesquisar ritmos de músicas diferentes (essa atividade pode ser coletivizada com outros professores) e planejar atividades com as crianças. Essa atividade pode ser realizada com crianças em faixa-etária mais avançada, com crianças mais novas. Ao desenvolver a atividade, o professor, intencionalmente, pode conversar com as crianças e contar a história da música, quem fez, qual é o ritmo, em que lugar a música é mais ouvida e dançada. Com as crianças bem pequenas, possibilitar para que elas ouçam a música ou organizá-las para que estejam junto com grupos de crianças maiores será divertido.



## Histórias contadas pelas crianças

Como mencionado, a atividade de contar histórias é presença obrigatória no cotidiano de creches e pré-escolas, uma vez que ela parece ter o poder de incentivar a imaginação e a leitura, ampliando o repertório cultural das crianças e criando referências importantes para seu desenvolvimento. Entretanto, são raras as vezes em que são realizadas atividades para que as crianças contem suas próprias histórias. Um dos procedimentos utilizados na pesquisa ora apresentada foi a contação de história pelas crianças. A riqueza dos elementos narrados por várias delas possibilitou análises fundamentais sobre seus mundos e, sobretudo, sobre suas visões acerca da diversidade étnico-racial.

Compartilho uma das histórias: “Era uma vez uma filha negra e uma mãe negra e um filho branco e uma mãe branca. Eles estavam com 5 anos. Aí, o menino gostou da menina e a menina gostou do menino. A mãe ficou zangada, porque o menino estava brincando com a menina. A outra mãe descobriu e a outra também. E ficaram “cepcionada” [decepcionada]. Daí, as duas brigaram. A outra, que saiu correndo, bagunçou toda a casa da outra mulher. A menina e o menino brincaram de... ‘Como é o nome disso?’, pergunta Emilly para Rafhaela Cristhine, que estava próxima. ‘Ioiô’, responde Rafhaela. Depois, eles dormiram. As mães acharam bonitinhos e, depois, eles acordaram. A mãe preta abraçou o menininho e a mãe branca abraçou a menininha preta. Aí viveram felizes para sempre e fim!” (Emilly, 5 anos).

A história confirma que a contação de história por crianças pode ser extremamente rica para ampliar a investigação sobre o que as crianças sabem em relação à diversidade das pessoas e como elas atribuem valores a essa diversidade. Essa atividade pode ser individual ou realizada em rodas de histórias como modalidade alternativa à citada anteriormente. Essas histórias podem ser registradas pelo professor, e, posteriormente, fazer parte de um livro de história para ser compartilhada com a família, a comunidade e toda a escola.

## Visitas organizadas

Há um mito de que as crianças devem permanecer confinadas ao espaço de educação infantil. Uma prática que pode ser realizada com as crianças – principalmente as maiores - é a visita organizada em diferentes lugares, como museus, supermercados, teatros, bibliotecas, organizações não governamentais próximas da escola, entre outras. Diferentemente da saída com as famílias, a escola deve desenvolver essas visitas com caráter pedagógico. A atividade necessita ser bem planejada, com o envolvimento das crianças e de seus familiares. Durante as visitas, as crianças precisam ser estimuladas a observar detalhes das pessoas, dos objetos, das vestimentas, das cores. Posteriormente, é interessante uma ati-



vidade de registro com as crianças; assim, elas terão oportunidade para resgatar aquilo de que se apropriaram, para fazer perguntas sobre o que não compreenderam. O professor poderá ampliar seus conhecimentos com imagens, sons, ou simplesmente apresentando mais elementos verbais a elas.

### **Atividade com máquina fotográfica ou filmadora**

As crianças possuem muita habilidade com as novas tecnologias. Inserir essas linguagens em seu cotidiano é uma maneira interessante de ampliar seus repertórios. Uma atividade que pode ser realizada com elas é uma oficina de fotografias. Elas podem tirar fotos umas das outras, das crianças menores e maiores, dos adultos do espaço infantil. Isso também pode ocorrer com uma filmadora. Posteriormente, é importante que seja montada, junto com as crianças, uma exposição com as imagens. A exposição pode ter a visitação das famílias, talvez, no momento em que deixar as crianças na escola. Os bebês podem ser levados para observar as fotografias. Ao observar as imagens, o professor pode ir mostrando detalhes. Explicitar as diferenças que as pessoas possuem será importante para ampliar seus repertórios. Fazer perguntas às crianças maiores sobre o que elas observam, quais são os detalhes, por que elas pensam que as pessoas têm aquelas características, e não outras, é fundamental.

### **Algumas considerações finais**

Iniciar a mudança de cultura pedagógica nos espaços infantis deve ser um compromisso inadiável de todos os responsáveis pela formação de crianças pequenas. As práticas pedagógicas que resultam em um currículo é um dos principais aspectos para que todas as crianças tenham educação de qualidade. Educar os pequenos para a construção de interações igualitárias é o primeiro passo para que possam ter uma vida digna e identidades positivas. Seguir o caminho da criança e identificar seus sinais no cotidiano infantil tem se demonstrado estratégia eficaz para trabalhar a diversidade étnico-racial na educação infantil.

Essa estratégia deve, necessariamente, envolver atividades que façam sentido para a criança, mas também que indiquem aos professores e demais profissionais as informações que são fundamentais e que deverão ser aprofundadas por meio de uma formação. Portanto, é uma prática pedagógica que informa ao mesmo tempo em que indica as prioridades para uma formação a longo prazo. Isso significa criar possibilidades para refletir sobre um planejamento a curto, médio e longo prazo. Um planejamento que deve prever o envolvimento e a participação da criança e também de seus familiares.



Por meio de uma educação com esse viés, será possível a construção de uma realidade em que as crianças não terão mais vergonha de ser o que são: crianças. Também, é uma forma de superar o grande desafio da educação infantil no Brasil: oferecer uma educação de qualidade e com iguais condições e oportunidades para todas as crianças. As crianças pobres, principalmente, poderão obter mais desenvoltura em suas trajetórias escolares se a primeira etapa de sua educação básica corresponder o que preconiza a lei: atendimento igualitário e atendimento para suas necessidades e, ainda, um espaço onde ela seja educada e cuidada.

As crianças em seus cotidianos demonstram grande capacidade de aprender, com rapidez e facilidade. A maioria delas se envolve por completo em atividades que tem significado e sentido para suas experiência e vidas. Sempre estão dispostas a contribuir, a acrescentar, a refazer. Por isso, cabe àqueles que delas se ocupam aprender com elas novas formas de fazer a educação infantil. Novas formas pautadas, de fato, na igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentes de sua origem étnico-racial ou de sua classe.

## Referências bibliográficas

- ABOUD, F. E. The development of ethnic self-identification and attitudes. In PHINNEY, J. S.; ROTHERAM, M. J. *Children's ethnic socialization*. Newbury Park: Sage Publications, 1987.
- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; GONÇALVES, M. G. (org.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARRAIADA, P. A. *Ethnic identity development*. The Ohio State University, 2007.
- BENTO, M. A. S. *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Ática, 1999.
- \_\_\_\_\_. Branqueamento e branquitude no Brasil. In CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- CAMPOS, M. M. *Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica* [texto para discussão]. Fortaleza: 2005.
- CASHMORE, E. *Dicionário das relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.
- CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio da escola*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CLARK, K. B.; CLARK, M. P. Racial identification and preference in negro children. In PROSHANSKY, H.; SEIDENBERG, B. (ed.). *Basic studies in social psychology*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1996.
- CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In *Educação e sociedade*. Campinas (SP): v. 26, n. 91, maio/ago, 2005.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. *Parecer CNE/CEB*. Brasília: 20/2009.
- D'ADESKY, J. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. *Atividade docente: uma análise das transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Memo, 2008.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: v. 35, n. 125, maio/ago, 2005.
- DIAS, L. R. *Diversidade étnico-racial e educação infantil. Três escolas, uma questão. Muitas respostas* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.
- \_\_\_\_\_. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. [Tese de doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2007.
- FAZZI, R. C. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.





- FERREIRA, M. *A gente gosta de brincar com outros meninos! Relações sociais entre as crianças no jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- FOLHA DE S. PAULO. *Racismo*. São Paulo: 23 de novembro de 2008. Especial I.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Campanha por uma infância sem racismo*. 2010.
- GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In GOULAR, A. L. de F. et al. (org.). *Por uma cultura da infância*. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.
- GODOY, E. A. A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana [dissertação de mestrado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: n. 23, maio/ago. 2003.
- \_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/BID/Unesco, 2005.
- GRAUE, E.; WALSH, D. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun. 2003.
- \_\_\_\_\_. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*. São Paulo: USP, v. 47, n. 1, 2004.
- GUIMARÃES, J. M. C. *A ciranda das crianças fazendo ciência em um espaço público – A praça Dr. Chaves Montes Claros (MG)* [Tese de doutorado]. Uberlândia (MG): Universidade Federal de Uberlândia, 2007.
- HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90* [Texto para discussão, n. 807]. Brasília: Ipea, 2001.
- HOLMES, R. M. *How young children perceive race*. California: Sage Publications, 1995. (Series on race and ethnic relations, 12)
- JONES, J. M. Trad.: Dante Moreira Leite. *Racismo e preconceito*. São Paulo: Edgard Blücher/Edusp, 1973.
- KATZ, P. A. Developmental and social processes in ethnic attitudes and self-identification. In PHINNEY, J. S.; ROTHERAM, M. J. *Children's ethnic socialization*. Newbury Park: Sage Publications, 1987.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n. 116, jul. 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In LEONTIEV, A. et al. Trad.: Rubens Eduardo Frias. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.
- MAYALL, Berry. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In CHRISTENDEN, P.; JAMES, A. (org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.
- \_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In 3º Seminário Nacional “Relações Raciais e Educação”. Rio de Janeiro: Pened-RJ, 2003.
- NIEMEYER, A. M. O silenciamento do “negro” na auto-identificação étnica: um estudo com adolescentes de duas escolas públicas paulistanas. *Revista Rua*. Campinas (SP): n. 8, 2002.
- NOGUEIRA, O. *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp, 1998.
- OLIVEIRA, E. *Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo*. [dissertação de mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.
- OLIVEIRA, F. de. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?* [dissertação de mestrado]. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- OLIVEIRA, I. M. *Preconceito e autoconceito. Identidade e interação na sala de aula*. Campinas (SP): Papyrus, 1994.
- OLIVEIRA, Z. M. R. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- PATERNI, S. N. *A cor da vida*. Belo Horizonte: Lê, 1997.
- PENA, S. D. J. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira. *História, Ciências, Saúde*. Manguinhos: v. 2, maio/ago. 2005.
- ROSEMBERG, F. Estatísticas educacionais e cor-raça na educação infantil e no ensino fundamental. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: v. 17, n. 33, 2006.
- \_\_\_\_\_. O branco do IBGE continua branco na ação afirmativa? *Estudos avançados*. São Paulo: v. 18, n. 50, 2004.
- SILVA, V. L. N. da. *Os estereótipos racistas nas falas e gestos de educadoras infantis*. [dissertação de mestrado]. Niterói (RJ): Universidade Federal Fluminense, 2002.
- TRINIDAD, C. T. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil* [tese de doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# A ABORDAGEM DA TEMÁTICA RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NOS REVELA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA

Carolina de Paula Teles Duarte<sup>95</sup>

## Resumo

O artigo parte da observação de que, desde bem pequenas, as crianças negras vão construindo sua identidade racial baseada em conceitos negativos sobre os negros, difundidos na escola e na sociedade como todo. Em contrapartida, as crianças identificam as características valorizadas nesse espaço e na sociedade, de tal modo que muito cedo compreendem e introjetam o ideal de branqueamento. Nesse contexto, o objetivo principal foi apreender e analisar a representação social sobre as crianças negras na educação infantil, na perspectiva de uma professora e como isso repercutia em sua prática pedagógica. No decorrer da pesquisa de campo e com o aprofundamento teórico, passamos a tentar compreender como a professora observada representava a inserção da temática racial na educação infantil. Este artigo trata de dados referentes à temática racial no campo da educação infantil, por meio da professora e de como ela acredita tratar a questão.

<sup>95</sup> Pedagoga e mestre em educação pela Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, professora de educação infantil do município de São Paulo e consultora da equipe de educação do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT).



Tinha ocorrido a Pecola, havia algum tempo, que, se os seus olhos, aqueles olhos que retinham as imagens e conheciam as cenas, fossem diferentes, ou seja, bonitos, ela seria diferente [...] Toda noite, sem falta, ela rezava para ter olhos azuis. Fazia um ano que rezava fervorosamente. Embora um tanto desanimada, não tinha perdido a esperança. Levaria muito, muito tempo para que uma coisa maravilhosa como aquela acontecesse.

Toni Morrison, *O olho mais azul*.

## A prática pedagógica e a questão racial como objeto de pesquisa constante

Este artigo tem base no desenvolvimento da pesquisa retratada pela dissertação de mestrado intitulada *Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora*, defendida no ano de 2010 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) pela autora.

A pesquisa surgiu fundamentada em estudos desenvolvidos anteriormente pela pesquisadora, entre os anos de 2002-2005, no caráter de iniciação científica<sup>96</sup>, por meio dos quais se buscou compreender como as crianças negras estavam construindo sua identidade e consciência racial. Ainda nesse contexto, como a prática pedagógica influenciava e/ou se contribuía de modo positivo ou negativo para esse processo.

A primeira pesquisa foi realizada entre 2002-2003 e teve como título *Construção da identidade e da consciência racial das crianças negras na educação infantil*. Tal investigação teve como foco apreender como as crianças negras de determinada instituição estavam construindo suas identidades pautadas no pertencimento racial e qual era a influencia da prática pedagógica nesse processo.

A pesquisa supracitada foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na cidade de Marília, com crianças com idade entre 2 a 6 anos. Para que atingíssemos os objetivos propostos, analisamos no primeiro momento da pesquisa algumas variáveis envolvidas no processo de construção da identidade e consciência racial, dentre elas as relações interpessoais entre as professoras e as crianças tanto negras quanto brancas; das crianças entre si; as atividades desenvolvidas no cotidiano da instituição estudada; teorias sobre o desenvolvimento psicológico das crianças em idade pré-escolar e como se dá a formação da identidade e da consciência de si.

<sup>96</sup> As pesquisas desenvolvidas no referido período foram: “Construção da identidade e da consciência racial das crianças negras na Educação Infantil financiada pelo CNPq” e “A linguagem, identidade e consciência racial da criança negra – uma análise à luz de Vygotsky e Bakhtin” financiada pela FAPESP. No presente texto, estão expressos de modo sucinto os objetivos principais de tais estudos, a metodologia utilizada e as principais conclusões que chegaram à ocasião.



A segunda pesquisa foi realizada durante um semestre letivo no ano de 2005, também em uma instituição de educação infantil com uma turma de crianças de 5 anos. Tinha como título *Linguagem, identidade e consciência racial da criança negra – uma análise à luz de Vygotsky e Bakhtin*. O objetivo foi investigar o papel da linguagem na constituição da identidade e consciência racial das crianças negras da Emei. Para tanto, procurou-se compreender o que as crianças negras ouviam sobre fatos que circulavam na instituição. Foram investigadas as relações sociais e as atividades oferecidas às crianças, que poderiam estar influenciando a formação de sua identidade e consciência racial.

Por meio das observações e da análise do cotidiano da instituição chegamos às considerações descritas abaixo. Elas se referem ao modo, às possibilidades e às referências que as crianças negras tiveram – e que as escolas de educação infantil ofereceram – para construir suas identidades e consciência racial encontrados nos estudos desenvolvidos:

- ⊗ As observações demonstraram que existia ausência de diálogo entre as professoras e as crianças, sobre qualquer assunto que inclui a temática das diferenças;
- ⊗ As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras não possibilitaram a construção positiva da identidade e da consciência racial das crianças negras, que negavam a existência de diferenças pautadas no pertencimento racial entre as crianças;
- ⊗ A atitude de negação do pertencimento racial por parte das crianças negras levaram à desvalorização da população negra e de suas características entre crianças negras e brancas;
- ⊗ As informações negativas a respeito da população negra foram difundidas nas relações sociais, nas conversas cotidianas, nos olhares e também na falta de representatividade positiva dessa população no ambiente escolar;

Desse modo, as conclusões a que pudemos chegar com os estudos é que, desde bem pequenas, as crianças negras vão construindo sua identidade racial baseada em conceitos negativos sobre os negros, difundidos na escola e na sociedade como todo. Em contrapartida, as crianças identificam as características valorizadas nesse espaço e na sociedade, de tal modo que muito cedo compreenderam e introjetaram o ideal de branqueamento.

Com tais resultados em mãos, os conjuntos de dados levaram-nos a questionar quais eram as informações subliminares que circulavam na Emei e que poderiam contribuir para que crianças negras e brancas tivessem a representação social sobre o negro ligada a aspectos negativos. Em busca de tal compreensão,



alteramos o foco de investigação, que passou a ser a professora. Nesse contexto, o objetivo principal, como já citado, foi apreender e analisar a representação social sobre as crianças negras na educação infantil, na perspectiva de uma professora e como isso repercutia em sua prática pedagógica.

Contudo, no decorrer da pesquisa de campo e com o aprofundamento teórico, passamos a nos questionar para além dos objetivos expostos, ou seja, precisávamos compreender como a professora observada representava a inserção da temática racial na educação infantil. E é sobre este último aspecto que o presente texto se dedica, ou seja, este artigo trata de dados referentes à temática racial no campo da educação infantil, por meio da professora e de como ela acredita tratar a questão.

Desse modo, este texto é articulado em três partes que dialogam sobre a temática racial. A primeira trata do referencial teórico metodológico, baseado na teoria das representações sociais, que fundamentam as análises dos dados referentes ao modo como a professora trata a questão racial no cotidiano escolar. A segunda parte trata da questão racial na educação infantil e seu panorama atual, de modo a contemplar discursos oficiais e percursos sociais que fundamentam algumas ações e discursos da professora participante da pesquisa. A terceira parte elabora o diálogo entre teoria, metodologia, discurso oficial e prática docente, de modo a contemplar as ações da professora e seus discursos. O tratamento dos dados gerados evidencia uma profissional que se preocupa com as questões raciais, porém mais no campo do discurso que das práticas. Tal postura se explica através da teoria das representações sociais, compondo eixos de mudanças e permanências.

## **A teoria das representações sociais como referencial teórico-metodológico**

Antes de prosseguirmos, faz-se necessário explanar sobre o referencial teórico-metodológico utilizado, ou seja, a teoria das representações sociais. Optamos por tal referencial por entender que nos ajudaria a apreender e significar as representações sociais eleitas pela professora ao abordar a temática racial em sua prática pedagógica.

De acordo com Moscovici (1978; 2003) – autor que criou o termo – e Jodelet – sua seguidora – (2001) as *representações sociais* são entendidas como verdadeiras teorias do senso comum, um saber ingênuo, que designa uma forma de pensamento social e são utilizadas para explicar fatos, classificar objetos e pessoas. De modo geral, servem para nos ajustar ao mundo em que vivemos, saber como



devemos nos comportar, identificar e resolver os problemas do cotidiano. Assim, a partir das representações sociais que temos sobre determinada população é que organizamos nossas ações.

No contexto do tema estudado, a referida teoria nos auxilia a entender a formação seja pessoal e/ou profissional da professora em questão, que possivelmente a ajudou a construir o modo como aborda a temática racial em sua prática pedagógica. Como afirma Jodelet (2001), as representações sociais têm a finalidade de orientar as pessoas na maneira que interpretam e se posicionam frente aos eventos sociais.

De acordo com Moscovici (1978), elaboramos representações sociais para tornar o que nos é estranho em algo familiar. Para o referido autor, é necessário um esforço constante para tornar comum e real algo que é incomum, e isso é realizado por meio do ajustamento da atividade representativa, que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto distante (ausente). Nesse sentido, reconhecemos o que é familiar, e avaliamos o que não é familiar a partir do universo denominado consensual.

Tal universo relaciona-se aos conhecimentos construídos nas relações cotidianas, constituindo “teorias do senso comum”, que possui lógica própria, em que “existe certa cumplicidade, isto é, convenções lingüísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem, ou não podem, ser ignorados” (Moscovici, 2003, p.51). Por meio desse universo consolida-se e promove-se a manutenção de certas representações sociais, criam-se raízes e ligam-se pessoas no que elas têm em comum.

A não familiaridade pode ocorrer quando as fronteiras e/ou convenções desaparecem; ou quando um objeto, que sempre se pensou ser abstrato, repentinamente emerge com toda sua concretude. Desse modo, de acordo com o autor, “o não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso” (Moscovici, 2003, p. 56).

Assim, o estranho à vivência cotidiana tende a ser repellido ou avaliado com referências preconceituosas, pois o que não é familiar causa insegurança a alguns indivíduos, que, para manter seu universo consensual, inserem o não familiar em determinado modelo, de acordo com suas representações sociais. Dessa forma, fazem com que ele se torne o mais próximo daquilo que conhecem, utilizando, para tanto, elementos da memória, dos hábitos e das tradições dos grupos que julgam a que ele pertença. Dito de outra forma, os fenômenos não familiares exigem nova interpretação, baseada no que já é familiar.



Contudo, antes de prosseguir, ressaltamos que, se a função de toda representação social é tornar o estranho familiar, não podemos esquecer que essa explicação não pode ser incorporada a qualquer situação estudada: há necessidade de levar em conta o contexto social no qual o estudo foi realizado, ou seja, no contexto brasileiro, diferente do europeu, no qual a teoria foi instituída. Assim, não poderíamos entender que o que motivou a criação de representações sociais sobre as crianças negras tenha sido a presença das delas, ou seja, que a presença física delas na instituição de educação infantil possa ser estranha à professora.

Entretanto, entendemos que a visibilidade, ainda que incipiente – e não somente a presença física das crianças negras – das discussões sobre a promoção da igualdade racial e relações raciais, aliada e promovida pelo contexto político e social presente no país, possa ter impulsionado a professora a elaborar representações sociais sobre o que significa ter que dar visibilidade no cotidiano escolar para essa população; como operacionalizar o trato pedagógico pautado nas diferenças, sobretudo raciais, ou seja, como abordar as diferenças raciais de modo positivo com crianças entre 4 e 5 anos. Assim, a questão que parecia estar colocada para a professora é como ancorar<sup>97</sup>, representar, tornar mais próximas essas novas atribuições listadas acima. Tal argumento se sustenta ao considerarmos que para Moscovici (2003, p. 16),

[...] as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos direitos dos homens, e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. As lutas que tais fatos acarretaram foram também lutas para novas formas de representações.

Nesse contexto, supomos que o que a professora pesquisada teria que tornar mais próximo seria a abordagem das diferenças raciais em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, rever ou não suas concepções e preconceitos em relação às crianças negras. Tal afirmativa se constitui a partir da compreensão de que as práticas pedagógicas e as relações sociais estabelecidas entre as professoras e as crianças são impulsionadas por representações sociais que possuem tanto sobre a prática pedagógica, como das crianças negras<sup>98</sup>. E tais relações produzem uma realidade, uma teoria do senso comum entendida como verdade e que condiciona ações, num ciclo constante que vai elaborando outras representações.

Quando nos reportamos à temática racial, podemos inferir que é de acordo com as representações sociais que a professora possui das crianças negras – pro-

<sup>97</sup> Ressaltamos que embora entendemos que as professoras possuem representações sobre outros aspectos, o foco do texto são as crianças negras.

<sup>98</sup> Ressaltamos que embora entendemos que as professoras possuem representações sobre outros aspectos, o foco do texto são as crianças negras.



duzidas pelo modo como os conceitos de raça e racismo foram sendo constituídos e legitimados na e pela sociedade, delimitando o significado de ser negro – que ela se relacionará com elas e ao mesmo passo abordará a temática, se assim o fizer.

A seguir apresentamos de modo breve, nos reportando a estudos já realizados, como a temática das diferenças e a presença do racismo e do preconceito racial são vivenciados e percebidos em ambientes de educação infantil, tanto pelas crianças negras e brancas quanto pelas professoras.

## **As relações raciais na educação infantil**

Estudos das últimas décadas (Godoy, 1996; Cavalleiro, 2000; Oliveira, F., 2004; 2005; Silva, V., 2002), que buscaram investigar tanto a prática pedagógica quanto o discurso das professoras sobre as relações raciais na educação infantil, evidenciaram que a abordagem das diferenças, atribuídas ao pertencimento racial nessa etapa da educação, era vista como assunto de menos importância, sob a justificativa de que as crianças pequenas não perceberiam tais diferenças e conseqüentemente não haveria discriminações nesse ambiente e nas relações sociais estabelecidas.

Contudo, em meio a tais investigações, era e é comum apreender discursos, atitudes e gestos – advindos tanto de adultos como de crianças pequenas – que corroboravam uma situação que não condizia com o fato de que as crianças não perceberiam as diferenças pautadas no pertencimento racial e, mais, não discriminariam por isso.

