

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ARLEANDRA CRISTINA TALIN DO AMARAL

A INFÂNCIA PEQUENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA
2013

ARLEANDRA CRISTINA TALIN DO AMARAL

A INFÂNCIA PEQUENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Políticas Educacionais do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva

CURITIBA
2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Amaral, Arleandra Cristina Talin do
A infância pequena e a construção da identidade étnico : potenciais e limitações sob o olhar do professor / Arleandra Cristina Talin do Amaral – Curitiba, 2013.

225 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação infantil – Políticas públicas – Curitiba (PR). 2. Identidade.
3. Relações étnico-raciais. 4. Infância. I. Título.

CDD 372



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PPGE
Programa de Pós-Graduação
em Educação - UFPR



PARECER

Defesa de Tese de **ARLEANDRA CRISTINA TALIN DO AMARAL** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA (Presidente), DR^a WILMA DE NAZARÉ BAIA COELHO, DR^a MARIA FERNANDA REZENDE NUNES, DR^a FABIANA DE OLIVEIRA e DR^a ÂNGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: “**A INFÂNCIA PEQUENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**”.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA		Aprovada
DR ^a WILMA DE NAZARÉ BAIA COELHO		Aprovada
DR ^a MARIA FERNANDA REZENDE NUNES		APROVADA
DR ^a FABIANA DE OLIVEIRA		Aprovada
DR ^a ÂNGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO		Aprovada

Curitiba, 12 de dezembro de 2013.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matricula: 125750

Ao meu filho, Pedro Henrique,
pelo amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos em uma tese não é tarefa fácil, afinal, em um período tão longo quanto o do doutorado muitas pessoas passaram pela minha vida, outras tantas percorreram comigo essa trajetória, e cada uma a seu modo contribuiu para a concretização deste trabalho.

Confesso que por alguns instantes fiquei tentada a fazer um agradecimento generalizado, sem citar nenhum nome, temendo esquecer alguém, entretanto, como sou dada a desafios, logo abandonei essa ideia e decidi tentar elencar e agradecer a todos, ou melhor, à grande parte daqueles que contribuíram para que eu conseguisse alcançar mais esse objetivo.

Assim, **agradeço**:

Ao meu orientador, Paulo Vinícius Baptista da Silva, por acreditar na relevância deste trabalho, por despertar meu interesse sobre a educação das relações étnico-raciais e por me desafiar a sempre ultrapassar os limites.

Às professoras Ângela Maria Coutinho, Maria Fernanda Nunes e Nilma Lino Gomes, pelas valiosas contribuições realizadas na qualificação, obrigada por compartilharem comigo seus conhecimentos de modo tão competente e generoso.

Às professoras Wilma Baia Coelho e Fabiana Oliveira, pela participação na banca de defesa.

À professora Fúlvia Rosemberg, que me acolheu em sua disciplina “Construção social da infância: análise de discursos contemporâneos”, na PUC/SP, foi um privilégio participar de suas aulas.

À CAPES, pelo financiamento para a realização do doutorado sanduíche em Pavia, na Itália.

À Gioconda e à Viviane Barbosa, pelo auxílio durante as etapas de implementação do doutorado sanduíche.

Às professoras Anna Bondioli e Donatella Savio, que me receberam na Universidade de Pavia, o que aprendi com vocês valeu por uma vida.

À professora Gizele de Souza, pelas inúmeras contribuições em vários momentos da minha vida, em especial no meu percurso de pesquisadora, contar com seu apoio é muito importante.

À professora Marynelma Garanhani, obrigada por todas as vezes que me ouviu sempre disposta a apresentar novas perspectivas, nossas conversas sempre me trouxeram um novo ânimo.

Aos colegas do doutorado e do NEAB, pelos debates e discussões que me auxiliaram a aprimorar o olhar sobre meu objeto de pesquisa.

Aos professores da Linha de Políticas Educacionais, que das mais diferentes formas contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

À Alessandra Giacomitti, por compartilhar comigo as viagens semanais a São Paulo, com as nossas conversas, risadas e aventuras o tempo passou mais rápido e de modo muito mais agradável.

À amiga Dani Vieira, por nossas conversas e por saber que compartilhamos os mesmos ideais para a educação infantil.

Aos colegas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, em especial às amigas Viviane Chulek e Roseli Casagrande.

À Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, pela autorização para a realização da pesquisa.

A todos os funcionários do CMEI e principalmente às crianças que contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em especial à Joelma, Sandra e Glória, pelo apoio para a conclusão da pesquisa.

Aos meus pais, José e Nair, pelo apoio incondicional, sem vocês esse sonho não seria possível. Obrigada, por fazerem TUDO aquilo que eu não tinha tempo para fazer e principalmente por estarem com o Pedro Henrique em minhas inúmeras ausências.

À minha irmã “Na”, Analy, pela paciência em ler e reler meus textos, suas dúvidas e sugestões me auxiliaram muito a aprimorá-lo. É ótimo saber que posso contar sempre com você.

Ao meu irmão, Rafael, pelo apoio e principalmente por ter me dado meu primeiro sobrinho, Vitor, que é o xodó da dinda.

Ao meu filho, Pedro Henrique, por compreender, não sem protestos, mas com amor e sensibilidade todos os momentos de distância que este trabalho nos impôs.

Ao meu marido “Lu” - Luis Henrique - para você seria necessário escrever várias páginas, mas vou resumir, obrigada: pela parceria técnica nas questões de

informática, que com certeza não são meu ponto forte; por dividir comigo meus sonhos; por estar sempre pronto à me esperar, fosse no aeroporto, na rodoviária, mesmo quando chegava de São Paulo às 4h da madrugada; por suportar as inúmeras variações de humor e principalmente por compreender minhas incontáveis ausências. Acredito que descobrimos juntos que fazer doutorado é a arte da renúncia, invertendo a música interpretada por Maria Bethania¹. É a arte de dizer “não” cada vez que o mundo sorri.

Enfim, agradeço a todos que de perto ou de longe torceram para que eu concluísse mais essa importante etapa da minha vida acadêmica.

¹ Brincar de viver – “À arte de sorrir cada vez que o mundo diz “não”.

Lutar com palavras é a luta mais vã.
Entanto lutamos mal rompe a manhã.

DRUMMOND, 2008.

RESUMO

O presente trabalho traçou como objetivo analisar em que medida a implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB se manifesta no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba - CMEI e interfere nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas que frequentam a instituição educativa. Os sujeitos privilegiados foram crianças de 3 a 5 anos, que frequentavam as turmas de Maternal III e Pré I, bem como os professores e educadores que atuavam na instituição no ano de 2012. Como metodologia, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que teve a observação como principal instrumento de coleta de dados, além da aplicação de questionário para os docentes. O marco referencial está articulado com uma concepção que identifica a criança como um sujeito social, atuante, capaz de posicionar-se frente às experiências vivenciadas. O texto defende que a noção de identidade é socialmente construída, assim, o foco principal foi analisar o modo como as crianças percebem, entre elas e junto aos adultos, as questões ligadas às relações étnico-raciais, verificando as possibilidades que elas têm de construir sua identidade étnico-racial no cotidiano do CMEI. Como resultado da pesquisa destaca-se que os posicionamentos das crianças quanto às relações étnico-raciais, bem como suas vivências cotidianas no CMEI indicaram que: a organização dos espaços e ambientes é ainda muito pautada em um ideário que valoriza a “branquidade normativa”; existe uma predileção, por parte de adultos e crianças, pelo padrão que interpreto com o conceito de “estética ariana”, ou seja, padrão nórdico com, além de pele clara, cabelos loiros e olhos azuis; as crianças negras expressam desconforto em relação ao seu pertencimento étnico-racial, principalmente quanto ao tom da pele e a estrutura dos cabelos; já as crianças brancas se mostram assertivas e com condutas de demonstração de segurança, autoconfiança, iniciativa e predisposição a contatos mais frequentes com adultos não familiares; crianças negras e brancas classificam as bonecas pretas como “feias” e nas brincadeiras não existe segregação em função de critérios raciais, negros e brancos brincam juntos, no entanto, em alguns momentos foi possível notar hierarquização de papéis escolhidos e desempenhados pelas crianças. Como considerações finais, ressalta-se que o espaço não dá visibilidade às características da população negra, pois oferece um ambiente social com alternativas amplas de “outro generalizado” para as crianças brancas e alternativas limitadas ao padrão branco para as crianças negras. E reitera-se a emergente necessidade de formação continuada sobre a educação das relações étnico-raciais para os professores e educadores da educação infantil.

Palavras-chave: Infâncias. Políticas Educacionais. Educação Infantil. Identidade. Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

This work drew to analyze to what extent the implementation of educational policies, based on Article 26A of LDB occurs in the daily routine of a Municipal Early Childhood Center in Curitiba - CMEI and interferes in the process of construction of the ethnic and racial identity of the black and white children attending the educational institution. The privileged subjects were children 3-5 years old, attending classes of Maternal III and Pre I, and teachers and educators who worked in the institution in the year 2012. The methodology was drawn to develop an ethnographic qualitative research, which took the observation as the main instrument of data collection, in addition to a questionnaire for teachers. The framework is articulated with a conception that identifies the child as a social and active subject, able to position themselves in the face of experiences. The text argues that the notion of identity is socially constructed, thus, the main focus was to examine how children perceive, among themselves and with the adults, issues related to ethnic-racial relations, verifying the possibilities they have to build their ethno-racial identity in the daily routine of the CMEI. As a result of the research, it is emphasized that the children's positioning as to the ethnic-racial relations, as well as their daily experiences in CMEI indicated that: the organization of spaces and environment is still very grounded in an ideology that values the "normative whiteness"; there is a predilection on the part of adults and children, by the pattern I interpret with the concept of "Aryan aesthetics," ie, with Nordic pattern, with, besides the white skin, blond hair and blue eyes; black children express discomfort with their racial-ethnic belonging, particularly for the skin tone and the structure of the hair; whereas the white children show themselves with assertiveness and demonstration of trust and self-confidence, initiative and willingness to more frequent contacts with unfamiliar adults; black and white children classify the black dolls as "ugly", and in the play time there is no segregation of racial criteria, blacks and whites play together, however, at times it was noticeable hierarchy of roles chosen and played by children. As a conclusion, it is highlighted that the space does not give visibility to the characteristics of the black population, for it offers a social environment with ample alternatives of the "generalized other" for white children and alternatives limited to the white pattern to black children. And, it should be reiterated the emerging needs for continuing education on the issue of ethnic and racial relations education, to teachers and educators of early childhood education.

Keywords: Childhoods. Educational Policy. Early Childhood Education. Identity. Ethnic and Racial Relations.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - MATRÍCULA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA.....	36
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DOCUMENTOS NORMATIVOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE ...	65
QUADRO 2 - CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL	78
QUADRO 3 - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	82
QUADRO 4 - COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DAS CRIANÇAS	84
QUADRO 5 - ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS.....	98
QUADRO 6 - CLASSIFICAÇÃO RAÇA/COR.....	112
QUADRO 7 - RELAÇÃO IDADE / MATRÍCULA	114
QUADRO 8 - ATIVIDADES DA ROTINA.....	121
QUADRO 9- TEMPO DE EXPERIÊNCIA DAS DOCENTES.....	192

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MODELO DE TEIA GLOBAL	89
FIGURA 2 - CROQUI DOS ESPAÇOS E INSTALAÇÕES DO CMEI	101
FIGURA 3 - CARTAZES "SINAIS DE ALERTA"	134
FIGURA 4 - CARTAZES "SINAIS DE ALERTA", NOVA VERSÃO	137
FIGURA 5 - LOGOMARCA CRIADA POR UMA MENINA DE 5 ANOS	144
FIGURA 6 - BONECAS.....	186
FIGURA 7 - BONECOS (SUPER-HERÓI).....	187

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 - ESPAÇO EXTERNO DO CMEI GRALHA AZUL	100
FOTOGRAFIA 2 - REFEITÓRIO.....	116
FOTOGRAFIA 3 - SALA DE ATIVIDADES M III	117
FOTOGRAFIA 4 - SALA DE ATIVIDADES PRÉ I.....	117
FOTOGRAFIA 5 - ALFABETO PRÉ I.....	119
FOTOGRAFIA 6 - ALFABETO M III	119
FOTOGRAFIA 7 - COMPUTADOR PROJETO KIDSMART	120
FOTOGRAFIA 8 - MERCADO M III.....	120
FOTOGRAFIA 9 - ARTEFATOS UTILIZADOS NO CANTO DAS MENINAS.....	124
FOTOGRAFIA 10 - ARTEFATOS UTILIZADOS NO CANTO DOS MENINOS.....	125
FOTOGRAFIA 11 - QUADRO DE REGRAS DO PRÉ	139
FOTOGRAFIA 12 - QUADRO DE REGRAS DO PRÉ	140
FOTOGRAFIA 13 - CARTAZ DA CHAMADA M III	141
FOTOGRAFIA 14 - JANELA DO LACTÁRIO	142
FOTOGRAFIA 15 - UNIFORME	143
FOTOGRAFIA 16 - HALL DE ENTRADA.....	146
FOTOGRAFIA 17 - HALL DE ENTRADA.....	146
FOTOGRAFIA 18 - BONECO MASCOTE DO CMEI GRALHA AZUL	147
FOTOGRAFIA 19 - BONECAS DO CMEI	180
FOTOGRAFIA 20 - BONECA PRETA.....	182

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - LEVANTAMENTO REALIZADO COM AS FAMÍLIAS	103
GRÁFICO 2 - LEVANTAMENTO REALIZADO COM AS FAMÍLIAS.....	104
GRÁFICO 3 - CLASSIFICAÇÃO RAÇA/COR.....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL	22
1.1 INFÂNCIAS E CRIANÇAS	22
1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTITUIÇÃO DE UMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	26
1.3 UM BREVE PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA.....	36
2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E IDENTIDADE	44
2.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	44
2.1.1 A convivência entre negros e brancos no Brasil	50
2.2 IDENTIDADE	53
2.2.1 Identidade étnico-racial.....	59
2.2.2 Identidade étnico-racial e orientações curriculares.....	63
3 OS PERCURSOS DA PESQUISA	75
3.1 UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIA NO BRASIL	75
3.2 A ESCUTA DAS CRIANÇAS: UMA OPÇÃO METODOLÓGICA	88
3.3 PASSO IMPORTANTE - A ESCOLHA DO LOCAL PARA A PESQUISA DE CAMPO	92
3.3.1 A entrada no campo – tateando e construindo os caminhos da pesquisa.....	94
3.3.2 O CMEI: espaços, equipamentos e as pessoas que constroem sua história .	98
3.3.3 Um olhar para as famílias das crianças que compõem o CMEI	101
3.3.4 Enfim, as turmas e as crianças.....	105
4 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	115
4.1 RETRATOS DO COTIDIANO VIVIDO NA INSTITUIÇÃO.....	115
4.2 ESPAÇOS DO CMEI: CARTAZES, IMAGENS, MURAI, UNIFORME.....	131
4.3 SUPREMACIA BRANCA? – A CONSTRUÇÃO DE UMA AUTOESTIMA ELEVADA DESDE OS BEBÊS	148
4.4 FRUTOS DE UMA HISTÓRIA SÓ? EU SOU BRANCA... ..	161
4.5 CABELO, CABELEIRA, CABELUDA, DESCABELADA... ..	170
4.6 BONECAS BRANCAS E PRETAS	178
4.7 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FALAS, GESTOS, EXPRESSÕES E POSTURAS.....	190
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICE	226

INTRODUÇÃO

O presente estudo está articulado com as pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE-UFPR), pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UFPR) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPR), e tem sua base de interesse na investigação realizada no mestrado, uma vez que busca ampliar e aprofundar os conhecimentos adquiridos com o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, propõe-se a compreender a relação existente entre as políticas públicas educacionais e a construção da identidade étnico-racial no cotidiano da educação infantil.

Ao compor o grupo de estudo do NEAB-UFPR, e ao ler as pesquisas sobre relações étnico-raciais, principalmente as desenvolvidas no campo da infância, descobri que grande parte dos (as) pesquisadores (as) e estudiosos (as) que se debruçam sobre o tema das relações étnico-raciais no Brasil são negros (as). No caso das pesquisas, na introdução ou ao longo do texto, o (a) pesquisador (a) declara seu pertencimento étnico-racial, conjuntamente com os motivos que o (a) levaram a desenvolver a investigação e apresenta, amiúde, sua trajetória de vida, algumas permeadas por episódios de preconceito e discriminação.

Nessa perspectiva, senti necessidade de também declarar meu pertencimento étnico-racial e relatar os caminhos que me conduziram a desenvolver essa investigação. Portanto, inicialmente cabe reiterar que sou branca, nascida em uma família que conta com muitos casamentos inter-raciais, e não fui orientada, na infância e adolescência, a perceber e muito menos a me indignar com as atitudes de preconceito racial que, certamente, aconteceram ao meu redor. As relações estabelecidas entre negros (as) e brancos (as) me pareciam, na época, “naturais” e harmônicas. Ao recordar os anos de escola, em toda a educação básica, embora cursada em escolas públicas estaduais, percebo, hoje, a existência de poucos negros (as), a esmagadora maioria de meus colegas de turma era branca.

Assim, cresci achando “normal” que artistas, repórteres, médicos (as), professores (as) fossem brancos (as), sem questionar: por quê? A mim foi negado o direito de perceber a diferença e compreendê-la como um valor. Todavia, reconheço que é mais nocivo pensar que a muitos (as) foi negado o direito de ser diferente, o

direito de ter sua identidade valorizada. E, sinceramente, assumo que muitas questões ligadas às relações étnico-raciais passaram por mim sem serem percebidas, refletidas ou questionadas, tanto como aluna, quanto como professora e cidadã. Acredito que minhas convicções estavam equivocadamente arraigadas no imaginário popular que define o Brasil como um país miscigenado, isto é, com um povo formado por pessoas de muitas cores, “raças” e características que vivem em harmonia e igualdade.

No curso de Pedagogia, quando já atuava como professora de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, é quando me lembro de ter realizado nas aulas de Antropologia meus primeiros estudos acadêmicos sobre a diversidade, eram temas que despertavam meu interesse, lia os textos com muita atenção e participava ativamente das discussões. Entretanto, as temáticas estavam distantes da minha realidade (eurocentrismo, etnocentrismo, anthropological blues²), as estudava no plano das teorias, e talvez por imaturidade acadêmica ou por ausência de uma condução docente mais assertiva, naquele momento, não conseguia entender que muitos padrões de julgamento baseados no eurocentrismo e etnocentrismo eram e são realizados em nossa sociedade atual.

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimento de estranheza, medo, hostilidade, etc. (ROCHA, 1989, p.9).

No que tange especificamente às questões étnico-raciais, mantinha uma visão simplista de que o preconceito estava mais calcado nas questões de classe do que de raça e de que as supostas desvantagens vivenciadas pelos (as) negros (as)³ deviam-se ao fato de seus antepassados terem sido escravizados. Foi somente no curso de especialização – Organização do Trabalho Pedagógico/UFPR – que tive um contato inicial com os estudos sobre raça no Brasil, ao mesmo tempo em que o trabalho como pedagoga fazia emergir dúvidas, hipóteses e reflexões que me impulsionavam a querer estudar mais sobre a temática.

² Termo cunhado por Roberto da Matta (1978).

³ Nesse ponto do texto abandono a fórmula o/a e passo a utilizar o genérico masculino.

No decorrer do mestrado, muito em função da competência e paciência do meu orientador⁴, meu olhar foi sendo construído e sensibilizado para estar atento às relações étnico-raciais, principalmente as estabelecidas no cotidiano escolar, e assim, pude flagrar no período da pesquisa de campo situações de preconceito contra a identidade negra e de valorização da branquidade normativa⁵.

Como resultado da pesquisa desenvolvida no mestrado ao buscar identificar, sob a perspectiva das crianças, o que é ser criança e viver a infância na escola, foram reunidas situações em que as crianças no desenrolar dos seus diálogos expressavam suas opiniões e conceitos, sendo apoiadas ou contrariadas por seus colegas, momentos em que elas problematizavam o que é: ser menino, ser menina; ser adulto ser criança; ser branco, ser negro; ser pobre, ser rico. Em suma, as análises dos diálogos das crianças indicaram que elas possuíam um entendimento privilegiado do mundo adulto, apresentando um repertório para o debate muito maior do que o explorado pela escola, uma vez que, importantes temáticas são desconsideradas, talvez em nome da suposta incapacidade de compreensão da criança (AMARAL, 2008).

Dentre esses episódios, alguns aspectos referentes à questão étnico-racial despertaram meu interesse: perceber que ao retratar, por meio de desenho, a professora da turma, que era negra, uma negra que reconhece e valoriza sua identidade cultural, nenhuma criança contemplou essa característica. Ao definir a cor da pele da professora, as crianças optaram por tons rosados, desconsiderando a possibilidade de utilizar a cor preta ou marrom. O episódio não foi percebido pela professora, talvez pelo fato de estar habituada à “norma branca” que impera na sociedade brasileira. Sobre tal aspecto, Silva (2012) afirma que é possível interpretar concepção como a expressa pela professora como manifestação do silêncio que opera na sociedade brasileira e, em específico, na escola que fecha os olhos para as desigualdades étnico-raciais e, ao mesmo tempo, nega as particularidades culturais do negro brasileiro, contribuindo para a manutenção do mito da “democracia racial”⁶. Outra situação nessa perspectiva ocorreu ao observar que uma criança para designar um menino negro utilizou a expressão “moreninho”. Tal atitude pode indicar que a diferença, muitas vezes, não é respeitada e principalmente

⁴ Professor Paulo Vinícius Baptista da Silva.

⁵ Tema que será abordado na fundamentação teórica da tese.

⁶ Termo que será tratado com detalhes na fundamentação teórica da tese.

valorizada em nossa sociedade, caso contrário, não teríamos dificuldade em utilizar o termo negro, e assim não necessitaríamos lançar mão de eufemismos como “moreninho”⁷ para supostamente “amenizar” a condição de negro.

Ancorada no pensamento de Silva (2008), é possível afirmar que os estudos sobre relações raciais, mais especificamente os iniciados a partir do final da década de 1970, foram imprescindíveis para dar visibilidade à clivagem entre negros e brancos no país, contribuindo para motivar os movimentos sociais na luta contra a desigualdade. No entanto, há muito a ser problematizado e não podemos ignorar que, amiúde, os estudos referentes à relação étnico-racial, bem como a maioria das pesquisas realizadas em nosso país e no exterior, são centrados nos adultos, secundarizando a questão etária.

Na perspectiva de contrapor essa conjuntura, como pedagoga, professora da educação infantil e pesquisadora da infância, imbuída pelo desejo de discutir a temática das relações raciais não como um problema do negro, mas como algo inerente às relações entre negros e brancos, senti a necessidade de conhecer com mais propriedade os mecanismos que fazem com que crianças, tão pequenas, expressem preconceito contra os negros ao mesmo tempo em que enaltecem o branco como norma de humanidade, considerando a instituição de educação infantil, as crianças e os adultos que a compõem como interlocutores privilegiados para a compreensão dessa realidade.

Nessas condições, um primeiro passo consiste em caracterizar o campo escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, a educação infantil, explicitando as marcas históricas, a função sóciopolítica e os princípios que estruturam essa etapa da educação básica. Outro é buscar congregar subsídios teóricos sobre como a questão das relações étnico-raciais é tratada no âmbito educacional, analisando as proposições de normativas como a alteração da LDB nº 9.394/96 pela Lei nº 10.639/2003⁸, que visa amparar as demandas da população negra por afirmação de direitos, no que se refere à educação, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Resolução 01/04 e Parecer 03/2004 -, publicado pelo Conselho Nacional de Educação, que determina:

⁷ Ver Nelson do Valle Silva, 1999.

⁸ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

(...) à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004 p.2).

Interpretando que o parecer supracitado foi elaborado para oferecer uma resposta às necessidades da população negra, principalmente por meio de políticas de ações afirmativas na área educacional, visando que essas resultem na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de respeitar e valorizar as diferentes identidades culturais, compreende-se como apropriado que as políticas de valorização da diversidade sejam adotadas desde o início da educação básica, isto é, na educação infantil.

Com base no regime de colaboração, explicitado na Constituição Federal de 1988, a educação infantil, integrada ao sistema de ensino, é incumbência do município, ou seja, é responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação atender à demanda, garantindo o direito ao acesso à educação infantil, bem como elaborar e definir políticas educacionais que orientem a organização do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil mantidas pela esfera municipal.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, e constitui-se em um espaço de interação, no qual as aprendizagens significativas, desencadeadas por meio da exploração e experimentação devem ser privilegiadas, sendo o lúdico o elemento condutor do processo educativo (BRASIL, 2009a). Cabe destacar que devido às especificidades da etapa, essa não possui um currículo mínimo, determinado em âmbito nacional, que defina as disciplinas ou conteúdos a serem trabalhados em cada ano, ficando a cargo da instituição educativa organizar a seleção de conhecimentos a serem desenvolvidos com cada agrupamento de crianças, desde que em consonância com os preceitos da legislação vigente.

Com base no entendimento de que os conceitos de infância e de “raça” são construções sociais, e de que a formação da identidade dos indivíduos é processo em constante movimento, tem-se como um dos objetivos analisar as possibilidades que a criança encontra em uma instituição de educação infantil, compreendendo-a

como o primeiro espaço de socialização externo ao lar, de construir sua identidade étnico-racial. Gomes (2005) elucida que qualquer processo identitário, seja de gênero, geração, religião, étnico-racial, é desenvolvido em um diálogo aberto ao longo da vida, sendo assim intrinsecamente atrelado às relações dialógicas estabelecidas com os outros, isto é, “nenhuma identidade é construída no isolamento” (GOMES, 2005, p.42).

No que se refere especificamente à construção da identidade étnico-racial, é válido lembrar que dentre as inúmeras formas de desigualdade e discriminação, talvez aquela que incide sobre o não branco seja a mais severa, pois nega o seu direito à existência, elegendo o branco como representante da espécie humana, “a branquidade é a condição normal e neutra da humanidade: os não brancos constituem exceção” (ROSEMBERG, 1985, p.81). E as instituições, principalmente as destinadas às crianças pequenas, frequentemente se abstém de problematizar essa questão. Desse modo, a instituição muitas vezes contribui para reproduzir e produzir, ao invés de combater, as desigualdades raciais.

Com base no exposto, apresenta-se o problema que orienta a realização desse trabalho:

- Quais as possibilidades de construção de identidade étnico-racial de crianças de 0 a 5^o anos no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba - CMEI?

A agenda de políticas públicas prescinde de uma maior efetividade da temática das relações étnico-raciais na pequena infância, o que contorna de relevância a realização de pesquisas que apresentem dados sobre as relações raciais no cotidiano das instituições de educação infantil, podendo assim, analisar como se constroem relações que sustentam o mito da “democracia racial” e situações de desigualdade no Brasil.

O referido problema pode ser desdobrado em um objetivo geral e três específicos:

⁹ Mesmo tendo ciência que com a Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, a educação infantil, em creche e pré-escola, passa a ser ofertada às crianças até 5 (cinco) anos de idade, entendo, juntamente com os movimentos sociais ligados à infância, em especial o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB - que a demarcação de cinco anos refere-se a cinco anos, onze meses e vinte e nove dias, ou seja, até a criança completar seis anos. É um posicionamento político que ressalta que só deve ingressar no ensino fundamental a criança que tiver seis anos completos até 31 de março do ano corrente, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Geral:

Analisar em que medida a implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, alterada pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, e nos documentos mandatórios expedidos pelo Conselho Nacional de Educação - Resolução 01/2004, Pareceres 03/2004 e 02/2007 – se manifesta no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba e interfere nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas que frequentam a instituição educativa.

Específicos:

– Verificar as políticas públicas nos níveis, municipal, estadual e federal voltadas para a construção da identidade étnico-racial, principalmente no âmbito da educação infantil.

– Compreender como as políticas públicas educacionais, voltadas para a questão étnico-racial, se traduzem no cotidiano da instituição de educação infantil.

– Apreender as opiniões dos sujeitos, crianças e adultos, que vivenciam o cotidiano da instituição de educação infantil sobre a construção da identidade étnico-racial.

Com vistas a desenvolver os objetivos supracitados, o presente texto está organizado da seguinte forma: na introdução, apresento as aproximações com o tema e delinheio o problema que orientou a realização da pesquisa; no primeiro capítulo, discuto os conceitos de infância e criança, com base nos estudos da Sociologia da Infância, e apresento um breve panorama da instauração da educação infantil no Brasil e em Curitiba, destacando as instituições educativas, voltadas ao cuidado e à educação das crianças pequenas, como um espaço possível para elas viverem suas infâncias na atualidade; no segundo capítulo, abordo as relações étnico-raciais, retratando algumas das peculiaridades desse processo no Brasil, onde ainda, amiúde, impera o mito da “democracia racial”, e discuto o conceito de identidade, defendendo que essa é socialmente construída; no terceiro capítulo, apresento a opção metodológica e caracterizo o universo da pesquisa, detalhando os procedimentos de entrada no campo; no quarto capítulo, intitulado *A construção da identidade étnico-racial na educação infantil*, apresento as análises realizadas com base na coleta de dados no decorrer da pesquisa de campo, com o intuito de

destacar as opiniões dos sujeitos, crianças e adultos, que vivenciam o cotidiano da instituição de educação infantil sobre a construção da identidade étnico-racial. Como considerações finais, ressalto que o espaço não dá visibilidade às características da população negra, pois oferece um ambiente social com alternativas amplas de “outro generalizado” para as crianças brancas, e alternativas limitadas ao padrão branco para as crianças negras. E destaco ainda a emergente necessidade de formação continuada sobre a educação das relações étnico-raciais para os professores e educadores da educação infantil.

1 AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 INFÂNCIAS E CRIANÇAS

Inicialmente, faz-se necessário discutir e elucidar o que se compreende por infância, por criança, o que significa compreender a infância como uma construção social, e quais são as implicações desses conceitos para pensar a educação da infância.

A Sociologia da Infância é um campo de estudo que, segundo Sarmiento (2005b), propõe-se a investigar a sociedade a partir de um ponto de vista que adota as crianças como sujeitos da pesquisa sociológica, ampliando o conhecimento não apenas sobre a infância, mas também sobre a sociedade. O autor delimita as diferenças semânticas e conceituais, entre infância e criança, esclarecendo que infância significa a categoria social do tipo geracional, e criança refere-se ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, etc.

A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos (SARMENTO, 2005b, p.4).

Desse modo, a infância se constitui em uma etapa da vida das crianças, sendo para elas temporária, e em uma categoria permanente da sociedade, pois a infância sempre existirá, embora seus membros sejam constantemente substituídos e o modo de concebê-la possa sofrer modificações. A infância tem uma dimensão biológica, mas a forma de compreendê-la é social e historicamente construída. Assim, reconhecer a infância como uma construção social implica ampliar as concepções pautadas apenas em características biológicas, que visam estabelecer padrões do desenvolvimento infantil para buscar entender as interações dos sujeitos que compõem essa categoria social.

Sarmiento (2005a) defende que em todas as épocas instituíram-se imagens sobre a infância e, em diferentes períodos históricos, diferentes foram os papéis

sociais atribuídos a ela. O que nos remete ao fato de que a infância é uma construção social, que possui diferenças diacrônicas, ou seja, historicamente construídas e transformadas no decorrer dos anos. Ela também possui diferenças sincrônicas, o que revela que em um mesmo tempo, as formas de compreendê-la podem ser distintas, conforme a localização geográfica, as religiões, a raça-etnia, a classe social, o gênero, enfim, são muitas as variáveis que interferem na maneira de representar a infância. Assim, pode-se dizer que existem muitas “infâncias”.

Falar de infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias (BARBOSA, 2000, p.101).

Com base nas reflexões de Sarmiento (2005a), é possível afirmar ainda que as crianças integram uma categoria social geracional, e que, dessa forma, elas vivenciam experiências diferenciadas ao longo dos anos. Assim, a infância vivida pelo pai não é a mesma vivida pelo filho, pois cada geração é exposta a um conjunto específico de acontecimentos sociais que contribuem para determinar seu modo de ser e viver, bem como cada grupo é marcado pelas individualidades dos sujeitos que o compõem.

A “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005b, p.05).

Nesse sentido, é possível compreender que a experiência de infância vivida atualmente por uma menina de classe média no Brasil é bem diferente da infância vivida por um menino pobre no Iraque e, ambas, respectivamente, se diferenciam da infância vivida por seus pais e avós, sendo compostas e influenciadas pelas relações intergeracionais, ou seja, o contato estabelecido com pessoas de outras idades, adultos, muitas vezes tidos como responsáveis pelo processo de socialização das crianças, e pelas relações intrageracionais que consistem na

interação estabelecida com os pares, isto é, aqueles que pertencem a uma mesma geração.

Todavia, Rosemberg (1985) defende que uma postura em relação às crianças se mantém e pode ser identificada em muitas culturas, e para designar tal postura, a autora utiliza a expressão adultocêntrica, que traduz a sociedade organizada por e para adultos, na qual a relação adulto/criança não é igualitária, pois se baseia no poder mantido pelo primeiro. Poder, inicialmente justificado pela dependência biológica do bebê, mas ressignificado culturalmente e estendido até que a criança atinja a idade adulta.

“Na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa” (ROSEMBERG, 1985, p.25). Nessas condições, o adulto representa o papel do emissor, aquele que ensina, e a criança de receptor passivo, aquele que aprende, e a educação, seja ela formal ou não formal, exerce um importante papel na cristalização dessa dependência, pois é uma das responsáveis pela adaptação da criança na sociedade (ROSEMBERG, 1985). Ressalta-se ainda que na organização social em que vivemos hoje é inviável pensar a sociedade sem a tutela do adulto, entretanto, é possível e almejado pensar em crianças investidas de um estatuto social que ultrapasse a expectativa de receptores passivos, nos quais é simplesmente inculcada pelos adultos a cultura, as crenças e os valores sociais.

Corsaro (2005a) – pesquisador americano com formação em Sociologia, que se dedica ao estudo da Sociologia da Infância – apresenta uma abordagem alternativa ao conceito de socialização baseado na adaptação passiva, na qual considera a ação da criança, entendendo-a como ator social competente, sem ignorar a abrangência dos efeitos da estrutura social. A referida abordagem foi denominada de *reprodução interpretativa*. Ao utilizar o termo *reprodução*, salienta que as crianças não apenas se apropriam da cultura, mas também participam das mudanças culturais, e o termo *interpretativa* é utilizado para definir os aspectos inovadores dessa participação da criança na sociedade, ressaltando, com isso, que as crianças criam e participam da cultura de pares por meio da interação com o mundo adulto.

O autor explica ainda que a *reprodução interpretativa* compreende três tipos de ação coletiva: a apropriação criativa das crianças da informação e conhecimento do mundo adulto; a produção e a participação das crianças na cultura de pares, e a

contribuição das crianças para reprodução e ampliação da cultura adulta, ou seja, as crianças não são simplesmente receptoras, ao contrário, contribuem ativamente para a produção e transformação cultural.

Dessa forma, a ação das crianças não se resume à mera imitação, elas se apropriam, de forma singular, das características do mundo adulto para ressignificá-lo na *cultura de pares*, sendo esse, outro termo cunhado por Corsaro (2005a) em seus estudos da infância, que é definido como o conjunto de rotinas, atividades, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem na relação com seus pares.

Ancorada no pensamento de Corsaro (2005a), é possível afirmar que a cultura infantil não é algo que as crianças têm em mente para guiar seu comportamento, pois a cultura de pares é pública, coletiva e representativa. Em suma, segundo o autor, compreender as culturas infantis na perspectiva da *reprodução interpretativa*, significa reconhecer o lugar e a participação das crianças na cultura, ao invés de pensar num processo individual de mera internalização da cultura do adulto, sendo que o escopo dessa visão é a participação das crianças nas rotinas culturais, pois é por meio da produção coletiva e da participação nas rotinas que as crianças desenvolvem associações, tanto em suas culturas de pares quanto no mundo adulto em que estão inseridas.

Atualmente é consenso nos estudos sobre a construção social da infância que “as crianças são atores sociais que participam do processo de formação e transformação das regras, da vida social” (PRADO, 2005, p.683) e produzem cultura. Desse modo, é fundamental compreender que o processo de transformação da criança até o adulto, para além de um fenômeno biológico, é um processo cultural, por meio do qual o indivíduo se insere no mundo social como um sujeito de direitos, constituindo-se na interação com seus pares adultos e crianças (GOUVEA, 2004).

- A infância é entendida como uma construção social; não é, por conseguinte nem um dado universal nem natural;
- A infância é uma variável da análise social, não dissociável de outras variáveis, tais como o sexo, ou a classe social; a análise comparativa e transcultural revela uma grande variedade de infâncias;
- As culturas e relações sociais das crianças merecem ser estudadas em si mesmas, e autonomamente face às perspectivas e preocupações dos adultos;

- As crianças são e devem ser vistas como seres activos face ao seu próprio mundo e face à sociedade em que vivem e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais;
- O envolvimento na construção de um novo paradigma de sociologia da infância é também, à luz da dupla hermenêutica das ciências sociais, o envolvimento no processo de reconstrução da infância na sociedade (PROUT E JAMES, apud PINTO, 1997, p.68).