Essa crença, ou melhor, permanência em achar que as crianças pequenas não manifestariam comportamentos racistas e discriminatórios, é também descrita por Cavalleiro (2000) em sua pesquisa de mestrado. A referida autora constatou que algumas professoras de educação infantil não acreditavam que, na faixa etária de 3 a 5 anos, seriam possíveis atitudes de caráter racista, preconceituoso e discriminatório. No entanto, a autora constatou em sua pesquisa que nessa fase as “crianças brancas revelaram um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele”, ao passo que as “crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (Cavalleiro, 2000, p. 10).

O que os estudos já citados ressaltaram é que existe preponderância do silêncio e da invisibilidade da população negra nas práticas pedagógicas e nos materiais utilizados nas instituições escolares como um todo. E as consequen-





cias para tais ações são as mais variadas. Para Cavalleiro (2000), a ausência nos currículos e nos projetos pedagógicos da temática racial pode, além de reforçar o racismo presente na sociedade e também na escola, trazer consequências graves para as crianças negras quanto a sua autoestima e aprendizagem, já desde a educação infantil. Nesse contexto, silêncio não significa ausência de conflitos.

Existem 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.

Silva, V. (2002) demonstrou em sua pesquisa que ações cotidianas podem gerar baixa expectativa e sentimento de aversão para com as crianças negras. A autora em sua pesquisa verificou que as professoras, quando se tratava de distinguir quem eram as crianças fáceis e difíceis para se trabalhar, classificavam como difíceis em sua maioria as crianças negras, principalmente os meninos negros. Em contrapartida, as crianças consideradas fáceis eram em sua maioria meninas brancas.

Essas considerações nos indicam a forma como as crianças negras aparecem no imaginário social educacional e que práticas pautadas no racismo ainda estão presentes, sobretudo na representação das professoras. Com essas atitudes, mesmo sem perceber, a escola oferece às crianças negras e às brancas oportunidades diferentes e desiguais de desenvolvimento social, cognitivo e educacional. As professoras conferem às crianças negras a incerteza de sua aceitação e uma autorreferência negativa, pois, de acordo com a pesquisadora,

[...] no convívio com os estereótipos negativos, as crianças aprendem a internalizar sentidos positivos ou negativos sobre si mesmas, e a professora é uma das principais pessoas que vai lhes possibilitar “informações” sobre como e o quê elas são, a partir do fornecimento dos principais dados sobre seu desenvolvimento, suas capacidades e habilidades (Silva, V., 2002, p. 138).

Contudo, temos pesquisas como a de Dias (2007), que demonstrou que há possibilidade de mudança nas práticas pedagógicas, a fim de que promovam a percepção da diferença de modo positivo, sobretudo se houver cursos de formação sobre a questão racial.



Tal pesquisa demonstra que estão ocorrendo avanços no que tange ao trato da diversidade racial nas escolas do país. Porém, devemos ressaltar que vêm ocorrendo em maior número nas escolas de ensino fundamental I e II (crianças maiores e adolescentes), não tanto na educação infantil. Tais avanços ocorreram principalmente impulsionados pelas ações dos movimentos negros e do governo federal, principalmente a partir da década de 1990.

É fundamental resgatarmos as principais ações desenvolvidas no final da década de 1990 e começo dos anos 2000, que culminaram no surgimento de novas formas de pensar e ver a população negra, de reivindicar direitos, melhores condições de vida e ações que visavam combater a desigualdade racial em todos os setores da sociedade, o que inclui a educação. A educação foi eleita pelos movimentos sociais negros como um dos focos de atenção, por ser entendida como meio no qual a população negra poderia obter mobilidade social e também por se caracterizar como veículo democratizador do acesso aos demais direitos (Gomes, 2007; Silva, Barbosa, 1997).

Desde a década de 1990, tivemos no país um número expressivo de programas e iniciativas do Governo Federal que reafirmam o caráter pluricultural da sociedade brasileira e a necessidade do respeito e da valorização das diferenças. Podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que elegeram a pluralidade cultural como um de seus temas transversais e ressaltou a importância da percepção das diferenças culturais existentes no interior da escola; da Constituição Federal de 1988<sup>99</sup> ao momento atual, mas, sobretudo, a partir de 2003, já no governo Lula, deparamo-nos com diversas políticas destinadas à valorização da diversidade, o que inclui as diferenças raciais; em 2003, com a promulgação da Lei n° 10.639, que altera os artigos 26-A e 79-B da LDB/96, tornou-se obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país e incluiu-se o dia 20 de novembro, dia da consciência negra, no calendário escolar. A alteração na LDB/96 foi regulamentada com a aprovação da resolução n° 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como o parecer 3/2004.

Podemos citar ainda ações de organizações não-governamentais (ONG), escolas, de professores de modo isolado e de municípios que, ao oferecerem cursos específicos sobre o tema, objetivando que os professores compreendam como o racismo opera na sociedade e no ambiente escolar, proporcionam a oportuni-

<sup>99</sup> A Emei onde a pesquisa foi realizada atendia crianças moradoras de três comunidades circunvizinhas de baixa renda. Duas dessas localizavam-se no bairro onde a escola estava localizada e a terceira, embora não no bairro, nas proximidades. Nas duas comunidades localizadas no bairro havia algumas famílias provenientes de um grupo indígena cujas crianças freqüentavam a Emei. A fim de preservar a identidade da instituição não citamos o nome da comunidade indígena vizinha.



de de constatar a existência do racismo na sociedade brasileira, e que a escola não fica imune nesse processo. Desse modo, vão adquirindo subsídios para iniciarem um trabalho de valorização e resgate das contribuições e da importância da população negra para o país em todas as instâncias.

No entanto, sabemos que muitas vezes a abordagem do tema é realizada de modo pontual nas escolas, fazendo parte do que poderíamos chamar dos assuntos inclusos no “currículo turista” (Silva, 2005). Além disso, quando a temática é abordada, enfatiza-se a parte denominada cultural do negro, minimizando-se os eventos do racismo. Exalta-se a miscigenação, a democracia racial e assim pouco se problematiza, por exemplo, o processo histórico de luta do negro contra o racismo e a questão do privilégio da população branca diante dessa situação.

Quando olhamos para tal movimento e tais ações na tentativa de compreender o que impulsionou e ainda impulsiona os professores e as escolas a abordarem a temática racial no cotidiano escolar, e o mais importante como estão realizando tal abordagem, nos interrogamos com base na teoria das representações sociais: como organizaram seu conhecimento sobre o tema? Como organizaram as atividades? Que valores estão embutidos nas ações? Quais verdades? Fazemos isto posto que, de acordo com a teoria das representações sociais, ao colocarmos algum conhecimento em funcionamento fazemos com base em informações advindas do nosso contexto/conhecimento/formação pessoal aliado aos conhecimentos da formação, no caso enquanto professores. Desse modo, ao aliar esses dois universos, poderíamos compreender quais mecanismos os professores acionam ao abordar a temática, quais valores estão presentes, quais concepções acerca da temática estão disseminando e mesmo o que os tem influenciado, sejam os cursos de formação inicial, continuada, específicos sobre o tema, as políticas públicas, as pressões dos movimentos negros, dentre outros. Tentando responder tais questionamentos desenvolvemos a presente pesquisa, da qual apresentamos o relato abaixo.

## **A abordagem da temática racial na escola pesquisada: primeiros passos e impressões**

Embora a escolha da Escola Municipal de Educação Infantil (Emei)<sup>100</sup> tenha ocorrido de modo aleatório, encontramos aspectos que nos surpreenderam e que suscitou mais questionamentos. Podemos, por exemplo, relatar que nessa ins-

<sup>100</sup> A Emei onde a pesquisa foi realizada atendia crianças moradoras de três comunidades circunvizinhas de baixa renda. Duas dessas localizavam-se no bairro onde a escola estava localizada e a terceira, embora não no bairro, nas proximidades. Nas duas comunidades localizadas no bairro havia algumas famílias provenientes de um grupo indígena cujas crianças frequentavam a Emei. A fim de preservar a identidade da instituição não citamos o nome da comunidade indígena vizinha.



tuição, ao realizarmos a primeira entrada, nos deparamos com decorações de Natal (papai Noel negro) e outros quadros nas paredes que faziam referência à diversidade racial presente no país e também na instituição. A diretora (negra) nos mostrou diversos livros infantis – que fazem parte do acervo da instituição – com personagens negros e livros que abordam a temática destinado à formação das professoras. Diante desse cenário, nos indagamos como poderia estar ocorrendo a abordagem da temática nesse contexto.

Com base nessas primeiras questões e com o referencial da teoria das representações sociais, iniciamos as observações no cotidiano da turma da professora Mara<sup>101</sup>, a fim de compreender se e como incluía a temática das diferenças pautadas no pertencimento racial em sua rotina pedagógica<sup>102</sup>.

Durante as observações – que ocorreram duas vezes por semana, durante duas horas por dia ao longo do ano letivo de 2008 –, os acontecimentos que poderiam auxiliar na compreensão da dinâmica da turma, da representação social da professora sobre a temática estudada e das relações sociais estabelecidas entre ela e as crianças eram anotados no caderno de campo. Assim, foram anotadas atividades propostas, as conversas entre a professora e as crianças e entre as crianças, quando julgamos significativas para o tema do estudo. A fim de complementar os dados, entrevistamos a professora. A entrevista tinha como objetivo auxiliar na apreensão e interpretação das representações que a professora manifestava sobre as crianças negras bem como da abordagem da temática, como organizava sua prática, quais seus objetivos ao fazê-la, suas concepções acerca da educação infantil e sobre as crianças.

## **A abordagem da temática racial na visão da professora pesquisada**

No que se refere à temática racial, observamos, mais na fala da professora do que em suas ações, atitudes que sinalizaram mudança, já que Mara ressaltava para as crianças que as diferenças faziam parte da sociedade e que deveriam ser vistas como naturais. Assim, mesmo a professora agindo, em certos momentos, de modo que sugerisse a homogeneização das crianças, em outros destacava e considerava o fato de que elas eram diferentes e possuíam necessidades específicas. De modo geral, estava presente em seu discurso dirigido às crianças a preocupação de que elas não tivessem ou pelo menos não expressas-

<sup>101</sup> O nome da professora é fictício, a fim de preservar sua identidade.

<sup>102</sup> Ressaltamos que, embora no presente texto não estejam contempladas as diversas concepções que permeiam a prática pedagógica, ao realizar a pesquisa de campo e posterior análise, procuramos não desvincular a representação social sobre as crianças negras de outras concepções que pudessem nos ajudar a compreender a prática pedagógica de modo mais amplo.



sem ideias preconceituosas. Nesse sentido, ao comentar alguma atividade ou resolver situações de conflito, a professora explicava a elas que não havia uma regra quando falamos das pessoas e que existiam muitas possibilidades para as relações humanas.

Com base no que foi observado, pressupomos que a professora Mara poderia estar apresentando mudanças em relação às representações sociais sobre a população negra, o que repercutiu nas relações estabelecidas com as crianças negras. Verificamos indícios de mudanças – na abordagem pedagógica sobre as diferenças –, posto que Mara mostrou-se, mesmo que de forma incipiente, sensibilizada e disposta a auxiliar as crianças na percepção e na compreensão da existência da igualdade entre as pessoas e a possibilitar que elas vivenciassem um ambiente igualitário em sua concretude.

### Contextos que possibilitam mudanças

Acreditamos que as mudanças observadas por meio da pesquisa de campo foram impulsionadas pelas informações e pela formação a que a professora teve acesso, por meio dos documentos, das ações e intervenções da diretora, bem como por sua história profissional e, sobretudo, pelo modo como as relações raciais no país se desenvolveram nas últimas décadas graças à atuação dos movimentos negros e ações do governo federal.

Ressaltamos que a professora Mara terminou o magistério no ano de 1998 e o curso de pedagogia em 2004, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Com base nessas informações e na declaração da professora – por meio de entrevista, na qual disse ter recebido em sua formação inicial no magistério, a orientação de que deveria trabalhar as diferenças com seus alunos, e considerando o contexto político e social em que ocorreu sua formação, ou seja, entre o final da década de 1990 e começo dos anos 2000 –, inferimos que teve contato com essas discussões e, portanto, nossa hipótese é de que essas idéias possam ter influenciado sua prática pedagógica, bem como as representações sociais que possui a respeito das crianças negras, ou seja, tais informações podem ter sido materializadas em sua prática pedagógica. Tal processo é o que denominamos de objetivação, ou seja, a conversão de conceitos e ideias em práticas, nas relações sociais no cotidiano escolar.

Lembramos que tanto a ancoragem quanto a objetivação têm como função integrar algo estranho ao nosso universo cotidiano. Nesse sentido, entendemos que, ao tentar tornar familiar a abordagem das diferenças, a



professora acaba por construir outra representação social, mas que também já é pautada em outra (Jodelet, 1985). Desse modo, a representação assume a forma de conhecimento particular e vai modelando o objeto representado e o sujeito como prática intrinsecamente relacionada com a experiência social.

Outro momento que elencamos por considerá-lo potencializador de mudanças foi o resultado da ação da diretora. Estamos nos referindo a atividades realizadas pelas crianças de toda a Emei depois de terem assistido aos filmes animados do programa *Cor da cultura*. Segundo os registros da pesquisadora,

As atividades, como de costume, estavam expostas no corredor onde ficam as salas de atividades e, embora houvesse atividades da turma do 1º estágio do período tarde, a maioria delas eram da turma da professora Mara. Logo após a escada, estavam os desenhos feitos com guache, relacionados ao filme *Bruna e a galinha d'angola*, que as crianças realizaram no mesmo dia em que assistiram os filmes<sup>103</sup>. Sobre o mesmo filme também havia atividades da turma do 1º estágio, em que as crianças pintaram a galinha desenhada pela professora de marrom e fizeram as pintas brancas. Na sequência estavam expostas atividades relacionadas ao filme *Ana e Ana*, nas quais as crianças desenharam o corpo de uma das personagens do livro – o rosto tinha sido feito pela professora com papel marrom e colado na folha sulfite –, para compor o painel onde estão reunidos todos os desenhos. Todas as atividades eram identificadas de acordo com a turma que realizou, o nome da professora e o tema do painel. Na identificação dessa atividade estava escrito, além das informações descritas acima, “viva a diversidade” (Diário de campo).

Consideramos tanto a exibição dos filmes quanto as atividades propostas iniciativas importantes para abordar as relações raciais na educação infantil, principalmente pelo fato de serem adequadas à faixa etária das crianças e terem como objetivo reconhecer e valorizar as diferenças, a cultura africana e as características de cada pessoa. Apesar de reconhecer que essas atividades ocorreram de modo pontual, atendendo à solicitação da diretora, consideramos que esse fato não impede que se obtenham ganhos positivos, ou seja, que possibilitem que as professoras reflitam sobre suas representações e que as crianças tenham a oportunidade de experimentar atividades que valorizem as diferenças. Importante também, e com potencial de mudança, é a construção de outras referências e materiais pedagógicos que possam promover a reeducação das relações raciais.

103 Nesse dia cada criança fez uma galinha com argila e um desenho individual sobre o filme.



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 nessa Emei, 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 raciais é um processo longo, pautado em ações cotidianas.

Mencionamos também como perspectiva de mudança o fato de que Mara não se calava diante de falas que fossem entendidas por ela como preconceituosas e que ocasionalmente pudessem desvalorizar e subjugar o outro. Assim, no cotidiano escolar, a intenção de Mara parecia ser a de advertir quem cometesse tais atos e procurar fazer com que refletissem sobre suas atitudes. O relato a seguir é demonstrativo do que estamos nos referindo:

Quando a pesquisadora estava conversando com Ana (indígena), que estava chorando porque a mãe não tinha ido à reunião, uma menina (branca) chegou perto da pesquisadora, pegou em seu cabelo e disse “Seu cabelo é feio, você é feia”. Esta perguntou: “Você acha?”, e a menina confirmou que sim. Antes que a pesquisadora pudesse falar outra coisa, entrou uma mulher (negra) – que depois viemos a saber que era mãe de Liliane (negra) – para buscá-la e explicar sua ausência na reunião. Depois que a mãe conversou com a professora, foi em direção de Liliane, e a mesma menina que havia dito que o cabelo da pesquisadora era feio olhou para a mãe e disse: “Ela também é feia”. A mãe perguntou para a menina “Você me acha feia?”, a menina não respondeu, mas Carla (negra), que também estava perto, concordou e disse que a mãe da menina era feia. A mãe novamente perguntou para Carla: “Você me acha feia?”, e a menina respondeu com a cabeça que sim. A mãe pegou Liliane (que estava ao seu lado o tempo todo apenas observando calada) sem dizer nada e se despediu da professora.

Nesse momento a pesquisadora ficou ouvindo o que as crianças e a mãe falavam, até porque a professora Mara estava na sala e como estava vazia, ela provavelmente também estava ouvindo tais afirmações. Após a saída da mãe a pesquisadora continuou conversando com as outras crianças. Em seguida a professora Mara cha-



mou Ana e Carla para conversar. Mara falou que não poderiam chamar as pessoas de feias, disse que isso sim era feio. Perguntou se gostariam que alguém as chamasse de feias, e elas responderam que não. Sendo assim, não poderiam falar isso. Complementou dizendo que as pessoas são diferentes e disse “Vocês duas são diferentes, não são?” Falou para as meninas não fazerem mais isso e que poderiam ir brincar (Diário de campo).

O trecho nos dá a possibilidade de interpretar que a professora não estava alheia à fala das crianças e principalmente ao que essas poderiam estar expressando. Evidentemente sua atitude poderia ser alvo de questionamento, posto que não problematizou o acontecido, expondo somente às crianças que essas tinham feito algo errado e que as pessoas são diferentes e ponto. Entretanto, sabemos que a questão não é ser ou não diferente – até porque devemos problematizar quem é o diferente –, e sim o significado de ser negro na nossa sociedade – o porquê de determinadas características não serem vistas como belas. Questões referentes às características físicas (cor e textura do cabelo, cor de pele etc.) são comuns às crianças, principalmente de educação infantil, pois fazem parte do processo de construção da sua identidade, que será sempre relativizado pelo outro, ou seja, construímos nossa identidade também no olhar do outro. Nesse sentido, todos os profissionais que lidam com crianças têm grande importância nesse processo.

Para ser comprometida com uma educação de qualidade e democrática, que acolha as necessidades e especificidades das crianças atendidas, as professoras têm de estar atentas às subjetividades. É sua responsabilidade proporcionar às crianças momentos nos quais referências positivas a todos os grupos estejam presentes, possibilitando-lhes que aprendam a importância da diversidade. Para Cavalleiro (2000), a escola e seus profissionais devem oferecer às crianças:

[...] uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares [...] pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor, ou seja, podem se tornar vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais, dentre os quais o professor (Cavalleiro, 2000, p. 37-38).

Evidentemente, a educação não pode eliminar todas as desigualdades, mas pode, no entanto, colaborar na construção da percepção da igualdade entre os seres humanos.

Por meio do excerto citado anteriormente, constatamos que a atitude da professora foi reativa, ou seja, só se manifestou após o ocorrido e mesmo assim sem falas e ações com potencial para a constante construção de um ambiente que contemple, acolha e reconhece as diferenças como inatas ao ser humano,





assim tendo a possibilidade de se configurarem como ações de promoção da igualdade racial. Reconhecemos que a atitude de Mara em não calar-se deve ser reconhecida. No entanto, as professoras não podem pressupor que, enquanto não ouvem e não veem comentários e comportamentos racistas e discriminatórios, as crianças não tenham adotado essas atitudes.

Além de presenciarmos atitudes reativas da professora, também evidenciamos ações que, mesmo não abordando a temática racial de maneira explícita, nos deram a possibilidade de entender as mudanças presentes em suas representações sociais e na prática pedagógica. Referimos ao momento que faz parte da rotina, em que a professora realiza a contagem das crianças presentes e registra o total na lousa, usando como referência dois desenhos: de uma menina e o de um menino,

Mara foi até a lousa e perguntou para as crianças como ela poderia desenhar o menino e a menina, lembrou que no dia anterior tinha feito tanto o menino como a menina de cabelo liso. Algumas falaram liso, outras, enrolado. A professora sugeriu que fosse “arrepinado” e as crianças concordaram. A professora foi perguntando quem tinha o cabelo liso, enrolado ou cacheado na turma e, conforme ia falando, as crianças que se identificavam com o tipo de cabelo levantavam as mãos. Parei para observar a manifestação das crianças. Algumas meninas negras levantaram as mãos quando a professora falou cacheado e outras quando disse liso. Quanto aos meninos negros, esses levantaram as mãos quando a professora disse cacheado. As crianças negras e indígenas levantaram as mãos quando a professora disse liso. Acabou o questionamento e Mara desenhou o menino com o cabelo que ela chamou de arrepinado e a menina de cabelo cacheado (Diário de campo).

Esse trecho que se refere ao momento da contagem nos revelou mudanças atitudinais da professora, pois ela ofereceu às crianças a possibilidade de falar sobre seus cabelos, de se projetarem como representantes da turma e de se verem representados em diferentes desenhos de meninos e meninas. Gomes (2002), ao recomendar a ampliação dos estudos sobre a questão racial na escola, observa ser necessário a construção de um olhar mais amplo sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore processos educativos não escolares, o que, em sua opinião, abrange a relação com o corpo e o cabelo, que na nossa sociedade são entendidos como definidores do pertencimento racial.

Para a referida autora, o cabelo [...] “é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações” (Gomes, 2002, p. 50). Considerando que o cabelo crespo em nossa sociedade é visto como algo a ser domado, um dos símbolos da inferioridade. A atitude de Mara deu oportunidade para que as crianças falassem sobre seus cabelos, o que



pode ter favorecido o processo de saírem do lugar de inferioridade e começarem a ser valorizadas e a se valorizarem. Dizemos “pode”, pois, mesmo sendo positiva, a atitude de Mara não trouxe ações específicas para abordar os diferentes tipos de cabelo. Além disso, a pesquisadora observou que algumas meninas negras somente levantaram os braços quando a professora perguntou quem tinha cabelo liso – fato que poderia indicar que essas meninas já entendiam o significado de cabelo crespo para a sociedade, assim não desejando se assumir como possuidoras de um traço ridicularizado. A negação aí pode ser entendida como mecanismo de defesa utilizado pelas meninas.

Diante desse contexto, verificamos que “na escola não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las” (Gomes, 2002, p. 50). É na tentativa de superação, mesmo que precise ser revista, que reiteramos a mudança atitudinal de Mara.

## **A abordagem da temática racial na visão da professora: Mudanças reveladas ou permanências desvendadas?**

Ainda que tenhamos observado e citado anteriormente ações que avaliamos como de mudança com a relação à abordagem da temática racial na educação infantil por parte da professora Mara, pudemos ao mesmo tempo observar e analisar práticas e discursos que indicaram permanências e contradições, posto que Mara ancorava suas representações sociais sobre as crianças negras e sobre a temática em questão, também no modo como o racismo foi operacionalizado, ou seja, com base na ideia de ausência de conflitos, no ideal de igualdade independente do pertencimento racial.

Segue observação de campo que demonstra o que foi dito:

[A pesquisadora chegou à sala quando a professora começava a explicar para as crianças o que iriam fazer.]

Mara perguntou a elas quem se lembrava da história das borboletas; a maioria das crianças disse que sim, e após essa confirmação, Mara continuou e disse que iriam fazer o desenho da história. Escreveu na lousa o nome, “Romeu e Julieta”, de Ruth Rocha. Avisou que, antes de distribuir as folhas e as canetinhas, queria que as crianças a ajudassem a lembrar da história e argumentou que, contando de novo, ninguém poderia esquecer o que teria que desenhar.

A professora perguntou para as crianças se era mais bonito um reino colorido do que um de uma única cor: essas responderam que “sim”. Durante o momento em que a professora estava recontando a história, as crianças pouco interferiram. Algumas falas reportaram-se às borboletas, que eram coloridas. [...]



Quando as mesas já estavam organizadas, Mara avisou que a atividade que fariam ainda tinha a ver com a história das borboletas. Explicou que ela queria que imaginassem e pintassem como achavam que ficaria o reino depois que todas as borboletas se misturassem. Perguntou se ficaria de uma cor só, e as crianças falaram que não, que ficaria tudo colorido. Continuou e perguntou então como deveriam fazer para mostrar que ficou tudo bem colorido. As crianças responderam que teria que colocar bastante cor e a professora disse que estavam certas (Diário de campo).

Consideramos que a escolha do livro ratificou as representações sociais da professora. Ao escolher o material e tecer os comentários, evidenciou que suas representações sociais podem estar ancoradas na valorização da miscigenação. Com isso podemos supor que estava tentando construir a ideia de igualdade entre as crianças com base no ideal de democracia racial, que sustenta, além do referido mito, o ideal de branqueamento. Com esse discurso, as crianças estavam tendo reforço para reproduzir a crença em tais mitos e ideais. Não queremos, entretanto, culpar a professora e sim demonstrar o quanto as convenções, as representações sociais – de um Brasil em harmonia com os grupos fundantes – estão presentes em nossas ações, sendo essas reproduzidas e propagadas nas relações sociais. Assim, mesmo a professora admitindo a existência da discriminação racial na sociedade brasileira, a democracia racial e a valorização da mestiçagem como algo positivo parecer ser mais forte e por isso acaba sendo valorizado em sua prática pedagógica. Temos, assim, comprovado o poder das representações:

Por meio de sua autonomia e das pressões que elas exercem, mesmo que estejamos perfeitamente conscientes de que elas não são “nada mais que ideias”, elas são, contudo, como se fossem realidades inquestionáveis que temos que confrontá-las. [...] Talvez seja uma resistência ainda maior, pois o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que o que é visível (Moscovici, 2003, p. 40).

Entendemos que a ideia de cordialidade e o mito da democracia racial presente em nossa sociedade alimenta a representação social da temática racial. De acordo com D’Adesky (2009),

[...] mantém outra aparência que não pode escapar à análise: é o imperativo igualitário, cuja lógica leva à obtenção de direitos iguais, da igualdade de tratamento ou da igualdade de oportunidade. Mas sem democracia verdadeira tudo se passa como se a hipervalorização da harmonia racial servisse de condição de legitimidade emblemática de direitos fundamentais, enquanto ela não passa de um biombo que oculta um reconhecimento intrinsecamente desigual (D’Adesky, 2009, p. 176).

Dando continuidade, examinaremos o projeto intitulado “Eu – identidade”, desenvolvido durante três meses na turma observada. De acordo com a profes-



sora, o projeto representava a possibilidade de as crianças “[...] perceberem que são únicas; que elas podem; quem é a família delas [...] o que a escola pode oferecer; quem são as professoras [...]” (Professora Mara – entrevista). Para além das possibilidades descritas, consideramos que o projeto teria potencial para abordar as diferenças e semelhanças entre as crianças. No entanto, Mara optou por atividades que focaram o cotidiano das crianças, como, por exemplo, a origem do nome, a característica da moradia, a vizinhança, como a criança era quando bebê, quem são os amigos, o animal preferido, alimentos de que mais gosta, a escola, a família etc.

Ao ter acesso ao conjunto de atividades, constatamos que não houve nenhum tópico que fizesse alusão ao pertencimento racial das crianças ou de suas características físicas: a questão simplesmente não é tocada. No entanto, constatamos por meio da fala da professora que, em sua opinião, as atividades propostas no desenvolvimento do projeto conseguiram atingir o objetivo, ou seja, possibilitar o autoconhecimento.

A seguir a professora relata o modo como fazia para as crianças se reconhecerem enquanto indivíduos, ou seja, como trabalhou a identidade:

Acho que foi conversando, foi por meio do diálogo com eles para eles [...] observarem, continuarem observando [...] eles mesmos. Acho que isso é um projeto mesmo [...] a identidade a gente trabalha com eles, toda mesmo que não tenha projeto a gente trabalha, não tem como [...] no parque mesmo, em qualquer momento não tem um horário, não tem um lugar (professora Mara – entrevista).

Identificamos que a professora reconhece a importância de trabalhar a identidade no cotidiano, e não somente em momentos isolados. Entretanto, o relato acima nos permite entender que, ao mesmo tempo em que reconhece a importância do trabalho sobre identidade, a professora relega ao tema um momento e um lugar indefinidos, o que passa a ideia de que não há uma ação intencionada, do que conversar com as crianças, quais materiais usar e sim que o trabalho com o referido tema pode ser algo “natural”.

Assim, podemos pressupor que o diálogo por si só, e ocorrendo em momentos nos quais acontecem conflitos pautados no pertencimento racial, sem uma ação intencionada e refletida por parte da professora não alcançará o efeito desejado: o de proporcionar às crianças elementos para entenderem as relações raciais presentes no país, e mais: reconhecerem e valorizarem as diferenças entre as pessoas. O mesmo raciocínio pode ser usado quando nos referimos à prática pedagógica e às atividades oferecidas. Para exemplificar, destacamos o excerto:



A turma tinha voltado do parque e iniciou a rotina descrita na lousa. A atividade foi referente à história de *Tanto, tanto!*<sup>104</sup>, que já havia sido lida pela professora em outro dia, em que a pesquisadora não estava presente. A história narra uma festa surpresa para comemorar o aniversário do pai.

Após uma criança ter distribuído as canetinhas e as folhas sulfite para toda a turma, a professora foi até a lousa e explicou que deveriam desenhar a história que havia contado. Com o livro nas mãos perguntou às crianças se lembravam da história, do que contou. Algumas crianças falaram que “era do pai”, “da família”, “de um bebê novo” etc. [...] Após os comentários, Mara abriu o livro na página onde estava toda a família reunida abraçando o pai e avisou que colocaria no varal [esse ficava do lado oposto da lousa], para que todos pudessem ver e lembrar da história e fazer um desenho bonito.

Logo que as crianças começaram a desenhar, a pesquisadora passou entre as mesas para ver as produções. Notou assim que nenhuma das crianças pintou as pessoas de seus desenhos utilizando a cor marrom ou outra semelhante à da pele negra, mesmo havendo material para isso. Pelo contrário, as cores utilizadas pelas crianças para pintarem tanto o corpo quanto o cabelo foram rosa, amarelo, verde, roxo. Somente em alguns desenhos os cabelos eram pretos, no entanto, longos e lisos. Nos desenhos não apareceu uma família negra e sim uma família considerada padrão, em sua maioria branca e com cabelos lisos.

[...] A leitura dessa história indica que Mara não parou, não se deteve somente nas atividades do cinema (os dois livros animados do programa *Cor da cultura*). No entanto, não poderia deixar de refletir se a leitura do livro tinha sido uma orientação da diretora por causa do feriado de 20 de novembro ou um interesse despertado pelos filmes. Mesmo com tais questionamentos, consideramos a importância da iniciativa para as crianças, principalmente as negras, poderem presenciar a professora contando uma história com pessoas negras, tratando temas cotidianos, como uma festa de aniversário para o pai da família (Diário de campo).

Consideramos o excerto ilustrativo, posto que, mesmo com a leitura do livro que tinha personagens negros, as crianças desenharam pessoas brancas para os representarem. Podemos supor que isso ocorreu devido ao modo como a professora desenvolveu a atividade, ou seja, ao ler o livro não fez nenhuma referência às características dos personagens, o que não possibilitou que as crianças negras e brancas refletissem a respeito. Quando questionada como achava que as crianças negras percebiam livros como o *Tanto, tanto!*, ou seja, que traziam de modo positivo personagens negros, sua resposta foi de que as crianças gostaram do caráter repetitivo da história e também do fato de verem, no caso das crianças negras, suas famílias representadas no livro. De acordo com a fala de Mara, “[...] as crianças comentaram sobre a história mesmo: ‘Ai, que bonitinho! Olha isso,

104 COOKE, Trish. Trad. Ruth Salles. *Tanto, tanto!* São Paulo: Ática, 1997.



olha aquilo! Olha, a mamãe chegou!'. Eles gostaram muito da repetição, porque aquele livro traz a repetição” (professora Mara – entrevista).

A professora enfatizou apenas um aspecto do livro, deixando de lado o que seria, a nosso ver, uma ótima oportunidade de mostrar às crianças que famílias negras possuem um cotidiano igual ao das outras famílias, de naturalizar, nas representações das crianças, as imagens trazidas pelo material.

Ainda sobre livros infantis com personagens negros, apresentamos a seguir um trecho no qual a professora expôs, entre outras coisas, sua opinião sobre a presença de personagens negros em livros para as crianças:

Eu acho assim, isso tem que ser uma coisa natural [livros com personagens negros] onde a criança possa se ver e também a sua família. Então acho que vai chegar um dia em que a gente não vai mais ter os livros para trabalhar a diversidade, vamos ter livros, vários, todos misturados. É isso que eu pretendo um dia, entendeu? Tem que ter, sim, livros... de negros, de índios, de brancos, de vários misturados. Agora a gente ainda está com pouco com esse enfoque. Olha, hoje vou trabalhar com a história tal, mas acho que não tem que ser assim... Meu sonho é um dia ler um livro na segunda, outro na terça e aquilo ser tão natural que não estou trabalhando a diversidade, pensando no negro. Estou pensando em todos, não só no negro. Ah! porque tem que ser uma coisa comum. Não sei se eu consegui explicar (professora Mara – entrevista).

Nesse trecho temos elementos que podem ser interpretados tanto como movimento de mudança como de permanência em relação ao modo como a professora ancora e objetiva sua prática pedagógica em relação à abordagem das diferenças. Quanto à tendência de mudança, identificamos no discurso da professora o reconhecimento da importância de livros infantis que tenham personagens negros para que as crianças possam se identificar e também suas famílias. Assim, a professora pareceu ser favorável à possibilidade de as crianças negras e de outros grupos discriminados em nossa sociedade – que paulatinamente estão conquistando espaço nesse tipo de material – estarem aí representados. Essa posição indicou mudanças tanto em sua concepção sobre o tema quanto em sua prática pedagógica.

Nesse contexto de mudança, consideramos positiva a crítica da professora, quando relata que atualmente as professoras, quando dizem estar incluindo as diferenças no cotidiano escolar por meio de livros, fazem de modo específico, ou seja, escolhem um livro que aborda uma diferença e o leem de modo pontual. Isso nos faz supor que sua inconformidade seja em relação às ações pedagógicas que ocorrem na instituição, ou seja, que abordam a temática somente de modo pontual. Para Mara, a temática deve fazer parte do cotidiano, tem de ser algo comum, e é aí que reside a mudança, o modo como significou-objetivou as



informações recebidas. Ela entende que não é adequado inserir a temática racial apenas em alguns momentos e/ou datas específicas, dando a entender que o negro só faz parte da escola e da sociedade em alguns momentos. No entanto, ela acabou admitindo que

[...] no mês de novembro a gente acaba reforçando isso [o trabalho com a temática], mas acho que isso tem que ser todo dia, toda semana, não tem... eu vou trabalhar o dia da Consciência Negra ou o dia do índio. Acho que não tem que ser isso, tem que ser uma coisa que está sempre ali presente (professora Mara – entrevista).

Mesmo Mara admitindo realizar práticas com as quais não concorda, reconhece a importância de abordar a diversidade no cotidiano, nas pequenas e grandes ações, pelo fato de permearem as relações sociais estabelecidas no cotidiano.

Em atividade oferecida às crianças pela professora pudemos inferir que o modo como ela objetiva a abordagem das diferenças repercute em sua ação pedagógica, o que inclui a escolha dos materiais pedagógicos a serem utilizados no cotidiano. Constatamos que, quando Mara trabalha as diferenças com as crianças utilizando o livro *Romeu e Julieta*, de Ruth Rocha, a abordagem é baseada no fato de que não deve haver divisão entre as pessoas, principalmente pela cor de pele: enfatiza-se que o mundo fica mais bonito quando todas as cores convivem.

O modo como Mara representa a abordagem das diferenças parece ancorado na concepção de ações universalistas<sup>105</sup>, assim baseando-se nos discursos de direitos iguais para todos. Esse ideal traz riscos, pois deixa de problematizar que historicamente a população branca teve e ainda tem privilégios em todos os setores da sociedade, nas práticas escolares e nos materiais utilizados nesses ambientes. Enfatizamos que as ações da professora pareciam se basear ora em práticas universalistas ora em ações específicas. A concepção universalista se apoia na ideia de Brasil plural. Entretanto, nessa lógica,

Ao mesmo tempo em que nossa miscigenação e pluralidade étnica se transformam em magníficas metáforas e alegorias literárias, negros, índios e mestiços vivem a mais brutal discriminação em todos os lugares em que vivem, seja no campo ou nos centros urbanos. Estranho jogo esse em que os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e de exclusão (Gonçalves; Silva, 2006, p. 68).

<sup>105</sup> O princípio da universalidade refere-se à responsabilidade dos governos de assegurarem a todas as pessoas, sem distinção de qualquer tipo, o acesso aos serviços públicos e aos direitos sociais: saúde e educação pública e gratuita, todos os direitos da previdência e da assistência social. “A defesa intransigente das políticas universalistas no Brasil guarda, por identidade de propósitos, parentesco com o mito da democracia racial. Ambas realizam a façanha de cobrir com um manto democrático e igualitário processos de exclusão racial e social que perpetuam privilégios. Postergam igualmente o enfrentamento das desigualdades que conformam a pobreza e a exclusão social”. Disponível em: < [www.slideshare.net/.../manual-dos-dialogos-contrario-racismo](http://www.slideshare.net/.../manual-dos-dialogos-contrario-racismo)>. Acesso em 20 de outubro de 2009.



Identificamos novamente o discurso ancorado na concepção universalista, quando Mara, ao ser questionada sobre o modo como percebia a receptividade das crianças em relação aos livros com personagens negros, relatou:

[...] que é muito boa e a cada ano está melhor. Eu não sei... se eu mesma estou trabalhando melhor a diferença ou se as crianças estão cada vez vindo melhor, mas até conversei com as colegas, quando passo livros com crianças na cadeira de rodas, crianças negras, crianças japonesas, quando trago sinto que não tem mais aquela coisa de a criança ficar... estranhar, ficar constrangida, ficar com medo de comentar alguma coisa (professora Mara – entrevista).

Mara parece não querer abordar as diferenças por meio de livros que enfoquem somente negros, mas concorda em ler livros para crianças em que tenham representados outros grupos, como japoneses e cadeirantes. Tal fato nos faz pensar que um dos dilemas que Mara parece vivenciar é o fato de ficar dividida entre ações universalistas ou específicas. Nesse sentido, o que lhe falta, assim como para outras professoras, é compreender a importância de ações específicas que privilegiam determinados grupos excluídos e subjugados ao longo da história do país.

É preciso dizer que, mesmo ancorada em permanências, Mara não deixou de reconhecer em alguns momentos, ainda que de modo não problematizado em sua prática pedagógica, as questões enfrentadas pelos grupos discriminados na sociedade brasileira – o que demonstra a possibilidade da existência de representações sociais diversas sobre o mesmo tema, bem como o seu caráter de processo inacabado. Percebemos desse modo que, ao representar, ao tentar tornar familiar a temática racial, uma postura cobrada com mais ênfase desde a década de 1990, a professora revela elementos de permanência e mudança. De acordo com Spink (2004), isso ocorre devido à variedade de formas que as representações sociais têm assumido. Para a autora essas

[...] têm muitas vezes revelado a coexistência de representações arcaicas – resíduos do acervo cumulativo das produções culturais inscritas no imaginário social – e representações novas – produtos do encontro cotidiano com a ciência que circula por meio dos meios de comunicação. Essa coexistência de representações novas e arcaicas gera, sem dúvida, fascinantes questões sobre a existência de elementos universais nas representações de objetos socialmente valorizados que remetem a antigas controvérsias sobre a “mente coletiva” (Spink, 2004, p. 102).

Essa explicação nos dá possibilidade de compreender por que as representações sociais da professora sobre a abordagem das diferenças parecem estar ancoradas em discursos que valorizam a mestiçagem presente no país, ou seja, por que são influenciadas pelas permanências de concepções arraigadas sobre as relações raciais do país.





Vemos com isso a possibilidade de cada indivíduo recriar representações sociais para atender sua realidade específica – mesmo se pautando em aspectos da tradição e do passado – representações sociais com as quais possa sentir-se bem, transformar o que é estranho em algo familiar. De modo geral, trata-se de estabelecer seu campo de representação, espaço no qual estejam presentes aspectos compartilhados pela sociedade e outros significados recriados por ele.

## Considerações finais

No caso da professora Mara, entendemos que seu campo de representação foi constituído com base na realidade forjada pelo ideal de democracia racial e essa o significou, o transformou em familiar, condicionando, objetivando, sua prática pedagógica de tal forma que preza os diferentes grupos que compõem o país, reconhece a existência e os efeitos de ações preconceituosas e discriminatórias, mas olha para elas almejando que um dia todos sejam iguais, como se isso fosse possível. Deixa de mencionar que o importante de fato é que seja oferecida a todas as crianças possibilidade de desenvolvimento igualitário dentro do ambiente escolar.

Compreendendo que a educação pode exercer forte ação na prevenção do racismo e promoção da igualdade racial, as reflexões e os questionamentos formulados no decorrer deste texto assinalam que se faz necessário potencializar os traços de mudanças observados na professora Mara, uma vez que podem e devem ser estendidos a outras professoras, a outras escolas etc. Acreditamos que isso poderá ser possível por meio de formação específica, sobre temática racial e educação, destinada aos professores – uma formação que forneça informações de como o racismo e seus desdobramentos estão presentes em práticas escolares e não-escolares, em nossas percepções sobre a população negra, nos materiais pedagógicos que escolhemos, em nossas relações sociais etc.<sup>106</sup>

Acreditamos que tais aspectos, estando presentes na formação inicial e continuada têm o potencial de permitir que as professoras façam emergir suas representações e reflitam sobre como elas incorrem em sua prática pedagógica. Para isso, as professoras precisam dar-se conta de que também reproduzem o racismo. Somente com essa certeza poderão refletir sobre suas atuações, tentando deixar longe de si e das crianças sentimentos de inferioridade, de submissão, atitudes estereotipadas em relação à população negra, comprometendo-se com uma educação anti-racista e contribuindo para uma educação de qualidade.

<sup>106</sup> A pesquisa desenvolvida por Guimarães, C. (2000) confirmou a importância da formação dos professores quando almejamos mudar práticas consideradas inadequadas presentes na educação, pois tais resultados ratificaram a possibilidade de transformação das representações sociais mediante os conhecimentos científicos.



## Referências bibliográficas

- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio o escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- \_\_\_\_\_. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, Ivan Costa (org.). *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999, n. 6. (Série Pensamento Negro em Educação)
- D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- DIAS, Lucimar Rosa. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo* [tese de doutorado em Educação]. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2007, v. 1-2.
- GODOY, Eliete Aparecida de. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana* [dissertação de mestrado em Educação]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov/dez, n. 21, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro*. In GOMES, Nilma Lino (org.) *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- GUIMARÃES, Célia Maria. Aplicabilidade das representações sociais ao estudo de fenômenos Educacionais. In GUIMARÃES, Célia Maria (org.). *Perspectiva para a educação infantil*. 1ª ed. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2005.
- JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In MOSCOVICI, Serge (org). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Barcelona (Es): Paidós, 1985.
- \_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. In JODELET, Denise. *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001 a, b.
- MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: Ministério de Educação, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. Trad.: Pedrinho Guareschi. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis (RJ), Vozes, 2003.
- \_\_\_\_\_. Trad.: Álvaro Cabral. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- OLIVEIRA, Fabiana. Relações raciais na creche. In OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, PINTO, Regina Pahin (org.). *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*, 2005, n. 3.
- \_\_\_\_\_. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* [dissertação de mestrado em Educação]. São Carlos (SP), Universidade Federal de São Carlos – Faculdade de Educação, 2004.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, v. 4.
- SILVA, Vera Lúcia Neri da. *Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis – suas implicações no cotidiano educacional da criança negra* [Dissertação de mestrado em Educação]. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 2ª ed.
- SPINK, Mary Jane P. O estudo empírico das representações sociais. In SPINK, Mary Jane P. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.




## ANOTAÇÕES SOBRE A VIVÊNCIA DA IGUALDADE EM SALA DE AULA

Marly Silveira<sup>107</sup>

### Resumo

Este texto origina-se em reflexões sobre formas de socialização e transposição didática de conhecimentos adquiridos em estudos, discussões colaborativas e atuação docente sobre a temática da diversidade e da igualdade, centradas no problema das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Destaca o valor do desenvolvimento de bases conceituais para instituir uma cultura da igualdade, a partir da educação das crianças e jovens, com a mediação da escola. Disponibiliza também informações recolhidas em entrevistas com professores pesquisadores em busca de sugestões para melhoria da formação docente. Os resultados das reflexões estão apresentados nos seguintes tópicos: a qualidade da escola para todos; observação do processo de implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 na perspectiva das iniciativas pedagógicas inovadoras. Ressalta também o significado da pluralidade.

<sup>107</sup> Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (Universidade de São Paulo), mestre em Educação (Universidade Federal Fluminense), professora adjunta da Faculdade de Educação (Universidade de Brasília), colaboradora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT.



Rorty vê a solidariedade humana não como um fato reconhecível quando removêssemos os preconceitos ou quando alcançássemos as profundezas ocultas do mundo, do sujeito ou do eu, mas como um objetivo a atingir. Não pela investigação, mas pela imaginação, pela capacidade imaginativa de ver pessoas estranhas companheiras de sofrimento. A solidariedade não é descoberta pela reflexão, mas é criada com o aumento da nossa sensibilidade aos pormenores específicos da dor e da humilhação de outros tipos não familiares de pessoas. Uma sensibilidade aumentada tornaria mais difícil a marginalização dos que são diferentes de nós.

A questão de se conseguir ver outros seres humanos como “um de nós” e não como “eles” é uma questão de descrevê-los pormenorizadamente e de nos redescobrirmos a nós próprios. Pela educação, mediante gêneros como a etnografia, o texto jornalístico, as obras de ficção, o romance, o filme, as narrativas...

Ghiraldeli Jr.

## Envolvimento qualificado

Pressupondo que a educação formal realizada na escola pela ação de educadores, preparados intelectual, política e tecnicamente, ainda guarda potencial para formar cidadãos críticos e pró-ativos na sociedade atual, a atualização constante desses profissionais torna-se estratégica. Consideram-se produtivas a revisão teórico prática e a (re)conceituação da escola pelos educadores. O eixo desse movimento focaliza sua repercussão nas estruturas do ensino e da aprendizagem, tais como: no interesse pelo conhecimento e acompanhamento das políticas de educação, na demanda por formação docente e em gestão, nas exigências de provimento de recursos e materiais pedagógicos e, sobretudo, no empenho em permanente discussão curricular, com vistas ao envolvimento qualificado da comunidade escolar em intervenções (re)estruturantes.

De fato, sistematizo passos de observação e análise em busca de elementos para identificar e desenvolver situações pedagógicas apropriadas à vivência da diversidade e da igualdade na sala de aula, tendo em vista processos de formação continuada para professores que atuam nos primeiros ciclos escolares.

## Qualidade da escola para todos e desafios dos conflitos da diferença e da desigualdade

Entende-se como critério de qualidade que a escola organize experiências que proporcionem aos meninos e meninas vivenciar e elaborar formas de convivência pacífica e solidária na diversidade que os ambienta e caracteriza. A escolarização, determinada pelas condições objetivas de vida da família e dos outros grupos de vinculação, assemelha-se a um laboratório de maneiras de viver nos ciclos de vida da infância e juventude e de conseqüente preparação para o trabalho em diferentes graus, correspondentes à escala de desempenhos no sistema sócio-econômico.



A missão constitucional da educação, porém, é preparar a pessoa para a vida pública, como cidadão produtivo na sociedade, em igualdade de condições e de oportunidades. Apesar disso, no interior das salas de aula continuam operantes mecanismos de identificação, de construção de subjetividades pela internalização de formas de representação. Essas representações são forjadas no senso comum, carregado de conteúdos ideológicos, mitologias, estereótipos e preconceitos.

Elaborando a absorção desses conteúdos que permeiam as relações escolares, crianças, adolescentes e jovens estudantes atualizam processos culturais de diferenciação nas relações cotidianas, transformados socialmente em mecanismos de produção de desigualdades sociais. A dinâmica escolar pode potencializar e refinar esses mecanismos, na medida em que processos discricionários, permeando os segmentos do ensino da educação infantil ao ensino superior, definem condições de vantagens e desvantagens que, distribuídas, incidem nas relações como fator de sucesso ou insucesso, determinando a qualidade da formação acadêmica e profissional.

A escola, onde aprendemos a pensar, foi caracterizada como formadora do “pensamento único”, generalista, por meio de currículos que privilegiam a visão de mundo presente nas narrativas de conquistas históricas, de valores e projetos de povos colonizadores. Essa escola, que não é identificada com a história e expressões culturais de países ou grupos populacionais em diferentes estágios dos processos de desenvolvimento contemporâneo, acaba por apoiar a estruturação de uma mentalidade que sustenta as condições básicas de produção das desigualdades sociais. Ou seja, dizemos que nossa escola fortalece o espírito que admite e acolhe naturalmente as desigualdades.

A construção da diferença e da desigualdade tem um de seus pilares de sustentação na socialização do indivíduo por meio da educação. Isso quer dizer que, entre os processos sociais de formação humana, desde a vida em família, passando pela forte influência das formas sub-reptícias da “indústria cultural” na sociedade de consumo, pela inescapável socialização pelo trabalho, pelas novas formas de sociabilidade em espaços virtuais, a escola ainda ocupa lugar destacado. Acossada pelos desafios do atual contexto a protagonizar a apropriação do conhecimento sistematizado pelas novas gerações, a educação escolar é, ou deveria ser, investida de caráter de mediação fundamental da cultura. Visto que essa ação mediadora incide no desenvolvimento do educando com significativa força disciplinadora sobre todas as dimensões da pessoa, sintetizadas na conformação do seu pensamento, a cultura aqui referida é aquela que constrói significações igualitárias do valor das comunidades e pessoas a elas pertencentes.