Analisar a construção social da infância significa estudar as condições sociais em que vive e interage um grupo de sujeitos ativos que, desde o nascimento, modifica e é modificado pelo ambiente, pois segundo Zeiher (2004), a Sociologia da Infância não tem como prioridade a problemática pedagógica de como as crianças devem desenvolver-se, quem se tornarão, ou de como devem viver o hoje, mas interessa-se, de fato, pelo como elas vivem efetivamente a infância. Em decorrência disso, as pesquisas desenvolvidas com base no campo da Sociologia da Infância têm como objetivo não se restringirem a uma análise do que os adultos querem que as crianças façam, mas o fazer, o querer e a compreensão das próprias crianças sobre a sociedade. Assim, as crianças são vistas como atores sociais competentes, capazes de negociar, compartilhar, reproduzir e criar cultura na convivência com os adultos e seus pares.

Uma vez mencionadas as diferenças semânticas entre infâncias e crianças, e apresentadas, mesmo que de forma breve, algumas contribuições da Sociologia da Infância para o desenvolvimento de pesquisas com crianças, abordarei na sequência aspectos referentes ao atendimento às crianças pequenas em espaços coletivos destinados ao cuidado e à educação, ou seja, em instituições de educação infantil, considerando-as como um lugar privilegiado para o encontro com as crianças de 0 a 5 anos.

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTITUIÇÃO DE UMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na sociedade, atualmente, existem muitas estruturas organizadas de forma intencional para o atendimento da vida infantil, sendo pertinente no âmbito da tese apresentar um breve panorama do surgimento das instituições de educação infantil. Para tanto, recorro aos estudos de Kuhlmann (1998) que explicita que as instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da metade do século XIX,

embasadas num conjunto de medidas que continham uma nova concepção assistencial, a assistência científica, ou seja, a preocupação com a alimentação e habitação dos trabalhadores e pobres. E a creche para crianças de 0 a 3 anos mais do que o aperfeiçoamento das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas, surgiu em substituição e oposição ao abandono das mães, uma vez que, tendo um local para deixar as crianças durante o horário de trabalho não precisariam abrir mão da guarda.

Com base no pensamento do autor, é possível perceber que o atendimento às crianças pequenas em nosso país surge com um tom de abandono, destinado a uma população economicamente desprovida, ou seja, trabalhadores, pobres e escravizados, sobretudo porque após a aprovação da Lei do Ventre Livre¹⁰ a criança filha de escravizados que nascia liberta passou a causar preocupações para elite.

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranqüilidade, e quiçá mesmo da nossa honra! (A MÁI DE FAMÍLIA, n.III, 1881, p.19-21 apud KUHLMANN, 1998, p.100).

Dessa forma, a creche era entendida como um “mal necessário”, um local para cuidar das crianças, cujas mães não tinham condições de fazê-lo em casa, devido ao trabalho fora do lar ou pela ausência de uma conduta adequada, sendo essa avaliada a partir dos padrões estabelecidos pela elite dominante da época.

O início das instituições de atendimento à criança pequena foi marcado pela dicotomia entre assistência e educação. Nesse contexto, o atendimento às crianças pobres era realizado em instituições assistencialistas, que se pautavam no cuidado voltado para higiene, alimentação e disciplinamento moral, enquanto as classes mais abastadas recebiam atendimento voltado para educação, no qual se pretendia o desenvolvimento intelectual e havia um grande apelo pedagógico, com intuito de diferenciar a instituição destinada aos ricos daquela destinadas aos pobres.

Essa dicotomia é, em certa medida, uma característica definidora da educação infantil, presente com maior ou menor expressividade até os dias atuais,

¹⁰ Lei nº 2040 de 28/09/1871 – Considerava livre todos os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir da data da lei.

fato que justifica práticas ora voltadas para o cuidado, ora voltadas para a educação, como se fosse possível cuidar sem educar, ou ainda, educar sem cuidar.

Kramer (2005) destaca que no Brasil os momentos iniciais de defesa, em âmbito maior, da educação infantil foram momentos de sua discriminação. A autora relata ainda que as políticas educacionais dos anos de 1970 foram baseadas na abordagem da privação cultural e se propunham a suprir as carências culturais, afetivas e econômicas, privilegiando o estímulo cognitivo e a preparação para a alfabetização. Cumpre lembrar que tal abordagem concebia a criança pequena como um “vir a ser”, expressão bastante conhecida e combatida pelos estudiosos da infância e militantes da educação infantil, pois representa uma forma de conceber a infância como a fase para a criança desenvolver as habilidades cognitivas necessárias para tornar-se adulta, restringindo essa importante etapa da vida a um treinamento para o futuro. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido com a criança pequena era, amiúde, visto como preparatório, uma fase preliminar, que assumia a função de suprir as carências e preparar a criança para agir na sociedade, na qual ela é tomada como incompleta, incapaz, cabendo ao adulto instrumentalizá-la. Na década de 1980 a abordagem preparatória começou a ser questionada, cedendo espaço para os estudos da Antropologia, Sociologia e Psicologia que ajudaram a perceber que as crianças são cidadãs que precisam ser respeitadas em suas especificidades.

O atendimento à criança pequena no Brasil, por anos, esteve atrelado quase que exclusivamente ao trabalho da mulher externo ao lar. Nessa conjuntura, segundo Rosemberg (1989), a vertente assistencialista, que tinha como cunho privilegiado garantir proteção aos filhos de mulheres pobres e trabalhadoras, contribuiu para que o atendimento às crianças em creches fosse encarado como favor às mães pobres e trabalhadoras e até 1988 fosse referenciado como obrigatório apenas na CLT, - Consolidação das Leis do Trabalho, restringindo essa obrigatoriedade às empresas privadas que empregavam mão de obra feminina em idade fértil, e somente até os seis meses da criança, portanto, garantia apenas o período da amamentação, não tendo muita relevância para a educação da criança pequena.

Para a ampliação dos direitos da criança à educação, segundo Campos (1989), foi imprescindível a intervenção dos movimentos de mulheres e movimentos feministas, que somaram esforços em alguns episódios da luta por creches, mesmo

sem possuir causas idênticas, uma vez que, o movimento feminista tem como enfoque central a emancipação da mulher. A autora acrescenta que o fato de em nosso país a criança pequena estar muito ligada à família e por consequência à mãe, esses grupos estiveram muito mais presentes na luta por creches, estabelecidas nas Reuniões Constituintes do que os educadores. Tal conjuntura se delineou porque o atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas, de certo modo, garante liberdade para as mães desenvolverem suas atividades profissionais e pessoais, entre as quais o trabalho remunerado fora do lar, proporcionando condições de igualdade entre homens e mulheres. Nesse sentido, o acesso da criança pequena às creches e pré-escolas, além de garantir seu direito à educação, pode garantir à mulher o direito de exercer uma profissão, sem abrir mão do direito à maternidade, ou seja, a educação infantil pode ser entendida como um direito da criança e da mulher à cidadania. Em suma, a oferta de creches e pré-escolas públicas foi reivindicada como uma alternativa e não uma substituta das mães, e as crianças compreendidas como uma responsabilidade não apenas das famílias, mas da sociedade.

Em resposta às reivindicações da sociedade civil e, principalmente, dos movimentos sociais ligados à mulher e à infância, a Constituição Federal de 1988 pela primeira vez define a criança como sujeito de direitos ao determinar:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

A partir desse momento, a educação infantil passa a ser entendida como um direito da criança pequena, não se restringindo apenas às mães e aos pais trabalhadores. Outro avanço para a área foi a inclusão da educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que disciplina a educação escolar que se desenvolve, prioritariamente, por meio do ensino em instituições próprias, passando desse modo, a ser denominada como primeira etapa da educação básica e a integrar os sistemas de ensino.

No sistema educacional brasileiro, a educação básica, que objetiva a formação do cidadão, é constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. E mesmo a educação básica configurando-se como um direito do

cidadão, esse ainda não pode ser exercido por todos, pois muitas crianças não encontram vagas em creches e pré-escolas, sendo emergencial a adequação de oferta/demanda na educação infantil. Embora seja perceptível o aumento de equipamentos de educação infantil em muitos municípios, na sua quase totalidade ainda são insuficientes para atender às necessidades e principalmente aos direitos desses cidadãos de 0 a 5 anos e de suas famílias.

Em relação à oferta da educação básica a Constituição Federal de 1988 estabelece:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988).

É necessário reiterar que, embora a lei determine o atendimento em creches e pré-escolas a todas as crianças e famílias que desejarem, vinte e cinco anos depois da promulgação da Constituição, ainda estamos longe da tão almejada universalização da oferta da educação infantil.

Guardada, o mais das vezes, em espaços fechados, não tendo visibilidade pública, a criança pequena não é tida como vítima nem constitui ameaça, sentimentos que parecem mobilizar a atenção pública do adulto. É como se, no Brasil, questões relacionadas à criança fossem consideradas como sendo da esfera privada do espaço da casa (ROSEMBERG, 2006, p.53).

Todavia, para além de discutir as emblemáticas questões de oferta e demanda da educação infantil, cumpre reiterar que esse estudo propõe-se a discutir as condições em que essa prática se efetiva. Nesse sentido, faz-se necessário explicitar o significado das instituições de educação infantil na atualidade, entendendo-as como um dos espaços possíveis para as crianças viverem suas infâncias e construírem suas identidades na interação, com adultos e crianças, pois

se o conceito tradicionalmente mais aceito para o cuidado e educação das crianças era o contexto familiar, hoje é quase impossível conceber a organização da sociedade sem as instituições públicas e privadas de educação infantil.

A utilização dos serviços prestados por uma instituição de educação infantil não está mais diretamente ligada à condição social e financeira, e boa parte da população que tem essa opção, seja na esfera pública ou privada, opta por matricular as crianças em uma instituição habilitada para desenvolver as ações de cuidar e educar da infância pequena. Tal situação foi e é motivada de forma cada vez mais crescente por diversos fatores sociais, entre os quais merecem destaque as mudanças no mundo do trabalho, as condições de vida urbana, a redistribuição de papéis sociais, estabelecendo novas funções para pais e mães, bem como as novas organizações familiares, que, em geral, tornaram as famílias menos numerosas e, conseqüentemente, reduziram a quantidade de adultos disponíveis no âmbito doméstico – tios, tias, avós, irmãos e primos mais velhos – para o cuidado das crianças, estimulando a propagação do atendimento institucionalizado de crianças pequenas e conferindo à educação infantil uma função de destacada importância ao complementar a ação das famílias e da comunidade na socialização das novas gerações. Em suma, se para nossos pais, avós e bisavós frequentar uma instituição de educação infantil era algo raro ou até mesmo improvável, hoje essa realidade está cada vez mais presente na vida das crianças, e o direito à educação infantil é, desse modo, um novo contorno da categoria social da infância e, portanto, contribui para dar forma às possibilidades das crianças viverem suas infâncias.

(...) muitas crianças pequenas também passaram a ter o seu cotidiano regulado por uma instituição educativa. Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Lugar onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; onde estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos (CORSINO, 2009, p.3).

A educação da criança pequena em uma instituição educativa coletiva remete a considerar a perspectiva da complementaridade, pois promover um atendimento adequado envolve a articulação da educação com outras estâncias – saúde, cultura, esporte, lazer, promoção social, etc. – capazes de auxiliar na garantia dos direitos das crianças no que se refere à proteção, provisão e

participação. Nesse sentido, o espaço destinado à educação infantil tem o compromisso de primar por garantir que as crianças que o frequentam vivam suas infâncias, considerando suas especificidades.

A educação infantil tem uma história bastante recente, principalmente se comparada ao ensino fundamental, e ainda enfrenta muitos desafios para se consolidar como primeira etapa da educação básica. Dentre os quais está a formação dos profissionais, já que a palavra docência não é utilizada há muito tempo na educação infantil, pois em virtude das instituições de atendimento à criança pequena terem sido criadas vinculadas à assistência social, o trabalho foi desenvolvido por muito tempo, e em algumas localidades ainda é, contrariando a legislação vigente, por pessoas sem habilitação específica para atuar como docente, ou seja, não possuem curso de licenciatura plena, ou ainda, admitido como formação mínima para o exercício do magistério, o nível médio na modalidade normal, conforme estabelece o artigo 62 da LDB. Assim, essa etapa da educação básica se desenvolveu num cenário de pouco investimento público e pouca formação, perspectiva que se baseou no entendimento, equivocado, de que bastava ser mulher, mãe ou gostar de crianças para trabalhar em creches, cuidando e educando crianças pequenas (ROSEMBERG, 2006).

No bojo do ordenamento legal vigente, merece destaque a Resolução 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, substituindo a Resolução 01/1999, documento elaborado a partir de um processo democrático de discussão com a área da educação e principalmente da educação infantil e avaliado como bastante completo, pois aborda muitos dos anseios e reivindicações dos pesquisadores do campo da educação infantil no que se refere à educação e cuidado de crianças em espaços coletivos. A revisão das DCNEIs constitui, em certa medida, uma continuidade da anterior elaborada em 1999, que teve como relatora Regina Alcântara de Assis, até porque mantém os mesmos princípios orientadores:

- a) Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- b) Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009b).

No entanto, cabe ressaltar que esses princípios foram complementados, e o novo texto assume fundamental relevância ao trazer para o centro da cena e problematizar questões importantes como as desigualdades de acesso enfrentadas por crianças negras e brancas, moradoras do sul e do norte, de áreas urbanas e áreas rurais e mais especificamente entre pobres e ricas, bem como as desigualdades de qualidade. Nessa seara, as DCNEIs de 2009 são categóricas ao afirmar a educação infantil como componente do projeto de sociedade delineado na Constituição Federal de 1988, que lhe impele responsabilidades quanto à construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas e ao defender como prioritário um espaço destinado ao cuidado e educação das crianças pequenas, entendem esse como um espaço institucional e educacional. Em outras palavras, as instituições de educação infantil são espaços que para além das questões relacionadas à guarda, ou seja, o período em que as crianças estão protegidas para que as famílias possam exercer suas atividades profissionais e pessoais, representam para as crianças um local de formação cultural, de encontro, e ainda, como afirma Bondioli (2007), “lugares para crescer” e crescer de um modo ampliado, não apenas física ou intelectualmente, mas culturalmente, socialmente, psicologicamente, enfim, em todos os aspectos que constitui o ser humano. Um processo de crescimento que advém das interações entre crianças e adultos, ambientes e contextos que as cercam, e que respeita as crianças e os seus diferentes ritmos.

Fazer educação significa cuidar do outro, considerando-o sujeito ativo e afetivo, que produz sentido sobre o mundo com suas ações corporais, sensoriais e mentais, expressando-se de múltiplas formas, em permanente confronto e colaboração com o social no qual está mergulhado. Nessa perspectiva, educar é escutar o outro-criança, mobilizando ampliações de suas possibilidades de exploração do mundo (GUIMARÃES, 2009,p.94).

Assim, para que a educação infantil cumpra sua função sociopolítica e pedagógica, as creches e pré-escolas, conforme determina as DCNEIs (2009), precisam contar com um espaço pensado e organizado para acolher, estimular, desafiar, propiciando a brincadeira, a exploração, a experimentação, o movimento e a fantasia de crianças de 0 a 5 anos, pois é por meio dessas e de várias outras

linguagens e ações que as crianças, que estão em um momento privilegiado do desenvolvimento, constroem sentidos sobre o mundo. Com certeza, organizar esse espaço que, em geral, é preparado mesmo antes do ingresso da criança na instituição, embora possa e deva sofrer constantes modificações e envolver as crianças e suas necessidades nessas mudanças, não é tarefa simples. Assim como não é nada simples compartilhar o cotidiano com crianças de diferentes idades e contextos sociais, familiares e culturais, auxiliando-as a construir sua autonomia e suas identidades. Ao contrário, é algo extremamente complexo e relevante que exige muito dos profissionais que assumem essa responsabilidade.

Tendo em vista que a instituição tem por objetivo desenvolver um trabalho intencional que abarca o cuidar e o educar, é imperativo contar com profissionais habilitados para desenvolver a função e que estejam dispostos a corresponder às necessidades da criança pequena, dentre as quais as de carinho, afeto, respeito, proteção, amizade, parceria. Assumir essa incumbência implica em ter ciência de que o professor/educador de criança pequena tem a responsabilidade de incluir em sua prática educativa atributos pessoais, relacionais e de humanização, enfim, aspectos inerentes ao trabalho com o ser humano, ainda mais necessários por se tratar de seres humanos de pouca idade.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e constroem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter **sensibilidade e delicadeza** no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009a, p.10, grifo nosso).

Ao tratar da educação infantil no Brasil, como apontado anteriormente, nos deparamos com muitos desafios, dentre eles: a ampliação de vagas; a necessidade de maior e mais adequada formação dos profissionais, e o aumento de investimento público que se materialize em melhorias na infraestrutura e na qualidade dos recursos materiais disponíveis. Entretanto, para além das condições básicas de estrutura, cabe refletir também sobre os saberes e fazeres da área, principalmente no tocante às novas emergências, com intuito de tornar a educação infantil, como

estabelece as DCNEIs, um local privilegiado de construção de identidades coletivas e de combate às desigualdades.

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas nas relações dos adultos com as crianças e entre elas (BRASIL, 2009a, p.8).

Dentre as formas de dominação existentes em nossa sociedade, ocupa lugar de destaque, no âmbito desta tese, as étnico-raciais, uma vez que desigualdades observadas nos percursos educacionais das crianças e dos jovens negros, bem como as práticas institucionais discriminatórias e preconceituosas determinam uma trajetória educativa muito distinta entre negros e brancos (BRASIL, 2009c).

Nesse sentido, ressalta-se a relevância do desenvolvimento de um trabalho intencional, voltado para a constituição da identidade étnico-racial desde a educação infantil.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileiras (BRASIL, 2009c, p.49).

Realizadas as considerações sobre a área da educação infantil em âmbito nacional, no próximo tópico abordarei como a educação infantil se originou e se desenvolveu na cidade de Curitiba, destacando as marcas históricas, as principais políticas educacionais, bem como o posicionamento da Secretaria Municipal de Educação frente às questões étnico-raciais.

1.3 UM BREVE PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

Neste momento, não é objetivo traçar um histórico minucioso sobre a implantação do atendimento educativo à criança pequena em Curitiba. Ao contrário, serão destacadas apenas algumas informações consideradas relevantes para compreender o contexto vivenciado nas instituições de educação infantil, mais especificamente as que têm como mantenedora a Prefeitura Municipal de Curitiba.

Sobre tal aspecto, é válido informar que na cidade de Curitiba a educação infantil pública está totalmente sob a responsabilidade da esfera municipal, pois em cumprimento ao disposto na Constituição Federal de 1988, no tocante ao regime de colaboração - Estados, Distrito Federal e Municípios - dos sistemas de ensino para oferta da educação básica, a Rede Estadual de Ensino do Paraná realizou a cessação da oferta da educação infantil, em consonância com o Município de Curitiba, que passou a assumir a demanda existente. Portanto, do total de matrículas realizadas no município de Curitiba na esfera pública, segundo dados do censo escolar¹¹ 2012, apenas duas, efetivadas na pré-escola, são de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino, e só permanecem por estarem vinculadas a uma escola de educação especial.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matricula inicial			
	Educação Infantil			
	Creche		Pré- escola	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
CURITIBA				
Estadual Urbana	0	0	2	0
Estadual Rural	0	0	0	0
Municipal Urbana	329	20.407	5.106	5.927
Municipal Rural	0	0	0	0
Estadual e Municipal	329	20.407	5.108	5.927

TABELA 1 - MATRÍCULA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

Fonte: Censo escolar, 2012.

¹¹ Levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep, conta com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

Com base na observação dos dados, é possível afirmar que para compreender a educação infantil pública em Curitiba na atualidade, é necessário atentar para a implementação de políticas públicas educacionais promovidas pela instância municipal. Nesse sentido, inicialmente cabe recordar que, a exemplo do que aconteceu no restante do país, Curitiba também conta a história do atendimento à criança de 0 a 6 anos na rede pública municipal, elencando ações desenvolvidas no âmbito da assistência social e da educação.

Diante da análise de documentos publicados¹² pela Prefeitura Municipal de Curitiba, é possível perceber que a necessidade de investimento na educação pré-escolar surge a partir de 1968, momento em que apenas um número reduzido de crianças residentes na área central da cidade tinha acesso à pré-escola, sendo essa entendida na época como preparatória para o ensino fundamental. Desse modo, o plano educacional elaborado em 1975, foi responsável por oficializar essa concepção, estabelecendo como um dos objetivos da pré-escola a prevenção da retenção das crianças na primeira série. Em 1977, no âmbito da assistência social, passaram a funcionar as primeiras creches, que três anos depois totalizavam dez e tinham como foco o trabalho da mãe externo ao lar.

Com a feminilização crescente do trabalho e o aumento da população vinda do campo para conjuntos habitacionais e comunidades de Curitiba, constituíram-se novos movimentos sociais, que segundo Mantagute (2008), teve no movimento de mulheres o principal demandante para a reorganização do poder público na construção e manutenção dos espaços destinados aos filhos dos trabalhadores, as creches. Nessas condições, se consolidava a dicotomia em que se compreendia que as escolas ofertavam a pré-escola como uma forma de escolarização precoce e as creches desenvolviam a função de guarda das crianças, mais voltada para as ações de cuidado, higiene e alimentação. Já as secretarias de educação e a assistência social, compartilhavam o atendimento à infância, desenvolvendo cada uma a seu modo a oferta desse serviço à população.

Outra peculiaridade da capital paranaense é que até ano 2006 o município ainda não estava organizado como Sistema Municipal de Ensino – SIMEN, compondo com o Estado o Sistema Estadual de Educação. Em dezembro de 2006, foi assinada pelo então prefeito a Lei nº 12.081 que altera a Lei nº 6.763 publicada

¹² Ver Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba (2006).

em 22 de novembro de 1985, e o Conselho Municipal de Educação – CME – passou a exercer suas funções em março de 2007.

Art. 4º O CME é órgão colegiado do Sistema Municipal de Ensino - SISMEN, com funções normativa, deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e de controle social, regulamentadas em Regimento próprio, de forma a assegurar a participação da sociedade na gestão da educação municipal Lei nº 12.081, de 19 de dezembro de 2006 (CURITIBA, 2006).

As normatizações do Conselho Municipal de Educação para a educação infantil começaram a vigorar somente em abril de 2013, ou seja, ainda não foi possível verificar as implicações dessa lei para a organização das práticas, pois não houve tempo hábil para sua implementação, uma vez que até 15 de abril de 2013 as instituições de educação infantil de Curitiba seguiam o disposto nas deliberações e pareceres do Conselho Estadual de Educação – CEE.

No texto do Parecer 02/2012 CME/EI que trata das normas e princípios para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino – SISMEN – aprovado em 07/11/2012 e publicado em 15/04/2013, é possível encontrar um detalhamento dos avanços da área de educação infantil no município, sendo pertinente elencar algumas das ações desenvolvidas a partir dos anos 2000.

Em 2002, a Prefeitura de Curitiba realizou o primeiro concurso público para o cargo de educador, mas ainda sem a exigência de habilitação, pois o edital requeria apenas o ensino médio, não mencionando a modalidade normal, anteriormente eram previstos os cargos de babá e auxiliar do desenvolvimento infantil.

Em 2003, as unidades de atendimento à criança pequena foram incorporadas à educação. Assim, a partir dos anos de 2003 e 2004, todas as instituições já contavam com acompanhamento e orientação pedagógica.

Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu a metodologia de formação continuada em serviço aos profissionais da educação infantil, e esses começaram a participar da Semana de Estudos Pedagógicos, obtendo um mínimo de 20 horas de formação em serviço por ano. Nesse mesmo ano foi iniciado o processo de implantação dos conselhos do CMEI, e na sequência, as instituições em funcionamento elaboraram as propostas pedagógicas e os regimentos.

Sobre tal aspecto, cumpre reiterar que as propostas pedagógicas da Rede Municipal de Curitiba foram elaboradas com base na legislação nacional e nas deliberações 02/2005 e 08/2006 do CEE, que tratam dos princípios e normas para a

organização da educação infantil no Sistema Estadual de Ensino. E para a organização do trabalho com as relações étnico-raciais foi utilizada a deliberação 04/2006 do CEE, que estabelece Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em 2006, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – DCC, que tiveram seu processo de construção coletiva iniciado em 2004, foram consolidadas. Nesse tópico é pertinente abrir um parêntese para destacar que essas DCC reafirmam os princípios Éticos, Políticos e Estéticos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), e estão organizadas a partir de três eixos: Infância tempo de direitos; Espaços e tempos articulados e Ação compartilhada. E a organização curricular foi definida com base nas áreas de formação humana, elencadas como: Identidade; Relações Sociais e Naturais; Linguagens (oralidade, leitura, escrita, arte, movimento) e Pensamento Lógico-Matemático.

Há que se ponderar que o documento de Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba foi consolidado há sete anos e, como dito anteriormente, se baseia nas DCNEIs (1999), ou seja, necessita de uma atualização a exemplo da que foi realizada no texto das DCNEIs. No entanto, cabe lembrar que as DCC foram escritas após a alteração do artigo 26A da LDB pela Lei nº 10.639 e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, mesmo assim, não fazem referência direta às questões étnico-raciais, pois tratam o assunto de modo abreviado no texto de apresentação do documento, assinado pela secretária da educação da época.

Em seu sentido amplo, entendemos educação como o processo de formação continuada dos cidadãos, a partir de saberes historicamente situados e de práticas educacionais pautadas na cooperação, na colaboração, no respeito mútuo, no respeito à diversidade étnico-racial e cultural, na inclusão irrestrita, nos valores éticos e na preservação da vida (CURITIBA, 2006).

O documento das DCC ao apresentar o eixo “infância: tempo de direitos”, define a criança como um sujeito histórico e culturalmente contextualizada, inserida em uma família situada em um espaço e tempo geográfico, e aponta para a

diversidade, entendendo que essa pode ser biológica, cultural, racial ou religiosa, e que precisa ser conhecida, compreendida e respeitada.

Nessa perspectiva, educar e cuidar de modo integrado implica atenção e respostas às necessidades fundamentais do desenvolvimento das crianças. Essas necessidades são expressas nas ações que envolvem: proteção e segurança, afeto e amizade, expressão de sentimentos, desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; acesso a uma alimentação sadia, à higiene e à saúde; à possibilidade de movimento em espaços amplos e de contato com a natureza; à atenção individual, em especial durante processos de inserção nas instituições de Educação Infantil; acesso a ambientes educativos acolhedores e desafiadores; ao desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa; à possibilidade de brincar como uma forma privilegiada de aprender e expressar conhecimentos sobre si, sobre a cultura e o mundo onde vive (CURITIBA, 2006, p.20).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba tratam ainda de questões relacionadas à constituição da identidade, entendendo essa como uma área da formação humana.

A compreensão que se tem de identidade está relacionada à ideia de diferença, algo que marca as singularidades de cada um no grupo, como nome, características físicas, modos de pensar e agir, que vão adquirindo contornos próprios nas vivências e interações sociais que compõem a história de todo ser humano (CURITIBA, 2006, p.52).

Nessa seara, é subdividida a discussão sobre identidade em: identidade e a construção da autonomia moral e identidade e a cultura.

O confronto de diferentes culturas permite a ampliação do olhar sobre as diferenças, abrindo espaços para sua manifestação de modo respeitoso e legítimo. Nesse processo, conhecimentos geográficos, históricos e sociais são desvelados, tornando a identidade humana ao mesmo tempo singular e plural, pois é constituída no interior de múltiplas relações sociais e naturais, extrapolando o grupo social de origem, compondo uma identidade planetária (CURITIBA, 2006, p.57).

Como pode ser observado, a identidade cultural também é tratada de modo amplo e genérico, não apresentando subsídios mais concretos para o trabalho com a diversidade cultural na educação infantil.

Retomando o retrospecto das ações desenvolvidas em Curitiba, no que tange à educação infantil, merecem destaque o estabelecimento da hora-permanência em 2007, correspondente a 20% da jornada de 40 horas semanais,

destinados para estudos e planejamentos a serem realizados pelos educadores, e na sequência, em 2008, a ampliação do quadro de educadores para garantir a permanência.

A Prefeitura de Curitiba, por meio da Secretaria Municipal de Educação, oferta creche (3 meses a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos) nos CMEIs em período integral, e com certa frequência oferta a pré-escola em escolas da rede pública. Possui também convênios de cooperação técnica e financeira, os chamados Centros de Educação Infantil – CEIs Conveniados. Com vistas a prover orientação pedagógica a todas essas instituições que ofertam educação infantil, a Secretaria Municipal de Educação investiu a partir de 2009 na produção de materiais orientadores para complementar as DCC, a saber:

- Objetivos de Aprendizagem: uma discussão permanente;
- Caderno Pedagógico: arte;
- Caderno Pedagógico: movimento;
- Caderno Pedagógico: oralidade;
- Caderno Pedagógico: práticas inclusivas na educação infantil;
- Referenciais para Estudo e Planejamento na educação infantil: modalidades organizativas do tempo didático;
- Referenciais para Estudo e Planejamento na educação infantil: planejamento e avaliação;
- Referenciais para Estudo e Planejamento na educação infantil: leitura e contação na educação infantil;
- Referenciais para Estudo e Planejamento na educação infantil: cantos de atividades diversificadas;
- Práticas de oralidade, leitura e escrita;
- Rotinas na educação infantil: berçários.

A Secretaria Municipal de Educação lançou ainda os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os CMEIs, elaborados com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil definidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006), objetivando:

- Apresentar parâmetros comuns aos CMEI,s, a serem considerados na (re) elaboração de propostas pedagógicas e nos planos de ação;

- Estabelecer referências a partir de indicadores para a organização de espaços voltados a ambientes de qualidade para a educação infantil;
- Potencializar discussões com as famílias que frequentam o CMEIs sobre a qualidade que se espera na educação e no cuidado das crianças;
- Apoiar o educador/professor/pedagogo no planejamento de espaços e tempos com ações de educação e cuidado voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil (CURITIBA, p. 10, 2009).

Cabe destacar que os documentos supracitados não contemplam a discussão da educação das relações étnico-raciais, mas há que se fazer uma ressalva quanto aos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os CMEIs, que abordam o direito da criança a desenvolver a identidade pessoal e social na educação infantil, porém, de modo generalizado.

Tais ações são consideradas conquistas da educação municipal, no entanto, os documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação também apontam desafios dentre os quais: a valorização dos educadores, regulamentada em planos de carreira, garantindo a permanência desses na educação infantil; o estabelecimento de gestão democrática no CMEI; a aproximação das escolas de ensino fundamental com o CMEI, e a implementação cada vez mais eficaz da formação continuada.

Em suma, no decorrer dos anos a rede física foi ampliada e a concepção modificada, principalmente com vistas a adequar-se aos preceitos do novo ordenamento legal, estabelecido pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1999). Em decorrência disso, em abril de 2003, após seis anos da publicação da LDB, que em seu artigo 29 reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, devendo, portanto, ser incumbência da educação e não da assistência social, as creches em Curitiba foram efetivamente integradas à Secretaria de Educação, passando a ser denominadas como Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs.

Dentre as várias ações realizadas para a efetivação da referida integração, destaca-se a inserção do profissional pedagogo, assim, o trabalho que até então era desempenhado por supervisores da secretaria da criança, que costumavam realizar visitas regulares às creches para orientação do trabalho educativo, passou a ser desenvolvido por um profissional habilitado e concursado pela Secretaria de

Educação, com uma periodicidade de quatro horas diárias, geralmente no período da manhã.

É notório que ao longo dos anos houve um significativo aumento do investimento em formação, acompanhado da contratação de novos profissionais e ampliação do número de equipamentos destinados ao atendimento das crianças pequenas, mantidos pela Prefeitura Municipal de Curitiba, sendo que essa possui atualmente 197 Centros Municipais de Educação Infantil. Entretanto, do mesmo modo como ocorre em muitas outras localidades do Brasil, a quantidade de instituições não é suficiente para atender à demanda. Por isso, existem muitas crianças curitubanas que permanecem em infindáveis listas de espera e têm seu direito à educação infantil negado.

Ao elencar como objetivo analisar as possibilidades da criança construir sua identidade étnico-racial no cotidiano da instituição de educação infantil, uma vez já realizada a apresentação do campo, torna-se profícuo problematizar os conceitos de “raça” e identidade, como resultantes da construção social.

2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E IDENTIDADE

2.1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Inicialmente, cabe ressaltar que embora o termo “raça”, do ponto de vista biológico, já tenha sido quase¹³ totalmente desmistificado para designação de pessoas, por se compreender que não existem diferenças significativas que justifiquem a classificação de seres humanos em “raças”, do ponto de vista social o termo está bastante presente, já que compõe o imaginário de grande parte das sociedades humanas. Ao lado disso, cumpre lembrar que o mapeamento biológico e genético sobre a semelhança de gens entre os seres humanos não é suficiente para aniquilar as crenças na hierarquia entre as “raças”, pois essas são oriundas de construções sociais, que têm função e realidade sociais, e nesse sentido o modo como as “raças” são percebidas sofrem mudanças a depender da sociedade e da época (GUIMARÃES, 2008).

Gomes (2005) elucida que o uso do termo “raça” para fazer referência à parcela negra da população sempre gerou controvérsias no campo das ciências sociais, certamente pelo fato da palavra “raça” remeter ao racismo, aos resquícios da escravidão e às imagens construídas pela sociedade sobre ser branco e ser negro. No entanto, segundo a autora, muitos intelectuais e militantes que utilizam o termo são motivados não por causas genéticas, uma vez que concordam que não existem “raças” humanas, mas o empregam a partir da análise da forma de racismo que existe no contexto brasileiro, pois “a raça tem operacionalidade na cultura e na vida social.” GOMES (2005).

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social (GUIMARÃES, 1999, p. 9).

¹³ Ainda hoje, na genética, há disputa sobre a existência ou não de raças humanas e a conveniência de se empregar a palavra “raças” para designar populações humanas. Prevalece, entretanto, a opinião de que não existem raças humanas e que formamos uma raça única (GUIMARÃES, 2008, p.20).

Desse modo, a “raça” está restrita a uma realidade social, no entanto, a operacionalidade do termo faz com que pessoas sejam identificadas e, por vezes, subalternizadas e excluídas por suas características físicas, ou seja, traços fenotípicos.

Entende-se por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo haver com o conceito biológico de raça cunhado de século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outros, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p.5).

Com vistas a compreender o sistema de relações “raciais” posto na sociedade brasileira, destacando a condição vivenciada pelos negros, torna-se relevante a análise do contexto em que surgiram e se difundiram os ideários sobre “raça” em nosso país, compreendendo-a como uma construção social. No entanto, há que se destacar que não é objetivo desse texto apresentar um minucioso histórico sobre as relações “raciais” no Brasil. Ao contrário, será feito um recorte de temas pertinentes à tese.

Telles (2003) destaca que no Brasil os estudos sobre “raça” tiveram início no final do século XIX, durante o processo de abolição da escravatura quando a preocupação com o efeito da “raça” para o futuro desenvolvimento do Brasil era intensa. Esses estudos baseavam-se principalmente nas ciências biológicas, criminal e no emergente campo da eugenia, que envolvia concepções “científicas”, pois além de decantar as inferioridades dos “negros e mulatos”, apregoava que os climas tropicais como o encontrado no Brasil diminuía a integridade biológica e mental dos indivíduos. E nessas condições, segundo essa vertente, as futuras populações originadas no Brasil estavam fadadas à “degeneração biológica”.

A diferenciação entre negros e brancos era nítida e aceita, sem hesitação, pela grande maioria da sociedade da época, no entanto, os mestiços eram sempre motivo de controvérsias entre os eugenistas e demais estudiosos devido à dificuldade em classificá-los, em alguns momentos esses eram julgados como mais próximos aos brancos e em outros próximos aos negros, eram, portanto, “degenerados”.

A mestiçagem não pode ser percebida como um fenômeno estritamente biológico, isto é, um fluxo de gens entre populações originalmente diferentes. Seu conteúdo é de fato afetado pelas ideias que se fazem dos indivíduos que compõem essas populações e pelos comportamentos supostamente adotados por eles em função dessas ideias. A noção de mestiçagem, cujo uso é ao mesmo tempo científico e popular está saturada de ideologia (MUNANGA, 2008, p.18).

A mestiçagem, no fim do século XIX e início do século XX, passou de grande vilã à redentora, vista pela elite como possibilidade de melhoria da sociedade brasileira, pois se entendia que quanto mais relacionamentos inter-raciais acontecessem maiores seriam as probabilidades de branqueamento da população brasileira. Raimundo Nina Rodrigues, professor da Escola de Medicina da Bahia, era uma das poucas vozes¹⁴ que se levantava contra esse processo, por entender que ao misturar as “raças” as inferioridades iriam se sobrepor às qualidades, assim, julgava a mestiçagem como algo que retardava, mas não resolvia o enegrecimento na população (MUNANGA, 2008). O ponto fulcral consiste na observância de que, seja pela ótica do enegrecimento ou do branqueamento, a mestiçagem estava, via de regra, impregnada de racismo, devido à crença infundada na superioridade branca.