Considerando que a escola tem fracassado no enfrentamento desses desafios desde o final do século XX e nesta primeira década do XXI, como promotora de oportunidades para efetiva inserção social pelo trabalho, os movimentos democráticos que a defendem propõem ações para transformar seu cotidiano, com a desmontagem da violência simbólica no discurso pedagógico. Isso exige redimensionamento das estruturas da ação pedagógica, mediante processo que articule, na produção do conhecimento escolar, saberes e expressões das formas culturais em contato nesse meio, e daquelas significativas das diferentes civilizações.

Por outro lado, o discurso da diferença, das particularidades, põe a nu as muitas faces da desigualdade, vinculadas a preconceitos, discriminação e exclusão. A negação simbólica das diferenças tem acumulado um potencial de indignação mobilizador de conflitos que permanecem latentes, e acabam vindo à tona. A escola pública, principalmente nas periferias das grandes cidades, em que se concentram as massas urbanas que estão à margem dos mercados de trabalho e consumo, está vivendo em meio a uma onda de violência explícita, que a invade em seu interior e desestabiliza sua condição de lugar de aprender, de brincar de ser, de laboratório de vida, no seu próprio território.

Nos cenários urbanos, os movimentos de juventude relatam com vigor dramático a experiência de sobreviver em condições injustas, como testemunhas de um futuro para o qual não podem ver a saída. É nesse contexto, desde o final dos anos de 1990, que a “palavra-chave” oficial para a escola vem sendo “diversidade”.

Os estudos sobre a educação da juventude, incluindo os referentes ao fenômeno do fracasso da escola no segundo grau (atual ensino médio) desde o final dos anos de 1990, têm emergido em decorrência das demandas de políticas públicas que visam ampliar o acesso dos jovens excluídos do ensino fundamental na idade própria devido a sua situação de pobreza. Para reverter essa situação é preciso mobilização, envolvimento e instrumentalização dos grupos marginalizados para criação e desenvolvimento de conjunto de medidas específicas, capazes de promover condições promotoras de igualdade.

Em pesquisas realizadas com jovens entre 15 e 24 anos, em escolas públicas do Rio de Janeiro, Silva e Barbosa (1997) apuraram que a grande preocupação desses sujeitos é com a questão do emprego. A empregabilidade é um dos principais elementos no desempenho da cidadania. Com as transformações provocadas pelo advento da tecnologia, o mercado de trabalho formal se tornou muito restrito e seletivo. Isso leva à necessidade de mão-de-obra com alta escolaridade,



que abrange ensino médio completo, conhecimento de língua estrangeira e informática. Os jovens pobres, que não cursaram o ensino fundamental no período regular porque precisavam trabalhar, são agora excluídos do mercado de trabalho devido à baixa escolaridade.

Oliveira (1999) afirma ser deficitária a educação oferecida pelo Estado a esses grupos, compostos majoritariamente por negros. Isso é perceptível por meio das deficiências qualitativas, visíveis nos espaços físicos, nos acervos de materiais didáticos, bem como na remuneração de professores. Os cursos supletivos são uma tentativa de promover o retorno e o aceleração escolar desses alunos. No entanto, é preciso considerar que esses jovens e adultos possuem necessidades e desejos diferenciados dos educandos do ciclo normal. São necessários professores com formação específica e planos de estudo adequados.

Dentre o crescente número de estudos sobre este tema, já no início da década, Pinto (1993) parte da discussão de dados comparativos e apresenta a reação do movimento negro perante a situação dos negros do Brasil, especialmente no que se refere à identidade étnica da criança. Mostra a configuração que a valorização da identidade vai assumindo em diferentes momentos, aliada a uma importância cada vez maior da recuperação das raízes culturais. Destaca que artigos sobre o tema têm priorizado três enfoques: a representação das categorias étnico-raciais no material didático e paradidático; a análise das estatísticas educacionais em função da raça-cor da população e a identidade-socialização da criança negra.

Desde pequenas, muitas crianças experimentam dificuldades na transposição de significados familiares, quando não há conexão entre suas referências e as de seus professores e pares. As diferenças se reproduzem nessas desconexões e são subjetivadas pelas vivências ou experiências vividas. As diferenças de origem étnico-racial, de papéis de gênero, identidade religiosa, urbana ou rural e outras, ao interferirem nas relações de poder entre indivíduos e grupos, classes ou outros segmentos, constituem fontes de continuada tensão e conflitos. Trabalhando tradicionalmente a favor da hegemonia do chamado “pensamento único” e suas expressões culturais, a escola tende a pressionar a aceitação de um modelo de vida padrão, pela normatização de condutas e pela repressão das divergências. Tanto no plano das idéias ou representações e das relações interpessoais como nos domínios do uso da informação e do pensamento, essa modelagem é praticada. Não é nesse padrão homogeneizante que se inspira o projeto de educação para a igualdade que concebemos nos dias de hoje.



## O artigo 26-A, uma observação do processo de implementação

A construção de relações de igualdade a partir da escola, entretanto, exige mudanças significativas nas estruturas de natureza pedagógica. Nesse sentido, destacam-se: orientações para operacionalização das diretrizes e recursos e materiais pedagógicos apropriados, capazes de dar suporte à formulação e execução de projetos educativos inovadores, focados em conteúdos e procedimentos que conduzam à educação de relações étnico-raciais positivas.

As *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, apresentadas no parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, e instituídas pela resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, regulamentam a LDB em seu artigo 26-A, explicitando por meio de indicações, recomendações e diretrizes, os conteúdos, as competências, as atitudes e os valores a serem implementados com incentivos, formação e condições qualificadas, garantidas pelos respectivos sistemas de ensino. Ao lado desses subsídios, as proposições e experiências de iniciativa docente, que acontecem em diversas escolas, em vários locais do país, representam importantes referências dos processos de reestruturação curricular, segundo uma visão de futuro do Brasil como sociedade organizada e participativa, com elevada consciência política, cuja identidade cultural seja a síntese de múltiplas civilizações, diversidades regionais, etnias, gêneros, credos e outras.

### Passos para observação e acompanhamento

Considerando-se que nem as *Diretrizes* e nem mesmo a lei 10.639/2003 são do conhecimento pleno da grande maioria dos professores, gestores e comunidades, há longo aprendizado a percorrer.

O processo de observação e acompanhamento norteou-se pelas seguintes perguntas: Quais os desafios epistemológicos para o ensino orientado para a diversidade destacando as relações raciais e de gênero, numa perspectiva de educar para a igualdade? E ainda, tendo que considerar a mediação subjetiva nas relações entre conhecimento e aprendizagem, entre ensinar e aprender?

Dessa forma, na medida dos desdobramentos, abrangências e refinamentos de orientações, materiais de apoio e processos de formação, definimos passos organizadores de observação e acompanhamento.





## Rede de apoio

A incorporação das determinações legais, nas várias dimensões em que as escolas devem implementá-la, requer assessoramento e apoio em uma ação formadora localizada nas regiões e comunidades. Sua construção consiste em colocar sistematicamente em foco aspectos destacados como indicadores metodológicos e de conteúdo, por educadores e pesquisadores que estudam as questões negras, indígenas e outras semelhantes. Os espaços de discussão e intercâmbio articulados para este fim realizam oficinas especialmente debruçadas sobre a complexidade desse tema, constituindo redes de apoio para o enfrentamento das dificuldades.

## Iniciativas pedagógicas dos(as) professores(as)

Outro aspecto considerado fundamental é descobrir possibilidades da escola para a apreensão e discussão da diversidade, observando-se, especialmente, como as relações raciais e a identidade negra são tratadas nas orientações e atividades pedagógicas e em recursos de ensino. É importante também introduzir essa discussão junto a estudantes de licenciatura, por meio de contatos diretos com educadores que desenvolvem estudos e trabalhos experimentais em temas étnico-raciais e outros semelhantes, com objetivos pedagógicos.

## Bibliografia atualizada

Os primeiros passos consistem em organizar uma bibliografia atualizada. O exercício da leitura comentada, a procura de materiais de apoio, como filmes e textos infanto-juvenis, a serem vistos e analisados, bem como o registro escrito das observações, perpassam todo o percurso. Como observação de campo, sugerem-se contatos externos com educadores e pesquisadores em organizações não governamentais, na universidade e em escola-campo de estágio, para levantamento de recursos educativos, socialização de informações na área temática e entrevistas.

## Entrevistas

As entrevistas pautam-se em roteiros adaptados às experiências dos/as professores/as entrevistados/as, em busca de dados vivos disponíveis na memória e de dados sistematizados. Pergunta-se para obter informa-



ções sobre a formação em pesquisa na área temática, sua vinculação com a educação, seu posicionamento em relação à importância desses conteúdos em sala de aula, e suas sugestões para criação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas para uma educação igualitária. O critério de escolha dos especialistas foi a opção por alguns temas considerados fecundos para os propósitos de uma educação comprometida com a valorização de aspectos da condição humana das crianças, jovens e adultos dos setores atingidos por processos históricos de exclusão social. Dentre esses temas estão: literatura infanto-juvenil, história da África e das culturas afro-brasileiras, comunidades remanescentes de quilombos, diversidade religiosa e religiões afro-brasileiras.

Essas interações por entrevistas permitem contato com análises aprofundadas pelos pesquisadores(as) sobre questões relevantes para o ensino. Trata-se de conhecimento pouco disponível em formatos acessíveis no universo escolar. Os entrevistados, a partir de seus objetos de estudos, dispõem de informações importantes para a formação de educadores e reorganizações curriculares. Essas informações, quando apropriadas, atuam constituindo um pensamento e uma prática que podem reverter na produção de inovações pedagógicas.

A partir dessas novas leituras da realidade em suas expressões contemporâneas, é possível compreender outras visões de mundo e maneiras de viver, respeitando e valorizando os negros, os índios, as mulheres, os homossexuais, diferentes grupos que constituem a sociedade. Como exemplo, temos as informações de Funes (*apud* Silveira, 2004) cujo objeto de estudos nesse momento eram quilombos e comunidades negras da região amazônica. Em seu relato, traz dados que revelam o mito da existência quase exclusiva do quilombo de Palmares. Para desconstruir esse mito, apresenta outros quilombos e várias comunidades de descendentes de quilombolas em todo território nacional. Esse tipo de entrevista constitui uma amostra da produção acadêmica que precisa tornar-se acessível às escolas.

### Oficina de cinema

Na oficina de cinema, a *filmografia* comentada é uma pequena orientação para os/as professores/as sobre a riqueza de informações, situações e contextos veiculados por meio de filmes. A utilização de filmes em sala



de aula é estratégia envolvente e eficiente. Por ser de fácil acesso, uma vez despertado o interesse e o olhar dos alunos e alunas, eles/as desenvolverão esse exercício de crítica e posicionamento diante das idéias tratadas pelos filmes. Os observadores, estudantes e professores, desenvolvem um olhar intencionado, passam a perceber melhor a reprodução de preconceitos, mitos e imagens estereotipadas nos livros didáticos e outros materiais pedagógicos, e assumem atitudes e posicionamentos mais seguros no enfrentamento dessas questões. Segundo uma das professoras, a “linguagem do filme permite acessar maior quantidade de conteúdos em menor tempo”. Se a velocidade, o rompimento de barreiras espaciais e temporais são marcas da atualidade, principalmente no campo da informação e da comunicação visual, o uso desses estímulos para captar atenção, despertar a criatividade e a imaginação dos estudantes, torna-se exigência da formação comunicativa nos dias de hoje.

O filme possibilita a compreensão por meio de conceitos, ideias e pontos de vista diferenciados. O conhecimento anterior à exibição e leitura dos filmes sofrerá intervenção por meio do saber apresentado. Como produto, surge um novo saber alcançado mediante as discussões mediadas pelo/a professor/a. A linguagem cinematográfica, constituída pelo enredo, materializado na tecitura de imagens visuais e sonoras em movimento, nos efeitos ambientais da luz e da sombra, provoca e dialoga com a emoção, tornando a comunicação mais elaborada e potencializando possibilidades de análise e compreensão na troca de experiências estéticas emergentes. Seu uso na sala de aula requer planejamento e sistematização, visando-se o domínio do conteúdo explorado, com o exercício de um olhar criterioso, que se apóia em perguntas sobre o que é visto, ouvido e sentido durante o filme.

Com acesso freqüente aos filmes, os/as educadores/as constroem uma fundamentação teórico-prática que lhes dá embasamento para mediar a reflexão com seus/suas alunos/as, a problematização das questões abordadas, sua localização em tempos e espaços. O confronto de valores e concepções requer o posicionamento do/a educador/a para ajudar a percebê-los e discuti-los, formando uma consciência crítica e de respeito às diferentes interpretações. As histórias narradas em linguagem fílmica, traduzidas ou não da literatura, contribuem para que crianças e jovens percebam e explicitem, com a mediação do/a professor/a, fantasmas, fantasias, medos, dores, inseguranças e outros sentimentos e conteúdos subjetivos.



## Oficina de leitura

A oficina de leitura é uma forma de trazer para os leitores, especialmente os jovens, meios de se libertarem de preconceitos e explicações do senso comum, por meio da literatura-arte. A sensibilidade do leitor será despertada independentemente de ele conhecer os termos literários. Andrade (*apud* Silveira, 2004) explica que oficina é um lugar de construção, em que se coletam peças, com o intuito de encaixá-las, ajustá-las, desmontá-las, restaurá-las e montá-las, em dinâmicas criadas para cada situação, objeto ou sujeito. A oficina de leitura possibilita trabalhar com sujeitos e histórias de vida, compondo-as ou ampliando-as à semelhança de “escavações arqueológicas,” em busca de peças lá dentro, mergulhando em memórias para juntá-las, deixar que sejam montadas, que se construam e surjam na sua integridade.

Para Gabriel (*apud* Silveira, 2004), a oficina de leitura consiste em trabalhar cada história ou texto teórico como obra diferente, aberta, sujeita a interpretações. Há várias possibilidades diferentes daquelas leituras escolares com respostas prontas nos textos interpretativos, em que todos tinham que pensar de maneira unificada. Desde as décadas de 1970 e 1980, mudanças ocorreram nessa forma de conhecimento.

O autor Umberto Eco (2008) conceitua a obra de arte como obra aberta. A partir dela, a pessoa tem que ter a possibilidade de ler, posicionar-se e interagir de tal forma nessa leitura que ela mesma possa escrever o seu texto. Gabriel (*apud* Silveira, 2004) explica que livros modernos como os da escritora *Lígia Bojunga* provocam isso, e exemplifica que, no livro *Paisagem*, ela cria um leitor que participa da criação literária. O leitor vai se posicionar junto com esse personagem, assim como o/a professor/a e seus alunos/as, construindo outros textos como esse leitor.

A oficina de leitura não pode prender a pessoa a determinadas respostas prontas e estabelecidas, embora existem certas restrições e orientações. Eco (2004) trabalha com essa abertura das possibilidades de leituras, trazendo novos contextos de acordo com a bagagem do leitor. O livro, lido hoje, daqui a dez anos pode ser lido de forma diferente, sendo outro livro em outra realidade. A oficina de leitura deve trabalhar a leitura com o grupo fazendo aberturas, abrindo possibilidades para os leitores lerem e se colocarem, construindo a escrita. A primeira coisa é o conhecimento



de textos. Há muitos livros bons e outros livros que não são tão bons. É importante que se aprenda a fazer essa distinção, e o melhor meio é o conhecimento dos livros por meio de muitas leituras.

### Oficina de literatura infanto-juvenil

As oficinas de literatura infanto-juvenil, visando atrair a atenção de crianças e adolescentes para a discussão racial, no seu cotidiano doméstico ou escolar, têm postura militante, uma definição ideológica. A coluna vertebral da oficina é a história do povo negro, em suas variadas manifestações. É fundamental a aquisição de volumes que incluam em seu enredo personagens negras, principalmente se apresentadas de forma positiva. É importante analisar o lugar em que o/a autor/a coloca os personagens negros em sua produção.

As pessoas expressam seus discursos conforme uma visão de mundo, uma dada formação social. A literatura infanto-juvenil não foge da possibilidade de ser um campo em que os discursos expressam a maneira de ver o mundo do conjunto de escritores/as que se dedicam a contar histórias. Em sua experiência de autoria, Andrade (*apud* Silveira, 2004) apoia-se nos conceitos de memória e identidade, por considerá-los básicos para o fortalecimento do sentimento de dignidade e estima de si, principal objetivo das oficinas que deseja realizar com as crianças.

Para crianças negras, na reflexão de Andrade (*apud* Silveira, 2004), as lembranças dos apelidos, da galhofa, do desprestígio, do isolamento, da falta de referências dignas, são bastante dolorosas. Essa memória, patrimônio cultural da pessoa, deveria ser confrontada com outra positiva que possa fortalecer um conceito de si mesma em relação aos outros das suas relações. A memória de experiências negativas impede o orgulho de pertencer, identificar-se. Uma nova concepção de si que teria de aflorar-se, fazendo uma ponte entre passado e futuro da história grupal e individual. Para solidificar este “eu” da criança, é preciso positivar o seu pertencer. Nisso consiste a compreensão de identidade positiva. Com esse enfoque de memória e identidade, os textos selecionados e os caminhos de leituras podem ser oferecidos à análise de crianças e adolescentes afro-descendentes.



## O princípio da pluralidade e o pensamento plural

A pluralidade cultural brasileira é fruto de complexa interação de processos políticos e econômicos, no plano nacional e internacional, origem de uma diversidade marcada historicamente por relações de expropriação entre povos europeus, indígenas e africanos. Um dos sentidos dessa temática é promover conhecimento dessa situação, para construir-se solidariedades fundamentadas no reconhecimento das identidades, no respeito e na valorização das diferenças. Dessa forma, a nacionalidade seria constituída pela contínua articulação e pelo intercâmbio entre formas diferenciadas de produção material-econômica, cultural-simbólica e espiritual, das regiões geoeconômicas, dos grupos populacionais em seus territórios, territorialidades e construções históricas próprias.

Educadores e educadoras que compreendem os educandos como seres individuais e diferentes, cuja individualidade se constitui e emerge na coletividade, com história e expressões culturais próprias, descobrem possibilidades de desenvolver sua autoconfiança e seu protagonismo, fazendo da escola espaço aberto comprometido em formar pessoas cooperativas e capazes de convivência pacífica. As demandas dos movimentos sociais trouxeram para a escola a responsabilidade de fazer conexões entre as diferentes experiências e o que é preciso aprender na sala de aula, especialmente processos formais de pensar, sistematizar e socializar diferentes saberes.

Os quadros de referência epistemológica entram em conflito quando os diferentes saberes dos estudantes e suas famílias não lhes garante pontes para o saber escolar, que não os reconhece e, por isso, não os representa. Seus conceitos espontâneos se articulam aos conceitos científicos mediados pela contextualização organizada no ato de ensinar do/a professor/a. Vygotski (*apud* Pino, 2010) aponta a “vivência” como exemplo de “unidade de análise”, em contraposição à análise cartesiana privilegiada pelo pensamento científico moderno, que decompõe as totalidades em elementos descontextualizados, a exemplo de recentes análises pontuais sobre a prática denominada *bulling* nas escolas.

É a representação conceitual científica do mundo que deve caracterizar esse saber escolar. Porém, “uma das formas de conceituação largamente utilizada por essa representação é a positivista, que confere um sentido de anterioridade da ordem, como atributo do universo físico e social, encobrindo a sua qualidade de construção histórico-social” (Bandeira, 1995, p. 19). Os conceitos desenvolvidos nessa concepção contribuem para a manutenção do controle do modo de pensar, na medida em que não favorecem reflexões sobre as múltiplas formas de pensar e viver, especialmente sobre origens, interpretações e naturalização das diferen-



ças humanas. Seu método segue um caminho de constatações que privilegia a descrição da aparência dos fatos, reduzindo-os e desprezando a complexidade do mundo.

## Considerações finais

Compete à escola orientar seu currículo de forma a desenvolver o princípio filosófico do pluralismo no pensamento, de conteúdo ético e político, que deve funcionar como antídoto à manutenção de práticas reducionistas que limitam, inferiorizam e excluem, como o racismo, o sexismo, a homofobia e outras correlatas.

Desde meados da década de 1980, uma série de ações em políticas públicas educacionais, direcionadas a esse debate e à valorização da identidade negra pela escola, têm sido implementadas e algumas atingiram bom nível de sistematização. A incorporação das propostas ao sistema formal de ensino, entretanto, enfrenta dificuldades, como o insuficiente conhecimento por gestores e professores, a fragmentação de ações e o lento processo de institucionalização. Esse trabalho exige pesquisa, inovações pedagógicas e desenvolvimento de pessoas, tecnologias e materiais, que repercutam em fontes, conteúdos e métodos de aperfeiçoamento ao projeto e aos que o conduzem.

Temos a noção de que as vivências escolares integram dinamicamente os processos de desenvolvimento humano, mas precisamos desenvolver níveis mais elevados e práticos de consciência do processo de constituição cultural da criança, para tornar-se e conceber-se como *humano igual*.

Reiterando Pino (2010), de acordo com Vygotski, esse processo deve ser observado em dois ângulos. O ângulo do universo de materiais e bens sociais e culturais que se apresentam acessíveis às crianças nos ambientes, e dos quais elas se apropriam na convivência das práticas cotidianas. E o ângulo das diferentes maneiras como as crianças convertem esses materiais em instrumentos de suas funções e capacidades humanas. Nesse duplo movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior, a criança converte a significação que lhe é passada em significação para si mesma. Aí reside a importância educativa das vivências sistematicamente proporcionadas pela experiência escolar.

Nessa perspectiva, a criança atua como sujeito na interpretação dos significados e cabe ao/à educador/a interpretar como a criança vivencia essa significação das situações pedagógicas nas quais interage. Colocados nessa posição sobre o conhecimento e a percepção política da relevância de seu ofício na missão formadora da escola, educadores/as em geral e professores/as em sala de aula em especial, podem reconhecer e exercer indispensável contribuição na preparação do futuro.



## Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. Trad. Wolfgang Leo Maar. *Educação e emancipação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M. W. e WEIS, L. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. In *Educação e realidade*, Porto Alegre: n. 11, 1986.
- AQUINO, J. G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.
- BANDEIRA, M. L. *Antropologia: diversidade e educação*. Cuiabá: EDUFMT, 1995.
- CARONE, I. *Igualdade versus diferenças: um tema do século*. In AQUINO, J. G. (org.) *Diferenças e preconceito*. São Paulo: Summus, 1998.
- CUCHE, D. Trad.: Viviane Ribeiro. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru (SP): Edusc, 1999.
- DAYRELL, J. T. *Escola e diversidade cultural: considerações em torno da formação humana*. Caxambu: MG, 1996. [Reunião Anped]
- FORQUIN, J. C. Trad.: Guacira Lopes Louro. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOMES, N. L. *Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*. In MUNANGA, K (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1999.
- GONÇALVES, L. A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. In *Cadernos de pesquisa*, São Paulo: n. 63, nov. 1987.
- GUIRALDELLI JR., P. (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. UFPr, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O que é pedagogia*. 3.ed. revista e atualizada. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. In *Cadernos de pesquisa*, São Paulo: n. 63, nov. 1987.
- ECO, Umberto. *A obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.
- MOREIRA, A. F. e Silva T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MRECH, L. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- OLIVEIRA, I. M. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas (SP): Papirus, 1994.
- PARÂMETROS curriculares nacionais: pluralidade cultural. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, jan. 1997.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- PINO, R. *A criança e seu meio: contribuição de Vygotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação*. São Paulo: Psicologia USP, 21(4), 2010.
- \_\_\_\_\_. Raça e educação: uma articulação incipiente. In *Cadernos de pesquisa*, São Paulo: n. 80, fev. 1992.
- \_\_\_\_\_. *Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade*. In *Cadernos de pesquisa*, São Paulo: n. 86, ago. 1993.
- ROMÃO, J.; SILVEIRA, S. M. *Escola espaço de luta contra o racismo*. Florianópolis: NEM, 1991.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. A. (org.) *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos (SP): Ed. UFSCar, 1997.
- SILVEIRA, M. *Educação, diferenças e desigualdade: a contribuição da escola neste enfrentamento* [Tese de doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Leitura crítica da prática pedagógica nas primeiras séries do primeiro grau* [Dissertação de mestrado]. Niterói (RJ): Universidade Federal Fluminense, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Relatório Prolicen*. Goiânia: FE/UFG, 2004. [Relatório de pesquisa e intervenção pedagógica]
- SOARES, L. (org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SPÓSITO, M. P. Jovens e educação: novas dimensões da exclusão. In *Em aberto*, Brasília: n. 56, 1992.
- TOURAINÉ, A. Trad.: Modesto Florenzano. *Igualdade e diversidade: o sujeito democrático*. Bauru (SP): EDUSC, 1998.
- VYGOTSKI, L. S. Trad.: Paulo Bezerra. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.