Pensando na política do embranquecimento, houve no país um grande investimento na vinda de imigrantes europeus para substituir o trabalho escravo e ao mesmo tempo atuar como “agente civilizador” que contribuiria para diluir a população negra (TELLES, 2003). Desse modo, apesar dos clamores de Nina Rodrigues entre outros, o Brasil seguiu por um caminho distinto ao escolhido pelos Estados Unidos, pois não investiu em políticas separatistas para demarcar as diferenças entre negros e brancos e passou a enaltecer a convivência entre eles como um modo peculiar do país enfrentar a pluralidade racial, instituindo o chamado mito da “democracia racial”.

Gilberto Freyre foi um dos mais representativos nomes desse pensamento, principalmente pela autoria de *Casa grande e senzala*, texto no qual ele anuncia uma diluição cada vez maior das barreiras entre esses espaços, transformando a mestiçagem em um procedimento positivo e exaltando a convivência pacífica entre as “raças”. Freyre contribuiu para consolidar o mito original da sociedade brasileira

¹⁴ Tal ponto de vista foi adotado também por Euclides da Cunha e por seu admirador intelectual Monteiro Lobato, tendo, portanto, influência importante sobre o pensamento da intelectualidade e a formação do pensamento social brasileiro, mesmo não tendo sido hegemônico. Para discussão mais detalhada ver BROOKSHAW (1983).

formada pelas três “raças” – negra, índia e branca –, descrevendo uma identidade que se estruturou sob a égide da mistura, gerando um povo supostamente destituído de preconceitos. Embora haja críticas ao trabalho de Freyre, merece destaque em sua obra o fato de apresentar as contribuições de negros, índios e mestiços para a constituição da cultura brasileira (MUNANGA, 2008).

O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e culturalmente entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2008 p.77).

Diante do exposto, é possível inferir que o mito da “democracia racial” no Brasil, isto é, a crença de que havia uma convivência harmoniosa e sem preconceitos entre os componentes de uma nação única, formada por um só povo, ou seja, o povo brasileiro, pode ter tornado ainda mais crítica a condição do negro.

Ao analisar com mais atenção o tão censurado *apartheid*, regime de segregação racial entre negros e brancos que vigorou nos Estados Unidos, avaliado, obviamente, como algo inconcebível quando se pensa no respeito aos cidadãos e em direitos humanos, é possível afirmar que o referido regime teve seu lado positivo – se é que é admissível falar em positividade num procedimento altamente danoso para a população negra –, pois a explicitação das práticas discriminatórias possibilitou o fortalecimento do grupo de negros que se solidarizaram e buscaram a valorização da sua identidade e sua negritude, pleiteando conjuntamente melhores condições de sobrevivência para seu grupo étnico.

Nos Estados Unidos, a ideologia racial foi conduzida de maneira a não conceder nenhum lugar a uma pessoa intermediária no esquema biológico. Ou bem uma pessoa era negra ou branca. Uma vez operada essa polarização, deu-se início a uma defesa racional da escravidão, com base na inferioridade racial do negro, livre ou escravo (MUNANGA, 2008 p.81).

Cumprido destacar que enquanto nos Estados Unidos a linha de cor era bem definida não permitindo dúvidas, no Brasil ela era desenvolvida de modo mais vago e fluido, considerando também elementos não raciais. Nos Estados Unidos não havia a possibilidade de um negro ou descendente, por meio da mestiçagem ou do

status socioeconômico, passar a integrar o grupo branco, uma vez que a classificação era baseada na gota de sangue, na descendência, dito de outro modo, quem possuía uma gota de sangue negro, independente de suas características físicas, sociais ou econômicas, era negro. Já no Brasil o fato de não haver brancos em número satisfatório para ocupar todas as posições na sociedade, fez com que a elite aceitasse os mestiços livres para ocupar esses cargos. Assim, os mestiços com “traços negróides” disfarçáveis e “atributos elevados” podiam ser inseridos no grupo branco (MUNANGA, 2008).

De acordo com o autor supracitado, na sociedade brasileira era possível para alguns mestiços fazer o “passing”, isto é, deixar de identificar-se com as características advindas da negritude de seus ascendentes e buscar associar-se ao grupo dos brancos. Essa opção fez com que muitos negros com traços fenotípicos indistintáveis fossem duplamente excluídos, pelos brancos e pelos mestiços. Ninguém quer ser visto como pertencente ao grupo de derrotados, feios, escravos, por isso todos que podiam, faziam o uso do “passing” e este acabava por se tornar objeto de desejo de muitos mestiços e negros. Nesse sentido, é possível deduzir que a mestiçagem no Brasil foi, de certo modo, a grande responsável pelo enfraquecimento do processo de construção e valorização da identidade e da cultura negra.

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século XX, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade uniracial e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais (MUNANGA, 2008, p.85).

Os estudos realizados por Telles (2003) revelam que o branqueamento e a “democracia racial”, pilares da ideologia racial, estão fundamentados na concepção de que a miscigenação é um acontecimento histórico que fez do Brasil uma sociedade singular, contudo, enquanto a ideologia do branqueamento encarava a miscigenação de modo negativo, por crer que tal procedimento “enfraqueceria a raça branca”, a “democracia racial” a exaltava como o modo de combater o racismo, acreditando que com o passar do tempo e com os relacionamentos inter-raciais os negros seriam extintos. Com o declínio do racismo científico e a diminuição das concepções biológicas e deterministas sobre “raça”, a “democracia racial”

conquistou um espaço cada vez maior, uma vez que negava qualquer tipo de racismo no Brasil.

A suposta “democracia racial”, como um modo muito particular da sociedade brasileira negar a existência do racismo, foi defendida por estudiosos brasileiros de 1930 até meados de 1950 e entusiasmou estudiosos americanos até os anos de 1970. Em suma, a “democracia racial” tinha como sustentação o fato de no Brasil a sociabilidade do povo permitir relações raciais horizontais harmoniosas que praticamente desconsideravam a questão “racial”, e é possível afirmar que ela permaneceu preponderante no ideário popular até aproximadamente os idos da década de 1990 (TELLES, 2003). No entanto, segundo o referido autor, os sociólogos brasileiros já no início de 1950 contestavam a existência da “democracia racial” baseados nas relações raciais verticais, pois era notório que os negros não podiam ocupar os mesmos espaços de poder que os brancos, sendo largamente excluídos.

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato (GOMES, 2005, p.56).

Por volta da década de 1970, segundo Munanga (2008), surgiram clamores mais incisivos vindos de representantes afro-brasileiros, que eram contrários ao mito da “democracia racial” e favoráveis à constituição de uma verdadeira democracia pluriracial e pluriétnica, sendo o intelectual negro, Abdias do Nascimento, um dos mais expressivos militantes desse movimento. Os argumentos do movimento consistiam em defender a igualdade econômica, social e cultural para todas as “raças”, pois de outro modo, não seria possível falar em uma sociedade pluriracial democrática.

Nesse cenário, é importante destacar o papel pelos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, uma vez que muitas das ações implementadas possibilitaram a análise mais aprofundada da realidade vivida por negros e brancos na sociedade, bem como incentivaram o desenvolvimento de políticas e ações de combate ao preconceito e enfrentamento das desigualdades sociais, principalmente as que têm como foco a questão “racial”, ou seja, pautadas no racismo.

O racismo é, por um lado, um comportamento, ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (GOMES, 2005, p.52).

Assim, na perspectiva de “raça” como construção social, edificada nas nem sempre harmoniosas relações sociais, a pessoa pode ser acometida pelos benefícios ou malefícios que a classificação, identificação, e hierarquização possam agregar. Em outras palavras, com base em determinados critérios, os indivíduos estão sujeitos a serem priorizados ou subalternizados.

2.1.1 A convivência entre negros e brancos no Brasil

As relações raciais desenvolvidas no Brasil entre negros e brancos podem ser classificadas como relações raciais horizontais e verticais. Telles (2003) especifica que as relações horizontais são compreendidas como aquelas que se desenvolvem no interior das relações sociais de um grupo inter-racial de mesma condição socioeconômica, na convivência cotidiana, sem a imposição de hierarquias, ou seja, a denominada sociabilidade existente entre as diversas identidades étnico-raciais. E as relações raciais verticais são vistas como aquelas que se estabelecem entre pessoas de um grupo inter-racial composto de diferentes classes sociais, permeadas pela disposição de poder socioeconômico.

Nessa perspectiva de análise, é possível compreender que os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores da chamada primeira geração, que tinha Gilberto Freyre como principal representante e propagava a não existência do racismo no Brasil, limitaram-se às análises das relações horizontais, utilizando como indicadores a taxa de casamentos inter-raciais e a organização residencial entre negros e brancos para definir os níveis de convivência e aceitação entre eles.

Segundo os estudos de Telles (2003), no Brasil a noção de cor é privilegiada, minimizando a utilização do conceito de “raça”, e possibilitando uma maior mobilidade de classificação. O estabelecimento de relações raciais verticais e horizontais depende da classificação “racial”, que em nosso país, como já foi

mencionado anteriormente, é ambígua e fluida, sendo que as formas como as pessoas se classificam ou são classificadas podem variar conforme a região, a classe social, os vínculos, isto é, o contexto social vivido em determinado momento. Todavia, fazendo uso do conceito de cor ou de “raça”, essa classificação está impregnada de racialização.

O processo de classificação efetivado pelos outros, heteroclassificação, é de suma importância para a compreensão das relações “raciais” e de modo geral deflagra os privilégios obtidos pelas pessoas de pele mais clara, já que em nossa sociedade a aparência pode contribuir para aquisição de *status* social e faz com aqueles que possuem traços fenotípicos mais leves ou dissimuláveis, amiúde, optem por buscar identificar-se com as pessoas do grupo branco e negar as origens advindas da ascendência negra.

O processo de branqueamento, segundo Bento (2002), muitas vezes é encarado como um problema do negro que quer ser branco e para tanto busca miscigenar-se para diminuir as características advindas da ascendência negra, o agravante é que nessa perspectiva a condição do branco não é questionada, sendo esse citado apenas como referência universal da humanidade, portanto, sempre invejado e imitado por outros grupos raciais não-brancos. A autora reitera ainda que os estudos sobre o branqueamento demonstram que esse foi um processo idealizado e sustentado pela elite branca brasileira que, desse modo, foi cristalizando um processo de valorização do seu grupo branco como padrão da sociedade, em detrimento dos demais, legitimando a supremacia econômica, política e social. Além disso, foi constituído um imaginário negativo sobre o negro que assola sua identidade, o culpabiliza pelo racismo ao mesmo tempo em que justifica as desigualdades “raciais”, fazendo com que cada vez mais ele seja conduzido a negar suas origens e características para buscar transformar-se em outro.

O primeiro e mais importante aspecto que me chama a atenção nos debates, nas pesquisas, na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades é o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno das relações raciais brasileiras. A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado problematizado (BENTO, 2002, p.26).

Essa problematização conduz a refletir: até que ponto o silenciamento frente à discriminação “racial” não se constitui em uma estratégia para, de fato, manter os

privilégios do grupo branco? A quem interessa garantir a igualdade de condições a negros e brancos? Talvez por isso, a temática das relações “raciais” seja vista como um problema somente do negro, uma vez que para o branco é confortável manter tudo como está. E até mesmo para muitos negros, principalmente aqueles que conseguem fazer o “passing” e preferem não se identificar com o grupo de negros, pois conforme alerta Du Bois (1999) ser pobre é duro, mas ser julgado como pertencente a uma “raça” pobre é a dureza mais extrema.

Assim, ao falar em desigualdades “raciais” o foco é sempre o negro, desconsiderando a necessidade de pensar o papel do branco nesse processo, e desse modo, o branco se abstém de compreender-se como ponto fulcral na permanência das desigualdades. Nesse sentido, evitar falar do branco é deixar de discutir as diferentes escalas de privilégio, pois “mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa” (BENTO, 2002 p.27).

Para a autora supracitada, a discriminação e as desigualdades acabam sendo muitas vezes justificadas pela escravidão, como algo ocorrido num passado remoto, no qual os brancos parecem estar ausentes, e, de certo modo, o país se recusa a discutir os valores simbólicos e concretos que os brancos agregaram com esse processo, usando o silêncio como uma estratégia de manutenção das desigualdades.

O negro carrega consigo o estigma de um grupo, o branco tem o privilégio de viver sua individualidade. De acordo com Piza (2002), quando um negro apresenta algum comportamento inadequado como, por exemplo, estacionar em local proibido, todos os componentes do seu grupo podem ser culpabilizados com frases do gênero “só negros fariam isso”, se a mesma situação é protagonizada por um branco ele é julgado individualmente, isto é, o seu grupo não sofre os efeitos da racialização. Tal atitude é denominada pela autora como “lugar” de raça.

Assim o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo. Não se trata, portanto, da invisibilidade da cor, mas da intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais, para uns e a neutralidade racial, para outros (PIZA, 2002, p.72).

E nesse contexto, é comum encontrar desigualdades sociais resultantes, muitas vezes, de preconceito “racial”, mascaradas e justificadas pela desigualdade de classe social, como se no Brasil tivéssemos apenas conflitos de classe e não de “raça”. É inegável que a classe social é um dado significativo, entretanto, não é suficiente para explicar a desigualdade vivenciada no país. Telles (2003) afirma que essa desigualdade não é apenas material, mas envolve relações de poder desiguais e a sensação subjetiva de inferioridade que minimizam as possibilidades de acesso do cidadão ao trabalho, à educação, à saúde e à habitação, assim como aos direitos civis e políticos.

No campo da teoria da discriminação como interesse, a noção de privilégio é essencial. A discriminação racial teria como motor a manutenção e a conquista de privilégios de um grupo sobre o outro, independente do fato de ser intencional ou baseada em preconceito (BENTO, 2002, p.28).

Desse modo, o desejo dos brancos em manter seus próprios privilégios, somado ou não a rejeição dos negros, pode gerar processos de discriminação. Fato que está fortemente ligado à noção de pertencimento social. Os estudos realizados por Bento (2002) defendem que, em geral, protegemos o nosso grupo e excluimos os que não pertencem a ele, fazendo parte dessa exclusão moral a desvalorização do outro como pessoa, e até como ser humano. Essa exclusão moral pode atingir níveis elevados como o genocídio ou mais moderados como a discriminação. Cabe ressaltar que, segundo a autora, em certo modo todos nós estamos sujeitos a, em determinados contextos ao longo da vida, excluir moralmente os demais, pois essas atitudes baseiam-se no temor do diferente, como se o diferente pusesse em xeque os padrões ditos normais.

2.2 IDENTIDADE

O que é identidade? Em que consiste a palavra identidade? Antes de tudo, é propício pontuar que definir ou resumir identidade não é uma tarefa fácil, ao contrário, é algo bastante complexo e até mesmo controverso. Na tentativa de realizar tal tarefa, apresentarei na sequência uma explanação advinda da reunião de autores que, a meu ver, contribuem de forma significativa para uma melhor

compreensão sobre o tema. Assim, no âmbito desta tese que adota os princípios da construção social para a compreensão dos fenômenos da sociedade, ao buscar discutir o conceito de identidade encontrei ancoradouro teórico nos estudos da psicologia social, em especial naqueles que se referem ao interacionismo simbólico.

O interacionismo simbólico compreende a consciência humana como plenamente social. E tem como um dos seus principais representantes George Mead, um psicólogo social, que reuniu a psicologia e o social de um modo bastante particular, uma vez que passou a considerar a influência da sociedade na formação do indivíduo, algo até então minimizado pela psicologia, sendo designado como um condutista social. Segundo Goulart e Bregunci (1990), Mead supera a oposição entre indivíduo e sociedade e associa duas ciências - Psicologia e Sociologia -, apresentando-as unidas sobre uma base social no corpo de sua teoria.

O ponto de partida de sua teoria é, pois, que o indivíduo só se constitui em pessoa autoconsciente sobre a base de sua pertinência a uma dada sociedade, que preexiste em relação a ele. A hipótese do desenvolvimento do indivíduo autoconsciente a partir de uma matriz de relações sociais. O self e a psique, mesmo que tenham uma base biológica, são socialmente emergentes, ou seja, eles se desenvolvem graças a um processo social – a interação social. Neste processo, desempenha papel relevante a adoção de papéis e a internalização sociocultural. Desde seu nascimento, cada criança se acha em um grupo com especificações histórico-sociais concretas: uma época, um lugar, uma classe (GOULART; BREGUNCI, 1990, p.54).

Nessa perspectiva, a sociedade é formada por indivíduos biológicos que participam ativamente de ações sociais que influenciam seu modo de ser e estar no mundo, ou seja, as individualidades são compostas a partir do que o ambiente social oferta aos membros de cada grupo. O conceito de *self* assumido por George Mead, conforme as autoras supracitadas, aponta para uma construção social.

Para Mead (1973), o *self*, a consciência que um indivíduo tem de si mesmo, é constituído por um processo social, pois só se desenvolve com a interação. O *self*, segundo o autor, é formado pelo **eu** e pelo **mim**. O **eu** representa a reação do sujeito às atitudes dos outros, sendo esse sujeito considerado uma pessoa ativa, capaz de agir espontaneamente, por iniciativa própria. O **mim** refere-se ao conjunto de atitudes dos outros que alguém adota. Nesse sentido, é possível inferir que o *self* é o diálogo constante entre o **eu** e o **mim**, portanto abarca ação e espontaneidade, mas, em certa medida, também reproduz as expectativas da sociedade, ou seja, o denominado condutismo social. Goulart e Bregunci (1990) explicitam que o conceito

de *self* adotado por Mead ao mesmo tempo vincula e libera o sujeito da sociedade, pois entende o ser humano como capaz da reprodução e da produção, isto é, o indivíduo pode adotar os padrões estabelecidos socialmente, mas também opor-se a eles, podendo, inclusive, transformá-los.

Mead pensava que a sociedade exerce um enorme poder sobre os indivíduos, obrigados a satisfazer às expectativas sociais a eles impostas em razão de seu gênero, sua idade e outras variáveis. Mas também pensava que as pessoas não estão inertes frente a seu poder, pois, dada sua capacidade simbólica, sempre podem imaginar outra realidade, outros cenários sociais, e podem reagir, individual ou coletivamente para fazê-los realidade (SILVA, 2007, p.118).

Cabe destacar, também, que Mead (1973) alerta para possibilidades de múltiplas condutas que um indivíduo pode apresentar, ou seja, em determinadas situações pode expor algumas condutas e resguardar outras tantas. E esse processo de interação e socialização é contínuo, possibilitando ao indivíduo, em diferentes épocas e contextos, reformular o conceito que tem de si mesmo.

Outro conceito formulado por Mead (1973; 2010) e que tem pertinência a este estudo é o de *outro generalizado*, parâmetros de conduta que são dados pelas atividades sociais organizadas e que são adotadas pelos *selfs* individuais. O “*self* é formado não apenas por uma organização dessas atitudes particulares individuais, mas também por uma organização de atitudes sociais do *outro generalizado* ou do grupo social como um todo, ao qual o indivíduo pertence” (MEAD, 2010, p. 134).

Na pesquisa desenvolvida no CMEI, o contexto no qual está inserido e que tem determinados elementos discutidos nesta tese (a educação infantil em Curitiba, as relações étnico-raciais construídas no Brasil) opera como uma dessas instituições de outro generalizado que dão parâmetros ao *self*. Cumpre lembrar o papel especial do mundo simbólico na construção do *self*, ou seja, pela linguagem as crianças têm acesso e passam a conviver com uma série de regras e normas sociais sobre si mesmas e sobre os outros, entre as quais, as ambiguidades das relações entre brancos e negros no Brasil (MUNANGA, 2008).

Além do espaço de negociação entre os indivíduos e as organizações sociais, Mead (2010) aponta o papel do jogo/brinquedo como forma das crianças construírem suas condutas sociais, operando ao mesmo tempo com as regras do meio social e com seu grau de autonomia/interpretação/negociação em relação a elas. Ou seja, as situações de interação em contexto social no CMEI, e em particular

nas atividades de jogos realizadas nesta tese, são um lócus propício à observação do desenvolvimento do *self* e de suas relações com as normas de raça/cor em jogo na relação criança/sociedade.

Outro autor do interacionismo simbólico que merece destaque é Erving Goffman. Silva (2007), no artigo *Goffman discípulo de Mead?*, apresenta o primeiro como continuador dos estudos do segundo, uma vez que também enfatiza a importância da interação social, mais especificamente, a interação face a face. Conforme Silva (2007), Goffman faz uso de conceitos teatrais como “desempenho”, “cenário”, “expressão” e “plateia” para o desenvolvimento de sua teoria.

A representação comporta, de um lado, as necessidades e as expectativas daquele que “representa” e, de outro, a inter-influência com o “outro” e com a “plateia”. Num fluxo contínuo de interação o sujeito está atento às impressões que causa nos outros, e às manifestações e expectativas destes. Há, portanto, um componente de ilusão de causar impressões em acordo com intenções determinadas (SILVA, 2007, p.125).

Nessa vertente, é possível perceber que Goffman (1975) elabora uma obra baseada na aplicação de conceitos derivados da linguagem teatral, e enfatiza a importância da situação social e da interação para distribuição e manutenção de papéis, sendo que, para ele, o sujeito é ativo e capaz de moldar seus comportamentos a partir dos outros.

Silva (2007) defende que Goffman ancora seus estudos na multiplicidade de possibilidades de condutas de um indivíduo, teoria apresentada por Mead, que ele amplia ao incluir a análise dos estigmas, ou seja, Goffman pondera sobre como os estigmas interferem nas relações sociais, e como se dá a relação entre os sujeitos estigmatizados e os “normais”.

Sobre tal aspecto, Goffman (1988) explicita que o termo estigma foi cunhado pelos gregos, para caracterizar sinais corporais usados para evidenciar tudo aquilo que era extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os possuía. Tais sinais, feitos com cortes ou fogo, anunciavam que o indivíduo marcado era um escravo, um criminoso ou um traidor que deveria ser evitado, especialmente em lugares públicos. Desse modo, o estigma era caracterizado como um atributo indesejável, depreciativo que tornava o indivíduo inábil para interação. Cabe ressaltar que atualmente o estigma “é mais aplicado à própria desgraça do que a sua evidência corporal”

(GOFFMAN, 1988, p.11). O autor destaca ainda que um atributo que estigmatiza um pode reiterar a normalidade do outro.

A sociedade estabelece os meios de categorizar pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular (GOFFMAN, 1988, p.11).

Tal afirmação faz menção à identidade social, termo utilizado por Goffman (1988) para definir as exigências que os indivíduos têm em relação aos outros. A identidade social pode ser dividida em: identidade social virtual, que contempla as características atribuídas ao indivíduo e identidade social real, que contempla as características que o indivíduo comprova possuir. O estigma, segundo Goffman (1988), é uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real. E elenca três tipos de estigmas mais recorrentes: abominações do corpo (deformidades físicas); culpas de caráter individuais (homossexualismo, alcoolismo, etc.) e tribais de raça, nação e religião. Assim, o indivíduo que possui uma característica diferente das estabelecidas pelo grupo como padrão de “normalidade” é facilmente estigmatizado e segregado, uma vez que se constrói uma teoria do estigma, uma ideologia para justificar a suposta inferioridade.

É válido lembrar que Goulart e Bregunci (1990) afirmam que as pesquisas que tratam de construção de identidade vêm tentando sobrepor-se aos radicalismos psicológicos que julgavam a personalidade como construção individual, desconsiderando os determinantes sociais e as interações entre os sujeitos e o mundo. Na perspectiva da compreensão da construção da identidade como um processo dialógico, são fundamentais os princípios do interacionismo simbólico para análise da criação e alteração das identidades.

A identidade é atribuída pela sociedade, mas é preciso que o contexto social assegure sua manutenção, à medida que as outras pessoas estejam dispostas a reconhecer o sujeito como aquela pessoa que ele está sendo (aquela identidade). Cada vez que o indivíduo se liga a pessoas que sustentam suas auto-interpretações, ele confirma sua identidade. Assim, verifica-se que, na sociedade, os sistemas de controle social mantêm um dispositivo de geração e transformação de identidade (GOULART; BREGUNCI, 1990, p.56).

Em acordo com os autores supracitados, reafirmo, resumidamente, que o conceito de identidade a ser utilizado na tese contempla a consciência que a pessoa tem de si mesma, ou seja, a meu ver, a identidade do ser humano é representada pelo modo como cada um se vê, sem desconsiderar que esse olhar sobre si mesmo é moldado por um “um par de lentes” que reflete o modo de ver do outro sobre si mesmo, isto é, são as expectativas da sociedade que, em certa medida, estabelecem contornos para a identificação do indivíduo. E esse processo, que congrega a autoidentificação e a heteroidentificação, está em constante movimento, se desenvolve ao longo de toda a vida do indivíduo e é, amiúde, permeado por ambiguidades e controvérsias.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivais, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p.12).

Talvez as definições elencadas ainda não contemplem a amplitude da palavra identidade, mas com certeza a frase “consciência que uma pessoa tem de si mesma” se aproxima muito da minha percepção sobre a identidade e vem ao encontro do trabalho em questão, uma vez que trata das possibilidades que as crianças que frequentam uma instituição de educação infantil têm de construir sua identidade étnico-racial. E tal percepção induz a pensar: quais os modelos disponíveis para que as crianças possam por meio da semelhança e da diferença construir suas identidades, adquirindo uma consciência de si mesmas?

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 (BENTO, 2011, p.110).

Efetivadas as considerações necessárias, resta dar continuidade na tarefa de versar sobre a identidade, reiterando que o mote é a identidade étnico-racial, aspecto que abordarei no próximo tópico.

2.2.1 Identidade étnico-racial

No intuito de compreender com mais propriedade o conceito, recorri aos estudos de Munanga (2009), que discute os limites e as possibilidades para a construção da identidade negra, destacando que no Brasil, atualmente, muito se fala sobre, no entanto, sem uma definição contundente do seu significado, e elucida que a identidade objetiva, difundida pelos estudiosos como características culturais, linguísticas, entre outras é, de modo recorrente, confundida com a identidade subjetiva, que é como o próprio grupo se define ou é definido pelos grupos próximos.

Para o autor supracitado, o conceito de identidade nasce no dado momento em que há a tomada de consciência das diferenças entre os grupos - nós e outros - esse processo depende do grau de consciência de cada indivíduo, portanto, não é similar entre todos os negros, sendo permeado por diversas singularidades: religião; classe social; engajamento político; região geográfica, entre outras.

Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser então rejeitadas e abandonadas. (GOMES, 2005, p.42).

Em relação à identidade negra, essa diversidade contextual é mais facilmente compreendida, segundo Munanga (2009), por meio da reflexão sobre os fatores tidos como essenciais na formação da identidade ou personalidade coletiva, dentre os quais: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico. **O fator histórico** é responsável pela união cultural que sedimenta elementos diversos de um povo por meio do sentimento de continuidade histórica vivido pela coletividade. A consciência histórica constitui-se como elo com o passado que proporciona segurança e justifica o esforço dos povos para conhecer sua história e transmiti-la a gerações. Nesse sentido, na época da colonização a destruição dessa consciência foi utilizada para fragilizar a população negra e diluir a coletividade. **O fator linguístico**, que persiste nos terreiros religiosos como uma linguagem esotérica,

continua sendo um elemento de identidade. Em outras categorias foram criados modos diversificados de linguagem e comunicação como: estilo de cabelos, penteados e ritmos musicais, que contemplam marcas de identidade. **O fator psicológico** conduz ao questionamento sobre o temperamento negro ser diferente do temperamento branco e poder ser considerado uma marca de identidade, no entanto, se puder ser encarado como diferente, tal fato deve-se ao condicionamento histórico do negro e de suas estruturas sociais e não biológicas. Ao lado disso, Munanga (2009) afirma que a identidade de um grupo é uma ideologia e que como tal pode ser manipulada por uma ideologia dominante. Em suma, o autor acredita que os fatores pontuados fazem parte da identidade coletiva, que se constitui na herança de uma sociedade, e é transmitida de geração para geração por meio de processos educativos.

A complexidade do ser negro em uma sociedade em que essa condição aparece associada à pobreza, inferioridade, incompetência, feiúra, atraso cultural tornam a construção da identidade racial dos negros e negras um grande desafio (BENTO, 2011, p.99).

Nesse contexto Munanga (2009) questiona: é possível para os negros construir sua identidade baseada na cor da pele, numa sociedade em que a tendência geral é fugir da pele negra? Para ele, o negro tem problemas específicos entre os quais destaca a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história, o que conduz a uma inferiorização e baixa autoestima. Um processo de recuperação seria a busca da identidade que tem início pela aceitação dos atributos físicos do negro, uma vez que, o corpo constitui a sede de todos os aspectos da identidade.

Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e feiúra como qualquer ser humano “normal” (MUNANGA, 2009 p. 43).

Diante do exposto, torna-se relevante lembrar que as identidades são históricas e culturalmente construídas e transformadas ao longo da vida do indivíduo por meio das relações que ele estabelece e dos espaços nos quais transita, sendo a instituição educativa, amiúde, um desses espaços, portanto, cabe indagar: o que as instituições educativas devem ofertar às crianças no que tange à educação das

relações étnico-raciais? Como elas podem contribuir para a construção de identidades étnico-raciais positivas?¹⁵

Cabe aqui articular a proposta de *self* como interjogo constante entre duas instâncias, o *eu* e o *mim* propostos por Mead, com as análises sobre a identidade étnico-racial de pesquisadores brasileiros (GOMES, 2003; MUNANGA, 2009; BENTO, 2011). Encontramos na dupla percepção sobre o racismo dos estudos do NEAB-UFPR uma chave importante (SILVA e ARAUJO, 2011; SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013), pois estudamos o “racismo à brasileira”, as particularidades das formas de expressão das hierarquias raciais construídas no Brasil. Mas tais características particulares se relacionam com um processo mais amplo, centenário e transnacional – por isso muito arraigado – de racialização dos negros africanos e africanos da diáspora, processo que se relaciona com as formas de dominação coloniais e pós-coloniais e se articulam com as interpretações racistas sobre os africanos e africanos da diáspora (FOÉ, 2012; SILVA, TRIGO e MARÇAL, 2013).

Para a análise desses processos de racismo colonial, de como eles pesam na construção da identidade negra, estabelecendo formas que são patológicas e aprisionam a negros e brancos, Fanon (1983) oferece uma análise arguta em “pele negra, máscaras brancas”. As formas de opressão racial estudadas pelo autor e sua análise sobre como a identidade do negro se organiza de forma sempre tensa num mundo pós-colonial no qual a norma é europeia/branca, dão subsídio para analisar tais processos na realidade brasileira. Tem especial interesse para a análise da construção da identidade, a condição de permanente tensão estabelecida nas relações hierarquizadas entre brancos e negros que aprisionam a ambos no “complexo de próspero” (FANON, 1983, p. 88), a identificação idealizada com o colonizador hegemônico.

A sociedade norte-americana sempre foi objeto de comparação com o Brasil. Analisando as formas de construção racial na sociedade norte-americana Du Bois (1999) propõe o conceito de dupla consciência do negro americano, que se refere ao fato dos negros se verem de forma contraditória e contraposta pelos olhos de seu

¹⁵ Cumpro elucidar que utilizarei o adjetivo “positiva” porque é referendado na legislação e na bibliografia nacional (GOMES, 2005; MUNANGA, 2009; BENTO, 2011) com o sentido de ressaltar a formação de uma identidade que contempla o orgulho do pertencimento étnico-racial. Observa-se também seu uso na literatura internacional, em especial nos estudos dos EUA sobre a construção da identidade negra por crianças americanas, relacionando o conceito de identidade “positiva” à auto-imagem, auto-identificação e identidade que valoriza sua condição racial ao invés de negá-la e se identificar com o branco hegemônico, conforme amplo estudo da arte realizado por Cross Jr (1991).

grupo de referência negro, ao mesmo tempo em que pelos olhos hegemônicos do branco. Assim, os estudos realizados pelo NEAB-UFPR permitem supor que o conceito de “dupla consciência” tem uma aplicação em outros países da diáspora negra e que ajudam a compreender as complexas formas de negociação entre o indivíduo e a sociedade brasileira racializada, na qual a norma branca também é operante.

No que se refere à literatura norte-americana, a obra de Cross Jr. (1991) realiza um minucioso estado da arte sobre as pesquisas norte americanas acerca da construção da identidade negra em crianças, e do impacto do racismo sobre tais construções. Com base na revisão de oitenta e nove pesquisas norte americanas sobre a construção da identidade negra, o referido autor identificou dois diferentes fatores relacionados a essas teorias: identidade pessoal (com componentes de autoconceito, autoconfiança, autoavaliação, competência interpessoal, ideal de ego, traços de personalidade, introversão-extroversão e nível de ansiedade), e parâmetros do grupo de referência (*reference group orientation* no original, com componentes de identidade racial, identidade de grupo, consciência racial, ideologia racial, estima racial, imagem racial e autoidentificação racial). A análise das diversas pesquisas apontou para um período entre 1939 (primeiro estudo) e 1960 com alta predominância da “identidade negativa”, marcada pela presença opressora do preconceito racial como parâmetro para o grupo de referência e correlacionada com construções “negativas” da personalidade individual (insegurança, baixa autoestima e autoconfiança, ansiedade, personalidade danificada). No contexto americano, os movimentos negros pelos direitos civis produziram outros parâmetros do grupo de referência negro, que tiveram impacto nos próprios resultados dos estudos e nos estudos sobre preferências raciais, isto é, a proporção de crianças negras que expunham a preferência pelo negro passou a ser maior (CROSS JR, 1991). Na contemporaneidade o autor analisa os impactos das discussões públicas sobre a “negritude” (*negrescence*), que indicam que “não há uma única forma de ser negro” na sociedade americana (CROSS JR, 1991).

2.2.2 Identidade étnico-racial e orientações curriculares

Com vistas a abordar o processo de construção de identidade, na perspectiva apontada por Munanga (2009), isto é, a construção de uma identidade étnico-racial positiva, baseada na aceitação e valorização dos atributos do negro, é relevante destacar os estudos de Gomes (2003), que afirma que a identidade negra como uma construção histórica, cultural e plural implica no olhar dos indivíduos sobre o seu grupo étnico-racial e na relação estabelecida com os outros grupos. Assim, a escola pode ser considerada, segundo a autora, um lugar onde se aprende não só conteúdos e saberes escolares, mas também uma instituição na qual se aprende a compartilhar crenças, atitudes, valores e até mesmo preconceitos, sejam eles de raça, gênero, idade e/ou classe.

Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, teses e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2003 p.172).

Nessas condições, o currículo elaborado e/ou desenvolvido pelas instituições educativas pode assumir um papel fundamental na construção das identidades, uma vez que é responsável por definir, até certo ponto, o que é ensinado pelos docentes e apreendido pelos discentes no âmbito institucional, ou seja, o currículo imprime matiz ao processo de ensino e aprendizagem e, portanto, é organizado a partir de escolhas, conscientes ou não, mas sempre escolhas, e desse modo não pode ser visto como neutro ou imparcial.

Para Silva (1999), o texto curricular que pode ser compreendido de forma ampla – livros didáticos e paradidáticos, atividades, orientações oficiais, festas, datas comemorativas, etc. – está impregnado de concepções étnicas e raciais, que em geral, ratificam “o privilégio dos dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (SILVA, 1999, p.102). Com base no pensamento do autor, é possível afirmar que o currículo, no que se refere à representação racial, carrega, ainda, uma forte herança do período colonial e se traduz, entre outras coisas, num texto racial. Silva (1999) elucida que a questão da raça e da etnia não

pode ser somente um “tema transversal”, pois envolve conhecimento, poder e identidade. Ao lado disso, cabe reiterar que os conhecimentos que as crianças adquirem no decorrer da trajetória estudantil influenciam, em maior ou menor grau, a construção de suas identidades.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p.150).

Gomes (2003) e Silva (1999) apresentam importantes considerações sobre a escola e o currículo na construção da identidade, mas para este texto cabe uma especificidade maior, já que trata da infância pequena, assim, cumpre verificar como a identidade é considerada na educação infantil.

Nesse sentido, é válido considerar que identidade é uma palavra chave, tanto para este trabalho, quanto para a etapa da educação na qual foi desenvolvido, uma vez que, por ser a etapa mais recente da educação básica, ainda busca construir e sedimentar sua própria identidade, tendo como grande desafio ser diversa da família e da escola, resguardando as especificidades imprescindíveis ao trabalho com as crianças pequenas, ao mesmo tempo em que carece manter uma parceria com a família e a escola de ensino fundamental, pois são instituições distintas, no entanto, complementares.

Com o intuito de abordar a construção da identidade étnico-racial na educação infantil, neste tópico, apresento a análise de documentos normativos e orientadores que tratam da organização do trabalho pedagógico na educação infantil, das leis sobre relações étnico-raciais, bem como a interseção entre essa primeira etapa da educação básica e o trabalho sobre a educação das relações raciais a ser desenvolvido nas instituições educativas de atendimento à criança pequena. Para tanto, selecionei os seguintes documentos normativos:

Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.	Altera a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.
Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
Parecer 03/2004 – CNE de 10 de março de 2004.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Resolução 01/2004 CNE de 17 de julho de 2004.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Parecer 02/2007 CNE de 31 de janeiro de 2007.	Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Parecer 20/2009 – CNE de 11 de novembro de 2009.	Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
Resolução 05/2009 CNE de 17 de dezembro de 2009.	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

QUADRO 1 - DOCUMENTOS NORMATIVOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

Fonte: Seleção organizada pela autora, a partir de pesquisa no site do Conselho Nacional de Educação.

A inserção da educação infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB-9.394/96, conforme já explicitado, fez com que a educação infantil passasse a compor a educação básica, sendo pertinente reiterar que a educação básica tem como finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação para o exercício da cidadania.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Como pode ser observado, a LDB trata da educação infantil em três artigos, os quais abrangem: os objetivos dessa primeira etapa da educação básica; a estrutura de oferta; o compartilhamento da ação educativa com a família e a comunidade, e ainda, o processo de avaliação, determinando que esse deve ser baseado no acompanhamento e registro sem a finalidade de classificação ou promoção.

Diante do exposto, fica evidente que as creches e pré-escolas possuem um caráter institucional e educacional diferenciado dos espaços domésticos ou de contextos de educação não formal, constituindo-se como instituições públicas ou privadas, que tem como responsabilidade primeira o cuidado e a educação de crianças de zero a cinco anos, devendo contar para tanto com profissionais habilitados para o exercício do magistério. Cumpre reiterar que a educação infantil possui uma função sociopolítica e pedagógica que compreende a organização de espaços de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diversas naturezas, comprometidos, prioritariamente, com a democracia e a cidadania, bem como com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa ainda presentes em nossa sociedade (Brasil, 2009a).

Por se tratar de uma etapa da educação básica ainda não obrigatória em sua totalidade, de matrícula facultativa¹⁶, a educação infantil, como mencionado anteriormente, não possui um currículo mínimo estabelecido nacionalmente, em outras palavras, não é organizada segundo o conjunto de disciplinas que compõe a

¹⁶ Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009 a educação básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. A obrigatoriedade deve ser implementada progressivamente até 2016.

chamada base nacional comum, conforme acontece no ensino fundamental e médio, nos quais, recorrentemente, as questões referentes à temática das relações raciais são designadas à disciplina de História, tornando-se mais um conteúdo ministrado de forma pontual, muitas vezes no mês de novembro¹⁷, do que uma discussão permanente a ser desenvolvida pela escola e pela sociedade. Na primeira etapa da educação básica fica a cargo da instituição educativa organizar a seleção de conhecimentos a serem desenvolvidos com cada faixa etária, porém, essa organização deve ser realizada respeitando as singularidades das crianças pequenas e em consonância com os preceitos da legislação nacional.

Nesse sentido, observa-se os esforços realizados pelo Ministério da Educação para disseminação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que visam promover unidade na qualidade da educação infantil ofertada no território brasileiro, sem desconsiderar as especificidades regionais, isto é, não possuir uma organização baseada em componentes curriculares determinados nacionalmente não significa, de modo algum, uma fragilidade ou um incentivo à promoção de práticas fragmentadas e espontaneístas. Ao contrário, tal opção tem por objetivo considerar a criança como cerne da proposta curricular, bem como respeitar as características das muitas crianças que vivem suas infâncias em diferentes localidades do Brasil.

Assim, vale elencar o embasamento legal que fundamenta as práticas pedagógicas na educação infantil, principalmente os Pareceres e Resoluções expedidos pelo Conselho Nacional de Educação, uma vez que são mandatórios, ou seja, têm força de lei, portanto, devem ser cumpridos por todas as instituições públicas ou privadas que ofertam a educação infantil.

Dentre as normatizações, a Resolução 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e tem por objetivo orientar a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da educação, bem como o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico, ocupa lugar de destaque ao determinar que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos, Políticos e Estéticos.

¹⁷ Devido ao fato de em 20 de novembro ser comemorado o dia da consciência negra.

O documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) elegeu a identidade como um dos principais aspectos a serem abordados na primeira etapa da educação básica. Tal opção é mencionada na definição dos princípios básicos, presentes na versão anterior do documento, publicada em 1999, mantidos e complementados na revisão publicada em 2009. Dentre os princípios elencados pelas DCNEIs (2009b), merecem destaque, neste momento os “**princípios éticos**: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009b, p.02).

É possível notar que o texto faz referência explícita à valorização e ao respeito às identidades, e de modo complementar, o Parecer 20/2009, que fundamenta as DCNEIs, assevera que “as instituições devem proporcionar às crianças oportunidades para ampliar as possibilidades de aprendizado e de compreensão de mundo e de si próprio” (BRASIL, 2009a, p. 08), contribuindo para edificar posturas de valorização e respeito das diferenças entre as pessoas, fortalecendo a autoestima de todas as crianças.

A Resolução é incisiva ao afirmar que o respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades deve estar presente nas instituições de educação infantil, contemplando assim, a diversidade cultural que constitui a formação da população brasileira. É interessante ressaltar, também, que o Parecer 20/2009 explicita a importância do trabalho com a identidade cultural nas instituições de educação infantil ao afirmar que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um 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. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de sua identidade (BRASIL, 2009a, p.6).

Desse modo, a proposta pedagógica na educação infantil deve ser organizada considerando que a criança, centro do planejamento curricular, é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia constrói sua identidade pessoal e coletiva ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, questionar, atribuindo sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a).

O referido Parecer alerta para o fato de que as crianças pequenas e suas famílias, mais do que em qualquer outra etapa da vida, estão construindo suas identidades influenciadas pelas questões de gênero, classe, etnia, religião. Nesse sentido, é função da instituição de educação infantil possibilitar que as crianças aprendam a conviver com a riqueza das diferenças entre os seres humanos, contribuindo para o exercício pleno da cidadania e o combate às desigualdades.

Nossas instituições escolares se acostumaram a falar de assuntos considerados legítimos, tais como métodos de ensinar, técnicas de trabalho, mecanismos de avaliação ou cartilhas; se acostumaram às acusações, às normas e aos dogmas pedagógicos. Não se abrem, porém, para outros temas – ser negro, ser pobre, ser mulher, ser criança, ser humano, ter valores diversos e conflitantes – que tocam muito mais profundamente nos nossos hábitos, na nossa linguagem, naquilo que fazemos no cotidiano. Também no nosso cotidiano de ser professora e professor. Temas que têm tudo a ver com métodos, técnicas, critérios de avaliação e com o próprio conhecimento que está sendo construído e transmitido (KRAMER, 1993, p.184).

É importante ratificar que mais que afirmações plausíveis, impactantes e fáceis de serem aceitas no campo da teoria, os argumentos que fazem parte do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil devem compor o cotidiano de todas as instituições de educação infantil, sejam elas públicas ou privadas.

No que se refere à educação das relações étnico-raciais, cabe mencionar que o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após as alterações efetivadas pelas Leis nº 10.639 e nº 11.645, estabelece:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Baseada na defesa da construção de uma identidade étnico-racial valorizada, embora as Leis nº 10.639 e nº 11.645 – que alteram a LDB e estabelecem a obrigatoriedade da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial – não façam referência explícita à educação infantil, talvez por essa etapa, devido à sua especificidade, não apresentar um currículo mínimo, entendo que seus princípios podem e devem ser trabalhados desde o início da educação infantil. Até porque esse posicionamento em relação à Lei nº 10.639 já foi assumido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE – no Parecer 02/2007, que procura oferecer uma resposta ao Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT e ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, que realizaram uma consulta ao CNE sobre a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no que diz respeito à educação infantil.

Em suma, o Conselho Nacional de Educação afirma que os textos normativos não deixam margem para dúvidas e determinam a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica, que é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Assim, a inclusão da educação infantil na órbita de incidência das Diretrizes é cristalina.

Cabe observar que, embora os conteúdos da Educação Infantil não sejam organizados em componentes curriculares, os temas referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem estar presentes no conjunto de todas as atividades desenvolvidas com as crianças (BRASIL, 2007, p.3).

De modo complementar, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, com objetivo de construir uma positiva educação para as relações étnico-raciais, explicita as principais ações a serem desenvolvidas desde a educação infantil para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação:

- a) Ampliar o acesso e o atendimento seguindo critérios de qualidade em EI, possibilitando maior inclusão das crianças afro-descendentes.
- b) Assegurar formação inicial e continuada aos professores e profissionais desse nível de ensino para a incorporação dos conteúdos da cultura

Afrobrasileira e indígena e o desenvolvimento de uma educação para as relações etnicorraciais.

c) Explicitar nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância da implementação de práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiências pelas redes de ensino.

d) Implementar nos Programas Nacionais do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola ações voltadas para as instituições de educação infantil, incluindo livros que possibilitem aos sistemas de ensino trabalhar com referenciais de diferentes culturas, especialmente a negra e indígena.

e) Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos, jogos, especialmente bonecas/os com diferentes características Etnicorraciais, de gênero e portadoras de deficiência.

f) Desenvolver ações articuladas junto ao INEP, IBGE e IPEA para produção de dados relacionados à situação da criança de 0 a 5 anos no que tange à diversidade e garantir o aperfeiçoamento na coleta de dados do INEP, na perspectiva de melhorar a visualização do cenário e a compreensão da situação da criança afro-descendente na educação infantil.

g) Garantir apoio técnico aos municípios para que implementem ações ou políticas de promoção da igualdade racial na educação infantil (BRASIL, 2009, p. 50).

Ao lado disso, ao analisar alguns documentos orientadores da prática pedagógica na educação infantil, de circulação nacional, é possível perceber essa indicação, até mesmo em documentos anteriores à alteração da LDB, como pode ser observado no material publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1995, e reeditado em 2009, *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, no qual Campos e Rosemberg (1995) elencam os direitos das crianças, a saber:

Nossas crianças têm direito à brincadeira.

Nossas crianças têm direito à atenção individual.

Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante e seguro.

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.

Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.

Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade e imaginação.

Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.

Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.

Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.

Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.

Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 1995, p. 11).

No que tange ao desenvolvimento da identidade, no texto do referido documento podemos encontrar ainda as seguintes proposições: “a política da creche procura responder ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes

sociais, os sexos, as raças e os credos; nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e sua aparência, desenvolvendo a autoestima” (BRASIL, 1995).

Tal discussão é brevemente apresentada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e reiterada em documentos expedidos pelo MEC mais recentemente, como, por exemplo, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), que afirmam que o respeito à diversidade cultural e ética e a consideração das realidades locais, reivindicados por movimentos sociais, são imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças independente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, uma vez que, ao serem expostas a uma gama de possibilidades interativas, as crianças têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade (BRASIL, 2006). Nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, documento publicado pelo MEC em 2009, que se caracteriza como um instrumento de autoavaliação da instituição, a identidade é contemplada no indicador **Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação**, que questiona:

- A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móveis, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?
- A instituição combate o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças? (BRASIL, 2009, p.43).

Em âmbito local, no município de Curitiba a autoavaliação das instituições é realizada a partir dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil, publicado pela SME em 2009. No que tange à construção da identidade o documento citado estabelece:

Na educação infantil, desenvolver identidades singulares e autônomas é objetivo e finalidade que se alcançam nas relações de cooperação e de respeito às diferenças biológicas, étnico-raciais, culturais e religiosas entre adultos e destes com familiares e crianças, e nas possibilidades de as crianças agirem de modo cada vez mais independente, desenvolvendo seu raciocínio e expressando seu pensamento de modo crítico (CURITIBA, 2009, p.35).

E mais especificamente sobre a identidade étnico-racial, destaca como critério de avaliação: “As diversidades culturais, étnico-raciais e religiosas de profissionais, familiares e crianças são respeitadas” (CURITIBA, 2009, p. 36).

Em síntese, não há dúvida que os processos de constituição das identidades das crianças que frequentam a instituição educativa estão intrinsecamente articulados com a organização do trabalho na educação infantil. Dessa forma, considerar, como dito anteriormente, a educação infantil um espaço privilegiado para a construção de identidades de crianças, adultos e famílias pode parecer, num primeiro momento aos olhos de muitos, presunção de estudiosos e militantes da educação infantil, no entanto, é viável recordar que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, exerce uma função complementar à família no cuidado e educação das crianças pequenas. Assim, a instituição de educação infantil enquanto responsável pelo cuidado e educação de crianças de zero a cinco anos, cuidado e educação que podem ser traduzidos, segundo o Parecer 20/2009, como o modo de dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando, singularmente, das formas culturais de agir, sentir e pensar, acolhe também os familiares, interferindo nos modos de ser mãe, pai, família, ao mesmo tempo em que as famílias, em menor ou maior grau, também influenciam os saberes e fazeres da instituição, conjuntura que conduz a refletir sobre a importância das relações entre crianças e adultos para a construção das identidades no cotidiano da educação infantil.

Nessa perspectiva, é pertinente dar visibilidade a forma como Bento (2011) entende e define a construção da identidade étnico-racial na educação infantil, denominando-a, expressiva e significativamente, como uma vertente da cidadania, isto é, um direito da criança pequena, constituindo-se como condição para a manutenção de sua saúde, bem estar e desenvolvimento integral. O posicionamento assumido pela autora é, em minha opinião, fundamental para a defesa de uma construção positiva da identidade da criança na educação infantil.

Entendo a 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 (BENTO, 2011, p.104).

Para a referida autora, as situações experimentadas no início da vida, ou seja, na infância, sejam elas boas ou ruins, são as que mais intensamente marcam os sujeitos. Nesse sentido, reforça a importância da reflexão sobre os primeiros anos de socialização da criança, tanto na família quanto nas instituições educacionais, e avigora a preocupação com o fato desse processo de formação da identidade que principia na mais tenra idade da criança, apesar de fundamental, ser pouco explorado pelos estudiosos e pesquisadores das relações raciais. Apreciação compartilhada por Rosenberg (2011), que de maneira complementar ressalta a incipiência existente nas pesquisas sobre relações raciais e infância em nosso país, destacando que na maioria das investigações ou se privilegiam as crianças brancas ou os adolescentes e adultos negros, denunciando uma cisão entre relações raciais e faixa etária, sendo em muito menor número as pesquisas que dão visibilidade à criança pequena negra.

Com vistas a discutir com maior profundidade tal aspecto, no próximo tópico apresentarei uma seleção dos estudos que abordaram a infância e as relações raciais no Brasil.

3 OS PERCURSOS DA PESQUISA

3.1 UM PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIA NO BRASIL

Neste tópico apresentarei as pesquisas publicadas no Brasil que tiveram como objetivo investigar a articulação entre relações étnico-raciais e infância. Em consonância com esse critério foram elencadas as pesquisas que abordam as relações étnico-raciais entre as crianças, em especial as que investigaram os processos de constituição de identidade, bem como as que trataram das relações étnico-raciais em espaços de educação infantil. Tal opção foi efetivada devido ao campo e aos sujeitos de pesquisa desta tese. Cabe destacar, também, que foram privilegiadas as pesquisas desenvolvidas após a publicação da Lei nº 10.639/2003 que altera o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. No entanto, uma exceção foi efetuada em relação ao trabalho de mestrado de Eliane Cavalleiro intitulado: *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, que foi defendido na Universidade de São Paulo em 1998, ou seja, dois anos após a promulgação da LDB nº 9.394/96, mas ainda anterior à alteração do artigo 26A pela Lei nº 10.639 e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Cavalleiro (1998) investigou a socialização no que tange às relações étnicas estabelecidas no espaço da pré-escola e no espaço familiar. Para tanto, realizou observação sistemática do cotidiano escolar, com o objetivo de apreender a relação professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno, no que diz respeito à expressão verbal, prática não-verbal e prática pedagógica. Ao lado disso, realizou entrevistas com o corpo docente, com as crianças e seus familiares, para compreender como percebiam, entendiam e elaboravam a formação multi-étnica da sociedade brasileira. Os dados coletados na escola indicaram uma distribuição desigual do contato físico entre as professoras e seus alunos negros e brancos, bem como formas diferentes de avaliá-los em suas atividades escolares. E tanto na escola quanto nas famílias, a autora verificou a predominância do silêncio nas situações que envolvem discriminação,

racismo e preconceito étnicos, o que a permitiu supor que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão.

O principal motivo para selecionar essa pesquisa, deve-se ao fato de constituir-se como uma referência para a área, sendo um trabalho inovador para a época, pois tratou de um tema ainda menos abordado do que é atualmente, e apresentou dados bastante interessantes e consistentes sobre as relações étnico-raciais na infância.

Com intuito de elencar as pesquisas realizadas a partir do ano de 2003, sobre relações étnico-raciais na infância e na educação infantil, utilizei como base o Relatório de Pesquisa Bibliográfica sobre Educação Infantil e Relações Étnico-raciais coordenado por Silva (2011), levantamento produzido no âmbito da Rede de Promoção da Igualdade Racial na Educação Infantil. Na primeira fase, o projeto foi coordenado pelo NEAB da Universidade Federal de São Carlos e pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, com a participação do Grupo de Trabalho - GT 21, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped e do NEAB da Universidade Federal do Paraná, sendo esse último responsável pelas ações de revisão bibliográfica e de pesquisa sobre a diversidade étnico-racial na educação infantil. O relatório supracitado foi desenvolvido com o objetivo de organizar um banco de dados com a temática “Relações Raciais e Educação Infantil”, no período de novembro de 2010 a abril de 2011.

Cumprido destacar que o referido relatório foi atualizado com intuito de incluir as teses e dissertações publicadas até abril de 2013. Para tanto, foi consultado o acervo da Biblioteca Digital de Tese e Dissertações IBICT¹⁸: <http://bdtd2.ibict.br/>, utilizando os seguintes descritores: “infância negra” - 38 títulos; “Identidade criança negra” - 25 títulos; “identidade racial” - 21 títulos; “educação infantil negra” - 23 títulos; identidades étnico-raciais - 115 títulos; “criança negra” - 115 títulos e “criança negra na educação infantil” - 18 títulos. Um número significativo de títulos apareceu em mais de um descritor, assim, ao realizar a seleção muitos foram excluídos por já terem sido contemplados.

¹⁸ No período de atualização do levantamento bibliográfico, o Banco de Tese da Capes, mais completo que do IBICT, esteve indisponível durante meses devido à manutenção. Nos dias de finalização da tese já estava acessível em nova versão, porém, sem tempo hábil para realizar leitura de novas pesquisas e com a restrição de apresentar resumos de teses e dissertações a partir de 2005.

Os resultados obtidos tanto no relatório quanto na atualização evidenciam que ao cruzar os descritores raça, infância e educação infantil é possível localizar um número ainda reduzido de pesquisas. Assim, dentre todos os títulos encontrados, 18 foram selecionados para leitura e análise, sendo esses classificados pela autora, em três categorias: Construção da Identidade Étnico-racial; Relações Étnico-raciais em Espaços de Educação Infantil e Compreensão das Relações Étnico-raciais a partir das crianças. Para melhor compreensão, os trabalhos selecionados foram listados em quadros, conforme as categorias já citadas, nos quais são apresentadas as seguintes informações: referência completa; o objeto de estudo; sujeitos e métodos e alguns dos principais resultados obtidos com a investigação. Cumpre destacar que a classificação em categorias foi realizada a partir da leitura e análise dos textos, sendo, portanto, uma organização subjetiva, baseada na experiência acadêmica e profissional da autora. Nessas categorias foram elencadas primeiramente as teses e em seguida as dissertações, ambas em ordem cronológica. Ressalta-se ainda que o levantamento bibliográfico aqui apresentado é composto por teses e dissertações¹⁹ convergentes com o objeto de estudo desta pesquisa.

Na primeira categoria, reuni as pesquisas que privilegiaram as crianças como sujeitos, versando sobre a constituição da identidade na infância pequena e em espaços institucionais. Desse modo, as investigações abordaram os processos de constituição da identidade étnico-racial vivenciado pelas crianças em instituições de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Foram selecionadas 8 pesquisas, dentre as quais 1 tese de doutorado (LIMA, 2006) e 7 dissertações de mestrado (ALGARVE, 2004; SANTOS, 2005; COSTA, 2007; CONSTANTINO, 2010; QUEIROZ, 2011 e SILVA, 2010) sendo defendidas na área da educação, com exceção da dissertação de Silva (2010), defendida no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde.

¹⁹ Tendo em vista que a maioria dos artigos é sobre os resultados dessas pesquisas, julguei mais apropriado privilegiar a apresentação das pesquisas na íntegra.

Construção da Identidade Étnico-racial			
TESES/ DISSERTAÇÕES	OBJETO	SUJEITOS/ MÉTODOS	PRINCIPAIS RESULTADOS
LIMA, M. B. Práticas cotidianas e identidades Étnicas: um Estudo no Contexto Escolar. (Tese), PUC - RJ, 2006.	As práticas cotidianas da escola e sua relação com as identidades étnicas das crianças, focalizando a perspectiva afrodescendente.	Crianças entre cinco e oito anos de idade e profissionais da escola. Observação, entrevistas e análise das atividades das crianças.	Evidenciou a relação entre a valorização de aspectos identitários afrodescendentes e a forma como as crianças vivenciam suas identidades. Existência de avanços e entraves para a efetivação de uma educação antidiscriminatória
ALGARVE, V. A. Cultura negra na sala de aula: pode um “Cantinho de Africanidades” elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? (Dissert.), UFSCar, 2004.	Concepções de crianças brancas e negras frente aos negros e sua cultura, a partir da construção de um “Cantinho de Africanidades”.	Crianças, professora e famílias. Pesquisa intervenção.	Melhora no relacionamento entre crianças negras e brancas. Aceitação e aumento da autoestima das crianças negras, em virtude da valorização de sua cultura.
SANTOS, A. Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta: entremeios. (Dissert.), UFJF, 2005.	Processo de construção de identidade negra.	Duas crianças de 6 anos. Videogravação e notas de campo.	Aponta a brincadeira de faz-de-conta como um espaço de construção de identidades múltiplas e móveis.
COSTA, M. A. C. Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas? (Dissert.), UFC, 2007.	O papel das práticas lúdicas na elaboração dos referenciais identitários étnico-raciais em crianças da educação infantil.	Crianças de uma turma de educação infantil. Observação, vídeo, foto e pesquisa de intervenção.	Referencial negativo ligado aos personagens negros. Visibilidade da criança branca como porta voz do grupo. Posturas afirmativas de valorização étnico-racial de duas crianças negras.
ROCHA, L. J. P. Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas antirracistas. (Dissert.), UNIRIO, 2008.	A educação infantil como espaço/tempo para o estabelecimento de práticas antirracistas.	15 crianças e a professora de uma turma de educação infantil. Entrevista semi-estruturada e oficinas.	A educação infantil pré-escolar não está imune a práticas racistas. As práticas antirracistas são capazes de levar o educando negro a construir identidade positiva. Necessidade de formação docente continuada.
SILVA, M. H. P. D. Negritude e Infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças. (Dissert.), Universidade de Brasília, 2010.	Concepções de si relacionadas à identidade étnico-racial.	Quatro crianças do sexo feminino com fenótipo predominante negro. Entrevistas.	Crenças racistas que circulam dentro e fora da escola influenciam no desenvolvimento do <i>self</i> . A desvalorização de características negras e a supervalorização de características brancas estão na base da dificuldade de constituir uma imagem positiva para a negritude.
CONSTANTINO, F. L. Comunidades de aprendizagem: Contribuições da perspectiva dialógica para construção positiva das identidades das crianças negras na escola. (Dissert.), UFSCar, 2010.	Práticas de sala de aula que contribuem para constituição de identidades positivas de crianças negras e para o respeito à diferença.	Professora e alunos do 3º ano, coordenadores pedagógicos da escola e alguns familiares. Grupo de discussões e observações comunicativas.	As bases teóricas das Comunidades de Aprendizagem contribuem para constituição positiva da identidade negra. E o diálogo é uma ação importante para efetivação de relações mais igualitárias em sala de aula.
QUEIROZ, C. A. De uma chuva de manga ao funk de Lelé: imagens da afro diáspora em uma escola de Acari. (Dissert.), UNIRIO, 2011.	Padrão de beleza historicamente hegemônico em uma escola de educação infantil.	Crianças de 4 a 5 anos e professoras da educação infantil de uma escola municipal. Pesquisa/intervenção.	A representação do humano, que era preferencialmente eurocêntrico e branco, embora os sujeitos fossem em sua maioria negros e mestiços, foi transformada.

QUADRO 2 - CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL
 FONTE: Levantamento Bibliográfico, adaptado SILVA (2011).

Ao realizar a análise dessas teses e dissertações estive atenta aos modos como os autores abordaram a questão da identidade, e nessa perspectiva é válido ressaltar o trabalho desenvolvido por Lima (2006), “**Práticas cotidianas e identidades Étnicas: um estudo no contexto escolar**”, que apresenta um estudo de caso sobre as práticas cotidianas da escola e sua relação com as identidades étnicas das crianças, com destaque para a perspectiva afrodescendente. Nessa

vertente, a autora analisou em que medida os artefatos e as interações contemplavam ou não a diversidade étnica. Para tanto, fez uso da observação, de entrevistas e de atividades realizadas pelas crianças que frequentavam a escola, sendo a maioria composta por afrodescendentes. Assim, os sujeitos da pesquisa foram crianças com idade entre 5 e 8 anos e seus professores. Como resultado o trabalho evidenciou uma relação direta entre as formas de valorização da identidade afrodescendente e a forma como as crianças vivenciavam suas identidades. Cabe destacar que, ao abordar o tema identidade, Lima (2006) preferiu utilizar a nomenclatura afrodescendente, centrada na articulação da concepção de etnia e cultura, e fundamentada na ideia de afrodescendência como conjunto de referenciais sócio-históricos e culturais que remetem às matrizes africanas.

Algarve (2004) em sua pesquisa **“Cultura Negra na sala de aula: pode um Cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?”** realizou uma intervenção que teve por objetivo analisar as concepções de crianças brancas e negras frente aos negros e sua cultura, e analisar as características de um trabalho que visa combater o racismo e as discriminações, tendo como ponto de partida um “Cantinho de Africanidades”. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos e a professora de uma turma de 4^a série de uma escola pertencente à rede municipal de São Carlos, com grande número de alunos negros. Como resultados, a autora ressalta que houve considerável melhora no relacionamento entre crianças brancas e negras, aceitação das crianças negras, que antes não se assumiam como tal, bem como o entendimento das crianças brancas que podem existir diferentes culturas e, finalmente, destaca o aumento na autoestima das crianças negras no momento em que se perceberam integrantes de uma cultura valorizada. O conceito de identidade é constituído com base nos estudos de Silva (1998) e Monteiro; Silva, (2000) e define:

Identidade, neste trabalho, é entendida como a consciência que cada pessoa tem de si própria, da comunidade da qual faz parte, da classe social a que pertence, do grupo de raça/gênero que representa, e do país em que vive. Essa consciência é elaborada na vida, no dia-a-dia, sendo significada e dando significado às relações estabelecidas entre as pessoas, e entre essas e o meio no qual se inserem (ALGARVE, 2004, p. 33).

Nessa seara, localizam-se também os trabalhos de Costa (2007), Rocha (2008), Constantino (2010) e Queiroz (2011), pesquisas de intervenção que privilegiaram a elaboração de oficinas e a promoção de práticas antirracistas para a coleta de dados. Entre os resultados, apontaram que as ações de valorização da cultura negra podem contribuir com o processo de formação de identidades de crianças negras e brancas, bem como para relações mais igualitárias.

Santos (2005) abordou o processo de construção de identidade negra, tendo como sujeitos duas crianças de 6 anos em contextos de brincadeira de faz-de-conta na escola. A autora define a compreensão da identidade negra como um elemento de identificação pautado em conceitos de diferenças e semelhanças socialmente construídas, que localizam os sujeitos em posições sociais e históricas. Como resultado ressaltou a brincadeira de faz-de-conta como espaço propício para a construção de múltiplas identidades.

Outra referência importante é Silva (2010), que em sua pesquisa, **“Negritude e Infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças”**, teve como objetivo investigar as concepções de si, bem como as crenças e valores relativos à questão identitária e às diferenças étnico-raciais em quatro crianças pré-adolescentes do sexo feminino, com fenótipo predominante negro e que frequentavam uma escola pública em Brasília. Para tanto, utilizou a entrevista como principal instrumento de coleta de dados. Como resultado, identificou que as crenças e valores racistas que circulam na sociedade influenciam no desenvolvimento do *self* de crianças negras, e que a desvalorização de características negras e a supervalorização de características brancas estão na base da dificuldade de construir concepções positivas de si associadas à negritude. Cumpre informar que Silva (2010) trabalhou com o conceito de formação do *self* na criança, destacando que esse foi utilizado para caracterizar o aspecto mais subjetivo da dimensão intra-individual, tradicionalmente relacionada às psicologias clínica e do desenvolvimento humano. Já o conceito de identidade foi empregado especialmente para referência às percepções de si mais diretamente relacionadas aos grupos sociais, objeto de estudo da psicologia social, tendo Goffman como uma das principais referências teóricas.

No que se refere à categoria citada, foi possível verificar que, em geral, as pesquisas, cada uma a seu modo, enfatizam a relevância do contexto social e cultural para a constituição das identidades, perspectiva consonante com os

posicionamentos assumidos no desenvolvimento desta tese. É possível afirmar ainda que os estudos brasileiros nessa área são muito mais “orientados aos grupos de referência” do que aos aspectos da identidade pessoal, utilizando a classificação proposta por Cross Jr. (1991) sobre estudos de identidade negra nos EUA. Ou seja, os estudos brasileiros focalizam os ambientes escolares e seu impacto sobre a identidade de crianças negras, evidenciando práticas discriminatórias e de difusão de hierarquias raciais muito comuns, realizando intervenções no sentido de promover a identidade negra, apontando práticas de resistência de crianças em contextos determinados.

Na segunda categoria, reuni as pesquisas sobre relações étnico-raciais desenvolvidas no contexto da educação infantil, que tiveram como enfoque principal a formação de professores e as práticas educativas na educação infantil. Dentre os 5 trabalhos selecionados, estão 2 teses de doutorado (DIAS, 2007 e MONTEIRO, 2010) e 3 dissertações de mestrado (SARAIVA, 2009; TELES, 2010 e SOUZA, 2012), todas defendidas na área da educação.

Relações Étnico-raciais em Espaços de Educação Infantil			Continua
TESES/ DISSERTAÇÕES	OBJETO	SUJEITOS/ MÉTODOS	PRINCIPAIS RESULTADOS
DIAS, L. R. No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. (Tese), USP, 2007.	O modo como educadoras da primeira infância se apropriam dos conhecimentos ministrados nos cursos de formação continuada de professores sobre o combate ao racismo.	Educadoras, gestores das Secretarias de Educação. Análise da proposta de dois cursos de formação continuada de professores sobre o combate ao racismo. Questionários e entrevistas.	As educadoras em Campo Grande/MS não contam com oportunidades para incrementar suas reflexões, o poder público não investiu o suficiente. Em Campinas várias iniciativas de formação são empreendidas.
MONTEIRO, N. G. Afirmar as Diferenças Etnorraciais como Processo e Enunciação para o Enfrentamento ao Racismo na Educação Infantil. (Tese), UFES, 2010.	O estudo do racismo e a afirmação das diferenças étnico-raciais como possibilidade para novas práticas pedagógicas.	Professoras da educação infantil. Análise do cotidiano e entrevistas.	As professoras colocaram em análise seus saberes e fazeres e puderam ampliar o currículo prescritivo. Necessidade de formação inicial e continuada. A luta contra o racismo deveria ser um dos objetivos do papel social da escola.
SARAIVA, C. F. Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. (Dissert.), PUC-SP, 2009.	Análise de cursos de formação continuada de professores de educação básica no Município de Santo André, referentes às questões étnico-raciais e de gênero.	Representante da Secretaria da Educação e professor. Análise de documento e entrevistas.	As formações contribuíram para aproximar as questões étnico-raciais das escolas e das práticas pedagógicas, porém, de forma momentânea. Apontou as fragilidades de um processo de formação que leva em conta a metodologia da multiplicação, sem atingir diretamente a escola.
TELES, C. de P. Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. (Dissert.), USP, 2010;	Representações sociais sobre as crianças negras na perspectiva de uma professora de educação infantil.	Professora, crianças de 5 anos. Análise de documentos, observação e entrevistas.	A professora observada representou as crianças negras de sua turma por meio da reelaboração de novos conhecimentos sobre a questão racial e da permanência de ideais da “democracia racial”.

Relações Étnico-raciais em Espaços de Educação Infantil			Conclusão
TESES/ DISSERTAÇÕES	OBJETO	SUJEITOS/ MÉTODOS	PRINCIPAIS RESULTADOS
SOUZA, E. de L. Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil. (Dissert.), UFSCAR, 2012.	As percepções de infância de crianças negras reveladas pelas professoras de educação infantil.	Três professoras de educação infantil, com mais de quinze anos de profissão. Entrevistas informais.	Apesar de terem aprendido na formação técnicas para educação das relações raciais, continuam percebendo a criança negra de forma estereotipada e eurocentrada. A infância da criança negra, ainda é permeada por racismo e desigualdades.

QUADRO 3 - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
 FONTE: Levantamento Bibliográfico, adaptado SILVA (2011).

No intuito de dar ênfase ao trabalho desenvolvido com as relações étnico-raciais em espaços institucionais, tendo como sujeitos privilegiados professores/educadores/gestores da educação infantil, cumpre ressaltar as pesquisas realizadas por Dias (2007) e Saraiva (2009), que tratam da formação de professores no que se refere à educação das relações étnico-raciais, e embora tenham especificidades relacionadas às regiões onde foram desenvolvidas e aos modos de implementação de cada secretaria, apresentam dados confluentes e ambas reforçam a necessidade de pensar essa formação como uma atividade contínua e não como ações pontuais, desarticuladas e com pouco investimento do poder público.

A pesquisa de Dias (2007), “**No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**”, teve como principal objetivo compreender como as educadoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada de professores empenhados no combate ao racismo e a maneira pela qual transformaram, a partir daí, as suas práticas pedagógicas. Para a realização da pesquisa foram analisadas as iniciativas desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul e pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas/ SP no que tange a dois cursos de formação continuada de professores. Para apreender as informações necessárias foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com gestores responsáveis pelo desenvolvimento dos cursos, enviados questionários para todos os Centros de educação infantil e por fim, realizadas entrevistas semi-estruturadas com educadoras da educação infantil. A autora analisou recortes de falas das educadoras que participaram dos cursos de formação supracitados para buscar compreender como o racismo e o preconceito se manifestam na escola da primeira infância, e, principalmente, como os professores se posicionam frente aos temas

referentes às relações raciais vivenciados no cotidiano. No caso de Campo Grande/MS, a autora destaca que muitas práticas eram realizadas a partir do que as professoras puderam apreender do curso oferecido, uma vez que o poder público não investiu o suficiente na proposta. Em relação à experiência de Campinas, várias iniciativas de formação foram empreendidas e houve compras de material didático.

A pesquisa de Saraiva (2009), **“Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais, relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André”**, teve como objetivo principal descrever duas experiências de formação continuada de professores de educação básica no Município de Santo André, com vistas a perceber em que medida tais experiências conseguiram sensibilizar e orientar os professores de educação infantil no sentido de incorporar a perspectiva das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, analisando a constituição e as configurações das referidas formações, com base na documentação disponível e em três entrevistas: com a representante da Secretaria da Educação e Formação Profissional e com duas professoras de educação infantil que atuavam em creche municipal. O resultado das análises indicou que as formações contribuíram para aproximar as questões étnico-raciais das escolas e das práticas pedagógicas, porém, de forma momentânea. Apontou ainda as fragilidades de um processo de formação que leva em conta a metodologia da multiplicação, sem atingir diretamente a escola, pois esse é um fator que contribui para a descontinuidade. Somado a isso, uma das conclusões da pesquisa é que a formação continuada de professores de educação infantil, na perspectiva das relações étnico-raciais, precisa ter em conta as especificidades dessa etapa da educação básica e se transformar em uma política pública permanente por parte da Secretaria de Educação.

Já Monteiro (2010), analisou as práticas desenvolvidas e o currículo implementado, discutindo saberes e fazeres das professoras. Teles (2010) e Souza (2012) realizaram suas investigações com intuito de perceber como as professoras de educação infantil concebiam a criança negra. Como resultado, destacaram percepções estereotipadas em relação à criança negra advindas das professoras. Souza (2012) explicitou ainda que, mesmo tendo participado de processos de formação sobre a educação das relações étnico-raciais, as professoras continuaram

com concepções pautadas em valores eurocentrados, mantendo a infância da criança negra numa atmosfera de racismo e preconceito.

Por fim, na terceira categoria, reuni os trabalhos que tiveram como objeto compreender as relações étnico-raciais a partir das crianças, incluindo suas perspectivas sobre o tema. Dentre os trabalhos elencados estão 2 teses de doutorado (GUIZZO, 2011 e TRINIDAD, 2011) e 3 dissertações de mestrado (OLIVEIRA, 2004; SOUZA, 2009 e BISCHOFF, 2013).