# Parte 3

## Formação de professores para a igualdade étnico-racial na educação infantil

Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo,  
*Lucimar Rosa Dias*

Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil:  
análise de resultados,  
*Débora Oyayomi Cristina de Araujo e  
Paulo Vinicius Baptista da Silva*

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: SABERES E FAZERES<sup>108</sup>

Lucimar Rosa Dias<sup>109</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa de doutorado que teve como principal objetivo compreender os modos pelos quais professoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada que tinham por objetivo estimular a inclusão de práticas pedagógicas que tratassem da diversidade étnico-racial. Foram analisadas duas experiências, uma desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, em Campo Grande (MS) e outra, pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP). O trabalho se ancora em concepções da teoria crítica da educação, para a qual as práticas pedagógicas estão relacionadas com as práticas sociais, sendo também tarefa do professor a construção de estratégias educacionais que fomentem o respeito da diversidade étnico-racial.

<sup>108</sup> Este texto originalmente foi apresentado na 34ª Reunião da ANPed – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em outubro de 2011, na cidade de Natal (RN), na Sessão Especial “Formação de Professores, educação infantil, relações étnico-raciais e de gênero: desafios e perspectivas”.

<sup>109</sup> Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; consultora do Centro de Estudos do Trabalho e Desigualdades – Ceert; lucimar\_dias@uol.com.br.



## Constituição de um campo de conhecimento sistematizado

Há muito, homens e mulheres dedicados a combater o racismo na sociedade brasileira apontam a educação escolar, e por consequência, a ação dos professores como importantes para o fomento de valores nos quais a discriminação racial, o racismo e o preconceito não estejam presentes. São ricas, diferenciadas e múltiplas as ações desenvolvidas pelo movimento negro para alcançar tal intuito, por isso há uma produção a ser conhecida e compreendida nesse universo.

Essas organizações articulam-se em diversos momentos da história brasileira, com ações mais contundentes em determinados períodos – por exemplo, na década de 1970, na qual ocorre uma vigorosa rearticulação desse segmento, tendo seu ápice em 1978, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Também são marcos históricos importantes as ações empreendidas no ano de 1988, centenário da Abolição, e no ano de 1995, quando se comemoraram os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, e, em 2001, na época da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul.

As experiências educativas realizadas por organizações não-governamentais (ONG), bem como por outras formas de organização do movimento negro, em articulação com Secretarias da Educação ou de forma independente, são ricas e múltiplas. Embora sejam ainda insuficientes os registros sobre elas, sabemos que existiram, existem e se consolidaram com o passar dos tempos. Tais mobilizações provocaram, em diferentes níveis governamentais, a criação de programas ou atividades de estímulo à diversidade étnico-racial nos programas de ensino.

Essas ações se consolidaram como parte integrante da educação brasileira, a partir de 2003, quando ocorreu a alteração dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 10.639 de 2003 e Lei 11.645 de 2008), explicitando de maneira contundente a obrigatoriedade dos sistemas educacionais brasileiros de contemplarem em seus currículos questões relativas à história de negros e indígenas. É nesse espaço de constituição de um campo de conhecimento sistematizado sobre a formação de professores da educação infantil e as prescrições legais para o trabalho com a diversidade étnico-racial que nossa pesquisa se insere. Em particular, investiguei como professoras da educação infantil, após participarem de cursos, mobilizam esses saberes para a construção de um currículo nessa etapa educacional que contemple essa abordagem.



Nosso interesse por essa etapa da educação básica se deve ao fato de que, apesar de ter extrema importância no desenvolvimento do ser humano, ela não tem sido, até o momento, o foco principal das pesquisas que tratam da diversidade étnico-racial e educação no Brasil. Somente no final da década de 90 surgiram alguns trabalhos de pesquisa abrangendo essa etapa, mas ainda são poucos e não deram conta de abranger todas as dimensões das muitas variáveis presentes nesse contexto.

Inicialmente, foram feitos esforços para conhecer as trajetórias de instituição desses cursos nas Secretarias. Como são realizados? Quem os realiza? Por que os realizam? Para apreender tais caminhos, fizemos entrevistas semi-estruturadas com gestores (com alguns a entrevista foi por e-mail) responsáveis pelo desenvolvimento dos cursos em cada uma das Secretarias. Também realizamos entrevistas semi-estruturadas com 10 profissionais (professoras e monitoras) da educação infantil. Foram coletados vários documentos sobre os cursos e sobre como a diversidade étnico-racial se institui como tema de formação nas ações das Secretarias, especialmente para professores de educação infantil.

Definimos três grupos de perguntas, tanto para gestores como para professoras. Os grupos de questões dos gestores diziam respeito a aspectos como: a) implementação; b) execução; c) continuidade. Para as professoras, foram: a) formação; b) curso; c) sua prática pedagógica. Na interpretação das entrevistas, buscamos como regra a consideração das categorias que arquitetaram o discurso das professoras tal como elas se evidenciaram nas respostas, associando-as ao quadro dos eixos apresentados para a condução das mesmas.

Não se tratava, simplesmente, de aplicar as idéias e os conceitos dos autores que nos apoiavam, mas de permitir que essas referências teóricas nos ajudassem a perceber, identificar e procurar explicar como e por que as respostas estruturavam-se da maneira como o faziam. Esse processo era acompanhado de registros que procuraram estabelecer as categorias temáticas apresentadas pelos depoimentos. Na seqüência, essas categorias foram analisadas e, nesse processo, buscou-se compreender como foram estruturadas e os determinantes de sua escolha por nós, compatibilizando-as com as entrevistas.

Bourdieu (2003, p. 713) afirma que a relação entre os sujeitos, na pesquisa, instaura-se na base de um acordo dos inconscientes. Ainda de acordo com esse autor, não é possível ignorar que nosso próprio ponto de vista tende a ser um ponto de vista sobre outro ponto de vista. Tal afirmação não introduz qualquer relativismo na interpretação, mas se esforça por assinalar as singularidades dos relatos dos sujeitos da pesquisa.



Para analisar como as professoras se apropriaram dos conteúdos dos cursos de formação, fizemos uso da noção de apropriação, de acordo com Roger Chartier (1988). Sabemos que a questão desse autor era compreender, em primeira instância, as diferentes apropriações em relação à leitura de textos, mas consideramos ser possível estender o conceito de modo a pensar e explicitar peculiaridades da apropriação de conteúdos formadores em geral. A noção é aqui utilizada para dar conta das múltiplas possibilidades de combinação entre as propriedades socioculturais e psicológicas dos sujeitos e as especificidades dos objetos com os quais entraram em contato.

Esse processo de apropriação ocorreu quando as professoras foram colocadas em contato com os conhecimentos do curso. Para se apropriarem deles, mobilizaram suas histórias pessoais com o tema da discriminação, às vezes situações nas quais elas mesmas tinham sido vítimas. Também recorreram a situações em que se viram envolvidas com o tema por diferentes motivos: porque estavam trabalhando numa comunidade de origem negra ou porque constataram que entre seus alunos havia discriminação. Enfim, as professoras recorreram aos seus capitais culturais<sup>110</sup> e seus saberes experienciais, apropriando-se dos conteúdos do curso para potencializá-los e transformá-los em práticas pedagógicas profundamente influenciadas por seus valores individuais, mobilizados pelas reflexões realizadas durante o curso de formação.

Podemos pensar que os modos pelos quais se apropriam do que se trabalha nos cursos relacionam-se às curiosidades, ao momento histórico e às suas próprias necessidades, permitindo “[...] compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo” (Chartier, 1988, p. 24).

Contudo, se é verdade que há especificidades nas apropriações de cada uma das professoras, também é pertinente falar de convergências, pois elas vivem sob o mesmo constructo ideológico. Isso confere às práticas analisadas semelhanças nos princípios e objetivos e, às vezes, nas estratégias, como é o caso da confecção de bonecas negras e da inclusão da literatura, que valorizam o universo das culturas de origem afro-brasileira e africana. Considera-se que o estudo acerca das diferentes formas de apropriação é útil para compreender os movimentos pelos quais os saberes pedagógicos ou a formação docente são incorporados, nas diferentes situações, pelo professores de forma geral.

<sup>110</sup> O conceito de *capital cultural* liga-se às concepções de Bourdieu e refere-se ao conjunto de propriedades ou bens vinculados à formação e cultura que os sujeitos possuem, associados à sua posição de classe, adquiridos no meio familiar ou escolar, por exemplo. Sobre a questão ver: Bourdieu, Pierre. Trad.: Magali de Castro. *Os três estados do capital cultural*. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Os três escritos de educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.



Essas convergências também resultaram da longa mobilização realizada pelo movimento negro, que, de diferentes modos, tem influenciado a sociedade brasileira, procurando romper com a lógica da exclusão racial e social. A seguir, apresentaremos um pouco da história de dois cursos analisados, para em seguida apresentar alguns resultados do impacto deles nas práticas pedagógicas das professoras da primeira infância com as quais dialogamos.

## Os cursos

Um dos cursos analisados ocorreu em Campo Grande (MS) e fez parte de uma política instituída desde março de 2000. O curso contou com a presença de aproximadamente 40 professores da educação infantil, ocorrido em 2001, com 60 horas organizadas em cinco módulos, sendo ministrado por uma equipe da Secretaria de Educação responsável pela política intitulada por eles de *combate ao racismo*.

Já o outro curso ocorreu em Campinas (SP). Para a realização do curso, a Secretaria de Educação contratou a ONG CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (reconhecida por seu trabalho com o tema). Ele foi estruturado em três módulos. Diferentemente do curso em Campo Grande (MS), dirigido exclusivamente para professoras da primeira infância, nesse curso participaram professores dos vários níveis da educação básica.

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

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

Em Campo Grande (MS), o curso de formação realizado foi a única ação dirigida para a educação infantil. Depois dele, nenhuma aquisição de material ou outro tipo de investimento foram identificados nos documentos analisados. Outro diferencial percebido foi a instabilidade trabalhista dos gestores em Campo



Grande (MS). No momento em que encerramos a pesquisa, todos os gestores entrevistados já não estavam mais respondendo pelos seus setores.

Apesar dos modos diferenciados nos quais a instituição das políticas ocorreu nas duas Secretarias, ao analisarmos as entrevistas das professoras tanto de uma cidade como de outra, foi possível organizar categorias que se apresentaram nos dois grupos. As categorias configuradas a partir do estudo das entrevistas foram: *profissionalidade*, *ações formadoras*, *a dimensão político-administrativa*, *práticas pedagógicas*, sendo esta o foco de nossa abordagem neste artigo.

Nossa compreensão sobre práticas pedagógicas não se reduz somente à consideração da ação dos professores, mas também ao exame de suas relações com as diversas esferas do sistema de ensino e com o contexto social e cultural no qual a instituição educacional, os docentes e as crianças estão inseridos (Catani *et al.*, 2003). Ao discutirmos a prática pedagógica das professoras, analisamos os pressupostos pedagógicos, a dimensão curricular que o tema passa a ocupar nas práticas pedagógicas e também a dimensão metodológica. Verificamos ainda como os conteúdos apreendidos no curso foram transpostos de modo a se constituírem em experiências de aprendizagem para as crianças da educação infantil entre 2 e 5 anos e quais estratégias as professoras desenvolveram para sua efetivação no dia a dia. Por fim, buscamos compreender como as crianças reagem a um trabalho com esse enfoque.

## **Os princípios pedagógicos de um trabalho com a abordagem da diversidade étnico-racial na primeira infância, resultantes de processos de formação continuada**

Os pressupostos pedagógicos regem os modos que orientam o fazer e o pensar da educação. Referem-se aos elementos essenciais e gerais numa proposta educacional, incluindo a reflexão metodológica acerca dos processos educativos e são pautados em princípios que expressam a concepção de educação e sociedade do profissional da educação. Nesse sentido, ao investigarmos as práticas das professoras no que tange à diversidade, buscamos compreender os princípios que as nortearam para desenvolver suas ações. Apesar de se apresentarem difusos nos depoimentos, podem-se inferir alguns princípios que consideramos se constituem uma contribuição importante para a construção de uma educação infantil que inclui a diversidade étnico-racial.

Organizarmos, portanto, quatro princípios que orientaram as professoras entrevistadas no trabalho com a diversidade étnico-racial na educação infantil



e foram resultantes do processo de reflexão que os cursos de formação lhes proporcionaram. Ao apresentá-los, não os colocamos em ordem hierárquica, pois acreditamos que todos são importantes na construção de uma pedagogia para a diversidade étnico-racial na educação infantil.

O primeiro princípio identificado foi a necessária *coragem para enfrentar o tema*. Sem dúvida, trazer para a educação infantil os temas relativos à diversidade implica tomar uma atitude ousada e ética em relação à raça-cor e etnia. Incluir conhecimentos afro-brasileiros e indígenas e considerá-los tão importantes quanto os conhecimentos de origem européia que já são largamente trabalhados é romper com uma tradição eurocêntrica de currículo, atitude nem sempre apoiada pelo conjunto de profissionais das instituições escolares.

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige sim que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver, nas propostas oficiais, recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, o que nos mostra que a professora, ao trazer a “coragem” como princípio importante, sentiu-se desafiada e questionada na produção de sua prática.

Um exemplo desse processo que elas vivenciaram está no depoimento da professora Nafissatou que, ao produzir com seus alunos um broche com a frase: “Viva o dia 20 de novembro! Dia da consciência Negra!”, ouviu de várias colegas que elas também fariam um, mas com outra frase: “Viva o dia da consciência branca!”, porque consideravam injusto “ter um dia para os negros e não ter dia para os brancos”. Relatou ainda que, além disso, ouviu várias piadas e que algumas crianças que usaram o broche também foram importunadas pelas mesmas profissionais. Tal fato não nos surpreendeu, pois sabemos que a persistência do racismo, do preconceito e da discriminação raciais são frutos de construção ideológica solidamente estruturada na sociedade brasileira.

Por isso, essa coragem apresentada pelas professoras entrevistadas de fato nos parece necessária, pois, mesmo com as legislações em vigor, sabemos que o tratamento pedagógico para a diversidade étnico-racial continua controverso e constitui-se em campo árido. Nesse sentido, precisamos semear, regar e cuidar cotidianamente para que as propostas possam produzir uma nova ação, que gere “bons frutos”, isto é, possam produzir práticas pedagógicas nas quais a alteridade esteja presente desenvolvendo com as crianças a capacidade de ver o outro, nas suas singularidades, e admirá-las. Para atuar sobre esse tema, não bastam as leis; por isso os trabalhos iniciais exigem muita energia das professoras, que





precisam pensar experiências de aprendizagem, metodologias e ainda convencer colegas ou justificar sua ação a gestores.

Um aspecto importante foi a unanimidade ao afirmarem a contribuição decisiva dos cursos para que elas pudessem organizar ações educativas que abordassem a diversidade étnico-racial sem medo de censuras ou de qualquer outro tipo de repreensão, como deboches das colegas, descrédito da direção ou outro fato qualquer que pudessem desestimulá-las a pôr em prática aquilo que aprenderam.

O segundo princípio foi o da *ludicidade*. Ele se relaciona diretamente com o tipo de trabalho que devemos desenvolver com crianças pequenas. Tal princípio pode ser construído a partir de algumas falas como: “Para trabalhar com a criança tem que ser bastante concreto” ou “a educação é mais lúdica mesmo”. Tais argumentos expressaram o que várias teorias que tratam da educação infantil indicam: é preciso considerar a ludicidade presente nessa fase para constituir qualquer tipo de trabalho. Piaget (1971) e Vygostky (1998), dois teóricos influentes nas discussões educacionais no Brasil, tratam da importância do jogo no processo de aprendizagem da criança, sejam eles simbólicos ou de regras. Também o parecer que trata da revisão das *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*, indica que

As propostas curriculares da educação infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (CNE/CEB, n. 20, 2009).

Também acreditamos que o lúdico é fundamental ao abordamos a diversidade étnico-racial na educação infantil. Não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e cultura afro-brasileira e indígena, de modo as valorizá-las. Trabalhar por meio desse patrimônio com as diferentes linguagens será de fato uma contribuição para construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil.

O terceiro princípio construído foi o de *considerar as diferenças entre as pessoas como valor positivo*. Ele se apresentou em expressões do tipo: “A gente procura em várias ocasiões pautar a diferença como algo positivo”, ou então: “A gente procura não hierarquizar a formação do simbólico na criança, por exemplo, da mesma



forma que a gente conta história de príncipes e princesas loiras, a gente conta de princesas negras”.

Essas formulações expressam o princípio de que a *idéia de diferença*<sup>111</sup> *deve ser construída como algo positivo*. Construir com as crianças pequenas a concepção de que as diferenças observadas na convivência entre seus pares é algo positivo está na contramão da política de identidade que deseja estabelecer hierarquias entre as pessoas. Uma instituição de educação infantil, sempre que pautar seu trabalho por esse princípio, estará interrogando a si mesma e aos outros espaços sociais sobre o tratamento dado a essa questão, possibilitando que as crianças pensem nas diferenças como experiência ao mesmo tempo particular e coletiva, que se estabelece na relação entre os sujeitos e não se constitui marca determinada de algum grupo específico.

Quando as professoras disseram que procuram “não hierarquizar a formação do simbólico na criança”, elas estão trazendo para suas práticas a ruptura do que Giroux (1995, p.71), chama de *disneyzação da cultura infantil*. Para o autor, “não existe nada de inocente naquilo que as crianças aprendem sobre raça, tal como retratada no ‘mundo mágico’ da Disney”. Assim como não existe nada de inocente nas histórias infantis que apresentam, exclusivamente, um tipo físico como o portador da beleza, da bondade, da riqueza ou da magia. Por isso, cada vez que essas professoras possibilitam para as crianças ouvirem e verem histórias com outras representações, elas estão travando uma luta contra os discursos vigentes e dominantes sobre os modos como as crianças devem se reconhecer como sujeitos e reconhecer o Outro. Também rompem com as hierarquias nas quais se valoriza o branco europeu e se desvalorizam todas as outras formas de ser diferenças desse tipo, como o não étnico, ou seja, o padrão.

Esse princípio articula-se a outro, de fundamental importância, expresso no depoimento da professora Aicha, quando explica a mudança de atitude de uma criança:

Agora ele se identifica como negro, mas teve de aprender isso, teve de construir isso. Acho que a gente tem de respeitar isso na criança. A criança tem de construir essa identidade, não a gente impor essa identidade. Eu falo, a gente faz um trabalho, falando da cultura, falando do preconceito, mas a gente não fala para a criança: “Olha, você é negra. Olha você é negro viu?”. Não. Acho que isso a criança constrói fazendo um trabalho positivo, que mostre para ela que ser negro não é negativo, pelo contrário, que a gente tem muita coisa legal, e a gente tem de trabalhar com essas coisas. A gente tem de mostrar para as pessoas. Então, isso que faz a criança se iden-

111 Diferença aqui está compreendida como a define, SILVA. Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000: “diferenças culturais entre os diversos grupos sociais definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade”.



tificar como negro, faz a criança ser negra, mas não adianta falar: “Você é negro, você é branco...” (Educatora Aicha – entrevista concedida em 11/09/06).

Aqui reside uma das chaves fundamentais para as professoras que trabalham com esse tema. De fato, se consideramos as crianças sujeitos ativos e reflexivos, não podemos obrigá-las a assumir uma identidade, seja ela qual for. Ainda que acreditemos ser mais saudável que uma criança negra (aos nossos olhos) se aceite, tenha orgulho de si e dos seus antepassados, a identidade, inclusive a étnico-racial, é socialmente construída. Não cabe à professora definir para a criança sua identidade, seja qual for o âmbito. O que lhe cabe é fornecer elementos positivos nos quais as crianças negras e não negras possam se apoiar na constituição de sua identidade.

Com isso chegamos ao último princípio pedagógico: *a criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não pode ser imposta.* Ou seja, o pleno desenvolvimento da criança previsto na Lei de Diretrizes e Bases articula-se à construção de uma identidade positiva que não poderá ser de fato contemplada em sua integridade se as instituições de educação infantil ignorarem a dimensão étnico-racial.

Em síntese, os quatro princípios pedagógicos que se organizamos, tendo como referência as práticas desenvolvidas pelas professoras ao aplicarem os conhecimentos adquiridos no processo de formação foram:

1. O educador tem de ter coragem para trabalhar esse tema.
2. O lúdico é importante no contexto das práticas com a diversidade étnico-racial.
3. A idéia de diferença deve ser construída junto à criança como algo positivo.
4. A criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não deve ser imposta a ela.

## Experiências de aprendizagem

Tais pressupostos se articulam com a escolha das experiências a serem desenvolvidas no trabalho da Educação Infantil. A definição das experiências de aprendizagem mais adequadas nesta etapa da educação continua sob disputa política e teórica. O que ensinar? Como ensinar? Por isso, influenciar na construção do currículo que será trabalhado na educação infantil é o objetivo principal dos cursos de formação de professores para o desenvolvimento de uma pedagogia da diversidade étnico-racial e assim colocar em prática as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a também as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.*



Os cursos de formação de professores para a educação infantil devem possibilitar que sejam capazes de desenvolver experiências de aprendizagem nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos básicos, da tradição cultural dos diferentes grupos populacionais e étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira, do saber científico, da possibilidade de lutar por mudanças, de aprender com livros, histórias, filmes, arte, músicas, danças e teatro. Devem afirmar que a formação cultural humana é necessária para a produção da indignação e da resistência e devem estar presentes como elementos importantes do fazer educacional, em todas as etapas da educação (Kramer, 2004).

Ao considerar princípios norteadores para a organização curricular da educação infantil como espaço importante de consolidação da pedagogia da diversidade étnico-racial, pautamo-nos em práticas de professoras reais resultantes de ações de formação que, a partir de suas vivências, experiências e subjetividades, se reconheceram como sujeitos e transformaram seus fazeres, porque novos saberes foram acrescentados àqueles que já possuíam. Para Sacristán (1998, p.121), “um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval social dos que têm poder para determinar sua validade; por isso, a fonte do currículo é a cultura que emana de uma sociedade”.

A professora, sabendo que pode escolher as práticas de aprendizagem a serem desenvolvidas e que elas revelam a perspectiva de sociedade que se quer, compreende a importância de sua atuação. É essa consciência que produz as mudanças almejadas. No caso analisado, as professoras produziram um arcabouço metodológico próprio da educação infantil, representado em três tipos.

O primeiro tipo se refere a atividades ligadas ao *desenvolvimento da linguagem*. No trabalho com o desenvolvimento da linguagem, foram citadas atividades que consideramos novas e ricas para o trabalho com a diversidade étnico-racial: a utilização da linguagem engajada, a leitura de livros conhecidos sob novos prismas, a produção de livros como material didático e a realização de entrevistas.

Como segundo tipo, há as atividades relacionadas ao *fazer artístico*: dramatizações; confecção de cartazes com imagens de pessoas de diferentes origens étnico-raciais, sejam originadas de recortes de revistas sejam desenhadas pelas próprias crianças; ilustração de livros pelas próprias crianças; desenho de histórias com personagens negros e/ou sobre um personagem negro; participação em atividades públicas; confecção de bonecas negras.

Por fim, o terceiro grupo de atividades relaciona-se à *corporeidade*, nas quais preponderam atividades que destacam características físicas por meio de conversas, desfiles, momentos de “pentear” os cabelos, apreciação de fotografias, di-



álogos, utilização do espelho como recurso para apreciação de características físicas e, em outra esfera, se encontram as atividades com música afro-brasileira para cantar e dançar.

## As crianças e suas reações diante do tema

Os saberes da criança sobre o sentido de ser negro ou branco na sociedade brasileira têm origem na família, na educação informal, no ambiente de vida, na experiência com os pares, nas músicas que ouve, nas revistas e nas propagandas que vê, nas piadas que escuta, nos gestos que identifica, enfim na sua convivência social em diferentes âmbitos e por diferentes meios de linguagem. Assim, a aprendizagem sobre ser negro e ser branco ocorre de diferentes formas para cada criança e começa bem antes da entrada da criança na escola. As crianças envolvidas nessas atividades tinham entre 18 meses e 5 anos e, como sujeitos plenos e sociais, antes de entrar na instituição de educação infantil já construíram algum tipo de referência sobre seu pertencimento étnico-racial e os dos outros.

Esses “saberes” que as crianças apresentam sobre o outro, frequentemente, estão relacionados ao corpo. É o toque e a proximidade física dos corpos negros que são evitados pelas crianças brancas. No depoimento da educadora Aminata podemos identificar como isso ocorre. Há duas dimensões importantes para serem analisadas a partir desse aspecto: o medo e a rejeição.

A primeira é o *medo manifesto* pela criança branca em relação aos sujeitos negros. Esses sentimentos não se apresentam somente em relação às crianças. O educador negro também é alvo<sup>112</sup>, indicando que há um “saber” sobre o negro adquirido pela criança branca anterior à sua presença na instituição. Quais seriam os “saberes” construídos em sua experiência que as levam a apresentar tais atitudes?