Compreensão das relações étnico-raciais a partir das crianças			
TESES/ DISSERTAÇÕES	OBJETO	SUJEITOS/ MÉTODOS	PRINCIPAIS RESULTADOS
GUIZZO, B. S. “Aquele negão me chamou de leitão” : Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil. (Tese), UFRGS, 2011.	Representações de beleza e feiura compreendidas pelas crianças da educação infantil.	Crianças de uma turma de educação infantil e responsáveis. Observação e entrevista.	Meninos e meninas se preocupam com sua aparência. As identidades são forjadas continuamente em determinadas culturas pela disputa de poder. Os artefatos que compõem os espaços educacionais interferem na constituição de identidades.
TRINIDAD, C. T. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil . (Tese), PUC-SP, 2011.	Como as crianças em idade pré-escolar compreendem e explicitam a identificação étnico-racial.	33 crianças entre quatro e cinco anos de idade. Observação participante, conversa informal e análise documental.	As crianças empregam classificações étnico-raciais, mas não fazem segregação nas brincadeiras com base na cor da pele. Explicitam o desejo de serem brancas.
OLIVEIRA, F. de. Um estudo sobre a creche : o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? (Dissert.), UFSCar, 2004.	Práticas educativas que ocorrem na creche, com crianças de zero a três anos, com ênfase na criança negra e o modo como essas práticas produzem e revelam a questão racial.	Crianças de uma creche e profissionais. Observação e entrevistas.	Os processos de subjetivação que ocorrem na escola constituem a criança negra de maneira subalternizada. O racismo na pequena infância incide diretamente sobre o corpo. As práticas pedagógicas atreladas a um fazer acrítico podem reforçar situações de racismo.
SOUZA, F. M. de. Revirando malas : entre histórias de bonecas e crianças. (Dissert.), UFRGS, 2009.	O modo como as crianças operam os conceitos de corpo, gênero e raça nas brincadeiras.	Crianças com idade entre 5 e 6 Roda de conversa sobre bonecos com “diferentes corpos”.	Relata como são tratados os conceitos de corpo, gênero e raça entre as crianças. Como as crianças classificam a si próprias e aos outros. E enfatiza que o brincar com bonecos e bonecas “diferentes” ampliou o repertório do brincar na sala de aula e possibilitou a discussão sobre as impressões das crianças acerca dos corpos de bonecos e crianças.
BISCHOFF, D. L. Minha cor e a cor do outro? Qual a cor dessa mistura : olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil. (Dissert.), UFRGS, 2013.	A literatura infantil com temáticas Afro-Brasileiras, junto às crianças.	Crianças de uma turma de educação infantil.	A classificação étnico-racial não é empecilho para a brincadeira. As práticas docentes podem contribuir para relações étnico-raciais respeitadas e igualitárias.

QUADRO 4 - COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DAS CRIANÇAS
FONTE: Levantamento Bibliográfico, adaptado SILVA (2011).

No que tange à reflexão sobre as relações étnico-raciais e os modos como as crianças compreendem, reproduzem, produzem e transformam as situações vivenciadas em espaços institucionais, é pertinente destacar os trabalhos de Oliveira (2004) e Trinidad (2011) uma vez que, defendem a criança como sujeito de direitos competente e buscam incluí-la na pesquisa.

A pesquisa de Oliveira (2004) **“Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?”** se caracteriza como um estudo de caso descritivo de natureza qualitativa relacionado à creche, e analisa as práticas educativas e o tratamento da questão racial na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade, sendo esse um diferencial, pois se são poucas as pesquisas sobre a questão étnico-racial na educação infantil, são ainda mais raras as que tratam da questão tendo os bebês como sujeitos. Os objetivos da pesquisa foram elaborar uma síntese teórica a partir dos estudos realizados sobre a infância da criança negra nas pesquisas sobre relações raciais e analisar as práticas educativas que ocorrem na creche, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras pelas quais essas práticas produzem e revelam a questão racial. A pesquisa foi desenvolvida com crianças negras de uma creche da rede municipal de ensino de São Carlos (SP), durante um semestre letivo. A coleta de dados foi realizada por meio da observação registrada em diário de campo e de entrevistas com as profissionais da creche. Como principais resultados, o estudo indicou que a creche funcionava a partir de práticas educativas baseadas em uma micropenalidade do corpo, e num todo social homogêneo, no qual um corpo negro tendia a ser constantemente rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido. Outro destaque é o estereótipo também corrente na creche de que as travessuras sempre estavam associadas às crianças negras, e assim, essas recebiam punições diferenciadas. Como conclusão, explicitou que o racismo na pequena infância incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado. Nesse sentido, a pesquisa configura-se como mais um subsídio para o questionamento das relações raciais no Brasil, desde a educação infantil, visando o enfrentamento de práticas pedagógicas de homogeneidade e racismo.

A pesquisa de Trinidad (2011), **“Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil”**, é uma importante contribuição na perspectiva de escuta das crianças sobre as relações étnico-raciais, uma vez que teve como principal objetivo verificar como as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial, os critérios que empregam para tanto, e a forma por meio da qual essa identificação é explicitada. A revisão da literatura centrou-se, sobretudo, em autores norte-americanos, tendo em vista que no Brasil

poucos são os estudos que tratam da identificação étnico-racial de crianças e adolescentes. A pesquisa teve como principais instrumentos: observações participantes; conversas informais; contação de histórias pelas crianças e análise documental, sendo realizada com 33 crianças entre 4 e 5 anos de idade. Os resultados indicaram que elas conhecem e empregam as categorias étnico-raciais, pois em suas brincadeiras e interações não selecionam seus pares tendo como base a cor da pele, mas verbalizam o desejo de ter características associadas ao grupo de pessoas brancas, sendo que, segundo a autora, tudo isso aponta para o fato de que os sentidos e os significados atribuídos a brancos e negros já foram apropriados pelas crianças. Trinidad ressaltou, também, que a instituição de educação infantil e as famílias das crianças não consideram o preenchimento do quesito cor/raça (seja no Censo da População ou no Censo Escolar) necessário ou relevante.

Souza (2009), Guizo (2011), e Bischoff (2013) abordaram as formas de representação expressas pelas crianças, buscando identificar como elas se veem e como veem seus colegas. Para tanto, Souza (2009) utilizou bonecos com “corpos diferentes” e verificou que essa estratégia possibilitou que as crianças falassem sobre eles, debatendo sobre suas cores, artifícios e formas e, segundo a autora, talvez tenha provocado nas crianças um modo diferenciado de “entender o outro”. Bischoff (2013), por sua vez, privilegiou a literatura infantil com a temática afro-descendente como estratégia para a investigação, e avaliou que essa pode evidenciar, reforçar e alterar a posição das crianças frente aos modos de perceber a racialidade. Já Guizo (2011), operou com representações propagadas em diferentes meios sociais e culturais, e concluiu que as identidades são forjadas e constituídas dentro de determinadas culturas, assim os anseios, por vezes, expressos pelas crianças em possuir corpos perfeitos, estavam pautados em construções históricas, sociais e culturais.

Com base na análise da totalidade dos trabalhos supracitados, é possível, em síntese, destacar que:

- Predomina a visibilidade e a valorização da criança branca como padrão de beleza;
- Existem posturas de desvalorização da criança negra;
- Práticas racistas se fazem presentes desde a educação infantil;

- A infância da criança negra, amiúde, é permeada por racismo e preconceito;
- O preconceito na educação infantil incide diretamente sobre o corpo;
- Os espaços e os artefatos que os compõem influenciam na constituição da identidade das crianças;
- São muitas as dificuldades a serem enfrentadas para a construção de uma identidade negra valorizada;
- As crianças negras, em geral, explicitam o desejo de serem brancas;
- É inegável e emergencial a necessidade de formação continuada em relação às questões étnico-raciais para os docentes da educação infantil;
- As práticas antirracistas e de valorização da identidade e da cultura negra contribuem para a mudança de paradigmas e para o estabelecimento de relações mais respeitosas e igualitárias.

É viável explicitar ainda que as pesquisas realizadas no Brasil após a alteração do artigo 26A pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, em grande medida, tiveram como foco a formação de professores, as práticas educativas, os processos de construção da identidade étnico-racial e, de modo mais periférico e secundário, a coleta do posicionamento das crianças sobre as questões étnico-raciais.

No intuito de contribuir com a produção acadêmica sobre infância e relações raciais, pretendo, com base no referencial teórico já produzido por pesquisadores da área, avançar na compreensão da constituição da identidade como construção social, realizando uma investigação sobre as possibilidades que a criança pequena, que frequenta uma instituição pública de educação infantil, tem de construir sua identidade étnico-racial, buscando trazer as crianças para o centro da cena, ou seja, dar visibilidade aos seus gestos, expressões, olhares, choros, sorrisos, falas e fazeres, uma vez que, tratando-se de crianças de 0 a 5 anos, nem sempre a oralidade é a melhor forma de comunicação. A seguir abordarei a importância de incluir as crianças na pesquisa educacional.

3.2 A ESCUTA DAS CRIANÇAS: UMA OPÇÃO METODOLÓGICA

Ao defender uma educação de qualidade, baseada na superação do racismo e na valorização da diversidade étnico-racial, é pertinente vislumbrar que as crianças em idade de educação infantil – 0 a 5 anos – que passam a frequentar uma instituição educativa que, via de regra, constitui-se no primeiro espaço de socialização fora do ambiente familiar, têm de modo recorrente o desejo de buscar a identificação e o pertencimento junto ao grupo do qual irá, gradativamente, se tornando parte.

Nessa perspectiva, cumpre indagar: qual é a imagem que esse grupo tem? Quais são os modelos apresentados às crianças para que elas possam construir sua identidade pela diferença e pela semelhança? Existem formas de valorização de suas características físicas e de seus antepassados? Cabe lembrar que, segundo Bento (2011), é por volta de 4 a 5 anos que as crianças no convívio com os seus pares e adultos aprendem a se classificar e a classificar o outro, conforme suas experiências, ou seja, as vivências que lhes são proporcionadas. E enquanto esses padrões não forem questionados, permanece o risco de continuarmos vendo crianças negras e pertencentes a grupos subalternos sujeitas a ideários, modelos, símbolos e ações que depreciam ou ignoram seus traços fenotípicos, físicos, culturais, enfim, sua identidade.

O Brasil possui uma realidade muito peculiar no que se refere às relações étnico-raciais, uma vez que, conforme Gomes (2005), o racismo se afirma por meio da negação, em outras palavras, é recorrente em nosso país as pessoas afirmarem a existência do racismo, mas é improvável alguém se identificar como protagonista de uma atitude racista ou preconceituosa contra negros ou grupos subalternizados. Nesse sentido, o racismo, uma ação extremamente danosa à população, em especial à negra, acaba por se reificar, amiúde, de modo velado, silencioso, cruel e sem réus declarados.

Partindo do pressuposto que vivemos em uma sociedade permeada de preconceitos e que as crianças ao nascer já entram em um mundo constituído, torna-se necessário verificar a que formas de subjetivação as crianças pequenas são expostas diariamente na instituição educativa, e quais são as possibilidades, os momentos de resistência, pois entendo, juntamente com os autores da Sociologia da Infância anteriormente citados, que a criança não só reproduz, mas também produz

cultura. Dessa forma, também transgride a ordem vigente e contribui para mudanças na sociedade.

O conceito de *reprodução interpretativa*, cunhado por Corsaro (2005a), anteriormente explicitado, vem ao encontro dos pressupostos defendidos nesta tese, uma vez que substitui os modelos lineares de desenvolvimento social individual das crianças pela noção de coletividade, e compreende a participação delas como agentes ativos na reprodução e produção de cultura, tanto na cultura da infância, quanto no mundo adulto. Corsaro (2005a) apresenta o modelo de teia global, que possibilita a visualização da concepção expressa por ele. Segundo o autor, no centro da teia está a família de origem, que opera como um elemento de ligação entre todas as instituições culturais, sendo que essas assumem um papel de grande importância na atualidade, pois muitas crianças passam a frequentar cada vez mais cedo outros espaços e interagir com crianças e adultos que não são membros da família, e nesses contextos – família e instituições – as crianças começam a participar de uma série de culturas de pares.

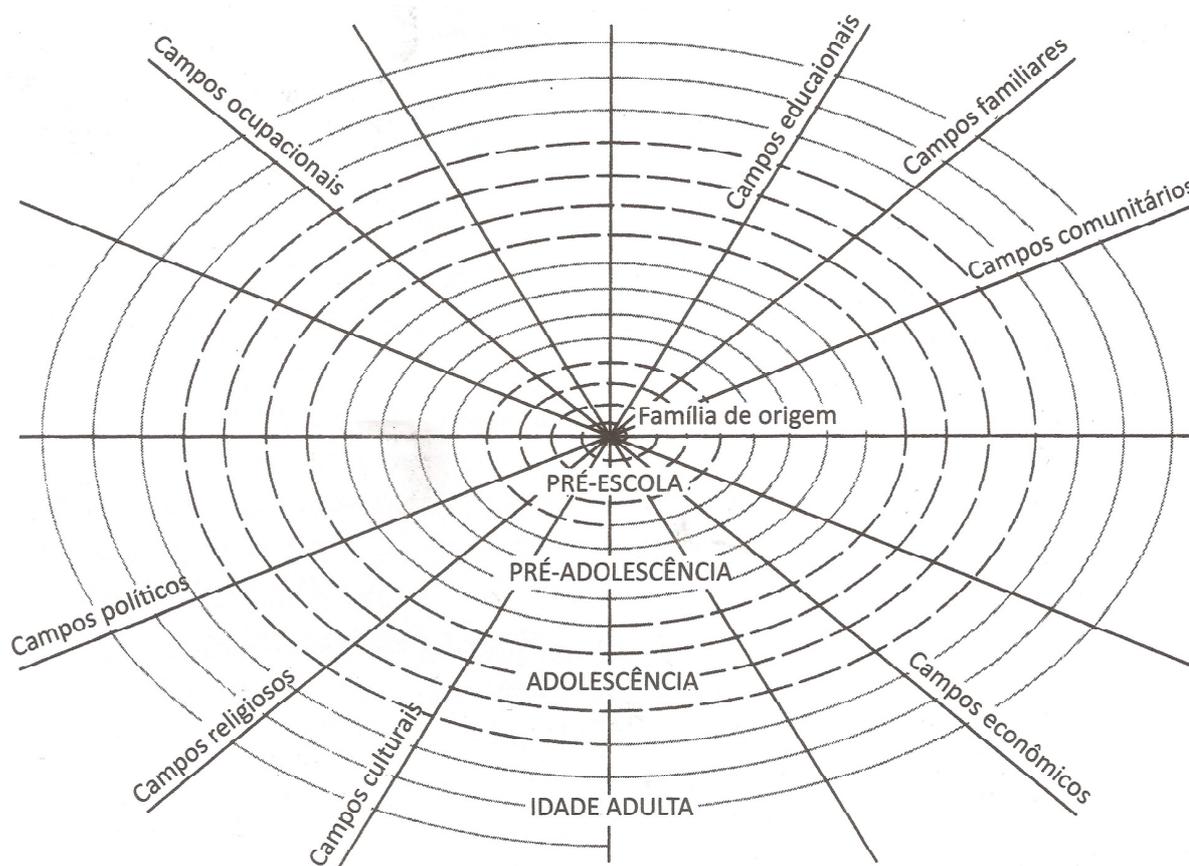


FIGURA 1 - MODELO DE TEIA GLOBAL
 FONTE: CORSARO, 2011, p. 38.

A partir da observação da teia, é importante reiterar, agora e sempre, que embora nesta pesquisa tenha se assumido o objetivo de destacar o processo de construção de identidade étnico-racial das crianças no espaço institucional, delimitando o CMEI como campo de pesquisa, tem-se a consciência de que esse processo se desenvolve de modo concomitante e/ou conflitante em diversos espaços e em diferentes momentos ao longo de toda a vida do indivíduo, portanto, conforme o modelo desenvolvido por Corsaro (2005a), é uma espiral aberta, isto é, sem fim.

As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. Assim, o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de cultura de pares que, por sua vez, contribuem para reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos (CORSARO, 2011, p.39).

Tendo como premissa o entendimento de criança como um sujeito ativo, capaz de posicionar-se frente a sua realidade, é pertinente lembrar que na literatura especializada a proposição de incluir o ponto de vista das crianças é compartilhada por diversos autores da Sociologia da Infância (CORSARO, 2005; PINTO e SARMENTO, 1997) que vêm contribuindo para ressaltar a importância de se “ouvir a criança”, concebendo-a como um sujeito social atuante, que merece ter “vez e voz”.

[...] as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efectivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. (...) há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas (PINTO, 1997, p-65).

De modo complementar, Scott (2000) afirma que a concepção de que as crianças podem ser vistas e não ouvidas não poderia ser mais inadequada, pois o diálogo com as crianças pode nos permitir conhecer as diversas formas que elas utilizam para compartilhar, negociar e enfrentar os acontecimentos de sua vida cotidiana. Assim, mais do que analisar o que os adultos fazem com as crianças é importante analisar o que elas fazem com o que se faz delas (MONTANDON, 2005).

No Brasil, estudiosos da infância (ROSEMBERG, 1985; KRAMER, 2003; ROCHA, 2004; PRADO, 2005) iniciaram um movimento para incluir as crianças nos processos de pesquisa. Tal iniciativa denota um esforço para superar uma concepção que identifica a criança como imatura, incompetente, inexperiente, em contraposição ao adulto pleno, e a infância como uma fase que precisa ser aligeirada e ultrapassada para atingir o paradigma adulto.

Para Corsaro (2005a), o interesse da Sociologia na criança tem conduzido a numerosos estudos, nos quais são utilizados vários métodos e, atualmente, os processos de pesquisa refletem uma preocupação direta em capturar as vozes, perspectivas e interesses das crianças. Segundo o autor, um dos métodos mais indicados para estudar jovens e crianças é a etnografia, devido às muitas experiências de suas interações e culturas que são produzidas no presente, não podendo ser, inicialmente, obtidas por meio de reflexões ou entrevistas. E envolve diversas estratégias ou procedimentos de pesquisa:

- entrada no campo e aceitação no grupo social;
- coleta e escrita consistente de notas de campo, entrevistas formais e informais e descrição de artefatos;
- coleta de gravações audiovisuais de eventos acontecidos espontaneamente;
- coleta e análise de dados comparativos – incluindo casos negativos;
- construção de uma descrição detalhada (ou densa) da cultura do grupo estudado e da história do processo de pesquisa;
- interpretação da descrição densa e geração de uma teoria interpretativa construída a partir dos dados, o que implica buscar padrões nos dados indutivamente em vez de considerar hipóteses específicas preestabelecidas (GLASER e STRAUSS, 1967 apud CORSARO, 2009b, p 84).

Dentre as relevantes indicações supracitadas, sob o meu ponto de vista e em acordo com Corsaro (2005b), merece atenção especial o fato de a etnografia envolver, usualmente, um prolongado trabalho de campo, sendo o primeiro e talvez principal passo, ser aceito dentro do grupo e adquirir o *status* de participante.

Com base na perspectiva teórica defendida por Corsaro (2005), realizei um estudo de cunho etnográfico em um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI – na cidade de Curitiba para coletar dados, visando desenvolver análise sobre a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. Para tanto, frequentei o CMEI durante um semestre letivo, observando os tempos e espaços vividos pelas crianças na instituição educativa e realizando registros escritos e fotográficos. Além da descrição dos recortes de falas, gestos e ações desenvolvidas por crianças e

adultos nos momentos de interação, foram realizadas entrevistas informais e a aplicação de um questionário para os educadores e professores com o objetivo de complementar o material empírico.

Como um colecionador, a criança busca, separa objetos de seus contextos, junta figurinhas, pedaços de coisas, brinquedos velhos, lembranças, presentes, fotografias. Numa lógica diferente da dos adultos, ordena e reagrupa suas coleções conforme o cenário que compõem suas narrativas. Os gestos, as falas, as ações sobre cada elemento são provisórios e em constantes recriações. Histórias são tecidas com fios que nem sempre seguem a linearidade dos adultos (KRAMER, 2009, p.171).

Nessa lógica, descrita por Kramer de modo quase poético, organizei o conjunto de dados coletados, ou melhor, colecionei situações, diálogos, gestos, expressões, risos e choros, a partir dos quais tecí enredos para contar as trajetórias vividas por crianças e adultos no CMEI Galha Azul no ano de 2012. Os dados capturados, percebidos durante a permanência no campo, foram lidos, relidos incontáveis vezes e classificados em seis categorias que serão apresentadas no capítulo 4. No próximo tópico, abordarei o contexto e os sujeitos da pesquisa, detalhando os procedimentos de entrada no campo.

3.3 PASSO IMPORTANTE - A ESCOLHA DO LOCAL PARA A PESQUISA DE CAMPO

Desde 2009, momento de inscrição para o doutorado, ou seja, na etapa de elaboração do projeto de pesquisa, já sabia que gostaria de realizá-la em um Centro Municipal de Educação Infantil, mas faltava decidir em qual das unidades centraria a pesquisa.

Em 2011, já cursando o segundo ano do doutorado, ao frequentar um curso de formação continuada para pedagogas da Rede Municipal de Curitiba, conversei informalmente com uma das representantes da Secretaria Municipal de Educação sobre a minha proposição de estudar a construção da identidade étnico-racial em um Centro Municipal de Educação Infantil, e ela me assegurou que não havia nenhum projeto específico sobre a questão étnico-racial sendo implementado pela equipe da Secretaria, mas que eu poderia procurar o Departamento de Educação

Infantil, que por meio do contato com os Núcleos Regionais de Educação poderia realizar a indicação de um CMEI para a execução da investigação.

Durante um longo período refleti se seria apropriado simplesmente aceitar a indicação. Ao recordar algumas experiências vividas como supervisora de estágio do curso de Pedagogia avaliei que nem sempre a indicação da equipe de gestão é viável, pois, por vezes, indica um CMEI que recebe as estagiárias simplesmente para atender a determinação da equipe gestora, fato que acaba por dificultar o trabalho, uma vez que, a instituição recebe as estagiárias, mas não oferece o suporte necessário para o desenvolvimento do trabalho. Sabendo que passaria um tempo prolongado no local, julguei que seria mais apropriado fazer primeiramente uma aproximação com a instituição para depois buscar a autorização junto à Prefeitura de Curitiba.

E assim, em dezembro de 2011, entrei em contato por telefone com um CMEI de Curitiba, a gestora e eu, como funcionária da Rede Municipal, havíamos trabalhado juntas por um curto período alguns anos antes, e mantínhamos uma relação cordial, mas não de intimidade, fato que auxilia no distanciamento necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Influenciaram também na escolha, o fato de o CMEI localizar-se em uma regional de fácil acesso para a pesquisadora, e o fato de ser um local onde não havia trabalhado anteriormente, portanto, não conhecia os profissionais e a comunidade, o que de início poderia ser útil por evitar uma confusão de papéis – pedagoga, professora, pesquisadora.

No primeiro contato com a diretora, expliquei os objetivos da pesquisa, o tempo de duração, bem como a periodicidade que frequentaria o CMEI, ela foi bastante receptiva e permitiu que eu fizesse o pedido de autorização à Prefeitura de Curitiba, indicando o nome do CMEI. Esse procedimento de solicitação de autorização para pesquisa em instituições da Rede Municipal, que consiste no envio do projeto de pesquisa para análise da equipe da Secretaria Municipal Educação, nesse caso específico, da equipe de Educação Infantil e liberação concedida pela diretora do Departamento de Educação Infantil, foi efetuado na sequência, ainda em dezembro de 2011.

Acredito que, em virtude do período de férias (dezembro/janeiro) e em seguida, do início das atividades nas unidades da Rede Municipal – fevereiro – mês que exige muito da equipe gestora da Secretaria, o pedido de autorização para a pesquisa só foi analisado no final de março de 2012.

Ao ser informada que poderia realizar a pesquisa no CMEI que havia indicado, dirigi-me à Secretária Municipal de Educação para buscar o documento de autorização que deveria apresentar à diretora do CMEI para iniciar a investigação. Com o documento em mãos, agendei uma visita ao CMEI para conversar com a gestora.

3.3.1 A entrada no campo – tateando e construindo os caminhos da pesquisa

Em abril de 2012, fui pela primeira vez ao CMEI Gralha Azul²⁰, nesse dia mantive uma longa conversa com a diretora, retomando os objetivos da pesquisa e buscando explicar a metodologia a ser empregada para o seu desenvolvimento. Por fim, combinamos data e horário para realizar a reunião com as professoras/educadoras e apresentar a pesquisa. A diretora já havia comentado na reunião pedagógica, que acontecera num sábado anterior, que a instituição receberia uma pesquisadora, assim, embora a equipe já estivesse minimamente informada, julguei que seria pertinente realizar uma apresentação formal para apresentar a pesquisa, dirimir dúvidas, enfim, ter um primeiro contato com o grupo de professoras/educadoras.

A reunião com as educadoras e professoras aconteceu no período da manhã em dois grupos, pois o CMEI não conta com profissionais para substituição ou com horário de intervalo, durante o qual seria possível falar com todos. Essa estratégia de fazer reunião em dois grupos é habitualmente utilizada para resolver os problemas cotidianos da instituição, e a presença constante de uma pesquisadora no CMEI era algo que merecia ser compartilhado com todos.

Em função do tempo, expliquei resumidamente, mas acredito que de modo consistente, os objetivos da pesquisa, nesse ponto inspirada pelo trabalho de Cavalleiro (1998), que decidiu não explicitar o interesse na questão étnico-racial para não influenciar o grupo a, talvez, implementar ações que não correspondiam ao seu cotidiano com o intuito de propiciar dados para a pesquisa.

Desde o início, revelei apenas parte dos meus objetivos para a comunidade escolar. Tal decisão foi tomada em função de duas preocupações: 1) não

²⁰ Nome fictício, utilizado para preservar a identidade da instituição.

provocar mais alterações além daquelas que ocorrem, costumeiramente, com a presença de uma pessoa “*estranha*” no espaço escolar; 2) por entender que a explicitação dos objetivos da pesquisa poderia estimular posturas defensivas nos participantes, já que o assunto constitui tema polêmico em nossa sociedade (CAVALLEIRO, 1998, p.70).

Nessa perspectiva, optei por dizer, apenas, que estava investigando os processos de construção da identidade das crianças pequenas em uma instituição de educação infantil, e que a meu ver esses eram produzidos por meio da interação criança/criança e criança/adulto, portanto, me interessava observar o cotidiano vivenciado por crianças e adultos na instituição.

Explicitarei ainda, baseada em Corsaro (2005b), que a pesquisa de cunho etnográfico – a qual pretendia realizar – tem como princípio a tentativa de “tornar-se nativo”, ou seja, interagir com o grupo pesquisado como se fosse um deles, participando o máximo possível de sua realidade. E ao tratarmos com crianças, os desafios para colocar esse princípio em prática são ampliados, pois seremos sempre adultos. Nesse sentido, informei que não haveria necessidade de uma apresentação formal junto às crianças, eu simplesmente entraria na sala e começaria a participar da rotina.

Nesse ponto faz-se necessário explicitar o posicionamento assumido no parágrafo anterior de participar do cotidiano das crianças *como se fosse um deles*, ressaltando que, em momento algum, se entende como possível voltar a ser criança ou ter um comportamento idêntico ao delas, o que se busca, com essa conduta inspirada nos ensinamentos de Corsaro (2005, 2009, 2011), é ter uma postura mais sensível em relação à produção de conhecimentos e à criatividade das crianças, evitando tanto quanto possível atitudes impositivas, categóricas e prescritivas face a elas.

Corsaro (2005b) relata que, ao entender que as crianças têm uma cultura própria, dedicou-se ao objetivo de conhecê-la. Para tanto, iniciou sua pesquisa observando as crianças de uma área escondida, de onde podia vê-las sem ser visto, e organizou um roteiro de anotações com um inventário das atividades delas. No decorrer da observação, ele decidiu que não queria ser visto pelas crianças como os adultos – professores e visitantes – que interagiam com elas, geralmente ativos e controladores, por isso resolveu utilizar o método de entrada “reativa”, que consistiu na permanência continuada em espaços de domínio das crianças – casa de

bonecas, caixa de areia, barra de escaladas e trepa-trepa – que raras vezes eram frequentados por adultos. O autor destaca que enfrentou horas difíceis na espera de que as crianças reagissem à sua presença, e só depois de muito tempo, a aceitação aconteceu de forma gradativa. Contudo, nunca foi visto completamente como criança, mas como um adulto atípico.

A opção pela não apresentação formal às crianças deve-se à utilização do método reativo sugerido por Corsaro (2005), e à experiência de pesquisa com crianças, pois entendo que, de modo geral, elas tendem a investir os adultos que frequentam a instituição de um papel social específico – professor, educador, pedagogo –, ou seja, comumente é atribuída uma posição hierárquica pautada no poder do adulto em relação às crianças. E não era meu interesse ocupar esse lugar hierárquico, pois me interessava justamente ser aceita pelo grupo e ver e ouvir para além do que é dito e apresentado para os adultos, tornando-me, tanto quanto possível, partícipe das culturas infantis.

Nesse sentido, corroboro com Corsaro (2005b) que elucida que um pesquisador adulto pode ser aceito pelas crianças, mas dificilmente participará plenamente das culturas infantis. Afirmação que indica a consciência e clareza sobre o método reativo utilizado pelo autor, que não pode, de modo algum, ser considerado ingênuo ou idílico. Realizadas as considerações necessárias, retomo o detalhamento da reunião.

Especifiquei que a pesquisa de campo seria desenvolvida de abril a outubro de 2012. Inicialmente me propus a conhecer o trabalho desenvolvido em todas as turmas, mas alertei para a possibilidade de na sequência, em virtude do tempo, optar pela diminuição do número de sujeitos envolvidos na pesquisa, podendo acompanhar de modo mais sistemático somente uma ou duas turmas, uma vez que o CMEI contava com seis turmas, totalizando 150 crianças, 15 educadoras e 3 professoras, que exerciam a função de regência nas turmas, além de 5 educadoras que compunham a equipe de permanência e assumiam as atividades com as crianças nos dias em que as professoras/educadoras responsáveis pelas turmas realizavam a permanência, momento destinado ao planejamento semanal e/ou à formação continuada.

Ressaltei ainda que no decorrer deste período as observações seriam registradas em um caderno de anotações que costumo chamar de “diário de

bordo”²¹ – procedimento utilizado no decorrer da pesquisa desenvolvida no mestrado (AMARAL, 2008) –, instrumento no qual seriam descritas as percepções, angústias, questionamentos e informações, com intuito de captar a variedade de situações e fenômenos que ocorrem no cotidiano educativo. O uso sistemático do “diário de bordo” se estenderia desde o primeiro momento de ida ao campo até o final da investigação. Defendi sua utilização, argumentando que como desenvolveria a investigação com base nas interações eram necessárias as anotações para auxiliar na coleta de dados, visando uma melhor compreensão da realidade observada.

Após os esclarecimentos sobre o tempo de permanência, a não necessidade de uma apresentação formal, o objetivo de pesquisar os processos de construção de identidade entre criança/criança e criança/adulto e assumir o compromisso de preservar a identidade do CMEI e dos participantes, bem como o de retornar à instituição após o término da investigação e conclusão da tese para uma devolutiva aos participantes da pesquisa, coloquei-me à disposição para elucidar dúvidas e questionamentos. O primeiro grupo não fez nenhum questionamento, o segundo grupo, porém, questionou se eu já havia trabalhado com a educação infantil, se iria ministrar alguma atividade com as crianças e se faria entrevista com os familiares. Expliquei que inicialmente o foco seria o cotidiano do CMEI, mas se julgasse necessário utilizaria técnicas para complementação de dados.

Num primeiro momento, todas ouviram com atenção e tive a impressão, que mais tarde, particularmente, foi compartilhada com diretora e a pedagoga, de que elas ficaram, em princípio, um pouco receosas em ter uma pessoa observando-as por um longo tempo, mas de modo geral, foram receptivas e concordaram em participar.

Como era perceptível a apreensão frente ao desconhecido, esse novo elemento que faria parte do cotidiano como um observador constante, julguei mais apropriado não entrar em sala nesse dia, avaliando que seria melhor dar um tempo para que elas pudessem se acostumar com a nova situação. Então, guiada pela diretora Nádia, aproveitei para conhecer todos os espaços do CMEI Gralha Azul e um pouco da sua história. Aspectos que abordarei no próximo tópico.

²¹ Instrumento necessário para consignar os dados recolhidos durante todo o processo de pesquisa. Sendo ou não jornal, importa que seja um registro diário e cotidiano, de forma a objetivar o vivido e o compreendido (FRANCO, 2005).

3.3.2 O CMEI: espaços, equipamentos e as pessoas que constroem sua história

Com base na análise do documento de proposta pedagógica da instituição e nas conversas com as gestoras e o corpo docente, foi possível recuperar um pouco da história do CMEI e verificar que ele foi construído no terreno de uma antiga escola municipal, sendo muito esperado pela comunidade local, pois está localizado em uma região muito populosa, composta por uma área residencial e comercial que vem se expandindo a cada dia, e grande parte dos moradores adquiriram seus apartamentos por meio da Companhia de Habitação Popular - COHAB.

As atividades com os profissionais no CMEI iniciaram no dia sete de fevereiro de 2008, e a diretora Nádia relatou que foi um período difícil, pois devido à grande demanda de cadastros e à expectativa da comunidade em relação ao acesso ao novo CMEI, a equipe pedagógico-administrativa precisou gerir vários conflitos, já que a instituição tinha capacidade para atender 150 crianças e recebeu um total de 450 solicitações de vaga. Assim, foi necessário realizar um processo de seleção, com base em critérios de priorização²² de vagas, estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação, para tanto, o CMEI contou com a orientação da equipe do Núcleo Regional de Educação.

O Centro Municipal de Educação Infantil Galha Azul iniciou o atendimento gradativo às crianças no dia 5 de março do ano de 2008, e oficialmente foi inaugurado no dia 12 de março desse mesmo ano. Desde então, atende 150 crianças da faixa etária de 3 meses a 5 anos, divididas em seis turmas, a saber:

Turma	Sigla	Faixa-etária	Número de vagas	Número de professoras /educadoras
Berçário I	BI	3 meses a 10 meses	18	03 educadoras
Berçário II	BII	10 meses a 1 ano e 7 meses	18	03 educadoras
Maternal I	MI	1 ano e 8 meses a 2 anos e 4 meses	22	03 educadoras
Maternal II	MII	2 anos e 5 meses a 3 anos	30	03 educadoras
Maternal III	MIII	3 anos a 4 anos	30	02 educadoras /01 professora no período da manhã
Pré I	Pré I	4 anos a 5 anos	32	01 educadora /01 professora no período da manhã e 01 professora no período da tarde

QUADRO 5 - ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS

FONTE: Proposta pedagógica do CMEI Galha Azul, 2008.

²² Como o Município de Curitiba não possui vagas suficientes para atender toda a demanda expressa, definiu como prioridade para os Centros Municipais de Educação infantil o atendimento de crianças em situação de risco e filhos de mães e pais trabalhadores.

Para atender as 150 crianças de 3 meses a 5 anos, o CMEI funciona de segunda a sexta-feira das 7h às 19h, totalizando doze horas de atendimento diário, sendo que a entrada das crianças é realizada das 7h às 8h da manhã e a saída das 17h às 19h, ficando a cargo dos familiares definir, dentro desses limites, o melhor horário para deixar a criança pela manhã e apanhá-la ao final do dia. A instituição conta com uma equipe de vinte sete funcionários concursados:

- 01 diretora;
- 01 pedagoga (período da manhã);
- 02 auxiliares administrativos;
- 03 professores (20 horas semanais);
- 20 educadores.

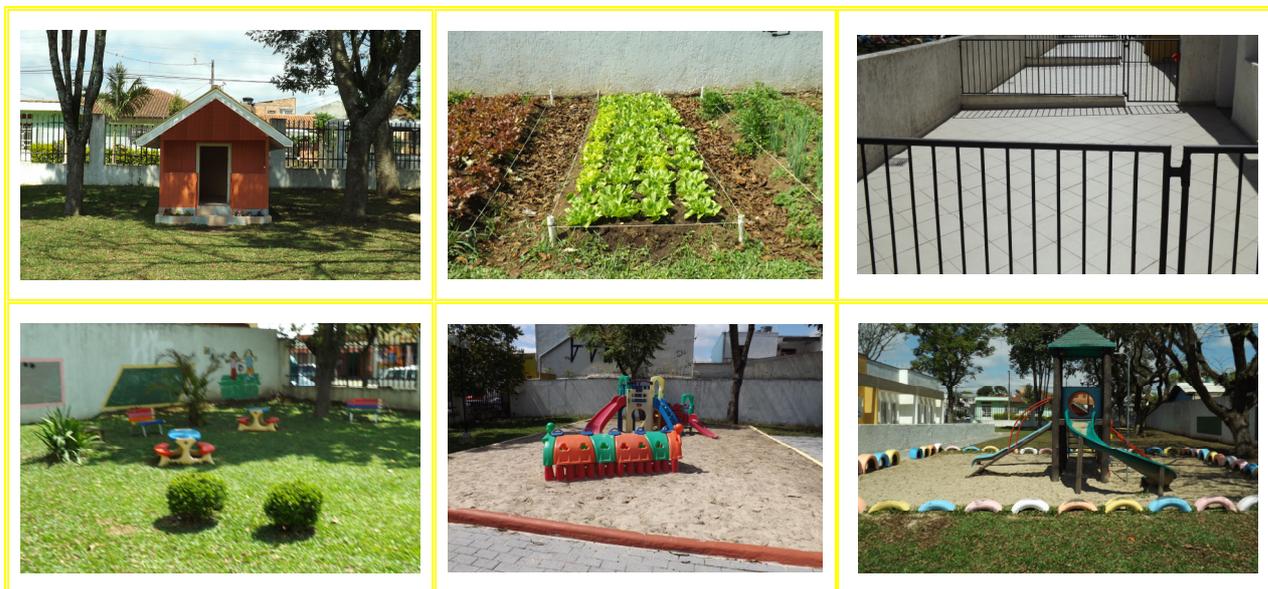
E cinco profissionais que trabalham no CMEI, mas são contratados por empresas terceirizadas que prestam serviço à prefeitura de Curitiba:

- 01 lactarista;
- 01 cozinheira;
- 03 auxiliares de serviços gerais.