Certamente, é a aprendizagem social negativa sobre o que representam pessoas negras. A idéia do negro como pessoa feia, suja ou ladra, perigosa, malandra, assustadora etc., permeia a construção do imaginário de todos nós. Esse medo é criado por meio de mecanismos simbólicos apresentados em diferentes veículos que trabalham com imagens. A pessoa negra está muitas vezes representada e associada a fatores negativos. Nos filmes e histórias infantis, a referência à cor preta é tradicionalmente feita como portadora do mal. A linguagem simbólica que habita as experiências infantis remete-as a relacionar a cor preta com o mal, pois lhes são repetidamente apresentados personagens assustadores, perigosos, malvados (e não por coincidência eles são mais escuros que os bons, frágeis,

<sup>112</sup> Essa questão sobre como crianças brancas reagem ao educador negro é matéria para um próximo artigo. Julgo tal questão importantíssima para a discussão da diversidade étnico-racial e ainda muito pouco trabalhada em pesquisas.



que precisam de proteção). Muitos usam roupas pretas ou bem escuras, outros carregam em seus próprios corpos a cor “maldita” devastando mentes e corpos infantis brancos e negros, pois lhes passam uma mensagem pouco mensurável, mas de alto poder para a constituição de representações do que é ser negro.

A percepção de que as crianças brancas manifestam sentimentos de rejeição em relação às pessoas negras, adultas ou crianças, e que essa rejeição se concretiza no momento em que é necessário tocar não se resume a isso. Elas utilizam o seu “saber” experiencial para fazer escolhas, principalmente na hora das brincadeiras. Nesses momentos, a criança negra é preterida.

Alguns educadores costumam acreditar que são práticas identificadas nas interações entre crianças pequenas, com idade variando de 18 meses a 5 anos, e somos impelidos. No entanto, os relatos foram feitos por professoras negras e brancas. Segundo elas, é possível perceber os conflitos de origem étnico-racial entre as crianças em vários momentos do fazer pedagógico.

Desde falas explícitas assim: “Não quero essa menina perto de mim, essa nequinha perto de mim” até situações em que, ao formar pares para a festa junina, a menina branca diz: “Ah, eu não quero dançar com ele”. “Por quê?”. A criança não diz especificamente por que não quer dançar. Mas você tem de ter jogo de cintura como professora para montar os pares, de maneira que a criança negra seja bem aceita como par. Às vezes, até pela idade da criança isso não é específico, não é explícito: “Não quero dançar com ele porque ele é negro”. E por que, às vezes, aquela criança não é escolhida? Então, você tem de ter uma intervenção como educadora para não deixar que isso aconteça. Acho que sentir esse momento é sentir preconceito, né? (Educadora Aissatou – entrevista concedida em 14/09/06).

Porém a criança negra não apresenta apenas comportamento passivo nessas interações em que se percebem relações de dominação e hierarquização motivadas pelo pertencimento étnico-racial. Há outra dimensão pouco analisada nos trabalhos que tratam da diversidade étnico-racial e crianças: a resistência da criança negra diante das atitudes discriminatórias de seus colegas.

A forma mais comum de resistência é a reação de bater praticada por crianças negras que são ofendidas. Muitas crianças negras reagem desse modo na escola. E nem sempre são compreendidas pela comunidade escolar, que as acusa de serem violentas e não tem o mesmo procedimento com a criança que praticou a discriminação. Outras se isolam. Ambas passam a ser acompanhadas de novas marcas de exclusão dentro do ambiente escolar, consideradas “agressivas”, “esquisitas” ou “pouco participativas”, como nos apontam estudos realizados por Cavalleiro (2005).



Entretanto, identificamos outro modo de resistência pelas crianças negras. Há crianças que, mesmo diante desse ambiente hostil, conseguem se auto-afirmar como negras e colaboram para que outras crianças passem a considerar essa uma possibilidade legítima de ser e estar no grupo.

## Considerações finais

As atitudes de resistência das crianças negras e ao mesmo tempo a construção de uma nova percepção da criança branca sobre a população negra, por meio das situações de ensino-aprendizagem organizadas pelas professoras, constituíram-se ricos processos nos quais o empoderamento foi intensamente vivido pelas professoras e também pelas crianças negras. Na medida em que o trabalho com a abordagem da diversidade étnico-racial foi se desenvolvendo, as crianças foram se sentindo com direitos, apontam os relatos. Elas queriam ser penteadas, tocadas, enfim, cuidadas, e conseguiram dizer isso a seu modo para as professoras. Mame, uma das professoras, revela um momento único em que presencia um pequeno tomar a palavra e indicar para a professora a tarefa que lhe faz jus ao título:

Teve uma cena muito legal. A monitora estava no banheiro penteando, arrumando o cabelo para [as crianças] irem ao refeitório. Uma monitora pegou as meninas e outra pegou os meninos. O V. tinha o cabelo cortado baixinho. A monitora não penteou o cabelo dele. E ele ficou do lado dela só observando. Quando ela terminou de pentear o cabelo de todos, ele falou: “Você não vai pentear meu cabelo?”. Ela se surpreendeu, olhou para mim assustada. “Ah, Mame, eu não fiz de propósito”. Falei: “Sei que você não fez de propósito”. “É que o cabelo dele está tão curtinho... que para mim já estava penteado. Mas, vem V., vou pentear seu cabelo.” É essa coisa do toque. Você está penteando o cabelo. Você está dando atenção, está tocando a criança. É como eu falei, a atenção, muitas vezes, era focada na beleza branca. O negro não tinha esse momento de carinho, de ser tocado. Achei interessante ele cobrar. Porque até então eles não tinham essa iniciativa, de cobrar... Ela começou a ficar mais atenta (Educadora Mame - entrevista concedida em 13/09/06).

São esses investimentos que criam novas atmosferas nos espaços da educação infantil, produzindo ambientes mais saudáveis. Foram muitos e variados os modos pelos quais as professoras interferiram na transformação das percepções acerca da diversidade étnico-raciais. Tais modos alcançaram elas próprias e as professoras que não participaram do curso para a promoção da igualdade racial, mas foram motivadas a repensar suas práticas. Dessas transformações participaram também as crianças, que se perceberam sujeitos de direito pela ação do novo saber técnico e experiencial e potencialmente fértil na promoção de mudanças institucionais.



Uma das principais conclusões da pesquisa é que as professoras nos dizem que percebem a discriminação no cotidiano escolar, mas precisam de oportunidades institucionais nas quais possam discutir e estudar o tema. Pelos depoimentos, concluiu-se que a segurança declarada por elas após o curso ocorreu porque passaram a dominar alguns conceitos e conhecimentos, que colaboraram para formularem respostas às manifestações de racismo na escola. Ou seja, atuar sobre a formação dos professores, de acordo com os relatos, é fundamental para gerar respostas ao problema.

As professoras salientaram que se perceberam mais atentas com qualquer tipo de discriminação e o que aprenderam no curso possibilitou-lhes ter argumentos para intervir em situações de conflito. É claro que essas atitudes não se aplicam a todas as professoras entrevistadas. Uma delas apresentou uma atitude menos interessada no trabalho, realizando-o apenas em momentos específicos do ano letivo, e também uma compreensão ambígua sobre as relações raciais no Brasil. Ao mesmo tempo em que considerava a sociedade racista, argumentava sobre a ausência de sua manifestação na escola onde atuava. Porém a maioria das entrevistadas apresentou um discurso marcado pelo compromisso com o combate ao racismo como necessidade premente no seu ambiente de trabalho.

Cursos como os analisados têm caráter de ampliação nos modos de atuar dos professores, causando impacto benéfico nas suas práticas em sala de aula e influenciando a dinâmica de ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Foi isso que nos relataram as professoras que criaram metodologias, organizaram de modo autônomo os currículos, influenciaram na reformulação dos projetos pedagógicos, dominaram a metodologia de projetos e exigiram a compra de materiais, demonstrando esse impacto positivo em sua prática pedagógica, potencializando atitudes criativas e formuladoras de políticas.

## Referências bibliográficas

- ALENCASTRO, Felipe Luiz. Brasil. São Paulo: *Folha de S. Paulo*. Caderno Mais, 31 de dezembro de 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. 3ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e referenciais para a Formação de Professores*. Brasília: MEC/SECAD/SEPPPIR, 2005.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade: a era da informação: economia, sociedade e cultura*, 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, v. 2.
- CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org.). *Pierre Bourdieu: Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CATANI, Denice Barbara et al. *Docência, memória e gênero – estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
- CAVALLEIRO, Eliane. Discriminación y pluralismo cultural en la escuela, São Paulo, Brasil. In *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela, casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/Unesco, 2005.
- \_\_\_\_\_. Las familias como espacio de aprendizaje en intersección con otros espacios. In \_\_\_\_\_. *Seminário virtual*





- "Educación para la inclusión a lo largo de la vida". *Proceso preparatorio para la CONFINTEA V + 6. Pavimentando el camino a Bangkok*. GEO / ICAE, 2005. Disponível em <<http://www.icae.org.uy/spa/sgeoseminario3.html#racial>>. Acesso em 11/12/2006.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 1988.
- Currículo em construção – Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas*. Campinas (SP): Secretaria de Educação do Município de Campinas, 1998 [data provável].
- DIAS, Lucimar Rosa. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo* [tese de doutorado em Educação]. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2007.
- GIROUX, Henry. A disneyização da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 6ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.
- PIAGET, Jean. Trad.: Alvaro Cabral. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- Proposta pedagógica: Educação em ação*. Cuiabá (MS): SETTAS/ SED, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Pérez. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SILVA, Tomas Tadeu (org.). *Identidade e diferenças*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.
- THERRIEN, Jacques. Saber de experiência, identidade e competência profissional – como os docentes produzem sua profissão. In *Contexto e educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 1996, v. 1, n. 1, 1996.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado – História oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- VYGOTSKI, Leon S. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E A PRODUÇÃO LITERÁRIA INFANTIL: ANÁLISE DE RESULTADOS

Débora Oyayomi Cristina de Araujo<sup>113</sup>

Paulo Vinicius Baptista da Silva<sup>114</sup>

## Resumo

Os resultados apresentados neste artigo referem-se a uma pesquisa desenvolvida entre outubro de 2010 a abril de 2011, que consistiu no levantamento de obras literárias infantis e análise de seus enredos, ilustrações, características tipográficas, bem como da origem e do pertencimento étnico-racial das/os autoras/es e ilustradoras/es. O objetivo foi traçar um panorama da produção literária brasileira para crianças pequenas que apresentam em alguma medida personagens negras ou temáticas relacionadas à cultura e história africana e afro-brasileira. Inicialmente, foi proposta uma discussão específica sobre a produção literária infantil, bem como sua contextualização histórica e a articulação com estudos sobre relações raciais. Em seguida, as análises desenvolvidas na pesquisa apontaram elementos que indicam limites e os significativos avanços na literatura infantil brasileira, no que se refere à promoção de igualdade racial.

**113** Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná e doutoranda em Educação na mesma instituição. Atua como professora da educação básica e desenvolve pesquisa sobre diversidade étnico-racial no Programa Nacional de Biblioteca da Escola. Tem atuado também em estudos sobre relações raciais, literatura infanto-juvenil e racismo discursivo.

**114** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é bolsista produtividade 2 do CNPQ, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPR), coordenador do Grupo de Trabalho Educação e Relações Raciais da ANPED, representante da Região Sul na diretoria da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e professor da Universidade Federal do Paraná, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPR) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFPR).



*Sim, eu queria identificar aqueles momentos em que a literatura americana foi cúmplice na fabricação do racismo, mas igualmente importante, eu queria ver quando a literatura o explodiu e prejudicou.*

Toni Morrison

## Literatura infantil: cúmplice dos racismos?

Nesse artigo apresentamos uma pesquisa sobre personagens negras/os em livros de literatura infantil publicados contemporaneamente. Dos momentos em que a literatura infantil foi cúmplice dos racismos herdamos uma estereotípia tal que, por exemplo, as mulheres negras com suas diversas expressões, matizes, seus sentimentos, suas contradições, não existiam. Mostrava-se um arquétipo de serviçal sem rosto, sem sentimentos, sem contato ou apreço aos seus, enfim, sem identidade ou alteridade, a tal ponto que duas distintas personagens em diferentes histórias reunidas num mesmo livro foram ilustradas com a mesma imagem (Rosemberg, 1985).

Essas ausências e esses silêncios, bem como as diversas formas de discurso racista, explícitas e implícitas, foram e são objeto de críticas por ativistas e pesquisadores. O interesse em pesquisas nesse sentido apareceu já na década de 1950, embora restrito pela hegemonia do mito da democracia racial e pela ditadura militar de 1964. Mas, no período de abertura e após, voltou a ser tema constante. Na virada do século passamos a contar com tentativas mais visíveis de explicitar e denunciar ou, nas palavras de Toni Morrison (2002), de “explodir ou prejudicar” o racismo na literatura infantil, via personagens, temas, narrativas, contextos, ambientes relacionados com a promoção de igualdade racial e com a valorização da população africana e africana da diáspora.

Entre as políticas públicas gestadas, a instituição de obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, definida por mudança no artigo 26A da LDB (pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008), parece ter tido impacto na produção. De silêncio e invisibilidade passamos a contar com relativo aumento da presença de personagens negras frente a uma branquidade imperante e a normas estéticas arianas. Um olhar, no entanto, às livrarias e bibliotecas, revela, enfim, nossa presença, ainda minoritária, mas constante. Do ponto de vista de políticas educacionais, a pretensão é a mudança de foco da ótica eurocêntrica para a ótica plural, das mil e uma histórias do oriente, das fábulas incontáveis do país dos sábios (Etiópia), das maravilhosas fábulas !Khun, das artes bantos de contar e embalar mentes e corações, dos instigantes mitos iorubas! Descolonizar os currículos, descolonizando os escritos e a nós mesmos. Nas palavras da nossa sábia, Toni Morrison, a busca é por quando a literatura “explode ou prejudica o



racismo”. Essa também se tornou nossa busca: quando olhamos para a produção recente de livros de literatura infantil que quer dizer sobre nós, negras/os da diáspora para as crianças, em prol da igualdade étnico-racial, buscamos as explosões e os prejuízos, ao mesmo tempo em que recolhemos e reconhecemos a fabricação e as permanências.

## Os contextos de produção da literatura infantil

Os estudos desenvolvidos sobre a literatura brasileira para crianças vêm apontando que esse gênero literário teve, historicamente, sua trajetória atrelada a preceitos didatizantes e, por vezes, classificada de modo inferior à literatura convencional dedicada ao público adulto. Tais elementos agem como estigmas para a literatura infantil e infanto-juvenil. Ao se propor uma análise nesse campo, torna-se imprescindível conhecer algumas das nuances que envolvem o percurso histórico desse gênero literário.

Um dos elementos refere-se à relação entre literatura e escola, ambas construídas para atender a um novo modelo de família, centrada, como afirma Regina Zilberman (1987, p. 13), “não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade [...]”. Assim, a infância (conceito cunhado em meio à construção do modelo familiar burguês nos séculos XVII e XVIII passou a ser compreendida como elemento essencial para a manutenção de um novo modelo de sociedade proposto para o ocidente. A atuação da escola e, por extensão, da literatura passaram a exercer extrema influência na formação da criança, já que “[...] postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo” (Lajolo e Zilberman, 1984, p. 17).

Contudo, tal contexto de fragilidade foi estabelecido com base em uma compreensão unilateral sobre a ideia de criança e infância:

A infância corporifica [...] dois sonhos do adulto. Primeiramente, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil. A consequência é sua marginalização em relação ao setor da produção, porque exerce uma atividade inútil do ponto de vista econômico (não traz dinheiro para dentro de casa) e, até mesmo, contraproducente (apenas consome). Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jugo inquestionável, que cresce à medida em que esses são isolados do processo de produção. Enfim, este afastamento se legitima pela alegação a noções previamente estabelecidas, relativas à índole frágil e dependente da criança, desmentindo-se o fato de que essa foi tornada incapacitada para a ação devido às circunstâncias ideológicas com que a infância é manipulada (Zilberman, 1987, p. 16).



Dessa forma, a escola passou a ocupar função estratégica no fortalecimento da concepção de fragilidade. Tanto a literatura infantil quanto a infanto-juvenil estabeleceram-se, portanto, amparadas nessa base, atuando na “formação” da criança para a vida em sociedade. Sobre isso, afirma Fúlvia Rosemberg (1985, p. 23): “[a] díade adulto-criança não propicia em nossas sociedades atuais uma verdadeira interação. A não ser no plano afetivo [...] o adulto desempenha um papel de emissor, aquele que ensina, e a criança, o papel de receptor, aquele que aprende”.

Essas críticas são válidas em especial para a literatura infantil produzida na primeira metade do século XX. Num processo contínuo de modificações desde então, nos últimos anos pode-se verificar constante investimento de autoras/es e editoras em destituir da literatura infantil o estigma de gênero literário de segunda categoria. É o que aponta, por exemplo, Maria Zaira Turchi (2004, p. 38):

A literatura infantil, como conceito, teve que romper barreiras impostas pela hegemonia do estudo da literatura estabelecida para ganhar algum reconhecimento. Consolidada como gênero e expandindo-se em autores e obras, a literatura infantil faz parte do mapa da crítica institucional e ocupa hoje um espaço importante no mercado de livros literários.

Diante de tal panorama, contudo, não se pode afirmar que, no que se refere ao eixo de desigualdade étnico-racial, a literatura infantil e a infanto-juvenil tenham rompido totalmente com hierarquizações raciais e étnicas. São diversos os estudos que afirmam isso, dentre eles o de Heloisa Pires Lima (2005, p. 102-103):

E se verticalizarmos, nesse contexto, o tema das relações raciais no Brasil, o livro infanto-juvenil torna-se um documento importante para uma análise. Por ele, avista-se a rearticulação de ideologias, por meio de estratégias específicas [...].

A primeira sensação era a de não existirem [personagens negras], de nunca aparecerem nas aventuras, nas histórias de amor, nas de suspense, no mundo das princesas, dos heróis e das turmas desses enredos. Enfim, não eram visíveis nesses repertórios comuns.

Em seguida, a mesma autora desconstrói seu argumento de suposta “invisibilidade” de personagens<sup>115</sup> negras na literatura infanto-juvenil brasileira, apontando as categorias em que elas se fazem presentes:

- a. “escravizados como escravos”, ou seja, a descrição de personagens negras em condição de subalternidade, imagem cristalizada “por abordagens [que] naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor” (Lima, 2005, p. 103);

<sup>115</sup> Neste artigo, houve a opção de generalizar o vocábulo personagem no feminino, como era a origem etimológica dessa palavra, bem como da linguagem de gênero (feminino/masculino) por todo o texto.



- b. “as empregadas”, caricaturadas como submissas e bondosas;
- c. “a África”, apresentada aos “moldes coloniais”, atuando para reforçar estereótipos de primitivismo em relação ao continente africano;
- d. “a violência”, apresentada como elemento constante no processo de opressão do grupo branco em relação ao grupo negro.

Assim, não se pode necessariamente falar de invisibilidade quando se refere à representação literária de personagens negras. No entanto, pesquisas realizadas, sobretudo nas últimas décadas do século XX e no início do atual, indicaram, da mesma maneira que Lima (2005), que a escolha da forma de apresentação das personagens negras bem como seus contextos culturais esteve, em grande parte das obras, subordinada a estereótipos.

Estudos posteriores também apresentaram resultados bastante aproximados dos que foram apontados por Lima (2005). Um deles foi desenvolvido por Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2006), que teve como objetivo investigar:

[...] as representações de gênero, raça, presentes no acervo de 110 obras que integram o Programa Nacional de Biblioteca da Escola do ano de 1999 [...] [tendo como] aportes os estudos de gênero e estudos culturais para dar conta de como tais representações se articulam para engendrar a branquidade, a negritude, a masculinidade e a feminilidade presentes no acervo (Kaercher, 2006, p. 13).

Diante da análise do PNBE sob a perspectiva dos eixos de raça e gênero, a autora verificou uma hegemonia no que se refere à escolha de personagens para compor os enredos das obras:

[...] ao analisar como as representações de branquidade, negritude, masculinidade e feminilidade são mobilizadas, dentro do acervo, de modo a promover a implementação-consolidação de identidades raciais e de gênero, pude perceber que estas identidades se instauram-engendram através de um efeito de fixidez que, parece congelar a identidade masculina branca como a identidade padrão (Kaercher, 2006, p. 191).

Outra pesquisa, desenvolvida por Ana Carolina Lopes Venâncio (2009), articulada em base de análise mais complexa – pois englobou os eixos de desigualdade de gênero, idade, raça e deficiência – identificou elementos similares aos apontados por Kaercher (2006).

De forma geral, apesar de algumas obras buscarem contemplar a ideia da diversidade, verificou-se manutenção de relações hierarquizadas. A representação de sociedade explicitada na amostra analisada, com enfoque significativo do personagem branco, homem, sem deficiências, permite inferir que se busca estabelecer vinculação



com o real, naturalizando-se conceitos e ações concordes com uma percepção de sociedade na qual a diversidade não cabe e onde a diferença é motivo de conflito, estranhamento e, conseqüentemente, os discursos atuam muito mais para estabelecer e perpetuar desigualdades; para gerar e reproduzir processos de estigmatização (Venâncio, 2009, p. 157).

Em função destes e de outros resultados (que serão apresentados mais a frente) pode-se verificar na literatura infantil e infanto-juvenil uma manutenção hierárquica entre os grupos branco e negro, reforçando a ideia de que a branquidade é marca representativa de humanidade (Silva, 2007).

Paralelamente, outros estudos têm identificado pequenas mudanças no mercado editorial brasileiro no que se refere à abordagem de temas da diversidade. Uma pesquisa componente desse grupo foi produzida por Leda Cláudia da Silva Ferreira (2008), que teve como objetivo analisar “do ponto de vista da pluralidade cultural, o perfil das personagens que povoam os contos brasileiros contemporâneos selecionados e distribuídos pelo [...] PNBE de 2005” (Ferreira, 2008, p. 2). Para a autora:

A pesquisa [...] pôde verificar a prevalência da perspectiva do universo social característico da elite dominante, visto que as personagens, em sua maioria, integram grupos formados por homens, adultos, brancos e de classe média. Disso decorre que a representatividade dessa presença literária se revelou deficiente e problemática, uma vez que privilegia a representação artística de apenas uma parcela da sociedade.

Apesar disso, tem-se que o crescimento de uma consciência social mais atenta aos matizes multiculturais brasileiros se faz sentir, sensivelmente, na literatura nacional. Isso porque já há a possibilidade de se ver presente no universo ficcional, ainda que em poucos casos, a figura do negro, da mulher, da criança, do idoso, do pobre; quase sempre invisíveis em uma sociedade que se apoia em um discurso excludente, frente à diversidade cultural, e mantenedor do preconceito (Ferreira, 2008, p. 102).

Com indicativos similares, o estudo de Luiz Fernando de França (2006), desenvolvido em bases literárias de períodos diversificados (décadas de 1920 a 1950 e período contemporâneo), apontou que:

[...] se na primeira metade do século XX, a literatura infantil nacional conserva estereótipos do negro, a produção contemporânea sob influência da negritude e do próprio movimento negro, numa tentativa de eliminação do racismo, lança mão de outras formas de representação, tais como: inserção de traços e símbolos da cultura afro-brasileira; representação dos mecanismos de resistência para enfrentar os preconceitos e a realidade social; consciência crítica da escravidão; valorização da identidade afro e das diferenças culturais. Nesse sentido, a presença do negro na literatura infantil brasileira participa de um processo que vai da manutenção à desconstrução do estereótipo negativo (França, 2006, p. vi).



Divergentes dos primeiros resultados, esse segundo grupo, que apresenta mais elementos positivos dentro da complexa relação entre produção literária para crianças e a presença da diversidade étnico-racial, é ainda quantitativamente menor que os resultados do primeiro grupo. É o que evidenciam os dois quadros a seguir adaptados de Débora Cristina de Araujo (2010):

Quadro 1: Síntese de formas de hierarquização captadas por pesquisas sobre personagens negras na literatura infanto-juvenil brasileira	
⊗	<b>Praticamente não existiam personagens negras</b> na literatura infanto-juvenil anterior a 1920 (Gouvêa, 2004, 2005);
⊗	<b>obras do período entre 1890-1920 cujos enredos ignoram as atrocidades da escravização, embora relatem o período</b> (França, 2006) e obra atual que apresenta a mesma omissão (Oliveira 2003);
⊗	<b>sub-representação de personagens negras</b> , em textos e ilustrações (Rosemberg, 1985; Bazilli, 1999; Lima, 2005; Gouvêa, 2004, 2005; Kaercher, 2006; Pestana, 2008; Ferreira, 2008; Venâncio, 2009; Debus, 2010; Oliveira, 2011);
⊗	<b>menor elaboração de personagens negras</b> , com altas taxas de indeterminação de situação familiar e conjugal, escolaridade, origem geográfica, religião (Rosemberg, 1985; Bazilli, 1999; Lima, 2005; Gouvêa, 2004, 2005; Kaercher, 2006; Pestana, 2008; Ferreira, 2008; Venâncio, 2009; Debus, 2010; Oliveira, 2011);
⊗	<b>estereotípi na ilustração de personagens negras</b> (Rosemberg, 1985; Bazilli, 1999; Lima, 2005; Gouvêa, 2004, 2005; Kaercher, 2006; Pestana, 2008; Ferreira, 2008; Venâncio, 2009; Debus, 2010; Oliveira, 2011);
⊗	<b>associação do ser negro com castigo e com feiúra</b> (Rosemberg, 1985; Oliveira, 2003; Kaercher, 2006);
⊗	<b>associação do ser negro com simplicidade, primitivismo, ignorância, proximidade à natureza</b> (Rosemberg, 1985; Gouvêa, 2004, 2005; Kaercher, 2006; Pestana, 2008);
⊗	<b>associação com personagens antropomorfizadas</b> (não-humanas) (Rosemberg, 1985; Oliveira, 2003; Gouvêa, 2004, 2005; Oliveira, 2011);
⊗	<b>associação, pela cor, com maldade, tragédia, sujeira, escravidão</b> (Rosemberg, 1985; Lima, 2005; Oliveira, 2003; França, 2006; Pestana, 2008);
⊗	<b>correlação de personagens negras com profissões socialmente desvalorizadas</b> (Rosemberg, 1985; Bazilli, 1999; Lima, 2005; Oliveira, 2003; Souza, 2005; Jovino, 2006; Pestana, 2008);
⊗	<b>a/o branca/o é apresentada/o como condição humana “natural”, como representante da espécie.</b> Ser branco é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção (Rosemberg, 1985; Bazilli, 1999; Negrão 1988, 1990; Pestana, 2008; Ferreira, 2008; Araujo, 2010; Oliveira, 2011);
⊗	<b>glamuralização do mundo branco</b> , em que se vinculam imagens de luxuosidade, requinte e riqueza a personagens brancas (Kaercher, 2006);





<p>⊗ <b>os livros são produzidos pressupondo como leitoras crianças brancas.</b> O cotidiano e a experiência da criança negra são aliados do ato de criação das personagens e do enredo dessa literatura (Rosemberg, 1985; Negrão, 1987; Negrão, 1988; Negrão e Pinto, 1990);</p>
<p>⊗ <b>mulher negra presa ao estereótipo de empregada doméstica,</b> particularmente as senhoras submissas, sem vida própria, devotada aos patrões brancos (Rosemberg, 1985; Negrão, 1998; Negrão e Pinto, 1990; Piza, 1998; Lima, 2005; Gouvêa, 2004, 2005; Souza, 2005; Kaercher, 2006; França, 2006; Jovino, 2006). Na literatura infanto-juvenil publicada após a década de 1970, <b>entrada de outra personagem estereotipada, a “mulata sensual”</b> (Piza, 1998; Kaercher, 2006; França, 2006);</p>
<p>⊗ <b>ascensão social de personagem negra devido ao auxílio de personagem branca,</b> por meio de adoção ou de incentivo financeiro e moral, personagens brancas conseguem mudar o destino de personagens negras (Oliveira, 2003; Ferreira, 2008);</p>
<p>⊗ <b>maioria de personagens masculinas, adultas e brancas,</b> que, além de heterossexuais e representando a normatividade sexual, indicam, nos seus caracteres e personalidades, modelos a serem seguidos (Kaercher, 2006);</p>
<p>⊗ <b>ênfase no discurso sobre a mestiçagem,</b> em uma perspectiva de “evolução da espécie” (Oliveira, 2003; Kaercher, 2006; França, 2006);</p>
<p>⊗ <b>clareamento, nas ilustrações, de personagens negras (negritude radializada)<sup>116</sup>,</b> de modo a promover a ocultação das características fenotípicas de tais personagens, padronizando as ilustrações (Kaercher, 2006);</p>
<p>⊗ <b>personagem negra com identidade construída de modo fragmentado,</b> em que não há referências específicas e corretas sobre sua verdadeira origem (Oliveira, 2003);</p>
<p>⊗ <b>discurso de tolerância às diferenças ao invés de valorização das diferenças,</b> reafirmando a inferioridade e desconsiderando uma perspectiva de olhar altero acerca de personagens não-brancas (Kaercher, 2006);</p>
<p>⊗ <b>auto-rejeição e desejo de embranquecimento por parte de personagens negras,</b> como fuga diante do sofrimento que as atingem (Oliveira, 2003; França, 2006);</p>
<p>⊗ <b>nomes atribuídos a personagens negras que representam metaforicamente uma carga negativa ou apelidos depreciativos,</b> seja pela sua relação de vinculação comumente feita com profissões de menor prestígio social ou pobreza (Oliveira, 2003; Pestana, 2008);</p>
<p>⊗ <b>configuração pedagógica e didática formando um “manual da cultura afro-brasileira”,</b> em que ilustrações indicam a composição de instrumentos musicais, mapas de quilombos e de locais de origem de povos africanos, minivocabulários, etc. (França, 2006).</p>
<p>⊗ <b>representação negra nos livros não garantem noções de pertencimento</b> (Debus, 2010; Araujo, 2010; Oliveira, 2011).</p>

Fonte: Adaptado de Araujo (2010)

<sup>116</sup> Sobre o termo “negritude radializada”, aponta Araujo (2010, p. 23, nota de rodapé): A autora define Negritude radializada como o “[...] resultado da fusão dos conceitos de raça e cor no Brasil que [...] termina por criar um leque de matizes cromáticos (como um radial) que pode chegar ao infinito e que, apesar disto, exclui as cores localizadas nas extremidades: o branco e o preto. Ou seja, ao articular o processo de reificação da branquidade com o processo de radialização da negritude, terminamos por criar representações cromáticas da negritude que excluem o preto, e os demais matizes escuros, como cores possíveis de serem utilizadas em suas ilustrações. Deste modo, ao promover o desaparecimento do escuro implementa-se um embranquecimento” (Kaercher, 2006, p. 137-138).



Quadro 2: Síntese de mudanças captadas por pesquisas sobre personagens negras na literatura infanto-juvenil brasileira	
	<b>presença de narradoras/es negras/os</b> , ainda em desvantagem em relação a brancas/os, mas com aumento em relação a pesquisas anteriores (Venâncio, 2009);
	<b>incidência maior, no acervo do PNBE/2008 (ainda com “lacunas”) de personagens negras em contextos familiares</b> (Venâncio, 2009);
	<b>enredos contemporâneos que expressam crítica à escravidão capitalista ao invés de ênfase na escravização como fato passado</b> , evidenciando outros elementos (problemas sociais) que compuseram este momento histórico do Brasil (França, 2006);
	<b>personagem negra escravizada em obra contemporânea cuja imagem distancia-se da representação de escravo submisso</b> , em que sua voz ganha um tom de denúncia em relação ao processo ao que foi submetida (França, 2006);
	<b>diminuição da taxa de branquidade</b> relativa a personagens masculinas negras e aumento relativo a personagens femininas negras em obras do acervo do PNBE/2008 (Venâncio, 2009);
	<b>resultados menos desiguais que pesquisas anteriores, no que se refere ao percentual de personagens brancas ilustradas nas capas e no corpo da obra</b> (Venâncio, 2009);
	<b>traços físicos e comportamentais de personagens negras idealizadas e superiorizadas</b> em obras contemporâneas (França, 2006; Oliveira, 2011);
	<b>aumento no número de protagonistas negras</b> em obras de 1979-1989, embora a representação quantitativa não represente qualidade na construção de suas identidades, enredos e contextos sociais (Oliveira, 2003).

Fonte: Adaptado de Araujo (2010)

O **quadro 1** tem como base a atualização de Araujo sobre um estado da arte proposto inicialmente por Paulo Vinicius Baptista da Silva (2007). São ao todo 21 pesquisas que, em alguma medida, evidenciaram estereótipos raciais e marcas do racismo explícito ou implícito na produção literária para crianças e adolescentes.

Já o **quadro 2** representa a reunião de pesquisas que evidenciaram avanços positivos na apresentação de personagens negras nas tramas das obras literárias. Foram apenas 4 estudos que captaram tais avanços e mesmo assim são estudos que também constaram no **quadro 1**, por terem identificado formas diversas de hierarquia racista operando em enredos e ilustrações de livros infantis e infanto-juvenis.

Significativo para esse artigo são os resultados da pesquisa de Veridiane Cíntia de Souza Oliveira (2011) que analisou um acervo do PNBE 2008-2009 de Educação Infantil. Segundo a análise empreendida, os livros examinados reforçam



a ideia do silenciamento relativo às relações étnico-raciais na literatura infantil e a amostra apresenta formas diversas de hierarquia entre brancas/os e negras/os. As personagens brancas são representadas com características peculiares, fazem parte de uma composição familiar, recebem nome e estão inseridas num contexto social melhor. Os resultados positivos em relação a personagens negras resumem-se à qualidade das ilustrações. Vejamos a comparação da autora com os resultados de outros estudos:

A análise das obras permitiu a constatação de alguns resultados encontrados em outras pesquisas como: a) a sub-representação de personagens negras nos textos e ilustrações (Rosemberg, 1985; Bazilli, 1999; Lima, 1999; Gouvêa, 2004, 2005; Kaercher, 2006; Pestana, 2008; Ferreira, 2008; Arboleya e Eres, 2008; Arboleya, 2009; Venâncio, 2009; Monteiro, 2010; Debus, 2010), limitando o aparecimento de personagens negros; b) alguns personagens no acervo analisado ainda são estereotipados; c) o branco continua aparecendo como representação da espécie (Rosemberg, 1985; Negrão e Pinto, 1990; Negrão, 1988; Bazilli, 1999; Filho, 2004; Pestana, 2008; Ferreira, 2008; Arboleya e Eres, 2008; Dias, 2008; Araujo, 2010). Observou-se ainda no processo de análise, que existe a permanência da figura do branco como protagonista da história, e a prevalência de personagens infantis também brancos. A mudança observada foi em relação à valorização da estética negra por meio das representações étnicas. No que se refere aos resultados relativos à cor-etnia, a taxa de branquidade é consideravelmente alta quando a questão de quantos personagens brancos para cada personagem negro é examinada (Oliveira, 2011, p. 147).

A comparação com a pesquisa de Venâncio (2009) é significativa: no estudo sobre o acervo do PNLD 2008 para o Ensino Fundamental observaram-se a permanência de formas de hierarquização dos grupos branco e negro, acompanhada de formas de valorização presentes pela composição dos acervos, já que pelo menos um livro de valorização africana e um de valorização indígena fazem parte de cada conjunto de 20 obras distribuídas. No acervo destinado à Educação Infantil no mesmo ano, 2008, as formas de hierarquia e estereotipia estiveram presentes em maior grau e as formas de valorização da população negra menos evidentes, já que não constou de qualquer obra específica com temática relacionada à cultura africana ou africana da diáspora.

A síntese de resultados de ambas as pesquisas permite-nos considerar que há manutenção de hierarquia racial na produção literária brasileira, relegando personagens negras a posições subalternas ou estereotipadas, embora pequenos avanços já possam ser encontrados.

Em comparação com os resultados da pesquisa que deu origem a este artigo, significativas alterações são evidenciadas, posto que aqui a amostra foi composta, de forma intencional, pelas obras que tematizam a presença negra, seja por



meio das personagens e/ou das narrativas. Tais obras, que eram raridade até poucos anos atrás, passaram a ter presença nas livrarias e em algumas bibliotecas. Trabalhamos com a hipótese de que a modificação do art. 26A da LDB, pela Lei 10.639/2003, motivou essa produção literária que, ainda sendo diminuta em relação à produção em geral, merece significativa análise, a qual iniciamos e disporemos alguns resultados a seguir.

## Descrição metodológica e análise dos resultados

Os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa foram estabelecidos em fases. A primeira delas, que durou três meses, foi o desenvolvimento de um levantamento bibliográfico em sites de editoras nacionais, buscando identificar obras relacionados à diversidade étnico-racial brasileira, sobretudo em relação à população negra, utilizando como critério a observação das capas, dos títulos e das sinopses.

Em um primeiro levantamento geral, foram identificados mais de 200 títulos que apresentavam, em ilustrações ou títulos, personagens negras, relacionando-as ou não à temática étnico-racial. Contudo, esse levantamento incluía de modo aleatório obras infantis e infanto-juvenis. O próximo passo, portanto, foi de separá-las a fim de proceder à análise.

Nesse momento, um obstáculo surgiu durante a execução da pesquisa voltada para faixas etárias menores: a dificuldade em caracterizar as obras literárias infantis, diferenciando-as das infanto-juvenis. Como o objetivo da pesquisa era identificar as produções para crianças pequenas (de 0 a 6 anos), a nomenclatura adequada era, portanto, literatura infantil. Contudo, observando inicialmente os sites das editoras e posteriormente manuseando os livros, foram identificados critérios variados para essa classificação: ao passo que um título era indicado pela editora, por exemplo, para faixa etária entre 4 a 8 anos, ao avaliar a obra em si, verificamos que o número de palavras por página, bem como os vocábulos utilizados e o tipo de letra (tamanho e variação entre minúsculas e maiúsculas) não seriam indicados para crianças pequenas. Além disso, devido à narrativa, mesmo que a leitura não fosse feita por elas e sim por uma pessoa adulta, havia inadequação etária.

Somado a isso, nos Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP), presentes em todas as obras literárias, havia, em muitos dos títulos, indicação generalizante por meio do termo “literatura infanto-juvenil” e não “literatura infantil”.



O procedimento, então, foi consultar órgãos que poderiam fornecer subsídios no estabelecimento de critérios mais sistemáticos de classificação dos livros. No caso brasileiro, o órgão mais adequado seria o FNDE e o MEC, por serem as instituições que elaboram editais e executam a aquisição de obras literárias infantis e infanto-juvenis para centros de educação infantil e escolas públicas brasileiras, por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE. O primeiro contato foi com o FNDE, por meio de ligação telefônica à Coordenação-Geral dos Programas do Livro – CGPLI.

A profissional que nos atendeu indicou que os critérios de classificação e diferenciação de obras literárias infantis das infanto-juvenis eram estabelecidos por uma equipe de análise pedagógica constituída pelo MEC e por instituições de ensino superior. Além disso, informou que maiores detalhes poderiam ser obtidos por meio de contato com a Coordenação Geral de Materiais Didáticos – COGEAM –, do Ministério da Educação. Em posse dos telefones e nomes das pessoas responsáveis, o segundo momento foi de contatá-las. As informações prestadas por essa coordenação indicaram que não existe um critério “tão técnico” no sentido de estipular número de palavras por página, muito menos tamanho de fonte ou nível vocabular. O que existem são os critérios de avaliação propostos pelos editais de seleção do PNBE e as pessoas indicadas para a referida análise pedagógica, contratadas pelo MEC para a execução dessa tarefa.

Assim, o próximo passo foi consultar nos editais do PNBE os critérios utilizados. Observando o edital mais recente, PNBE/2012, assim diz sua redação:

- 3.2.1. Categoria 1:** para as instituições de educação infantil – etapa creche:
- 3.2.1.1.** Textos em verso – quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema;
- 3.2.1.2.** Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular;
- 3.2.1.3.** Livros com narrativa de palavras-chave – livros que vinculem imagens com palavras;
- 3.2.1.4.** Livros de narrativas por imagens – com cores e técnicas diferenciadas como: desenho, aquarela, pintura, entre outras.
- 3.2.1.5.** Os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da educação infantil e confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros materiais) de for-



ma a possibilitar o manuseio por crianças de 0 a 3 anos, podendo ser apresentados em diferentes tamanhos.

- 3.2.1.6.** As obras que demandam o manuseio pelas crianças confeccionadas em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material – deverão, obrigatoriamente, conter o selo do Inmetro.
- 3.2.2.** Categoria 2: para as instituições de educação infantil – etapa pré-escola:
  - 3.2.2.1.** Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;
  - 3.2.2.2.** Textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, teatro, textos da tradição popular;
  - 3.2.2.3.** Livros de narrativas por imagens.
  - 3.2.2.4.** Os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da educação infantil e confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros materiais), de forma a possibilitar o manuseio por crianças de 4 e 5 anos e poderão ser apresentados em diferentes tamanhos.
  - 3.2.2.5.** As obras que demandam o manuseio pelas crianças - confeccionadas em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material - deverão, obrigatoriamente, conter o selo do Inmetro (Brasil, Edital PNBE/2012, p. 2).

Em outros trechos do documento foi possível identificar elementos que complementam os critérios:

### 1. Qualidade do texto

[...] No caso dos textos em prosa, serão avaliadas a coerência e a consistência da narrativa, a ambientação, a caracterização das personagens e o cuidado com a correção e a adequação do discurso das personagens a variáveis de natureza situacional e dialetal. No caso dos textos em verso, será observada a adequação da linguagem ao público a que se destina, tendo em vista os diferentes princípios que, historicamente, vêm orientando a produção e a recepção literária. Os textos deverão ser eticamente adequados, não se admitindo preconceitos, moralismos, estereótipos.

[...]

Nos livros de imagens e quadrinhos também será considerada como critério a relação entre texto e imagem e as possibilidades de leitura das narrativas visuais.



## 2. Adequação temática

As obras deverão estar adequadas às faixas etárias e aos interesses das crianças da educação infantil, do ensino fundamental e de jovens, adultos e idosos da EJA. Entre suas características, serão observados a capacidade de motivar a leitura, o potencial para incitar novas leituras, a adequação às expectativas do público-alvo, as possibilidades de ampliação das referências do universo dos diferentes públicos e a exploração artística dos temas.

[...]

## 3. Projeto gráfico

O projeto gráfico será avaliado quanto à adequação e expressividade nos seguintes aspectos: apresentação de capa criativa e atraente, apropriada ao projeto estético-literário da obra; uso de tipos gráficos, espaçamento e distribuição espacial adequados aos diferentes públicos de leitores; distribuição equilibrada de texto e imagens; interação das ilustrações com o texto, artisticamente elaboradas; uso de papel adequado à leitura e ao manuseio pelos diversos públicos e pertinência das informações complementares. A presença de erros de revisão e/ou de impressão comprometerá a avaliação da obra.

Quanto às ilustrações e imagens, devem recorrer a diferentes linguagens, ser atrativas e enriquecedoras, ampliando as possibilidades significativas dos textos. Podem ser coloridas ou em branco e preto, desde que sejam adequadas à intenção expressiva da obra.

A biografia do(s) autor(es) deverá ser apresentada de forma a enriquecer o projeto gráfico e promover a contextualização do autor e da obra no universo literário. Igualmente, outras informações devem ter por objetivo a ampliação das possibilidades de leitura, em uma linguagem acessível à criança, ao jovem, ao adulto e ao idoso, inclusive, quando couber, com informações a respeito das técnicas utilizadas para elaboração das ilustrações.

Os livros que demandam manuseio pelas crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos devem ser adequados à faixa etária e atender aos critérios de segurança, além de serem certificados pelo Inmetro. Eles devem ser de fácil manuseio e resistentes ao uso por crianças da faixa etária a que se destinam, permitindo a interação entre a criança e o objeto. (Brasil, Edital PNBE/2012, p. 24-25 – Anexo II).

Diante disso, foi possível concluir que elementos considerados importantes por nós para a classificação e a diferenciação de livros infantis dos infanto-juvenis não eram os mesmos para a escolha dos livros que compõem o PNBE para a Educação Infantil. Dessa forma, para efeitos da pesquisa, a decisão foi unir os critérios estabelecidos pelo edital do PNBE às considerações que nutríamos sobre o que seriam livros infantis, já que foi verificado que, em ambos os casos, os critérios são, muitas vezes, de ordem subjetiva.



Assim, para essa pesquisa foram considerados literatura infantil livros indicados:

1. pela própria editora em seu *site* ou ficha catalográfica.
2. por estudos acadêmicos (artigos, teses ou dissertações).
3. por conhecimento próprio da pesquisadora e do pesquisador.
4. após observação *in loco* nas obras.

Mesmo assim, em última revisão da listagem, muitos livros que tinham como informação no site uma recomendação “a partir do público infantil”, sua ficha técnica no mesmo site indicava ser uma obra para “1ª série/2º ano”, o que fez com que fossem descartados alguns dos títulos incluídos inicialmente na listagem de literatura infantil.

Com todos esses procedimentos, a listagem final de literatura infantil reduziu-se a 60 títulos (dos mais de 200 inicialmente listados), nos quais a ilustração da capa ou o tema do conteúdo faziam menção a personagens negras (nem todas abordavam diretamente temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira, africana ou ao racismo-discriminação racial). Apesar dos critérios aplicados, ainda assim dificuldades surgiram em alguns momentos, já que nem todas as obras apresentavam informações sistemáticas sobre o público para o qual se destinavam, cabendo, portanto, o estabelecimento de um novo critério:

5. Livros indicados pela combinação: poucas páginas + ilustração “mais lúdica” ou “mais infantil”<sup>117</sup>

O próximo passo foi adquirir as obras para proceder à análise. Não houve a necessidade de compra de todos os títulos, já que muitos foram encontrados em bibliotecas particulares e emprestados para a pesquisa, e outros foram fotografados nas bibliotecas. Contudo, alguns que não foram encontrados em buscas em bibliotecas e mesmo em livrarias tiveram que ser descartados da análise. Os motivos alegados pelas livrarias é que estavam com edição esgotada ou as editoras dos respectivos livros não os forneceram para venda em tempo hábil para a análise da pesquisa (a solicitação de compra feita às livrarias foi de mais de 30 dias). Outro problema de seleção e classificação dos livros infantis, o que contribuiu para que o número de 60 títulos caísse para 37, foi a adequação de faixa etária, conforme será explicitado mais adiante.

De modo geral, foi possível verificar que muitas das grandes e mais tradicionais editoras do país não possuem em seus catálogos de textos destinados

<sup>117</sup> Ilustrações “mais infantis” foram identificadas, para nós, como capas de livros que apresentavam como personagens crianças pequenas, traçados mais pictóricos ou expressões faciais mais infantilizadas.





a um público infantil e infanto-juvenil nenhuma ou quase nenhuma obra com personagens negras. Por outro lado, editoras mais novas, frutos de projetos específicos de produção de literatura que trazem aspectos de cultura africana e/ou afro-brasileira e que buscam promover a igualdade étnico-racial, têm investido maciçamente no lançamento de livros sobre o tema, embora nem sempre estejam voltadas para o público infantil e sim para o infanto-juvenil.

Em outro caso de uma editora em particular, responsável pelo lançamento de diversos títulos infantis e infanto-juvenis com personagens negras, não foi verificado em seu site menção a compromissos específicos de valorização da diversidade étnico-racial, mas sim de atender a públicos e segmentos diversos. Outra editora em específico, que tem seu foco de produção voltado para uma religião de matriz cristã, tem sido responsável também por lançar ao mercado grande parte dos títulos com personagens negras brasileiras e africanas. Outro elemento de destaque refere-se a um caso de editora internacional que tem atuado na produção tanto de materiais didáticos como de paradidáticos e incorporado em ambos os segmentos uma perspectiva condizente com a legislação brasileira de educação das relações étnico-raciais.

O que se pode verificar, de modo geral, foi que editoras recém chegadas no país ou fundadas nos últimos anos no Brasil têm se voltado para uma fatia de mercado em expansão: a produção e o lançamento de obras com contextos de valorização de negras/os africanas/os e na diáspora. Por outro lado, editoras tradicionais têm nutrido pouca preocupação com tais temas, talvez por já terem seu espaço no mercado editorial garantido e/ou não terem incorporado essas “novas” discussões em suas pautas de produção, o que pode representar a manifestação de resistência ao cumprimento do artigo 26A da LDB.

Uma análise desenvolvida por Teun A. van Dijk (2008) aponta considerações que podem ser inferidas acerca desse resultado: as elites dominantes que atuam na imprensa e em outros meios de comunicação de massa (como as editoras, por exemplo), chamadas pelo autor de “elites simbólicas” (van Dijk, 2008, p. 20), podem operar com vistas a ignorar a diversidade étnico-racial de um país ou explicitar marcas racializantes em suas produções. Tanto uma quanto a outra forma evidenciam-se na ausência ou na apresentação estereotipada dos demais grupos:

Dado o papel penetrante das elites simbólicas no processo de informação, comunicação e discurso público na sociedade, podemos esperar tendências racistas em grande número de gêneros discursivos, cada um com suas características contextuais próprias. [...]



Devido a essas maiores fontes simbólicas e discursivas das crenças dominantes, não é de se estranhar que a maior parte dos membros dos grupos dominantes (mais brancos conheça pouco sobre as vidas diárias dos “Outros”, e o que eles sabem e acreditam tenda a ser estereotipado, negativo, quando não tendencioso. Essas crenças são a base de sua interação cotidiana com e sobre os “Outros”, o que transparece também em seus discursos, reproduzindo, assim, o sistema de dominação racista até o momento em que os grupos minoritários sejam capazes de adquirir poder ideológico, social e político suficiente para desafiar essa dominação (van Dijk, 2008, p. 22).