Por ser uma instituição construída há pouco tempo, apenas quatro anos, seus espaços são, em certa medida, mais coerentes com as especificações da normatização que rege a matéria, exceto pela ausência do pátio coberto²³. Os espaços externos em alguns CMEIs de Curitiba, principalmente naqueles mais antigos, constituem um problema para adequar-se à legislação, uma vez que, são bastante restritos, limitando-se, por vezes, a um pátio revestido por lajotas e a uma pequena caixa de areia, sem contar com área verde. O CMEI Gralha Azul, ao contrário, possui uma ampla área externa dividida em: duas caixas de areia com brinquedos de *playground*; uma área de pátio com várias possibilidades de brincadeiras desenhadas com tinta no chão, entre elas: pista de corrida; vagas de estacionamento para motocicletas; amarelinha e caracol; uma extensa área verde que compreende o gramado com várias árvores grandes, embaixo das quais se encontram bancos e mesas em tamanho pequeno para piquenique; uma casinha de

²³ Nas seguintes especificações: 2,00 m² por criança, respeitando-se o limite de 30% do número de crianças por turno de utilização, exceto berçários – SESA 162/05.

bonecas, e ainda com uma horta. Além do espaço externo de uso coletivo, cada sala possui um solário individual acoplado à sala.



FOTOGRAFIA 1 - ESPAÇO EXTERNO DO CMEI GRALHA AZUL
 FONTE: A Autora (14/09/2012)

Enfim, são diversas as possibilidades de utilização da área externa e louvável a preocupação em garantir às crianças o contato com a natureza, entretanto, a diretora pontuou que apesar de possuir bastante espaço externo, enfrenta dificuldade de não contar com cobertura na área externa – pátio coberto, previsto na normatização –, e quando se trata de uma cidade de clima instável como Curitiba isso faz muita falta, principalmente na época de inverno. Durante o período de observação, pude presenciar diferentes momentos climáticos e perceber a alegria com que as crianças ocupavam os quatro cantos do CMEI em dias de sol e as dificuldades encontradas nos dias chuvosos, quando não era possível utilizar o espaço externo, momentos em que as atividades ficavam limitadas aos espaços da sala e ao uso do espaço do refeitório nos intervalos das refeições.

No decorrer da manhã visitamos todas as salas – eu e a diretora – e a cada diálogo ia coletando informações para compreender melhor a organização da instituição, que é composta por: 02 salas de berçário; 03 salas de maternal e 01 sala de pré, e por instalações específicas para: recepção; serviço administrativo e técnico pedagógico; sala de professores; refeitório para funcionários; refeitório para crianças; lactário; fraldário; banheiros; almoxarifado para produtos de limpeza; almoxarifado pedagógico; lavanderia; cozinha; despensa; espaço para guardar lixo e

espaço para a central de gás. Organização que pode ser observada no croqui a seguir:

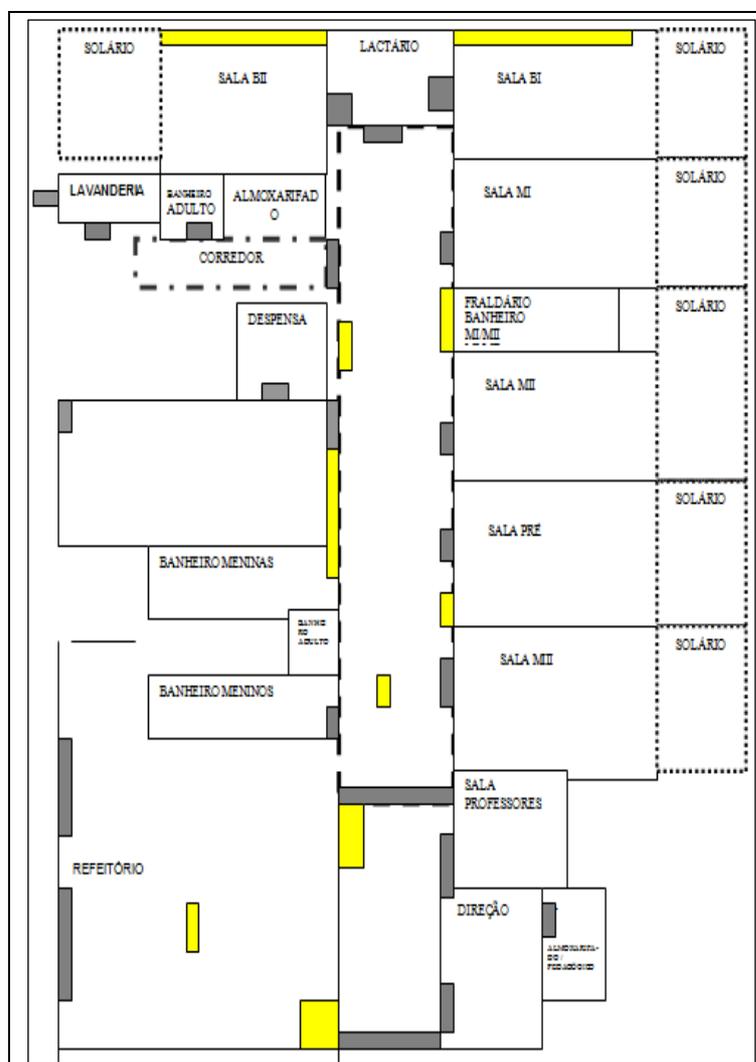


FIGURA 2 - CROQUI DOS ESPAÇOS E INSTALAÇÕES DO CMEI
 FONTE: Proposta Pedagógica do CMEI Galha Azul, 2008.

3.3.3 Um olhar para as famílias das crianças que compõem o CMEI

Com intuito de saber um pouco mais sobre as famílias das crianças que frequentavam o CMEI, entendendo que essa caracterização pode auxiliar na melhor compreensão do cotidiano vivido pelas crianças, uma vez que a identidade é constituída, influenciada e até mesmo modificada por meio da inserção em diversos espaços, dentre os quais a família ocupa um lugar central, realizei análises do

projeto político pedagógico da instituição e das fichas de matrículas, além de conversas com a diretora, a pedagoga e a agente administrativa.

Assim, ao tratar da constituição da identidade, mesmo tendo elegido o espaço institucional como local privilegiado para o encontro com as crianças, é relevante destacar as principais características das famílias, bem como um pouco da relação que estabeleciam com a instituição.

Com base nos dados coletados, é possível afirmar que grande parte dos pais era jovem e havia uma incidência significativa de filhos únicos, sendo que as famílias mais numerosas possuíam no máximo três filhos. Os familiares, em sua maioria, trabalhavam registrados e tinham uma renda mensal de um até três salários mínimos, moravam em casa própria, porém financiada, isto é, pagavam prestação do terreno ou do apartamento e, em geral, não possuíam carro e nem plano de saúde, portanto, utilizavam os serviços médicos e dentários prestados pelas unidades de saúde da Prefeitura Municipal de Curitiba.

O fato das famílias habitarem em residências próprias e próximas à instituição garantia um alto nível de permanência das crianças no CMEI, quase não existindo desistência da vaga. Assim, o Centro Municipal Galha Azul contava com uma baixa rotatividade de crianças, pois segundo a diretora, elas ingressavam no berçário e só deixavam a instituição ao concluir a última etapa, ou seja, o pré, momento em que são encaminhadas para realizar a matrícula no ensino fundamental, tanto que na turma do Pré I havia apenas uma criança que tinha sido matriculada em 2012, o restante frequentava a instituição desde o berçário.

As famílias compartilhavam a educação e o cuidado das crianças com o CMEI, e essas permaneciam na instituição em período integral, pois a liberação para atendimento de meio período, manhã ou tarde, é restrita aos casos de crianças com necessidades especiais ou com a autorização do Departamento de Educação Infantil.

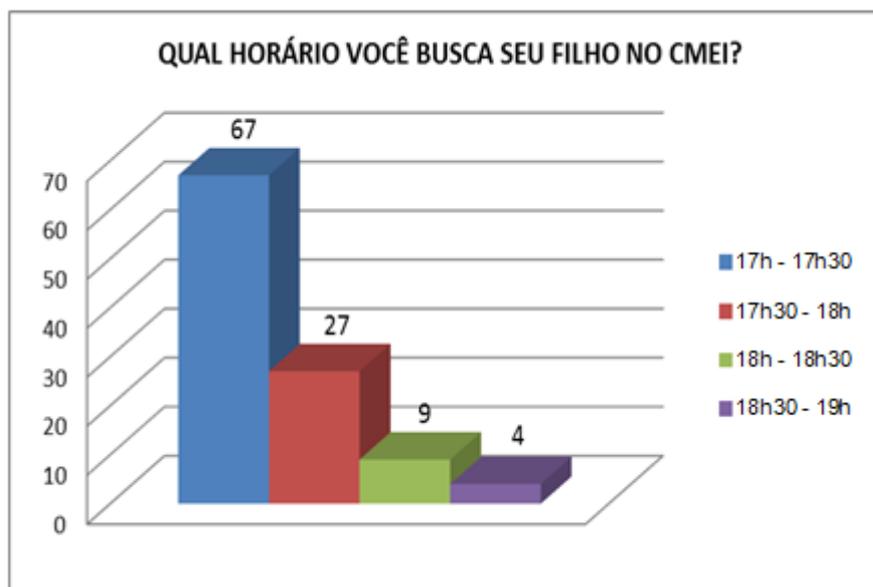


GRÁFICO 1 - LEVANTAMENTO REALIZADO COM AS FAMÍLIAS
 FONTE: Proposta Pedagógica do CMEI Galha Azul, 2008.

As famílias consideravam o CMEI como um local seguro para deixar seus filhos enquanto trabalhavam, e julgavam que a instituição oferecia possibilidades de desenvolvimento para a criança.

No que tange à relação família/instituição, merece destaque o período de adaptação das crianças, já que no ato da matrícula a equipe pedagógica e administrativa orienta os familiares sobre a necessidade de disponibilizar tempo para o período de adaptação, pois num primeiro momento a criança pode ficar em companhia da mãe, pai ou de uma pessoa com quem mantenha vínculo. No início a criança permanece no CMEI por duas horas, período gradativamente ampliado. O que determina o término da adaptação é a percepção de que a criança está confortável na instituição e na interação com os profissionais, não existindo um prazo fixo para esta adaptação, pois depende das características da família e da criança.

A parceria com a família, segundo a diretora Nádia, é meta permanente do CMEI. Para promover a receptividade e comunicação com as famílias são tomadas as seguintes providências: tornar o ambiente acolhedor; estreitar laços de comunicação via agenda, circular, cartazes, bilhetes, utilizando sempre linguagem clara; valorizar a presença dos responsáveis no CMEI; organizar reuniões produtivas, visando o melhor para o desenvolvimento infantil e com cumprimento de horários e, principalmente, acolher o interesse das famílias, buscando sempre a participação efetiva e coletiva (CURITIBA, 2008).

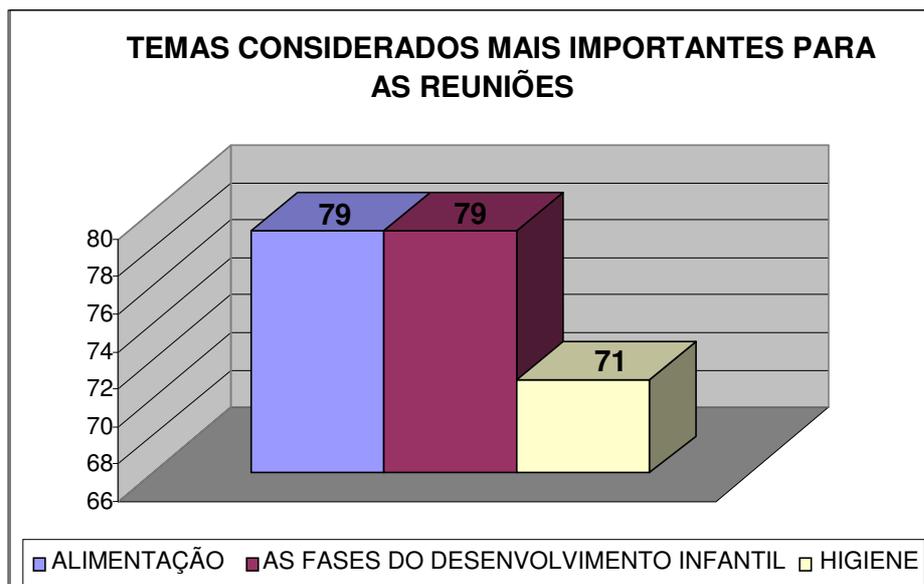


GRÁFICO 2 - LEVANTAMENTO REALIZADO COM AS FAMÍLIAS
 FONTE: Proposta Pedagógica do CMEI Galha Azul, 2008.

Quanto às questões étnico-raciais, não havia na proposta pedagógica referência sobre a classificação racial das crianças, para obter informações a esse respeito foi realizada a análise das fichas de matrículas do Maternal III e do Pré I. Com esse movimento, foi possível perceber que em algumas fichas o item referente à classificação cor/raça não havia sido preenchido, e em outras, crianças que pela aparência seriam classificadas por esta pesquisadora como pretas, eram declaradas como brancas, ou a raça/cor era registrada como não declarada. A incompletude, e em alguns casos, as discrepâncias em relação à classificação racial fizeram com que eu buscasse esclarecimentos junto à diretora, para saber como e por quem eram coletadas as informações explicitadas nas fichas de matrícula.

Sobre tal aspecto, a diretora Nádia e a agente administrativa Isabel informaram que eram elas mesmas que realizavam os procedimentos de matrícula das crianças, e se espantaram com o fato de haver itens não preenchidos nas fichas e, em seguida, explicaram como realizavam a coleta de informações e preenchimento do pertencimento étnico-racial das crianças. Disseram que em alguns casos perguntavam aos responsáveis a cor da criança, e, por vezes, discordavam das repostas, pois notavam que a criança não era branca como declaravam os responsáveis, mas mesmo assim anotavam a resposta dada. Ou seja, é possível inferir, baseada no relato das funcionárias, que as famílias

operavam com critérios de embranquecimento. Elas também mencionaram que em outras situações observavam a criança e já marcavam na ficha, sem perguntar aos responsáveis, efetivadas as explicações, a diretora expressou uma inquietação:

– *Fazemos assim, mas não sabemos se é certo. Será?*

A fala da diretora Nádia revela a incerteza de quem realiza um procedimento para o qual não recebeu formação específica, assim, o faz baseada em conhecimentos superficiais sobre o tema, postura que pode ser analisada à luz dos estudos de Rosemberg (2006):

A administração escolar e o corpo docente, em seu conjunto, não estão preparados para acatar, de modo adequado, as poucas e equivocadas instruções que acompanharam a introdução desse quesito no Censo Escolar. A extensa bibliografia contemporânea sobre classificação de cor/raça no Brasil (Osório, 2003; Petruccelli, 2006; Piza e Rosemberg, 2002; entre outros) evidencia a complexidade da empreitada, mesmo quando a coleta é efetuada por pesquisadores que receberam treino, como os do IBGE. Muito pouco se sabe sobre a especificidade de classificação/denominação de cor/raça entre crianças e adolescentes (Rocha, 2005). As escolas, em geral, dispõem de repertórios reduzidos para lidar com o tema das relações raciais, além de compartilharem, normalmente, do racismo estrutural e simbólico constitutivo da sociedade brasileira (ROSEMBERG, p, 33, 2006).

Diante do exposto, é possível notar que a hesitação expressa pela diretora Nádia vai ao encontro do posicionamento defendido por Rosemberg (2006) sobre a inabilidade dos profissionais da administração para coletar informações sobre o quesito cor/raça, e expõe a fragilidade que a sociedade brasileira, em geral, possui ao abordar questões referentes à classificação racial.

3.3.4 Enfim, as turmas e as crianças

No dia seguinte, ao retornar para realizar a primeira observação em sala, conversei com a diretora para saber sobre as impressões do grupo. Ela comentou que houve uma boa aceitação, porém, que existia certo receio, que podia ser traduzido pela frase utilizada por uma das educadoras: – *Ah, ela vai ver tudo!* Afirmação que confirmou a percepção que tive durante a reunião. Todavia, o posicionamento foi tratado pela diretora com bastante parcimônia, uma vez que disse ter respondido: – *Sim, ela vai observar todo o nosso dia-a-dia, mas não é*

preciso fazer nada de extraordinário e nem ficar apreensiva, pois não temos nada para esconder.

Como explicitado anteriormente, diferente de Trinidad (2011), que decidiu não utilizar o registro escrito no espaço da instituição educativa durante a primeira etapa de sua pesquisa de campo, preferindo fazer seus relatos após cada dia vivenciado e para tanto contou com a memória, reconhecendo, no entanto, que em algum fato, talvez, não tenha conseguido reproduzir com exatidão o vivido, optei por já no primeiro momento de imersão no campo portar o “diário de bordo”. Desse modo, o registro em lócus foi utilizado no intento de capturar a realidade com mais riqueza de detalhes e principalmente ser fiel ao modo como as crianças se expressavam.

Assim, munida de um caderno e um lápis com borracha, adentrei a sala do MIII, que foi escolhida aleatoriamente, pois havia acordado com a diretora que após a realização da apresentação para a equipe docente eu teria liberdade para frequentar as salas nos dias e horários que desejasse, e fiquei aguardando que as crianças retornassem do café. Assim que chegaram notaram a minha presença:

- *Oi tia, oi tia...* Diziam várias vozes, naquele momento ainda desconhecidas para mim.
- *Oi.* Respondi.
- *Você não sabe meu nome?* Perguntou uma menina, e antes que eu falasse, ela disse:
- *Laís* (branca).
- *O que você está escrevendo?* Questionou uma menina que se chamava Sofia (branca).

Antes que eu pudesse responder, a professora interrompeu e explicou que eu ficaria na sala, mas que não era professora deles, por isso quando precisassem de algo era para solicitar a ela ou às educadoras (Diário de bordo, MIII, 20/04/2012).

Em seguida, ela iniciou as atividades, sendo a primeira delas a chamada, realizada a partir de cartões com o nome das crianças.

Nesse ponto é necessário abrir um parêntese para esclarecer dois tópicos fundamentais para a realização desta pesquisa: um em relação à identificação dos sujeitos da pesquisa e outro em relação à classificação racial das crianças.

No que tange à identificação dos sujeitos, optei pela utilização de nomes fictícios para designar as crianças, por entender que essa alternativa não nega a

condição dos sujeitos, e possibilita ampliar a realidade observada no CMEI Gralha Azul – que no intuito de contribuir para a preservação da identidade dos sujeitos, foi também designado por um nome fictício – como representativa de várias outras instituições de educação infantil, bem como os meninos e meninas participantes da pesquisa que podem apresentar semelhanças com outros tantos que vivem suas infâncias em instituições de educação infantil de Curitiba. Os profissionais também foram denominados por nomes fictícios, conforme acordado na reunião de apresentação da pesquisa, sendo em alguns momentos elencados pela função desempenhada: diretor; professor; pedagogo; educador; agente administrativo e auxiliar de limpeza.

Em relação à questão racial, embora tenha conhecimento que no Brasil, atualmente, a definição racial passa pela identificação e o pertencimento, ou seja, é a pessoa adulta, o chefe da família, que se autodefine e define todos os demais membros da família, usando as categorias do censo realizado pelo IBGE (preto, pardo, branco, indígena, amarelo), não é meu objetivo tratar dos processos de autoidentificação das crianças na perspectiva de discutir a forma de coleta de dados censitários, e tendo em vista a fragilidade dos dados sobre a classificação racial obtidos por meio da análise das fichas de matrícula, realizei por meio da observação a heteroidentificação das crianças.

Para tanto, tomei por base as características físicas, dentre elas: cor da pele, cabelo e traços faciais. Cabe destacar que tal procedimento não foi simples nem rápido, pois gerou dúvidas e incertezas e demandou tempo de observação e análise, uma vez que não é fácil realizar a heteroidentificação face às ambiguidades vividas no Brasil em relação ao quesito cor/raça, mas foi necessário porque como estava analisando as possibilidades de construção da identidade étnico racial, tornou-se imprescindível destacar a classificação racial das crianças para buscar entender como eram pautadas as vivências cotidianas entre negros e brancos no CMEI. Principalmente por se tratar de uma pesquisa realizada em Curitiba, capital do Paraná, Estado localizado na Região Sul do Brasil, muitas vezes identificado como um local de brancos, pelo menos ao considerar o ideário popular, pois ao analisar os dados do último Censo do IBGE (2010) é possível verificar que em Curitiba aproximadamente 28% da população é negra, ou seja, a crença de uma cidade composta apenas por brancos, embasada talvez na instalação de um grande número de imigrantes italianos, poloneses, alemães, entre outros, está longe de ser

verdadeira, pois Curitiba tem entre seus habitantes um número bastante significativo de cidadãos pretos e pardos.

Ancorada no pensamento de Rosemberg (1996) é possível afirmar ainda que, no caso das crianças, a atribuição de cor é sempre uma heteroidentificação, uma vez que ela não é respondente do censo. Em virtude da questão etária, a criança é, por vezes, vista por muitos como incapaz de responder sobre o seu pertencimento ou sua classificação racial, e é relevante destacar que não corroboro com este pensamento. Ao contrário, como pesquisadora da infância acredito na capacidade da criança de realizar tal procedimento, mas como já disse anteriormente, não é esse o objetivo da tese, portanto, julgo pertinente a todos aqueles que buscam compreender melhor essa temática a leitura da tese de Trinidad (2011), que trabalhou com as formas de autoidentificação racial com crianças de faixa etária pré-escolar. Cabe destacar, no entanto, que mesmo não sendo objetivo da pesquisa, ao desenvolver essa investigação de cunho etnográfico, que abordou os diálogos e interações entre crianças e entre crianças e adultos, estive atenta aos modos como as crianças se classificam e classificam aos demais.

Uma vez elucidados os motivos das opções efetuadas, retomo a apresentação das turmas, na qual serão elencados os nomes e a classificação cor/raça atribuídos a cada criança, iniciando, como já mencionado, pela turma de MIII.

- 1) Adriano (branco)
- 2) Breno (branco)
- 3) Carla (branca)
- 4) César (pardo)
- 5) Denise (branca)
- 6) Fabrício (branco)
- 7) Francisco (branco)
- 8) Frederico (pardo)
- 9) Giane (branca)
- 10) Gisele (branca)
- 11) Glória (preta)
- 12) Hugo (pardo)
- 13) Iara (preta)
- 14) Inácio (preto)

- 15) Ingrid (parda)
- 16) Joaquim (preto)
- 17) Juliano (branco)
- 18) Laís (branca)
- 19) Mariana (parda)
- 20) Mathias (pardo)
- 21) Michel (pardo)
- 22) Natan (branco)
- 23) Núbia (parda)
- 24) Olívia (parda)
- 25) Rafaela (preta)
- 26) Raquel (amarela)
- 27) Ricardo (branco)
- 28) Sérgio (preto)
- 29) Sofia (branca)
- 30) Tomas (branco)

Num outro dia, iniciei a manhã observando o refeitório onde tomavam café, orientadas pelas educadoras, as turmas de MI e MII. Fiquei sentada em um canto do refeitório, buscando não atrapalhar a rotina, mas a troca de olhares curiosos era constante, pois mesmo sendo tão pequenas, as crianças interagem umas com as outras e também comigo. Havia no refeitório aproximadamente quarenta crianças, e após o término da refeição iniciou-se a formação da fila. Foram chamadas pela educadora as crianças do Maternal I, e algumas delas vieram e bateram levemente no meu braço, como que me chamando para ir também. Aceitei o convite, já que inicialmente queria passar por todas as turmas e não tinha uma ordem pré-estabelecida. Em dias posteriores participei da rotina do BI, BII e MII. E assim, fui conhecendo todas as turmas do CMEI, com visitas aleatórias a cada turma, procedimento que durou pouco mais de um mês.

Em outro momento, as turmas de Pré I e M III estavam reunidas no refeitório para o café, ao término havia muita conversa e agitação, as crianças falavam alto e gesticulavam. Durante a formação da fila para retornar a sala, uma menina branca que ficou por último me olhou e questionou:

- *Hoje você vai à minha sala?*
- *Sim, hoje eu vou à sua sala.* Respondi.

Ao entrar na sala do Pré I, a professora Madalena falava sobre o Dia das Mães e explicava sobre as lembranças que seriam preparadas pelas crianças para presentear-las.

- *E a festa junina?* Perguntou uma das crianças.
- *Ah, tem que passar tudo isso.* Disse Madalena apontando para o mês de maio no calendário.
- *Está acabando, está acabando!* Afirmou outra criança.
- *Sabia que todos os dias minha mãe vai ao baile?*
- *Olha o meu pijama.* Disse um menino, erguendo a barra da calça para mostrá-lo.
- *Tia, estou com gripe, porque eu fiquei no frio ontem.* Comentou outro menino (Diário de bordo, Pré I, 08/05/2012).

O Pré I é uma profusão de falas, histórias, comentários e, em meio a esse burburinho, a professora Madalena começou a realizar a chamada e pude conhecer cada uma das crianças.

- 1) André (branco)
- 2) Betina (preta)
- 3) Caetano (pardo)
- 4) Dante (branco)
- 5) Denis (pardo)
- 6) Eliane (branca)
- 7) Érica (parda)
- 8) Fábio (branco)
- 9) Fernanda (parda)
- 10) Gustavo (pardo)
- 11) Ivan (preto)
- 12) Janaína (parda)
- 13) Jaqueline (parda)
- 14) Jorge (preto)
- 15) José (preto)
- 16) Júlio (branco)
- 17) Kátia (parda)
- 18) Kléber (branco)
- 19) Leandro (branco)
- 20) Lívia (parda)
- 21) Luciano (preto)
- 22) Lúcio (branco)
- 23) Luma (branca)

- 24) Natália (parda)
- 25) Otávio (pardo)
- 26) Raíssa (parda)
- 27) Sara (parda)
- 28) Suzana (parda)
- 29) Tadeu (branco)
- 30) Verônica (branca)
- 31) Vicente (pardo)
- 32) Vaga

Após percorrer os espaços do CMEI, conhecer um pouco do cotidiano de cada uma das turmas, tomar consciência da riqueza de informações presentes nesse contexto, tendo em conta o tempo disponível e, principalmente, a necessidade de manter vínculos mais estreitos com as crianças que faziam parte da investigação, senti que havia chegado a hora de realizar uma escolha, percepção que foi confirmada nos diálogos com as crianças.

Ao entrar na sala Hugo (pardo) questionou:

– *Onde você estava?*

Uma pergunta que eu ouvia sempre que ficava um tempo sem ir à sala.

– *Estava na sala do Pré I.* Expliquei (Diário de bordo, MIII, 31/05/2012).

Diante do exposto, mesmo tomada pela ânsia de pesquisadora, que sempre deseja ver, conhecer, investigar tudo, resolvi racionalizar e delimitar o objeto de investigação. E nesse processo de redução do número de turmas observadas foram excluídas as turmas de BI, BII, MI e MII, sendo que a turma de BI nem chegou a assumir um papel de destaque na pesquisa, pois estive lá apenas por dois momentos, não por desacreditar na capacidade intelectual dos bebês, mas por entender que para realizar pesquisa de qualidade com crianças tão pequenas, é necessário dispor de maior tempo e recursos audiovisuais, como câmera de vídeo para análises posteriores.

As crianças menores se dividiam pela sala, uns no escorregador, outros no espelho, outros improvisavam um batuque nas mesas, enfim, exploravam os espaços, e tudo permeado por muitos tropeções e tombos comuns àqueles que aprenderam a andar há muito pouco tempo. Pude observar que as brincadeiras nessa fase ainda são muito individualizadas, ou seja, as crianças estavam próximas, lado a lado, mas foram raros os momentos que compartilharam as brincadeiras (Diário de bordo, 20/05/2012).

Por motivos semelhantes, as turmas de BII, MI e MII foram abandonadas, embora nessas tenha passado mais tempo, optei por investigar de modo mais incisivo as turmas de MIII e Pré I. No entanto, já que existiam dados coletados referentes às turmas de BI, BII, MI e MII utilizados para análise, ainda que menos expressivos em quantidade em relação às turmas de MIII e Pré I, optei, embora tenha registrado o nome e a classificação cor/raça de cada uma das crianças do CMEI, por apresentar as demais turmas de modo mais quantitativo, evitando assim o acúmulo de listas de chamada no corpo do texto. Nesse sentido, quantificarei o número de crianças das turmas e a classificação cor/raça, utilizando para tanto as categorias de classificação do IBGE - branca, preta, parda, indígena e amarela. Rosemberg (2012) discute como a utilização de categorias de classificação de cor/raça de adultos e por adultos para as crianças pode ser expressão de uma transposição adultocêntrica, e alerta que as crianças podem fazer classificações com outras categorias e critérios.

CLASSIFICAÇÃO RAÇA/COR						
Turma	Quantidade De Crianças	Crianças Brancas	Crianças Pretas	Crianças Pardas	Crianças Indigenas	Crianças Amarelas
BI	16	06	02	08	-	-
BII	18	09	03	06	-	-
MI	22	11	02	09	-	-
MII	29	17	03	09	-	-
MIII [□]	30	14	06	09	-	01
PRÉ I [□]	31	11	05	15	-	-

QUADRO 6 - CLASSIFICAÇÃO RAÇA/COR

FONTE: Elaborado pela Autora.

Com base na observação do quadro, é possível notar que dentre as cento e quarenta e seis crianças (146) que frequentavam o CMEI, durante o período – abril/maio de 2012 – em que a coleta de informações sobre a raça/cor foi realizada, sessenta e oito (68) crianças foram classificadas como brancas, vinte e uma (21) crianças como pretas, cinquenta e seis (56) crianças como pardas e uma (01) criança como amarela.

* Turmas escolhidas para realização da observação.

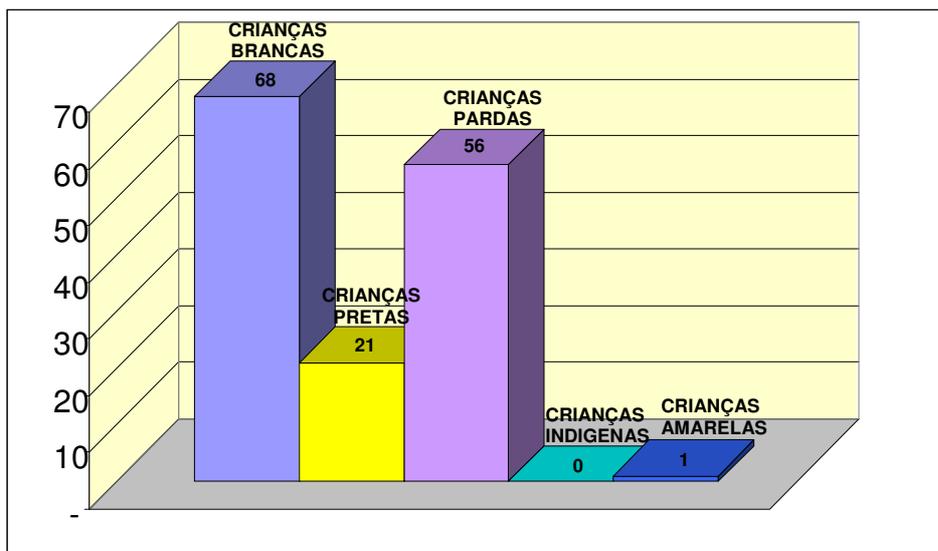


GRÁFICO 3 - CLASSIFICAÇÃO RAÇA/COR
 FONTE: Elaborado pela Autora.

É válido pontuar, também, que nas turmas MIII e Pré I estavam matriculadas as crianças mais velhas do CMEI, que tinham idade entre 3 e 5 anos, talvez mais novas do que as que frequentam turmas similares em outros municípios do Brasil e até mesmo do Estado. Tal fato ocorre porque no Paraná a implantação do ensino fundamental de nove anos foi bastante conturbada,²⁴ e após idas e vindas, debates e discussões entre o Conselho Estadual de Educação, o Ministério Público, as Prefeituras Municipais e as escolas privadas, chegou-se a aprovação da Lei Estadual nº 16.049 de 19 de Fevereiro de 2009, que estabeleceu: “Terá direito à matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso”.

Assim, amparadas por essa lei, crianças de cinco anos têm direito, se é que é aceitável denominar essa precipitação do ingresso no ensino fundamental de direito, à matrícula no ensino fundamental de nove anos, contrariando o disposto nos preceitos legais em âmbito federal, e mais especificamente, ao se tratar de direitos da criança pequena, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que demarcaram que “as crianças que completam seis anos após dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b).

No entanto, no município de Curitiba, as crianças de 5 anos que irão completar 6 no decorrer do ano letivo são matriculadas na escola de ensino fundamental, portanto, elas deixam o CMEI com 5 anos, muitas vezes recém

²⁴ Ver Amaral, 2008

completados, como pode ser observado no quadro abaixo que apresenta o mês e o ano de nascimento das crianças do Pré I.

Quantidade de Crianças do Pré I	Mês/Ano de Nascimento
03	Janeiro/2007
03	Fevereiro/2007
04	Março/2007
02	Maió/2007
03	Junho/2007
02	Julho/2007
05	Agosto/2007
03	Setembro/2007
03	Outubro/2007
03	Novembro/2007

QUADRO 7 - RELAÇÃO IDADE / MATRÍCULA

FONTE: Quadro organizado pela Autora, com base nas fichas de matrícula

Nesse contexto, adultos e crianças constroem e reconstróem suas identidades ao mesmo tempo em que constroem a identidade da educação infantil. Uma educação infantil permeada por muitos avanços, conflitos e retrocessos.

4 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 RETRATOS DO COTIDIANO VIVIDO NA INSTITUIÇÃO

Inicio este tópico abordando dois conceitos bastante utilizados na educação infantil: cotidiano e rotina. Por vezes usados como sinônimos, no entanto, cada qual reserva suas singularidades e para destacá-las recorro aos estudos de Barbosa (2006), que se refere ao cotidiano como um “espaço-tempo” fundamental para a vida humana, pois é durante esse tempo que acontecem as atividades repetitivas e rotineiras, bem como as inesperadas e surpreendentes, sendo assim, um conceito mais amplo e abrangente. Para a referida autora, o cotidiano engloba a rotina que pode ser vista como uma produção cultural que tem por objetivo organizar a cotidianidade.

Desse modo, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano (BARBOSA, 2006, p. 37).

A rotina se constitui no âmbito da educação infantil, segundo Barbosa (2006), como uma categoria pedagógica estruturada pelos profissionais para organizar o tempo vivido pelas crianças na instituição, buscando articular as práticas de cuidado e educação inerentes a essa primeira etapa da educação básica. Todas as creches e pré-escolas possuem uma rotina de trabalho, que pode ser mais ou menos estruturada e considerar em diferentes medidas, a participação e os interesses de profissionais, crianças e comunidade para defini-la. Mas, em geral, a forma de organização da rotina expressa a concepção pedagógica da instituição, sendo, muitas vezes, utilizada para apresentá-la e representá-la de maneira sintética (BARBOSA, 2006).

Em todas as turmas do CMEI o tempo era organizado de modo semelhante, com exceção do BI e BII, que em virtude da faixa etária atendida tinham uma rotina um pouco mais flexível, que se pautava muitas vezes nas necessidades das crianças. As manhãs no CMEI tinham início às sete horas, momento em que os familiares e/ou responsáveis pelo transporte escolar conduziam as crianças até as salas de atividade. Após a recepção, por volta das oito horas, era servido o café da manhã no refeitório para as turmas de MI, MII, MIII e Pré I.



FOTOGRAFIA 2 - REFEITÓRIO
FONTE: A Autora (14/09/2012)

Ao término da refeição matinal, as crianças retornavam às salas de atividades, sendo que as de MIII e Pré I possuíam tamanho e organização dos espaços bastante semelhantes, ou seja, contavam com: tatame emborrachado no chão; mesas e cadeiras pequenas para seis no MIII, e oito crianças Pré I; suporte para livros; ganchos para pendurar as mochilas com a identificação do nome das crianças; quadro de giz, no qual estavam fixadas as letras do alfabeto; calendário; quadro de chamada; prateleiras com caixas organizadoras com brinquedos; espelho; pia; filtro de água; suporte para álcool gel e lenços de papéis para higiene.



FOTOGRAFIA 3 - SALA DE ATIVIDADES DO M III
 FONTE: A Autora (10/10/2012).



FOTOGRAFIA 4 - SALA DE ATIVIDADES PRÉ I
 FONTE: A Autora (10/10/2012).

Dentre os itens observados, chamava a atenção o espelho, um componente presente em todas as salas do CMEI e também em escolas que possuem turmas de educação infantil, fato que se justifica por este ser um item obrigatório, listado nas normativas que regem a organização dos ambientes na educação infantil no Paraná, dentre elas a Resolução da Secretaria de Estado da Saúde – SESA 162/2005. Entretanto, é emblemático notar que em muitas das salas de educação infantil se reproduza, assim como ocorria nas salas do MIII e do Pré I, a disposição do espelho

em um local pouco acessível para as crianças, pois em minha experiência profissional e acadêmica, já encontrei espelhos atrás de portas, berços, embaixo de prateleiras, enfim, obstruídos por inúmeros objetos. No caso das salas observadas na pesquisa, o espelho encontrava-se muito próximo às mesas destinadas às atividades, dificultando a utilização do artefato pelas crianças, assim, a organização pedagógica acabava por desprezar ou minimizar o uso de um elemento que poderia contribuir sobremaneira para o processo de constituição das identidades das crianças.

Nesse sentido, embora se reconheça a importância da existência de normatizações acerca de determinados itens que devem compor o universo da educação infantil, é fundamental ponderar que não é suficiente estar presente no ambiente, ou seja, faz diferença os modos de uso, as proposições realizadas por adultos e crianças frente ao objeto, e no caso específico, é determinante o local designado pelo corpo docente para a instalação do espelho.

Outra circunstância bastante comum em salas de pré-escola é a presença das letras do alfabeto coladas na parte superior da parede, geralmente acima do quadro de giz. E essa opção que era também assumida pela equipe pedagógica da instituição nas salas do MIII e do Pré I suscita a reflexão: que sentido tem para as crianças de 3 a 5 anos, deparar-se em sua sala de atividades com 26 letras, descontextualizadas, fixadas, em ordem alfabética, numa posição distante de seus olhos e sem nenhuma possibilidade de manipulação, exploração, ou ainda, levantamento de hipóteses sobre a escrita? Que função esse material exerce? O que essa prática pode agregar de conhecimento, desenvolvimento, enfim, de experiência significativa para as crianças pequenas?

Lançando mão de uma comparação com a exigência de um passaporte, para que seja permitida a entrada em outros países, pode-se dizer que também a entrada no país ou mundo da escrita exige passaporte, mas essa exigência tem uma peculiaridade: são necessários dois passaportes, não apenas um. Um passaporte é a aquisição de uma *tecnologia* – o sistema de escrita alfabético e ortográfico, e as convenções para seu uso; o outro passaporte é o desenvolvimento de *competências para o uso dessa tecnologia* em práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2010, p.21).

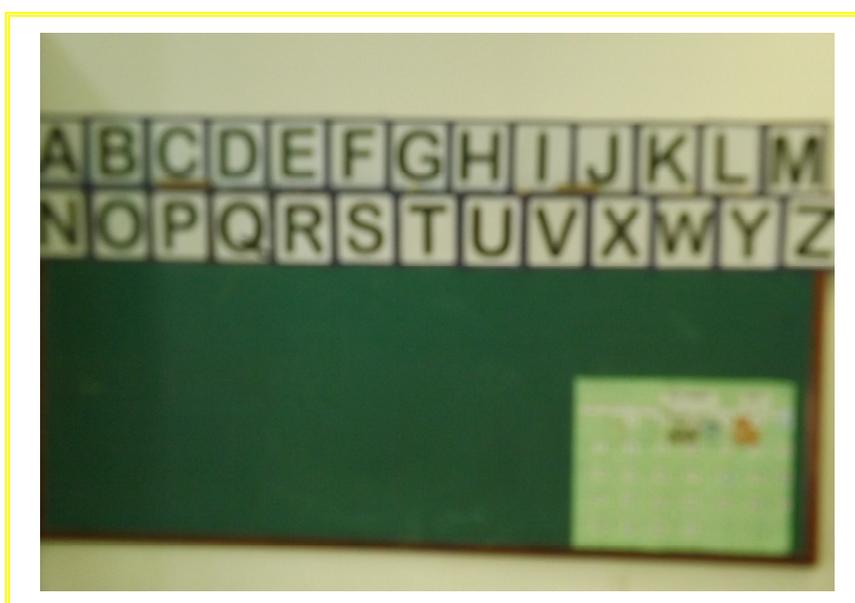
O posicionamento defendido por Soares (2010) conduz a refletir que para ingressar na cultura escrita, mais do que simplesmente conhecer as letras, é

necessário compreender os usos e sentidos para a utilização da escrita nos diferentes contextos. Desse modo, não cabe reduzir a escrita à aprendizagem de um conjunto de traços ou sinais.



FOTOGRAFIA 5 - ALFABETO PRÉ I

FONTE: A Autora (08/10/2012).



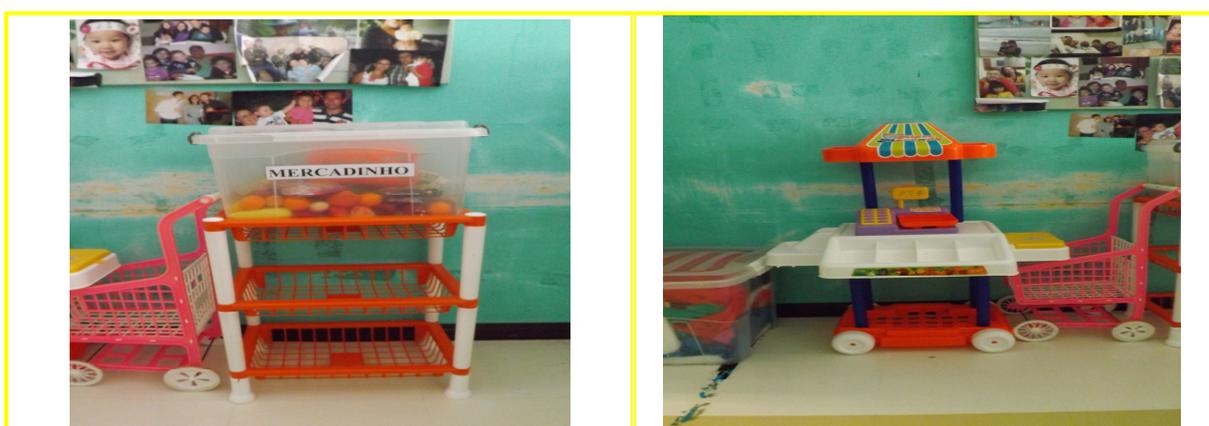
FOTOGRAFIA 6 - ALFABETO M III

FONTE: A Autora (08/10/2012).

Ainda acerca da organização dos ambientes, era um diferencial na sala do Pré I a presença de um computador, item que faz parte do *Projeto Kidsmart* nos CMEIs²⁵, espaço que na sala do MIII era utilizado pelo cantinho do mercado.



FOTOGRAFIA 7 - COMPUTADOR PROJETO KIDSMART
FONTE: A Autora (08/10/2012).



FOTOGRAFIA 8 - MERCADO M III
FONTE: A Autora (08/10/2012).

Nos ambientes descritos, as crianças, especificamente as que frequentavam as turmas do MIII e do Pré I, participavam de atividades rotineiras, que aconteciam de forma similar todos os dias. Entravam na sala, sentavam-se no chão, uma ao lado da outra, inicialmente escolhiam próximo a qual colega queriam ficar, caso houvesse conversas paralelas ou barulhos que incomodassem o desenvolvimento das atividades, a professora ou a educadora determinava a mudança de lugar. E nessas condições, eram realizadas diariamente as seguintes propostas:

²⁵ Parceria estabelecida entre a empresa IBM e a Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) que possibilitou a todos os CMEIs que possuíam salas de Pré, um computador para uso das crianças de 4 a 5 anos.

Roda de conversa	Em geral, a professora comentava sobre um determinado assunto, escolhido por ela.
Calendário	Registro no calendário e no quadro de giz do dia, mês e ano, realizado por uma criança com auxílio da professora.
Condições climáticas	Registro no quadro por meio de desenho, realizado por uma criança com auxílio da professora.
Chamada	Com a utilização de estratégias diversificadas a professora possibilitava que as crianças identificassem seus nomes nos crachás, os colocassem no quadro de crachás, e em seguida, realizassem o registro das crianças que faltaram, por meio de desenhos no quadro de giz.
Contagem das crianças	Contagem e registro pelas crianças dos meninos e meninas presentes. Registro do número total de crianças.

QUADRO 8 - ATIVIDADES DA ROTINA

FONTE: Elaborado pela autora, com base na observação das turmas.

Após esse momento, as crianças eram divididas nos cantos de atividades diversificadas, os já consagrados e mais comumente denominados “cantinhos da educação infantil”.

Cantos de atividades diversificadas são espaços de brincar organizados previamente por adultos ou por adultos e crianças, de modo que estas tenham várias possibilidades de atividades simultaneamente. É um momento de livre escolha das crianças, ou seja, elas decidem onde querem estar ou o que fazer. É uma atividade permanente, de frequência diária nos CMEIs (CURITIBA, 2010f, p.09).

Assim, a organização das crianças nos cantos de atividades diversificadas era utilizada diariamente conforme a orientação da Secretaria Municipal de Educação. Acredito que os cantinhos são uma ótima opção para a organização do trabalho pedagógico, entretanto, penso que eles só cumprem seu papel se respeitarem um princípio que entendo como básico: a escolha da criança. E receio, que por vezes, ele era utilizado no CMEI Gralha Azul de forma equivocada, uma vez que, ao invés de considerar as escolhas das crianças, determinava-se quem ia fazer o quê e quando. Dessa maneira, os cantos eram sempre produzidos pelos adultos, as professoras e educadoras definiam os materiais que seriam disponibilizados e quais crianças deveriam ocupar cada espaço em cada momento. Nessa perspectiva, eram recorrentes as seguintes propostas de organização dos cantos:

- **MESINHAS** – Em geral, eram desenvolvidas atividades sob a orientação da professora: desenhos, pinturas, jogos matemáticos, confecção de trabalhos coletivos.

Inicialmente a professora elencava as crianças que iriam desenvolver a atividade nas mesas, sempre um grupo misto, composto por meninos e meninas, na sala do Pré I eram chamadas oito crianças e na sala do MIII seis crianças, de acordo com o número de mesas e cadeiras disponível na sala. Assim que as crianças terminavam a atividade, outro grupo era chamado para desenvolvê-la, sendo efetuado um rodízio para que todas as crianças tivessem a oportunidade de realizá-la.

As demais crianças da turma, que não estavam desenvolvendo a atividade proposta pela professora nas mesas, eram distribuídas em dois cantos, ambos organizados pelas educadoras, um para as meninas e outro para os meninos, desse modo as crianças eram separadas por sexo. Uma vez organizados os cantos e disponibilizados os materiais, a brincadeira nesses espaços acontecia com pouca ou quase nenhuma participação das educadoras, apenas em momentos de conflitos havia intervenção, sendo essa pautada mais no controle do que na atenção, complementação ou contribuição para a brincadeira.

A organização do trabalho pedagógico que contemplava a orientação e participação da professora prioritariamente nas atividades realizadas nas mesinhas, que na maioria das vezes gerava um produto, ou seja, uma folha preenchida, um desenho, um cartaz, um cartão, ao mesmo tempo em que atribuía às educadoras a atuação como controladoras da ordem nas brincadeiras, corroborava, sob meu ponto de vista, para tornar a brincadeira uma atividade secundária, desenvolvida pelas crianças enquanto esperavam sua vez de ocupar as mesas e cadeiras. E essa opção de organização, sem dúvida, também contribui para a manutenção das dicotomias que permeiam a educação infantil, entre elas o cuidar em oposição ao educar, o brincar em oposição ao trabalhar, a ludicidade em oposição aos processos de escolarização, além de reforçar o mito da “atividade pedagógica”, como se tudo que fosse organizado para e com a criança no decorrer do dia na instituição não tivesse uma função pedagógica, bem como desconsidera que para o trabalho ser sério não é preciso ser sisudo.

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças (BORBA, 2007, p.70).

Assim, a brincadeira é compreendida como um espaço para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, podendo se configurar, como afirma Bondioli (2007), como um espaço privilegiado para encontro de adultos e crianças, do qual o adulto, comprometido com a educação e o cuidado das crianças, não deveria ou poderia se abster.

- **CANTO “PARA AS MENINAS”** – Em geral, bonecas, cozinha ou salão de beleza.

Os materiais, geralmente dispostos no canto preparado pelas professoras e educadoras para as meninas, eram carregados de características estereotipadas, e essas eram, de certo modo, definidoras de quem deveria ou poderia brincar. Cabe ressaltar que o CMEI possuía entre seus materiais pedagógicos uma predominância de objetos de plástico, e como se tratava de artefatos para serem usados preponderantemente pelas meninas esses eram, muitas vezes, miniaturas que remetiam ao trabalho doméstico, isto é, fogão, geladeira, louças, ferro de passar roupa, ou ainda, objetos ligados ao cuidado estético, ou seja, salão de beleza, batons, adereços para o cabelo, quase que exclusivamente nas cores rosa e roxo. Cores culturalmente percebidas como mais habituais para as meninas, fato que acabava por afastar os meninos dessas brincadeiras. Diante disso, é possível avaliar que os brinquedos carregam traços culturais e cooperam, significativamente, para imprimir marcas de feminilidade e masculinidade no processo de constituição de identidade das crianças, sendo essas, amiúde, reproduzidas de modo irrefletido e cristalizado.



FOTOGRAFIA 9 - ARTEFATOS UTILIZADOS NO CANTO DAS MENINAS
FONTE: A Autora (08/10/2012).

- **CANTO “PARA OS MENINOS”** – Em geral, carrinhos, madeirinhas, bonequinhos e animais.

Os meninos ficavam geralmente dispostos no centro da sala e recebiam uma ou duas caixas de brinquedos para desenvolverem suas brincadeiras, nesse espaço não existiam cenários previamente estruturados, apenas os objetos, que variavam conforme a definição da professora e/ou educadora.



FOTOGRAFIA 10 - ARTEFATOS UTILIZADOS NO CANTO DOS MENINOS
 FONTE: A Autora (08/10/2012).

Para Brougère (2008) o brinquedo está associado à cultura. E essa é definida pelo autor como o conjunto de significações produzidas pelo homem, sendo o brinquedo um portador de significados facilmente identificáveis que traduz os valores de uma dada sociedade e cultura.

A imagem do brinquedo sintetiza a representação que uma dada sociedade tem da criança. Não é uma visão realista, mas uma imagem do mundo destinada à criança e que esta deverá construir para si própria. O brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura (BROUGÈRE, 2008, p.9).

Com base no pensamento do autor, é possível inferir que as cores rosa e roxo são usadas nos artefatos das meninas com objetivo de imprimir uma marca de feminilidade, reiterando, assim, o ideário presente em nossa sociedade de que o trabalho doméstico – lavar, passar, cozinhar, cuidar de crianças – seja uma função exclusivamente feminina, privilegiando o espaço da casa e da família em detrimento ao trabalho externo ao lar. Ao mesmo tempo em que carros, soldados, dinossauros, entre outros brinquedos destinados aos meninos, induzem a uma postura mais propositiva e criativa, também condizente com o que a sociedade espera para o masculino. “Assim, à infância, são associadas representações privilegiadas do masculino e do feminino” (Brougère, 2008, p. 43).

A forma como as meninas estão sendo moldadas para uma determinada feminilidade e como os meninos sofrem, nesse mesmo sentido, com as pressões para um determinado modelo de masculinidade justifica o fato de os brinquedos ditos femininos reproduzirem uma certa feminilidade e os brinquedos ditos masculinos revelarem uma masculinidade hegemônica. Porém, é importante ressaltar que os meninos, assim como as meninas, estão sendo oprimidos pelos modelos e padrões impostos, e são, como elas, privados de determinadas formas de expressão (FINCO, 2007, p.111).

A perspectiva de divisão, meninas de um lado e meninos de outro, podia ser percebida na hora da fila, na organização dos crachás, nas brincadeiras, enfim, em muitos momentos da rotina as crianças eram diferenciadas e separadas em função do sexo, masculino ou feminino, sendo constantemente atribuído um comportamento adequado, esperado, um jeito de ser menino, um jeito de ser menina dentro da instituição. E foi possível notar, em muitas ocasiões, que as crianças já se apropriaram desses modos de ser menino e ser menina, reproduzindo essas vivências em seus diálogos:

Estava sentada, em meio aos meninos que brincavam de Lego, construindo carros, aviões, pontes... Quando Natan (branco), começou a contar:

- *Hoje, eu fiz quatro atividades: um gato amarelo, a janela do tempo, mas não é esta.* Disse o menino, apontado para janela do tempo que havia sido preenchida no dia.
- *É a de abril, mas abril já passou.* Completou Natan (branco).

Enquanto eu realizava os registros no diário de bordo, outro menino questionou:

- *O que você está fazendo?* Perguntou Fabrício (branco).
- *Estou escrevendo.* Respondi.
- *Escrevendo o que?* Ele continuou.
- *Eu escrevo sobre as brincadeiras de vocês, escrevo tudo o que vocês me contam.*

Nesse momento, Natan (branco) pediu:

- *Posso ver seu caderno?*

Consenti. E ao fechá-lo e observar a capa, ele disse:

- *Parece de piá.*
- *Por quê?* Questionei.
- *Só tem preto e azul, é cor de piá.* Concluiu o menino, sendo apoiado por outros colegas que estavam ao nosso redor (Diário de bordo, M III 14/06/2012).

Num olhar mais aligeirado, é compreensível que se defenda que as cores adequadas para meninos e para meninas são uma escolha da criança, como foi explicitado por Natan (branco). No entanto, é necessário lembrar que essas escolhas são fruto de uma construção social, ou seja, os ambientes que as crianças frequentaram e as pessoas com as quais tiveram contato, isto é, estabeleceram

relações sociais, seja no ambiente familiar ou externo ao lar, contribuíram para compor as suas escolhas.

Nesse sentido, infere-se que algumas preferências e posicionamentos defendidos pelas crianças são pautados em escolhas previamente realizadas pelos adultos – familiares, educadores, representantes da indústria e produtores do discurso midiático – que imprimem diferenças de cores para meninos e meninas no vestir, no brincar, enfim, nos modos de ser e estar no mundo.

Ao buscar as causas sociais e culturais das diferenças entre meninos e meninas, encontraremos suas origens em pequenos gestos cotidianos, que chegam a passar despercebidos; em reações automáticas cujos motivos e objetivos nos escapam e que repetimos sem ter consciência do seu significado, porque os interiorizamos no processo educacional. São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos e que continuamos a considerar como verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis (FINCO, 2007, p. 114).

Essa construção social se efetiva diariamente, nas vivências, nas posturas assumidas e principalmente em frases como: “homem não chora”; “isso é coisa de menina”; “como as meninas são bem comportadas”, entre outras que, amiúde, são ouvidas e repetidas na família e nos espaços sociais. Na perspectiva de atribuição de papéis adequados para meninas e para meninos, é pertinente a observação do relato a seguir:

Era comum observar José (preto) perambulando pela sala, sem conseguir estabelecer muitos contatos com as outras crianças, raramente encontrava um ou outro colega que se dispunha a brincar com ele. Na maior parte das vezes fazia manha, gritava, ou reclamava que as demais crianças não o deixavam brincar e seus constantes acessos de choro rendiam-lhe advertências vindas das professoras: - *Se continuar chorando vai brincar com as meninas!* Frase proferida em tom de ameaça (Diário de bordo, Pré I 08/05/2012).

Ouvi a frase e fiquei refletindo, tentando compreender qual o demérito em brincar com as meninas, e por que posicionamentos sexistas, que inferiorizam a posição da mulher na sociedade, são expressos por professoras e educadoras. Será uma associação entre o sexo feminino, a fragilidade, o choro? Ledo engano, pensei, há muito tempo não é possível denominar as mulheres como frágeis e choronas, quiçá se algum dia este posto foi verdadeiramente ocupado por elas. No entanto, era nitidamente visível o modo estereotipado e estigmatizado como as crianças

eram, por vezes, conduzidas a perceber o que é ser mulher, e por consequência o que é ser menina.

Kramer (1993), ao realizar um trabalho de coordenação pedagógica, coletou frases pejorativas em relação às mulheres proferidas pelas professoras às crianças. A partir disso, desenvolveu uma reflexão junto às professoras questionando: como mulheres fortes, que trabalhavam fora e mantinham suas famílias, podiam manifestar uma representação de mulher que se traduzia em um ser humano frágil, sensível, melancólico e de choro fácil? Os questionamentos realizados pela autora podem ser replicados para muitas mulheres e também para aquelas que compõem o CMEI Galha Azul. Cumpre lembrar que não é interesse culpabilizar as mulheres em geral ou aquelas que compõem a instituição, mas apontar para a necessidade de reflexão e a tomada de consciência sobre as ações realizadas diariamente e o modo como elas podem refletir no cuidado e educação das crianças.

No que tange aos artefatos elencados, isto é, os disponíveis no CMEI, é válido informar que cada instituição municipal inaugurada em Curitiba recebe o denominado enxoval, isto é, um conjunto de itens básicos para o funcionamento composto por: mobiliário; vestuários para os bebês; roupas de cama e banho; colchonetes; cortinas; eletroeletrônicos; utensílios de cozinha; material de expediente; material de higiene; brinquedos; livros; CDs; DVDs; parque infantil, etc. Os referidos materiais são analisados e selecionados pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e enviados ao CMEI para que esse possa iniciar suas atividades, e a instituição continua recebendo materiais da Secretária Municipal de Educação até que seja instituída a Associação de Pais, Professores e Funcionários – APPF, cujo presidente tem de ser um membro das famílias das crianças que frequentam o CMEI.

Com a organização da APPF a instituição passa receber da Prefeitura Municipal de Educação a chamada verba descentralizada, composta por um valor atribuído a cada criança matriculada, essa é depositada na conta corrente da APPF do CMEI, quatro vezes ao ano, ou seja, trimestralmente. A verba deve ser investida da seguinte forma: 30% em manutenção predial e 70% em materiais de consumo. As aquisições realizadas pela instituição, por meio da APPF, devem seguir as orientações pedagógicas e administrativas da Secretaria Municipal de Educação e também serem aprovadas pelo conselho do CMEI. Assim, ao visitar os CMEIs de Curitiba, é possível encontrar artefatos comuns a todos, por fazerem parte do

enxoval e outros que se diferenciam, por serem comprados pela instituição, ficando essa escolha mais a cargo das necessidades e subjetividades de cada contexto.

Outro aspecto intrigante é que, embora houvesse um número bastante razoável de caixas de brinquedos nas salas, e as crianças tanto do Pré I quanto do MIII já demonstrassem autonomia para escolher e acessar os brinquedos por elas preferidos, tendo inclusive condições de realizar trocas durante o período destinado à brincadeira, de pegá-los e guardá-los novamente na prateleira quando não quisessem mais utilizá-los, essas possibilidades nunca foram previstas, eram sempre as educadoras ou as professoras que escolhiam e disponibilizavam os materiais, as crianças eram convocadas apenas para auxiliá-las a recolocar os brinquedos nas caixas organizadoras. Tal procedimento, que acontecia cotidianamente na instituição, pode indicar o pouco crédito atribuído pelos adultos que organizavam a prática pedagógica à autonomia e competência das crianças. Ao lado disso, contraria um dos indicadores de qualidade explicitado no documento Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil que aponta: “As crianças têm diariamente oportunidades de escolher brinquedos, brincadeiras e espaços para brincar” (CURITIBA, 2009).

Frente ao exposto, há que se indagar: esse material é de fato conhecido, analisado e utilizado pela equipe docente com vistas a refletir sobre as práticas educativas efetivadas, buscando uma maior qualidade? Outra questão a pensar é: quando os profissionais que trabalham com a criança pequena vão perceber que todas as vezes que simplesmente realizam alguma atividade pela criança, sem considerar como poderiam incluí-la nessa prática, cerceiam sua possibilidade de desenvolvimento e aprendizagens? Desenvolvimento e aprendizagens que, de modo geral, também se dão na execução de pequenas ações do dia-a-dia como escolher brinquedos, classificá-los, organizá-los, abrir e fechar caixas, podendo recolocá-las na prateleira, enfim, se apropriando realmente dos espaços do CMEI.

Nesse caso, em que de certo modo se fere o princípio de escolha da criança, é necessário avaliar se essa organização em cantos de atividades diversificadas não é vista apenas como uma estratégia de atendimento mais individualizado, o que sem dúvida pode tornar mais fácil e efetivo o trabalho do professor com o pequeno grupo. Talvez, o objetivo que se tenha com a estratégia dos cantos e a consequente divisão em grupos seja também diminuir o número de crianças envolvidas em cada uma das atividades, pois é de conhecimento de todos

que já trabalharam com essa faixa etária que o desenvolvimento de uma proposta educativa com trinta ou trinta e duas crianças, mesmo contando com duas ou três educadoras, além de exigir um espaço amplo e adequado, muitas vezes acaba por ampliar o tempo de espera dos pequenos para participar da atividade. Como já disse, não sou contrária à organização dos cantos, porém, cumpre indagar: será que os cantinhos não poderiam ser utilizados de maneira mais criativa e dinâmica, possibilitando às crianças propostas mais variadas e liberdade de escolha?

Com base na organização pedagógica do CMEI Galha Azul, optei por eleger como foco primordial para observação os períodos em que as crianças permaneciam nos cantinhos, por ser um espaço no qual as brincadeiras estruturadas com gestos, falas, enredos e papéis diversificados eram desenvolvidas com maior frequência.

A apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem primeiramente a *status*, poder e controle. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder (são “empoderadas”). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – a época em que terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros. Jogos de papéis também permitem que a criança faça experiências sobre como diferentes tipos de pessoas da sociedade agem e se relacionam entre si (CORSARO, 2009a, p. 34).

Ao lado disso, compreendo, ancorada em Corsaro (2009a), a brincadeira de dramatização de papéis como uma atividade importante para o desenvolvimento social e emocional das crianças, na qual não apenas imitam os modelos dos adultos, mas os elaboram e enriquecem para atender seus próprios interesses.

Durante o período de observação, pude perceber que as brincadeiras dos meninos, que em grande parte das vezes envolviam blocos de construção, madeirinhas, dinossauros e carrinhos, eram estruturadas mais pelo pensamento, ou seja, os enredos aconteciam dentro de suas cabeças e por vezes eram narrados de modo sussurrado. Nessa perspectiva, os meninos organizavam o seu cantinho de modo mais individualizado e realizavam suas narrações em voz baixa, acelerada e sempre permeadas por quedas, lutas, explosões e muitos efeitos onomatopaicos, quase impossíveis de serem reproduzidos em diário de bordo. Em contrapartida, o canto da cozinha e das bonecas, geralmente ocupado por um maior número de meninas, era mais frutífero para os objetivos da pesquisa, pois o cenário era mais estruturado, uma vez que contava com réplicas de fogão, geladeira, armário e

bancos, o que permitia que elas vivenciassem sua imaginação de modo mais acentuado, ou melhor, de modo mais explícito com falas, gestos, e enredos que possibilitavam uma melhor compreensão aos olhos de uma observadora. Contudo, os meninos tinham uma proximidade comigo, dialogávamos bastante e muitas vezes exigiam a minha presença nas brincadeiras:

- *Vem ficar com a gente!* Kleber (branco).
- *Vem ver nossa casa foguete!* Leandro (branco).

E assim, por muitas vezes, juntei-me a eles, mesmo sabendo que quase a totalidade de recortes de falas não seria usada na pesquisa. Com base no exposto, justifica-se o fato de haver menos descrições de falas, diálogos e brincadeiras de meninos, já que foram privilegiados os relatos em que havia mais interação oral.

Dito isto, nos próximos tópicos apresentarei, na perspectiva defendida por Barbosa (2006), os recortes do cotidiano de crianças e adultos que vivenciavam o dia-a-dia no CMEI Galha Azul, ressaltando as atividades rotineiras e, quiçá, o incomum e o inesperado.

4.2 ESPAÇOS DO CMEI: CARTAZES, IMAGENS, MURAI, UNIFORME

As instituições educativas voltadas para o atendimento à criança pequena possuem espaços físicos muitas vezes semelhantes, já que, guardadas as devidas proporções, todas contam com salas, banheiros, cozinha, enfim, uma estrutura física mínima para desenvolver o trabalho com as crianças. Entretanto, a forma como esses espaços físicos são organizados e transformados em ambientes difere de um local para outro, porque tal modificação depende das intenções e perspectivas pedagógicas das pessoas que organizam o espaço, somadas, obviamente, às necessidades de utilização dos usuários.

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua auto-estima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhida das diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2009a, p. 14).

Desse modo, o espaço organizado em ambiente, constitui-se como um elemento educador que corrobora para a formação da identidade pessoal e coletiva das crianças que frequentam o CMEI.

Ao observar os cartazes e os murais espalhados por todos os ambientes do CMEI, repletos de personagens com a pele rosada, vinha a minha mente constantemente as cenas assistidas no documentário *Vista a Minha Pele*, de Joel Zito de Araújo, o qual inverte a ordem vigente e apresenta uma menina branca cercada de negros e sua trajetória de discriminação sofrida. É um cenário assim que encontrei no CMEI Gralha Azul, no qual estavam matriculadas crianças negras e brancas cercadas por fotos, imagens e ilustrações de crianças brancas.

Tal percepção se aproxima da apontada por Cavalleiro (1998), que afirma que no decorrer do trabalho de campo foi possível constatar no espaço de circulação das crianças a ausência de cartazes ou livros infantis que expressassem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira.

No entanto, é relevante recordar que em 1998 não contávamos com leis tão explícitas sobre a educação das relações raciais. Não que isso justifique a ausência de figuras de personagens pretos e pardos nos cartazes e murais da instituição descrita por Cavalleiro (1998), mas, com certeza, verificar que essa ausência se mantém quase inabalada, mesmo após quase dez anos da alteração da LDB pela Lei nº 10.639, é algo que requer preocupação por parte de todos os envolvidos com “a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira” (BRASIL, 2004, p.2).

E mais preocupante é perceber que, teoricamente, os profissionais envolvidos com a educação infantil que atuavam no CMEI Gralha Azul tinham, ou ao menos afirmavam ter, o conhecimento dessa necessidade, já que, ao analisar o documento de proposta pedagógica foi possível constatar essa demanda explicitada.

Considerando a lei nº 10.639/2003 e a Deliberação nº 04/2006 (Estadual) bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que vem confirmar a importância da temática étnico-racial no contexto escolar, o CMEI assume a tarefa de levar em consideração o respeito à diversidade cultural e étnico-racial existente em todo o grupo social. Esta temática “étnico-racial” será abordada com o objetivo de promover reflexão com os educadores e educandos sobre os conteúdos relativos à cultura africana. **A inclusão de personagens negros de forma positiva em murais, cartazes, histórias e lendas, a realização de projetos**

sobre a cultura africana, a inserção de bonecas de diferentes raças, a mostra e conhecimento do samba e da capoeira, serão práticas simples que visam promover para as crianças da Educação Infantil um conhecimento amplo e rico desta cultura (CURITIBA, 2008, p. 43, grifo nosso).

Assim, surge a dúvida: como o CMEI, onde supostamente há pessoas preparadas para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças e com a comunidade, tendo a responsabilidade de contribuir de modo profícuo com o enfrentamento das questões inerentes às relações étnico-raciais, silencia e, muitas vezes, se exime dessa função, contrariando até o exposto em sua própria proposta pedagógica, documento que se constitui como a carta de intenções de uma instituição?

Na tentativa de compreender melhor como se origina o silenciamento e a inferiorização de personagens negros nos cartazes e murais da instituição detalharei, a seguir, exemplos específicos.

Em primeiro lugar analisarei um conjunto de cartazes elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, esses fazem parte do programa “Sinais de Alerta: o olhar da prevenção na Educação Infantil de Curitiba”. O programa, lançado em 2005, tem como objetivo prevenir precocemente possíveis deficiências e problemas de saúde na primeira infância, desenvolvendo nos educadores, professores e familiares a consciência quanto à importância da identificação dos fatores de risco e do acompanhamento adequado. Com esse intuito, dentre várias ações, compõem o programa a elaboração, a divulgação e a colocação obrigatória em todas as salas de CMEI (Berçário, Maternal e Pré) do cartaz “Sinais de Alerta”, que deve ser observado como referência para o preenchimento do diário de registro para aquela faixa etária.

Não compete nesse momento realizar uma explanação sobre a relevância do programa, pois penso ser redundante, nem analisar o conteúdo escrito, mas interessa discorrer sobre as imagens utilizadas para representar as crianças do CMEI. Para tanto, é válida a observação dos cartazes:

"A educação das nossas crianças a favor da saúde das nossas famílias e crianças."

JARDIM

SINAIS DE ALERTA

- ATRASO NO DESENVOLVIMENTO DA IDADE.
- "OLHO(S) TORTO(S)".
- QUEBRAS FREQUENTES.
- DORES DE CABEÇA FREQUENTES.
- DIFICULDADE DE MEMORIZAÇÃO, CONCENTRAÇÃO E ATENÇÃO EM ATIVIDADES PROPOSTAS.
- TROCA OU OMISSÃO DE FONEMAS NA IDADE E/OU NA ESCRITA.
- DIFICULDADE EM ORGANIZAÇÃO PESSOAL E EM TAREFAS DIÁRIAS, É DEPENDENTE.
- LIMITAÇÕES DE LOCOMOÇÃO (MANCA, ANDA NA PONTA DOS PÉS).
- TEM PREFERÊNCIA POR ASSUNTOS NEGATIVOS (MORTE, ACIDENTE, DOENÇA).
- ATRASO PSICOMOTOR E/OU NA LINGUAGEM.
- PERGUNTA CONSTANTEMENTE: QUÊ? COMO? HEIN?
- TROPEÇA AO CAMINHAR, ESBARRA EM PAREDES, CADEIRAS, MESAS.
- DIFICULDADE EM ATIVIDADES DE COORDENAÇÃO MOTORA SIMPLES, COMO NA REALIZAÇÃO DE ENCAIXES.
- MANTÉM-SE ISOLADO, APÁTICO, A AUTO-ESTIMA É BAIXA.
- CRIATIVIDADE LIMITADA E POUCA INICIATIVA.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

"A educação das nossas crianças a favor da saúde das nossas famílias e crianças."

MATERNAL

SINAIS DE ALERTA

- PRESENÇA CONSTANTE DE SECREÇÃO NAS ORELHAS (VAZAMENTO E ODORES FORTE).
- NÃO REAGE A SOMS OU SÓ REAGE A SOMS MUITO FORTE.
- OLHOS IRRITADOS (VERMELHOS), LACRIMEJAMENTO CONSTANTE, SECREÇÃO.
- ATRASO NO DESENVOLVIMENTO MOTOR.
- LIMITAÇÕES AO BRINCAR OU SE ENVOLVER EM ATIVIDADES.
- DIFICULDADES EM ATENDER ORDENS SIMPLES.
- OUVI RÁDIO OU TELEVISÃO EM VOLUME ACIMA DO NORMAL.
- INCAPACIDADE DE SE COMUNICAR E DE SE FAZER ENTENDER.
- NÃO CONSEGUE PEGAR E SEGURAR OBJETOS.
- PARECE NÃO OUVIR EM DETERMINADAS SITUAÇÕES.
- NÃO SE ADAPTA COM FACILIDADE A NOVAS SITUAÇÕES.
- AUSÊNCIA OU REDUÇÃO DE MOVIMENTOS EM ALGUMA PARTE DO CORPO.
- "APERTA" OS OLHOS PARA ENFEERAR.
- MOSTRA-SE IRRITADO E/OU EXTREMAMENTE APÁTICO.
- APROXIMA OBJETOS DOS OLHOS.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

"A educação das nossas crianças a favor da saúde das nossas famílias e crianças."