O exercício proposto pelo autor (“até o momento em que os grupos minoritários sejam capazes de adquirir poder ideológico, social e político suficiente para desafiar essa dominação”) também pode ser identificado como convergência com os resultados desta pesquisa, já que algumas das novas editoras, comprometidas com a promoção da igualdade étnico-racial, podem ser caracterizadas como projeto de ruptura com o modelo hegemônico mantido pelas “elites simbólicas”.

Outros resultados, no entanto, reforçam a ideia de que são diversas as hegemônias que cercam a produção literária infantil e infanto-juvenil brasileira com incidência sobre a temática étnico-racial. Ainda na etapa que consistiu em um levantamento geral de títulos infantis e infanto-juvenis que fizessem menção a personagens negras, seja por meio de ilustrações de capa, registro escrito no título ou indicação da sinopse, identificamos um resultado bastante homogeneizador: foi possível construir uma listagem de autoras/es que mais produzem obras literárias para crianças e adolescentes com temática afro (com ênfase na população negra no Brasil e africana):

1º Lugar (encabeçando isoladamente a lista): Rogério Andrade Barbosa

2º Lugar: Sonia Rosa

3º Lugar: Reginaldo Prandi; Lia Zatz<sup>118</sup>;

4º Lugar: Carolina Cunha; Edmilson Pereira de Almeida; Nei Lopes;  
Ana Maria Machado.

Embora essa listagem não expresse, necessariamente, a produção literária para crianças pequenas e nem a avaliação positiva sobre a qualidade das obras, chama atenção o fato de um único autor ter 30 obras catalogadas, ao passo que o segundo lugar tem apenas 8. É possível, portanto, a inferência de que estamos mais próximos de um “monopólio” que de “diversidade” de produção literária infanto-juvenil que enfatiza a presença de personagens negras (seja em contexto de valorização ou de desvalorização), já que um único autor brasileiro é responsável pela maioria dos lançamentos.

<sup>118</sup> Essa autora lançou uma única coleção com quatro livros e por isso ocupa essa posição.



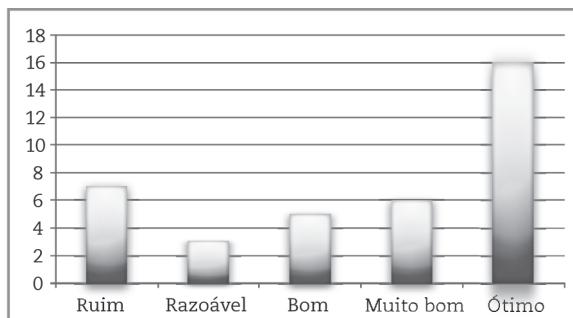
Resultado similar foi identificado por Regina Dalcastagnè (2008, p. 89), ao analisar a homogeneidade racial em romances literários para pessoas adultas: “[...] embora o romance contemporâneo venha perseguindo reiteradamente, em seu interior, a multiplicidade de pontos de vista; do lado de fora da obra, não há o contraponto; quer dizer, não há, no campo literário brasileiro, uma pluralidade de perspectivas sociais”.

No que se refere à análise quantitativa e qualitativa dos livros, foi possível verificar que, embora haja quantidade menor de produção literária infantil que traga personagens negras (seja em contextos de valorização ou não) em relação a brancas, houve aumento na produção literária brasileira preocupada em pautar a temática da diversidade étnico-racial. Outro elemento também identificado é que, quanto mais antiga a obra que apresenta personagens negras, mais chances ela tem de trazer estereótipos negativos e racismo implícito ou explícito.

Em função dos objetivos da pesquisa, foi elaborada uma escala de cinco pontos – ótimo; muito bom; bom; razoável e ruim – para classificação das obras no que se refere especificamente à valorização da população afro-brasileira (compreendendo que tal valorização é necessária para operar na direção da igualdade étnico-racial). Os critérios utilizados para classificar os livros nesse plano foram: presença e importância de personagens negras; se personagens principais; grau de ação na trama; uso de linguagem; se narradoras/es; ilustrações com valorização de aspectos fenotípicos ou com uso de símbolos relacionados com africanidades; temas relativos à história ou cultura africana ou africana da diáspora; qualidades estética e literária; temas relativos a vivências de personagens africanas ou africanas da diáspora; ausência de estereótipos nos textos e nas ilustrações; ausência de hierarquias entre personagens brancas e negras; não presença da/o branca/o como representante exclusivo de humanidade (branquidade normativa).

Dentre os 37 títulos analisados, a maioria foram obras produzidas na década de 2000, que alcançaram as melhores classificações (**gráfico 1**).

**Gráfico 1: Distribuição das obras relativa à valorização da população afro-brasileira**



Fonte: Classificação realizada pela pesquisadora e pelo pesquisador



Alguns pontos podem ser discutidos a partir da análise das obras classificadas de forma positivas nesse estudo. Um primeiro diz respeito à qualidade estético-literária: não é necessariamente apresentando contextos de valorização da cultura afro-brasileira e africana apenas que se produzem obras literárias positivas. Em alguns dos livros analisados o enredo não tem como foco temáticas como o racismo, a religiosidade de matriz africana ou qualquer marca “típica” de africanidade, mas nem por isso deixam de representar obras de referência na valorização da diversidade étnico-racial.

Outros livros apresentam como objetivo principal explicitar tal africanidade presente no Brasil. Além desse grupo de obras de contextos brasileiros rememorando a África, outros títulos têm seus enredos ambientados em diversos países africanos, cujas/os autoras/es são, quase que exclusivamente, estrangeiras/os. Tal movimento por parte de autoras/es brasileiras/os só foi verificado (nas obras analisadas) em um único título. As/os demais autoras/es não tiveram como ambiente de suas narrativas única e exclusivamente algum lugar da África<sup>119</sup>. Não se pode considerar esse elemento como positivo ou negativo, apenas um fator para futuras reflexões e busca da compreensão de seus motivos.

Em suma, a diversidade de temas nos quais personagens negras estão inseridas em obras infantis, avaliadas nesse estudo como positivas para a promoção da igualdade étnico-racial, indica um gradativo aumento na preocupação da qualidade estética aliada à ruptura com representações fixas sobre os papéis que essas personagens devem ocupar na trama. Evidencia-se, portanto, uma ampliação das possibilidades de “ser” afro-brasileira/o ou africana/o nas tramas. Nesse sentido, concordamos com Turchi (2004, p. 38):

Considerar o livro para crianças um objeto estético é reconhecê-lo o estatuto da arte, não de obra paradigmática, e perceber sua capacidade de construir um espaço textual plurissignificativo do ser humano diante do mundo. [...] Dessa forma, a discussão do estético está ligada a uma ética do imaginário: há um leitor/criança com o qual o escritor/adulto deseja construir uma ponte em que as setas do significado apontem nos dois sentidos e reciprocamente. Assim, na literatura infantil as categorias do estético devem estar integradas a uma ética que inclui a alteridade e o diálogo cultural. Escrever para crianças não é dominar artifícios que venham a preencher um rótulo, mas é ser capaz de expressar-se dentro de uma ética de uma troca significativa em que o leitor se sinta tomando parte no mundo da literatura (Turchi, 2004, p. 38).

Por outro lado, no que se refere aos livros classificados como “ruins” em relação à valorização da população afro-brasileira, um deles apresenta um resultado digno de preocupação. No único livro de banho que analisamos (dada a total au-

<sup>119</sup> Essa informação refere-se apenas aos livros analisados e classificados como infantis. Na literatura infanto-juvenil há escritores com essa tendência em sua produção.



sência de personagens negras nesse tipo de texto), as personagens negras estavam desempenhando atividades subalternas. Outro livro de banho que possuía personagens negras relegavam-nas à presença como figurantes (compondo um cenário de “diversidade”), motivo pelo qual não foi selecionado para análise, em função dessa invisibilidade quase que total de personagens negras.

Em outro grupo de livros adequados a crianças menores – os livros de imagens – um dos títulos analisados traz manifesto um estigma relacionado a crianças negras, reforçando a condição inferiorizante de negras/os nas tramas. A personagem principal é um menino engraxate que inicia e termina a história como personagem ignorada e invisibilizada pela sociedade. Observando-se a ausência de livros de imagens com personagens negras, a obra (que tem o mesmo autor e ilustrador), ao invés de explorar de modo positivo esse subgênero literário, apresentou um enredo depreciativo em relação à população negra.

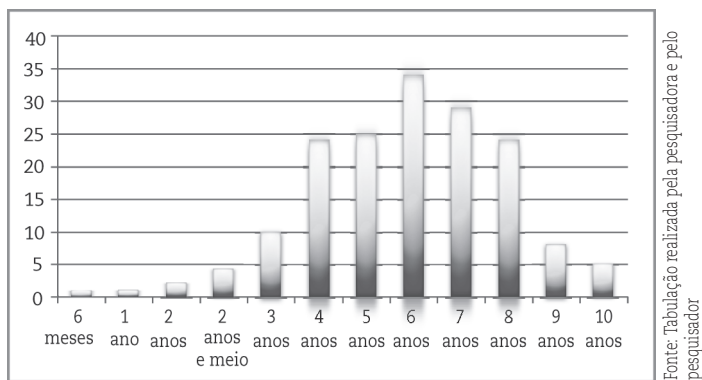
Por último, outra tendência identificada em obras classificadas como “ruins” para a promoção da igualdade racial relaciona-se a determinadas abordagens sobre a concepção de igualdade. Ignorando a ideia de que, para além das diferenças na igualdade estão as hierarquizações, um dos livros pesquisados minimiza o racismo, o sexismo, a homofobia, a obesidade e algumas deficiências físicas e mentais utilizando argumentos do tipo: ele tem esse “defeito” mas tem essa qualidade. Além disso, explora pouco a palpável diversidade étnico-racial do país, já que o número de crianças negras ilustradas é diminuto.

No que se refere à faixa etária, a produção literária brasileira está em débito com a promoção da igualdade racial. Muitos dos livros foram quase que “forçosamente” incluídos na pesquisa como títulos infantis já que na análise elementos como tipo de fonte inadequado, excesso de quantidade de palavras por página e complexidade de vocábulos estiveram presentes na maior parte das obras, inclusive em muitas das identificadas como “ótimas”.

Mesmo assim, alguns livros adquiridos e que apresentam, aparentemente, estilo de literatura infantil foram posteriormente excluídos dessa análise por estarem muito distantes da faixa etária que a educação infantil compreende e/ou por não apresentarem em seus enredos personagens negras conforme indicava a capa.

O **gráfico 2** apresenta uma síntese de resultados dessa categoria:

Gráfico 2: Classificação etária dos livros

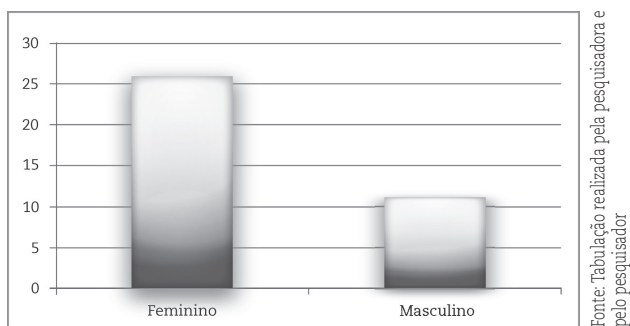


Esse gráfico contém todas as obras analisadas sem o procedimento de classificação. Diante do que já foi apontado sobre os livros de banho e de imagens, por exemplo, é possível verificar que quanto menor é a faixa etária, menos títulos que valorizam personagens negras encontramos.

Além disso, dos livros dirigidos à faixa etária da pré-escola (4 a 5 anos) a maioria dos títulos necessitam de leitura por parte de adultas/os, não sendo possível à criança sequer uma tentativa de leitura, já que a utilização de fontes caixa-alta/caixa-baixa é constante. Nesse grupo, além de estar inadequadamente classificada para crianças pequenas, um dos títulos aparentemente a serviço do combate ao racismo apresentou enredo que reforçava estereótipos e não apontava formas de superação adequada da discriminação sofrida pela personagem principal.

Com relação aos diversos pertencimentos das/os autoras/es, os resultados obtidos apontaram que a produção infantil da amostra é de autoria predominantemente feminina, como expressa o **gráfico 3**:

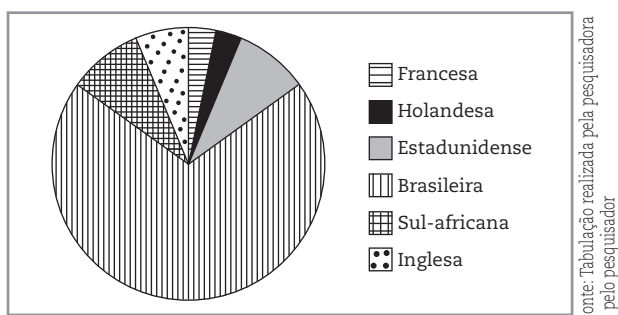
Gráfico 3: Sexo das/os autoras/es



Já a nacionalidade é variada, mas prevaleceu a brasileira.



Gráfico 4: Nacionalidade das/os autoras/es



Como destacamos anteriormente, os resultados apontaram concentração das obras que mais valorizam a população africana e africana na diáspora nas publicações de autoras/es estrangeiras/os.

No que se refere à cor-etnia das/os autoras/es e ilustradoras/es, os resultados romperam com expectativas iniciais:

Gráfico 5: Cor-etnia das/os autoras/es

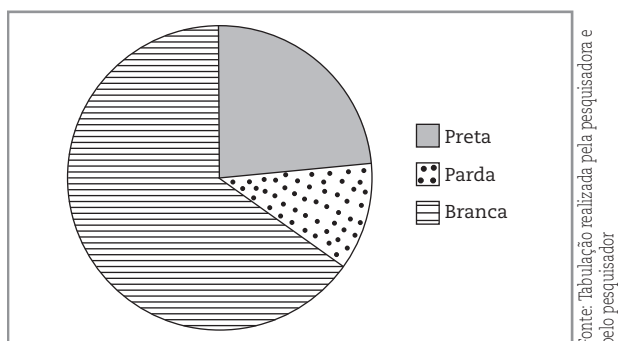
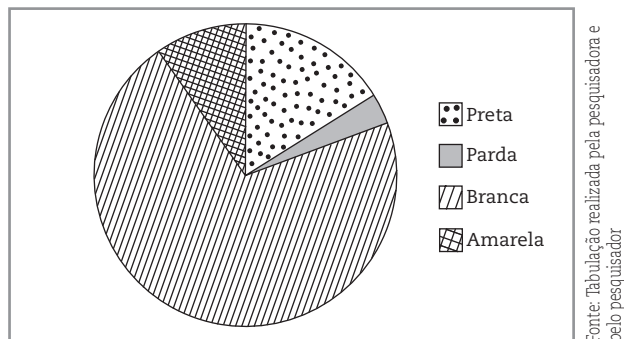


Gráfico 6: Cor-etnia das/os ilustradoras/es





Havia uma hipótese de que a maioria das/os autoras/es engajadas/os com a temática étnico-racial seriam negras/os. Essa hipótese foi negada tanto para obras brasileiras quanto para traduções. A maioria de autoras/es e ilustradoras/es das publicações localizadas é branca. Além disso, não observamos correlação entre a cor-etnia das/os autoras/es e a classificação da obra no que se refere à valorização da população afro-brasileira.

Novas hipóteses, contudo, podem ser elaboradas para buscar explicar esse resultado<sup>120</sup>. A primeira delas diz respeito ao pouco acesso que negras/os têm no mercado editorial brasileiro, seja devido à seleção, por parte das editoras, para publicação de suas obras, seja devido à dificuldade de ter seus trabalhos como ilustradoras/es reconhecidos.

A segunda hipótese é no seguinte sentido: tem sido observada uma tendência de pesquisadoras/es oriundas/os do movimento negro e da academia escreverem livros literários. Tais livros, contudo, nem sempre se adéquam à literatura infantil. No que se refere à qualidade literária atrelada à preocupação de valorização de personagens negras, nem todas/os as/os pesquisadoras/es de temas complexos como relações raciais, por exemplo, são escritoras/es de ficção e, quando enveredam para escrever literatura, sobretudo infantil e infanto-juvenil, podem não obter êxito e podem ter seus livros não aprovados pelas editoras em que se candidatam.

Outro elemento a discutir é que não é o fato de uma pessoa ser negra e ter vivenciado o racismo que necessariamente sua obra será de qualidade ou com potencial para promoção de igualdade racial. Foram identificados, ao invés de promoção de igualdade, títulos que reforçaram estereótipos de diversas maneiras: seja por meio de representações tipificadas (personagem negra do sexo masculino como menino de rua, mulher negra como empregada doméstica, entre outras), ou quando se pretende problematizar o tema do racismo, mas se acaba “engessando” o enredo. Em outras palavras, algumas obras preocupadas em propor a superação do racismo, trazendo tramas com tal tema, nem sempre obtêm êxito em seu objetivo, além de deixar de lado o caráter literário que toda obra infantil e infanto-juvenil, sobretudo, precisam ter, sob pena de vivenciarem seus estigmas historicamente imputados e que as relegaram a práticas didatizantes e desvinculadas de qualidade estética.

<sup>120</sup> A preocupação em explicar tal resultado não quer atribuir a negras/os a responsabilidade pelo combate do racismo e pela valorização da cultura africana e afro-brasileira, mas sim compreender os motivos que levaram um grupo visivelmente responsável por pautas nas agendas educacionais a promoção da igualdade racial, a não estar presente na produção literária infantil.





## Considerações finais

Não foi objetivo elaborar, na pesquisa desenvolvida, um quadro comparativo entre a maior ou a menor incidência de personagens negras circulando em papéis principais ou secundários das centenas ou milhares de obras literárias destinadas ao público infantil brasileiro. Talvez, se o objetivo fosse esse, não haveria grande incidência de resultados positivos. Também não foi objetivo desenvolver um estudo ampliado para âmbitos mais complexos como, por exemplo, elaborar questionamentos a editoras com o objetivo de identificar os elementos que atuaram nessa mudança, ou investigar a recepção da leitura de tais obras pelas crianças ou, ainda, analisar mais aprofundadamente os editais do maior comprador (de acordo com a pesquisa de Lívio L. de Oliveira, 2008) de livros de literatura infantil e infanto-juvenil atualmente: o Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE<sup>121</sup>.

Os resultados obtidos nessa pesquisa apontam que houve significativa alteração na produção literária infantil brasileira no se refere à presença da diversidade étnico-racial, sobretudo em relação a personagens negras. Os passos desenvolvidos na pesquisa evidenciaram que, em suma, a modificação do artigo 26A da LDB (pela sanção da Lei 10.639/2003, em particular para esta pesquisa) exerceu influência nas mudanças ocorridas nos últimos anos na produção literária brasileira.

No entanto, tal produção ainda mantém traços de estereotipia e traz formas de hierarquização entre brancos e negros. Podemos afirmar, a partir das obras analisadas, que nessa produção ainda encontramos exemplos de como a literatura infantil publicada no Brasil têm atuado para manter e atualizar o “complexo de Próspero” do colonialismo (Fanon, 1983, p. 88).

Já no que se refere aos resultados envolvendo a faixa etária do público infantil, foi possível identificar que quanto menor a idade, menos livros que apresentem personagens negras (seja em contexto de valorização ou de desvalorização) há disponíveis no mercado. Há uma lacuna explícita na produção de livros de banho e outros destinados a crianças de até 3 anos.

Outro elemento presente é a quantidade de títulos traduzidos para o português e que foram, em sua maioria, avaliados como positivos. Embora a maioria das produções avaliadas nesse estudo como “boas” e “muito boas” é brasileira, é possível propor uma analogia entre esse fenômeno e o período de instituição

<sup>121</sup> Sobre relações raciais em acervos distribuídos pelo PNBE, ver, por exemplo, as pesquisas de Venâncio (2009) e Oliveira (2011).



da literatura infantil e infanto-juvenil no Brasil no início do século XX quando, na ausência de produção brasileira, várias adaptações e traduções de países europeus representaram a maior parte das obras comercializadas nas primeiras décadas desse século, conforme apontam Lajolo e Zilberman (1984, p. 23; 29):

Se a literatura infantil européia teve seu início às vésperas do século XVIII, quando, em 1695, Charles Perrault publicou seus célebres Contos da mamãe Gansa, a literatura infantil brasileira só veio a surgir muito tempo depois, quase no século XX, muito embora ao longo do século XIX reponte, registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada a crianças. [...]

É nas duas décadas do século passado [século XIX] que se multiplicam as traduções e adaptações de obras infantis [...].

Um aspecto marcante também verificado nesse estudo foi a ausência de estabelecimento de critérios para a diferenciação de livros infantis e infanto-juvenis. Mesmo considerando que a literatura não deve, como arte, ter “fronteiras” etárias, geográficas, de gênero, raça ou etnia, é válido considerar que, do ponto de vista de letramento e complexidade vocabular e temática, torna-se importante haver critérios mínimos para o público infantil. Esse elemento apontou que tanto as instituições brasileiras oficiais (como o Ministério da Educação, por exemplo) quanto as editoras não têm critérios objetivos.

De forma geral, podemos observar que nesses livros de literatura infantil, selecionados pela presença de personagens negras, as contradições operam fortemente, com a apresentação concomitante de formas de valorização e de discriminação da população negra. As vozes dissonantes que procuramos estão presentes, ainda lado a lado com discursos fundados e difusores da ótica eurocêntrica, amparados em uma história única e homogeneizante a partir da perspectiva de que o grupo branco é representante “natural” da espécie humana.

O périplo em busca de novas narrativas levou a encontros do “mesmo” mas também do “mais”. Continuamos nossos caminhos em busca de mil e uma histórias, de sempre mais uma, na busca de que a uniformidade narrativa de Sharizar seja derrotada muitas vezes pelas narrativas plurais e diversas, pela coragem, desobediência e amor à vida de muitas Sherazades.



## Referências bibliográficas

- ARAUJO, Débora Cristina de. *Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil* [dissertação de mestrado em Educação]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: <[http://www.ppgp.ufpr.br/teses/M10\\_araujo.pdf](http://www.ppgp.ufpr.br/teses/M10_araujo.pdf)>. Acesso em: 05/05/2011.
- BAZILLI, Shirley. *Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea* [dissertação de mestrado em Psicologia Social]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- BRASIL. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2012*. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica e Secretaria da Educação Especial.
- DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. In *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. v. 31, 2008.
- DEBUS, Eliane S. D. A literatura infantil e a temática africana e afro-brasileira. In *Nação escola*, n.º 2. Editora Atilênde, 2010.
- FERREIRA, Leda Cláudia da Silva. *A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005* [dissertação de mestrado em Literatura Brasileira]. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 2008.
- FRANÇA, Luiz Fernando de. *Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo* [dissertação de mestrado em Estudos de Linguagem]. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo* [dissertação de mestrado em Estudos de Linguagem]. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares. *O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira*. Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica*. In *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 31, n.1, jan./abr. 2005.
- JOVINO, Ione da Silva. *Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil*. In SOUZA, Forentina; LIMA, Maria Nazaré. *Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola* [tese de doutorado em Educação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: histórias & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.
- LIMA, Heloisa Pires. *Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil*. In MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MORRISON, Toni. *Black Matters*. In ESSED, Philomena and GOLBERG, David T. (orgs.). *Race critical theories, text and context*. Malden, Massachusetts: Blackwell, 2002.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati. *A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis*. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 63, nov. 1987.
- \_\_\_\_\_. *Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos*. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 65, mai. 1988.
- PINTO, Regina P. *De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/FCC – Departamento de Políticas Educacionais/DPE, 1990.
- OLIVEIRA, Lívio Lima de. *Indústria editorial e o Governo Federal: o caso do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e suas seis primeiras edições* [tese de doutorado em Comunicação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989* [dissertação de mestrado em Educação]. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.
- OLIVEIRA, Veridiane Cintia de Souza. *Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para a Educação Infantil* [dissertação de mestrado em Educação]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.
- PESTANA, Paulo Sérgio. *Exu literário: presença do afro-descendente nos romances infanto-juvenis Nô na garganta, de Mira Pinsky, e A cor da ternura, de Geni Guimarães* [dissertação de mestrado em Letras]. Curitiba: Centro Universitário Campos de Andrade, 2008.
- PIZA, Edith. *O caminho das águas: estereótipos de personagens negras por escritoras brancas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Com Arte, 1998.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985. (Teses; 11)
- SILVA, Paulo Vinicius B. *Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil*. In COSTA, Hilton; \_\_\_\_\_. (org.). *Notas de história e cultura afro-brasileiras*. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007.
- SOUZA, Andréia Lisboa. *A representação da personagem negra feminina na literatura infanto-juvenil brasileira*. In SECAD/MEC. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela*



*Lei Federal nº 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos)

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.

VAN DIJK, Teun A. Introdução. In \_\_\_\_\_. (org.) *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008b.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. *Literatura infanto-juvenil e diversidade* [dissertação de mestrado em Educação]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 6. ed. São Paulo: Global, 1987. (Teses; 1)