BERÇÁRIO

SINAIS DE ALERTA

- NÃO ACORDA COM RUÍDOS, SOMS AMBIENTE (BATIDAS DE PORTA, VOZES, MÚSICA, TOQUE DE CAMPAINHA).
- NÃO PROCURA FONTE DE LUZ.
- PERMANECE MUITO TEMPO NA MESMA POSIÇÃO.
- SONO IRREGULAR E PERTURBADO.
- INICIA O BALBUCIO (SOM) E DEPOIS RETROCEDE NO PROCESSO (NÃO EMITE MAIS SOM).
- NÃO ACOMANHA VISUALMENTE PESSOAS E OBJETOS.
- POUCO OU AUSÊNCIA DE SORRISO E DE CONTATO VISUAL COM OUTRAS PESSOAS.
- CHORO CONSTANTE (DESCONSIDERAR PERÍODO DE ADAPTAÇÃO).
- NÃO MOVIMENTA AS MÃOS NA FRENTE DOS OLHOS.
- DIFERENÇA DE MOVIMENTAÇÃO ENTRE AS PARTES DO CORPO.
- É INDIFERENTE A BRINQUEDOS.
- NÃO RESPONDE A SORRISOS.
- RESPONDE POUCO OU NÃO RESPONDE A ESTÍMULOS DO AMBIENTE (DAR Tchau, BATER PALMAS).
- INTOLERÂNCIA À CLARIDADE.
- HIPOTONIA MUSCULAR (É "MOLINHO").

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

FIGURA 3 - CARTAZES "SINAIS DE ALERTA"
FONTE: SME – disponível em www.curitiba.pr.gov.br

Como é possível notar, todas as imagens utilizadas remetem a características fenotípicas da criança branca, ou seja, cabelos lisos, a grande maioria em tons claros, bochechas coradas e a tão decantada pele “rosada”, denominada por muitas pessoas, inclusive por algumas crianças que participaram desse estudo, como: *a cor de pele*. Tal afirmativa pode ser compreendida a partir do próximo relato.

Ao me aproximar das meninas no canto das bonecas, pedi à Glória (preta):

- *Você pega uma boneca bem bonita para eu brincar?*

Com a anuência da menina, comentei:

- *A mais bonita, está bem?*

Tendo a opção de bonecas do sexo masculino e feminino, brancas e pretas, ao selecionar **a mais bonita**, conforme enfatizei, Glória (preta) escolheu um exemplar do sexo masculino, branco e de olhos azuis. Após brincar um pouco com o boneco, resolvi trocá-lo por uma boneca preta, e passado algum tempo, questionei em tom de dúvida:

- *É esse o bebê que você escolheu pra mim?*

- *Não, é o de cor de pele.*

- *E esse não é cor de pele?* Perguntei.

- *Não, esse é preto.* Falou Glória (preta) (Diário de bordo, VIII, 14/06/2012).

O trecho acima pode ser ilustrativo do modo como é encarado o tom da pele pelas crianças, e conduz a refletir sobre o quanto estar expostas a imagens que representam apenas um tipo físico pode contribuir para a manutenção do preconceito em relação à pele negra e para a valorização extrema da pele branca.

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 consequências severas para o funcionamento psíquico. Assim, quando a 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 (BENTO, 2011, p. 111).

Em contrapartida, Cavalleiro (1998) coletou em sua pesquisa depoimentos de educadoras que adjetivavam, excessivamente, a criança negra, dentre os quais, um muito expressivo, que assegurava: - *“As crianças negras são as mais engraçadinhas, as mais bonitinhas.”* No entanto, diante de suas observações a pesquisadora indagou: se as crianças negras eram realmente vistas como tão

bonitas, por que sua identidade étnico-racial não estava retratada nos espaços e paredes da instituição? Qual o impedimento para que isso acontecesse? E por que todos os espaços eram ocupados por imagens de crianças brancas? Segundo Cavalleiro (1998), muitas vezes a afirmação da incondicional beleza da criança negra é usada para mascarar preconceitos, tornando assim desnecessário o enfrentamento das desigualdades e discriminações presentes na sociedade, e por consequência, na instituição educativa.

Ao retornar ao campo de pesquisa após o período das férias de julho, me surpreendi ao notar que os cartazes referentes aos “Sinais de Alerta” haviam sido trocados, ao perguntar a respeito para a diretora Nádia, ela me informou que esses haviam sido enviados pela SME um pouco antes das férias, mas que ela preferiu fazer a troca após o recesso de julho. Julguei ser bastante interessante pontuar as diferenças e semelhanças entre as imagens contidas nos cartazes. Para tanto, é pertinente a observação detalhada dos exemplares:


 Prefeitura Municipal de Curitiba
 Secretaria Municipal da Educação
 Departamento de Educação Infantil

CURITIBA
 PREFEITURA MUNICIPAL

A educação dos nossos olhos a favor da saúde dos nossos bebês e crianças.

PRÉ

Sinais de Alerta

- Atraso no desenvolvimento da fala.
- Olho(s) torto(s).
- Quedas frequentes.
- Dores de cabeça frequentes.
- Dificuldade de memorização, concentração e atenção em atividades propostas.
- Troca ou omite fonemas na fala e/ou na escrita.
- Dificuldade em organização pessoal e em tarefas diárias, é dependente.
- Tem preferência por assuntos negativos (morte, acidente, doença).
- Limitações de locomoção (manca, anda na ponta dos pés).
- Atraso psicomotor e/ou na linguagem.
- Pergunta constantemente: quê? como? hein?
- Tropeça ao caminhar, esbarra em paredes, cadeiras, mesas.
- Dificuldade em atividades de coordenação motora simples, como na realização de encaixes.
- Mantém-se isolado, apático, o autoestima é baixa.
- Criatividade limitada e pouca iniciativa.




 Prefeitura Municipal de Curitiba
 Secretaria Municipal da Educação
 Departamento de Educação Infantil

CURITIBA
 PREFEITURA MUNICIPAL

A educação dos nossos olhos a favor da saúde dos nossos bebês e crianças.

MATERNAL

Sinais de Alerta

- Presença constante de secreção nas orelhas (vazamento e odor forte).
- Não reage a sons ou só reage a sons muito fortes.
- Olhos irritados (vermelhos), lacrimejamento constante e secreção.
- Atraso no desenvolvimento motor.
- Limitações ao brincar ou se envolver em atividades.
- Dificuldades em atender ordens simples.
- Ouve rádio ou televisão em volume acima do normal.
- Incapacidade de se comunicar e de se fazer entender.
- Não consegue pegar e/ou segurar objetos.
- Parece não ouvir em determinadas situações.
- Não se adapta com facilidade a novas situações.
- Ausência ou redução de movimentos em alguma parte do corpo.
- "Aperto" os olhos para enxergar.
- Mostra-se irritado e/ou extremamente agitado.
- Aproxima objetos dos olhos.




 Prefeitura Municipal de Curitiba
 Secretaria Municipal da Educação
 Departamento de Educação Infantil

CURITIBA
 PREFEITURA MUNICIPAL

A educação dos nossos olhos a favor da saúde dos nossos bebês e crianças.

BERÇÁRIO

Sinais de Alerta

- Não acorda com ruídos, sons ambiente (batidas de porta, vozes, música, toque de campainha).
- Não procura fonte de luz.
- Permanece muito tempo na mesma posição.
- Sono irregular e perturbado.
- Inicia balbúcio (sons) e depois retrocede no processo (não emite mais sons).
- Não acompanha visualmente pessoas e objetos.
- Pouco ou ausência de sorriso e de contato visual com outras pessoas.
- Choro constante (desconsiderar período de adaptação).
- Não movimenta as mãos na frente dos olhos.
- Diferença de movimentação entre as partes do corpo.
- É indiferente a brincadeiras.
- Não responde a sorrisos.
- Responde pouco ou não responde a estímulos do ambiente (dar tchau, bater palmas).
- Intolerância à claridade.
- Hipotonia muscular (é "molinho").



FIGURA 4 - CARTAZES "SINAIS DE ALERTA", NOVA VERSÃO
 FONTE: SME – fotografados pela autora (14/09/2012)

Como já explicitarei, não farei análise do conteúdo dos cartazes, apenas das imagens, assim, cumpre destacar a inclusão da menina negra no cartaz “Sinais de Alerta”, confeccionado para as salas de maternal, ou seja, as crianças que frequentam as turmas de MI, MII, e MIII terão acesso ao cartaz com a imagem de uma criança negra, mas permanece a pergunta: e as demais?

Além de intrigar o fato de que em duas etapas, Berçário e Pré, permaneceram apenas as imagens de crianças brancas no cartaz, ao realizar uma análise quantitativa, constata-se que das seis imagens utilizadas somente uma corresponde à criança negra. Acredito que existe um progresso, entretanto, ínfimo, resta saber se essa única imagem foi incluída para realmente representar a criança negra ou apenas como estratégia para compor a diversidade, evitar as críticas e atender aos preceitos legais, como os explicitados no Parecer 03/2004, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, elencando as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, dentre as quais:

Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial (BRASIL, 2004, p.14).

Com base na citação, é possível afirmar que a Secretaria Municipal de Educação, embora possamos inferir que tenha tentado, não atendeu ao exposto no Parecer 03/2004, pois como o cartaz não se refere às manifestações culturais de um grupo étnico específico, deveria conter personagens negros em todos os exemplares e não em apenas um. Nesse sentido, é pertinente o argumento apresentado por Dias (2007):

O dia-a-dia da escola é cercado por imagens de pessoas. Além das pessoas reais, há as imagens originadas de revistas, livros didáticos ou produzidas pelas próprias educadoras e alunos. Naturalmente, tanto as imagens vindas de fora quanto as produzidas na escola estão permeadas das crenças, conceitos e valores da sociedade sobre o belo, limitando, como se sabe, a presença negra. Mesmo considerando que, nos últimos anos, aumentou consideravelmente a presença positiva de pessoas negras e de outros grupos não-brancos em peças publicitárias e em produções de massa, como novelas, ainda é pertinente a crítica sobre o tratamento subalternizado dado à imagem da população negra (DIAS, 2007, p. 199).

Após analisar os cartazes “Sinais de Alerta”, distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação a todas as instituições de educação infantil, apresentarei a seguir algumas das imagens escolhidas e/ou produzidas por gestores, professores e educadores para compor o ambiente do CMEI.

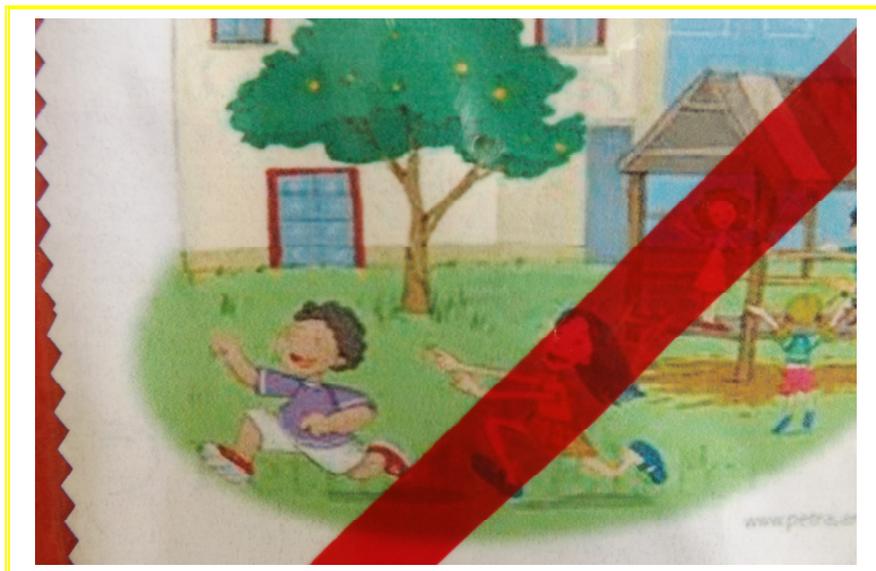
Os cartazes expostos na sala do Pré I também contavam com a maioria de crianças brancas. As imagens que mais se assemelhavam às crianças negras apareciam nos desenhos estereotipados, utilizados para compor o quadro das regras, no qual era explicitado o que era permitido e o que era proibido na sala do Pré I, e ainda assim, os negros apareciam em apenas duas das regras, sendo imagens pouco perceptíveis, ou seja, os personagens negros não ocupavam um lugar de destaque na cena.

Dentre as seis regras na cor verde que representavam aquilo que era permitido fazer na sala, apenas uma contava com um personagem negro: “esperar a sua vez”.



FOTOGRAFIA 11 - QUADRO DE REGRAS DO PRÉ
FONTE: A Autora (14/09/2012)

E entre as três regras na cor vermelha que representavam aquilo que não era permitido fazer na sala, somente uma contava com um personagem negro: “não pode correr”.



FOTOGRAFIA 12 - QUADRO DE REGRAS DO PRÉ
 FONTE: A Autora (14/09/2012)

Tal situação se repetia no MIII, pois as figuras de personagens negros eram incluídas apenas no cartaz denominado “nossos combinados”, composto por oito regras:

- Não jogue lixo no chão;
- Não gritem uns com os outros;
- Não estraguem a atividade de seus amiguinhos;
- Dizer “bom dia” para as pessoas;
- Dizer “boa noite” para as pessoas;
- Pedir desculpas;
- Não empurre o colega;
- Cuidar da natureza (Diário de bordo, MIII, 14/09/2012).

Todas as regras eram ilustradas com desenhos semelhantes aos de história em quadrinhos, e o único que mais se aproximava das características da criança negra estava sendo empurrado, ou seja, muito longe de representar uma imagem positiva. No entanto, é importante destacar que as figuras que representavam as crianças no cartaz de chamada na sala do MIII correspondiam a uma menina branca de cabelos ruivos e a um menino japonês. Tais escolhas não contemplavam a valorização das características da criança negra, que como já foi mencionado anteriormente, representava um número bem expressivo entre as crianças que frequentavam o CMEI Galha Azul, mas tinha o mérito de fugir do padrão branco com cabelos loiros e olhos azuis e abarcar um pouco da diversidade étnico-racial presente na sociedade, principalmente pela inclusão do menino japonês. Nesse

sentido, cabe pontuar que mesmo de forma mínima, a turma de MIII, em relação aos cartazes e figuras expostas em sala, era a que mais se aproximava do disposto nas DCNEIs.

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas (BRASIL, 2009a, p. 10).



FOTOGRAFIA 13 - CARTAZ DA CHAMADA MIII
Fonte: A autora (14/09/2012)

Já as salas do BI e do BII seguiam os padrões que elegem o branco como norma de humanidade, merecendo destaque os bonecos de madeira, colocados na janela entre a sala e o lactário, uma vez que enfeitavam a sala e representavam as crianças, sendo um menino e uma menina, ambos de pele branca. A menina possuía o cabelo feito de lã preta com o penteado de maria-chiquinha, e sendo bastante condescendente, é possível dizer que lembrava um cabelo crespo, característica comum a muitos representantes do grupo negro, mas essa impressão era rapidamente desfeita ao voltar os olhos para o tom de pele claro e com bochechas bem rosadas.



FOTOGRAFIA 14 - JANELA DO LACTÁRIO
 FONTE: A Autora (14/09/2012)

Diante da apreciação das ilustrações presentes nos cartazes, tanto nos advindos da SME, quanto nos produzidos e ou reproduzidos pelo CMEI, infere-se que existe, ainda, uma hierarquia racial ancorada no padrão branco em detrimento do não-branco, o que pode não oferecer parâmetros de construção de identidade valorizada à criança negra e também, de modo nocivo, ensinar a criança branca, equivocadamente, que ela compõe um grupo superior.

Quando adquire as noções de outro, e de diferente, também em termos raciais, a criança já se apropriou dos elementos para a interpretação dessa diferença. As noções de diferença e de hierarquias 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 (BENTO, 2011, p.102).

Para além das paredes com seus cartazes e murais repletos de crianças brancas, é significativo destacar também a estampa do uniforme, pois em todos os momentos, seja na parte da frente da camiseta ou na parte de trás do agasalho, aqueles destacados olhos azuis dos desenhos que representavam o CMEI Gralha Azul me fitavam e me lembravam que aquele era um território branco.



FOTOGRAFIA 15 - UNIFORME
FONTE: A Autora (14/09/2012)

A esse propósito, cabe informar que o CMEI conta com uma gestão comprometida com a inclusão das crianças nas tomadas de decisões, com vistas a alcançar esse objetivo, a diretora Nádia e a pedagoga Valquíria realizavam periodicamente reuniões com as crianças, geralmente com três representantes por turma (MII, MIII, Pré I), para discutir assuntos referentes à organização e planejamento do CMEI.

A ideia de que a criança tem a capacidade e o direito de participar plenamente na construção dos contextos a ela dedicados foi se afirmando a partir da metade do século passado, e está atualmente no centro do debate político-cultural relativo à infância, em âmbito internacional. Permanece aberto o problema relativo a como tornar efetiva tal participação, principalmente quando as crianças são pequenas, ainda incapazes de exprimir o próprio ponto de vista ou de fazê-lo de maneira decifrável pelo adulto (BONDIOLI; SAVIO, 2013 p. 19).

Além da dificuldade apontada pela autora supracitada, de incluir as crianças menores nessa participação, ou seja, as que ainda não falam devido à inabilidade de compreensão do adulto, é reconhecida a dificuldade de trabalhar com representação, até mesmo com adultos, uma vez que nem sempre nossos representantes expressam nossos desejos, ora por não concordarem, ora por nem conhecê-los. Ao lado disso, muitas vezes não damos a devida atenção à escolha de nossos representantes e não fazemos nossas dúvidas, anseios e proposições serem conhecidos e defendidos por eles. Assumimos, por vezes, uma postura que entende

que ao eleger um representante nos desobrigamos de refletir e participar das decisões do mundo que nos cerca. Julgo importante destacar que, mesmo com todas as implicações que possamos levantar acerca da viabilidade de processos de representação junto às crianças, essa é uma iniciativa, uma tentativa de inclusão da voz da criança na gestão do CMEI, que pode não ser a mais adequada, por não incluir as crianças menores, nem ao menos incluir todas as crianças, mas é a possível para o momento, e, a seu modo, reafirma o princípio de participação das crianças defendido desde a inauguração do CMEI.

Um exemplo desse princípio é a logomarca da instituição impressa em todas as camisetas e casacos do uniforme, que foi selecionada a partir de uma eleição, na qual todas as crianças matriculadas na primeira turma do Pré, no ano de 2008, puderam apresentar seus desenhos, tendo sido escolhido o desenho elaborado por uma menina de 5 anos. Ação que evidencia que desde o momento da inauguração, a vontade de incluir as crianças nas tomadas de decisões estava presente. Entretanto, a escolha de um desenho composto por crianças de cabelos lisos, olhos e pele clara, reproduz a lógica da branquidade que se afirma como norma.



FIGURA 5 - LOGOMARCA CRIADA POR UMA MENINA DE 5 ANOS
FONTE: Proposta pedagógica CMEI Galha Azul, 2008.

Nesse caso temos uma situação complexa, pois num processo que possibilitou uma efetiva participação das crianças mais velhas do CMEI, a opção recaiu numa escolha que reafirma a norma branca. A análise da literatura da área

permite interpretar que as crianças da turma do Pré, com 5 anos em média, já tinham conhecimento sobre as diferenças raciais presentes na sociedade. No caso específico, a reprodução foi de um desenho cujas marcas de hierarquia racial são particularmente destacadas pelo azul dos olhos dos personagens. Silva e Souza (2013) discutem que o conceito de “estética ariana”, formulado por Joel Zito Araújo, ajuda a analisar discursos brasileiros nos quais não é somente a preferência pelo branco notória, mas uma preferência por traços nórdicos – cabelos, os mais claros, e olhos, os mais azuis –, que reproduz a lógica do racismo fascista que advogava a superioridade dos “arianos”. A escolha das crianças por uma imagem que trouxe tais traços marcados revela a força desse imaginário. Ou seja, em material que é reproduzido à exaustão, como os uniformes, reafirma-se a norma branca e a estética de suposta hierarquia racial. A impressão causada a essa pesquisadora pelos olhos azuis estampados nas camisetas fornece indícios que a metáfora de ter “os olhos mais azuis”, como parâmetro social de beleza, paira também no imaginário das crianças de Curitiba, pois foi o modelo democraticamente escolhido por um grupo de tais crianças.

Nessas condições, é relevante analisar o hall de entrada do CMEI, que dava acesso à sala da diretora, à sala dos professores e ao refeitório, ou seja, o espaço de recepção, que era decorado apenas por bonecos que representavam crianças brancas, sendo pertinente a observação da placa pendurada na porta de acesso ao corredor que conduzia às salas e exibia os dizeres: “Você chegou em lugar de gente feliz. Seja bem vindo!” e estampava a imagem de dois bonecos, um menino e uma menina, ambos brancos.



FOTOGRAFIA 16 - HALL DE ENTRADA
 FONTE: A Autora (14/09/2012)

Nessa área podiam ser encontradas imagens semelhantes no mural de avisos e nas placas das portas.



FOTOGRAFIA 17 - HALL DE ENTRADA
 FONTE: A Autora (14/09/2012)

Inferese-se que a intenção ao organizar o hall era de propiciar um ambiente bonito e acolhedor para as crianças e suas famílias, explicitando a saudação “Seja bem vindo!” já na entrada do CMEI. No entanto, permanece a indagação: será que ao pensar, ou melhor, ao escolher e adquirir as imagens que comporiam a decoração, nenhum membro da equipe pedagógica considerou a relevância de incluir imagens que representassem também as crianças pretas e pardas que eram recepcionadas diariamente na instituição?

Por fim, cabe destacar ainda que o boneco utilizado como mascote do CMEI, que também ficava disposto no hall de entrada, era um legítimo representante do grupo branco.



FOTOGRAFIA 18 - BONECO MASCOTE DO CMEI GRALHA AZUL
FONTE: A Autora (14/09/2012)

O referido mascote reconhecido por adultos e crianças, usava o uniforme da instituição e simbolizava o CMEI e as crianças que o frequentavam. Cabe ressaltar que tal representação era pautada em padrões limitados tanto na questão étnico-racial quanto na de gênero, pois o “Gralhinha”²⁶, como era carinhosamente chamado por todos, era um menino, de pele branca e cabelos lisos. Ou seja, o boneco confeccionado para ser o símbolo do CMEI não contemplava a representação das crianças pretas e pardas e nem das meninas que compunham a instituição. É possível perceber que a confecção do boneco “Gralhinha”, com tais características, foi orientada pelo padrão de estética branca, que assume como norma a branquidade e atribui invisibilidade aos negros, negando sua existência plena (GIROX, 1999).

Dentre as formas latentes de discriminação contra o não-branco, talvez seja a negação de seu direito à existência humana - ao ser - a mais constante: é o branco o representante da espécie. Por esta sua condição seus atributos são tidos como universais (ROSEMBERG, 1985, p.81).

²⁶ Denominado com o nome do CMEI no diminutivo.

Diante de tais imagens, que cercavam as crianças negras e brancas em todos os ambientes do CMEI, é possível considerar que se torna bastante difícil que as crianças negras valorizem sua cor, seus traços, enfim, seu pertencimento étnico-racial, sendo, infelizmente, até previsível que elas optem por tentar se aproximar do padrão branco, negando suas características étnico-raciais.

É, sem dúvida, necessário ponderar que a instituição de educação infantil não é o único espaço frequentado pelas crianças e, como já foi explicitado, a convivência familiar, a inserção em outros espaços sociais como organizações religiosas, clubes, espaços recreativos, bem como o acesso a programas televisivos e imagens que circulam na mídia, contribuem muito para a constituição da identidade. No entanto, há que se considerar também que, dos sete dias que compõem uma semana, ou seja, 168 horas, a criança passa 60 horas no CMEI e 108 horas em casa. Cabe lembrar que essas 108 horas ocorrem no período noturno, assim, a maior parte do tempo é destinada ao sono, portanto, é possível avaliar como privilegiadas, embora não exclusivas, as práticas compartilhadas no CMEI para a constituição da identidade que, apesar de não ser o único espaço de interação e socialização da criança pequena, configura-se, nessas condições, como um espaço de grande relevância, uma vez que é um local de encontro de diferentes crianças, permeado por relações pedagógicas intencionalmente planejadas.

Depois de analisar as imagens presentes no espaço do CMEI, destacando que essas compõem a organização dos ambientes explorados pelas crianças e evidenciam uma opção pedagógica contribuindo significativamente para a construção da identidade, no próximo tópico abordarei as cenas, enredos e diálogos que se desenvolveram nos diversos ambientes da instituição.

4.3 SUPREMACIA BRANCA? – A CONSTRUÇÃO DE UMA AUTOESTIMA ELEVADA DESDE OS BEBÊS

Neste tópico apresento situações, interações e diálogos observados e registrados em diário de bordo, que a meu ver podem indicar, em certa medida, que na organização dos tempos e espaços do CMEI, ou melhor, em determinadas situações de socialização, existia uma valorização da identidade branca em detrimento da identidade negra.

Nessa perspectiva, os primeiros momentos vividos no campo de pesquisa, as primeiras interações com as crianças, contribuíram de forma bastante contundente para delinear esse posicionamento, pois frente a todas as dúvidas e inseguranças comuns ao início de trajetória de pesquisa, uma situação apresentou-se como recorrente em todas as salas que visitei e, portanto, suscitou a necessidade de análise para melhor compreensão.

A cada novo grupo do qual eu me aproximava, a cada nova sala que eu escolhia para realizar as observações do dia, se repetiam os olhares desconfiados, a observação de canto de olho, uma postura mais reservada e reticente, enfim, de modo geral, existia um desconforto, comum às novas relações, nas quais ainda não se tem muitas informações sobre outro, um misto de estranhamento e interesse. Mas em todas as salas, passados os momentos iniciais de “adaptação” à minha presença, que geralmente eram mais breves nas turmas de crianças maiores e mais alongados nas turmas de crianças menores, sempre as primeiras crianças a buscar uma interação comigo, independente da idade, eram brancas, uma vez que, utilizando, como já explicitado, o referencial teórico baseado em Corsaro (2005), sempre esperava que as crianças tomassem a iniciativa para a interação, fosse essa verbalizada ou por meio de gestos.

Ao entrar na sala do BII, as crianças que tinham entre 1 e 2 anos estavam cantando e o primeiro a interagir comigo foi Danilo, um menino branco de cabelos loiros e olhos azuis, que se aproximou sorrindo e me entregou um dinossauro. (Diário de bordo, BII, 10/05/2012).

Em outro episódio...

Ellen, branca de cabelos loiros e olhos azuis, no refeitório segurou em minha mão, num gesto que se assemelhou a um convite, e me levou até a sala do MII, onde estavam as crianças que tinham entre 2 e 3 anos. Já em sala, me abraçou várias vezes (Diário de bordo, MII, 07/05/2012).

Elegi esses dois episódios como representativos de muitos que presenciei, pois em nenhuma das salas as crianças pretas ou pardas foram as primeiras a se aproximar de mim. Situação semelhante à vivenciada por Cavalleiro (1998).

A minha relação com as crianças ocorreu de forma harmoniosa. Fui considerada (e tratada como) uma pessoa amiga. Provavelmente porque, mesmo nos momentos em que elas transgrediam as regras da escola, eu nada falava. Resultado: fui muito beijada e paparicada por elas. Mas devo dizer que as perguntas e os beijos contabilizados pertencem, na sua grande maioria, às crianças brancas. As crianças negras, embora demonstrassem muito interesse pela minha pessoa, procuraram-me em menor grau do que as crianças brancas, não só para beijos como para perguntas (CAVALLEIRO, 1998, p. 84).

O resultado encontrado por Cavalleiro (1998) a fez questionar se os dados seriam diferentes se ela ao invés de uma pesquisadora negra fosse branca. Ao realizar as observações, sendo uma pesquisadora branca, obtive dados muito próximos aos elencados por Cavalleiro (1998). Nessas condições, o fato verificado já nos primeiros dias de pesquisa me instigou e conduziu a outros questionamentos: será que a criança branca aprende desde bebê que seus gestos, sorrisos, abraços, beijos e falas são mais aceitos? Será que os brancos, de cabelos loiros e olhos azuis são mais autoconfiantes? Será que possuem uma autoestima mais elevada? Diante dessas inquietações, estive atenta aos modos de socialização vivenciados por crianças negras e brancas na instituição.

Em relação aos modos de tratamentos dispensados às crianças negras e brancas na educação infantil, a pesquisa realizada por Dias (2007), apresenta os seguintes relatos coletados junto às educadoras:

Na educação infantil, a gente já sentiu essa questão da diferença do tratamento dos profissionais em relação à criança negra e à criança branca. Essa questão do estereótipo. Do modelo único de beleza, que é branco, loiro dos olhos claros ou verdes. Essa questão é muito forte na educação infantil. As crianças negras não têm tanto colo, chamego, aconchego como tem a criança branca (DIAS, 2007, p.43).

E ainda:

Quando aparece um bebê Johnson na escola, todo mundo [diz]: - aí que lindo! Um bebê Johnson que eu falo é um menino loiro, de olho azul, bem gordo. Gordinho, bem fofo. Então esse bebê passeia pela escola inteira. Ele passeia com a monitora do outro setor, com a diretora. Como sente a criança que nunca sai? (DIAS, 2007, p.43).

Será que a autoestima da criança branca está alicerçada na supervalorização das características associadas à brancura? Seria, talvez, o estigma do “bebê *Johnson*” ainda presente em nossa sociedade? Ao buscar compreender

melhor o estigma do “bebê *Johnson*”, o exercício realizado por Dias (2007) de visitar o *site* da empresa *Johnson & Johnson* na versão brasileira é bastante elucidador, uma vez que a autora constatou que as imagens disponíveis no referido *site* são coerentes com as descritas pelas educadoras, ou seja, para ser intitulado um “bebê *Johnson*” no Brasil é necessário ser branco, robusto e ter olhos claros – azuis ou verdes.

Por meio da visão aprendemos o que é belo, o branco, o “bebê *Johnson*” brasileiro. A brancura é representada e absorvida pela visão das mais variadas imagens ao nosso dispor como sinônimo de pureza, de paz, de algo a ser alcançado, desejado. O imaginário brasileiro valoriza a imagem, seja na televisão, nos panfletos, ou nos livros didáticos. Traz uma mensagem direta “seja branco”, o “branco é bom”, com a visibilidade quase sempre negativa do negro (DIAS, 2007, p.158).

Nesse cenário, não se pode desconsiderar que vivemos em um país que construiu sua identidade baseada num ideário branco, e que esses modos de ver e avaliar o que é belo, o que é bom, descritos por Dias (2007), estão presentes em nosso dia-a-dia e influenciam nossos modos de ver e de sermos vistos. E, pautados nesse ideário branco, é inevitável considerar a brancura como um privilégio, que agrega benefícios aos seus detentores.

Sobre tal aspecto Bento (2011), a partir de uma revisão bibliográfica de estudos norte-americanos sobre identidade racial na educação infantil, afirma, entre outras coisas, que as crianças desde bem pequenas estão atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, reconhecendo com facilidade o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito. E considera, também, que 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, declarando que o branco é bonito e o preto é feio. Já as crianças pequenas negras mostram-se desconfortáveis em sua condição de negras, porém, raramente reagem à colocação de que o preto é feio. Os dados apresentados pela autora podem auxiliar na compreensão do porquê as crianças brancas no decorrer da pesquisa, em especial nos momentos iniciais, se mostraram sempre mais arrojadas, falantes e participativas do que as pretas e pardas.

No entanto, ainda em consonância com Bento (2011), questiono: como podem crianças tão novas apresentarem tanta informação acerca das dimensões de fenótipos e dos valores implícitos nessas dimensões? Na busca por possíveis

respostas para a referida questão, encontrei alento nas palavras da própria autora, pois defende que, ao adquirir a noção de outro e de outro como diferente, também no que tange às questões étnico-raciais, a criança já se apropriou dos recursos para interpretar essa diferença. E essas noções de diferenças hierarquizadas presentes no nosso meio social são aprendidas na família, nas ruas, nas igrejas e mais tarde nas creches e escolas. De modo complementar, Godoy (1996) destaca que a criança possui uma tendência a constituir sua identidade, seu autoconceito, com base em referências externas, assim, tudo aquilo que é expresso pelos indivíduos significativos para ela, ou seja, pais, familiares, amigos, professores, costuma ser tomado como verdade. E em grande parte das vezes, crianças brancas e negras são conduzidas a aprender que “ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem” (BENTO, 2011, p.111).

Nessa perspectiva, é válido ressaltar quais “verdades” eram ditas pelos adultos significativos às crianças negras e brancas no espaço do CMEI Galha Azul, considerando que os educadores e professores que compartilhavam o cotidiano com as crianças eram fundamentais no processo de constituição da identidade.

Por vezes, Bernardo (preto) se aproximava das educadoras, como na ocasião em que pegou duas panelas e passou a batê-las em frente à educadora Beatriz, como se procurasse aprovação e elogio, mas nada ouviu. Para os meninos brancos os elogios eram constantes, muitas vezes, relacionados à aparência. Por exemplo, Gilberto (branco) foi chamado de “gato”, uma gíria que faz referência à beleza física.
- *Oi gatão, ainda não falei com você hoje.* Disse a educadora Beatriz (Diário de bordo, BII, 28/05/2012).

Em outro momento...

Elias, um menino branco de cabelos loiros, foi chamado pela educadora Vânia para realizar a atividade na mesa:

- *Elias (branco), vem meu amor.*

Ao notar que o menino havia pintado o rosto com o pincel atômico azul que utilizava para desenhar no quadro branco Vânia disse:

- *Que coisa mais linda! Todo branquinho riscado de azul!* Ou seja, mesmo realizando uma estripulia o menino foi elogiado pela aparência.

Jonas, um menino preto de cabelos crespos quase raspados, foi também chamado para sentar-se à mesa, mas apenas pelo nome.

E após algum tempo recebeu de Vânia um elogio:

- *Que legal a minhoquinha do Jonas (preto)!* Referindo-se à atividade desenvolvida com a massinha de modelar (Diário de bordo, MI, 03/05/2012).

Nesses diálogos são relatadas pequenas amostras do que ocorria diariamente no CMEI, pois era recorrente a adjetivação de crianças brancas, sendo denominadas como: linda, amor, coisa maravilhosa, gata, fofura, enfim, termos carinhosos que reforçavam a aceitação e enalteciam a aparência física. Um dos poucos elogios que ouvi em relação à aparência de uma criança preta não foi proferido por uma professora ou educadora, mas por Rosa, auxiliar de serviços gerais, que enquanto limpava os vidros da sala do BI e observava os bebês comentou com sua colega:

- *Olha que lindo aquele moreninho!* Exclamou Rosa (Diário de bordo, BI, 11/05/2012).

E embora o adjetivo “lindo” apresente uma avaliação positiva da aparência do menino preto, não é possível desconsiderar que essa foi atrelada ao eufemismo moreninho, talvez buscando amenizar a condição de negro da criança. Para Bento (2011), a percepção de crianças brancas como bonitas e negras como feias, que aparecem em todos os espaços sociais, inclusive nas famílias e em instituições educativas, influenciam o posicionamento de crianças brancas e negras. E, segundo a autora, mesmo que a compreensão pareça ser similar, o branco como belo e bom e o negro como feio e ruim, os sentimentos que emergem desta constatação podem ser bem diferenciados, uma vez que as brancas podem se considerar superiores, tornando-se mais assertivas e as negras podem se sentir inferiores, tornando-se mais introspectivas, devido ao desconforto e ao constrangimento por ocupar uma posição subalternizada

A existência de preconceito e de discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores.(...) as crianças da pré-escola, além de perceberem as diferenças étnicas, percebem também as diferenças de tratamento destinadas a elas pelos adultos à sua volta. Essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser negra. Confere-lhe sua participação em um grupo “invisível” dentro da escola. Esse procedimento pode minar, aos poucos, a sua identidade. À criança branca resta a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, também irreal, dos indivíduos negros (CAVALLEIRO, 1998, p.199).

Em síntese, as crianças desde o nascimento encontram-se imersas em um mundo repleto de significados, e por meio do contexto vivenciado, constituído por adultos (familiares ou não), recebem informações que contribuem para a formação de sua identidade, e por consequência, a aceitação ou rejeição das características identitárias. Assim, o modo como a família e a instituição educativa se posicionam frente à educação das relações étnico-raciais pode interferir positiva ou negativamente na constituição da identidade da criança pequena.

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 (BENTO, 2011, p.112).

Os diálogos anteriormente citados conduzem a perceber ainda o que já foi explicitado por outros pesquisadores, dentre os quais, Cavalleiro (1998), Oliveira (2004), Dias (2007), que o negro na instituição educativa, amiúde, pode até ser elogiado por aquilo que faz, mas raramente pelo que é. Nesse caso, são também bastante elucidativas as experiências vivenciadas por Bernardo (preto).

Em relação ao desempenho nas atividades, Bernardo (preto) era imbatível. Na hora das cantigas de roda ele já sabia reproduzir todos os gestos e a educadora Virgínia enfatizava:

- *É só seguir o Bernardo (preto), ele já sabe fazer todos os gestos* (Diário de bordo, BII, 28/05/2012).

A vivência remete ao fato de que o negro, muitas vezes, precisa apresentar um desempenho muito maior do que o branco para ser notado, reconhecido. No entanto, amiúde, esse bom desempenho não era recompensado com um carinho ou um cuidado extra. Como percebido no relato a seguir:

Em um momento em que todas as crianças estavam com brinquedos no solário e as educadoras estavam sentadas no chão próximas a elas, Bernardo (preto) tentava se aproximar da educadora Virgínia, como que pedindo colo e ouviu a frase:

- *Oh, lá vem o Bernardo (preto), querendo colo...*

Então, o menino foi colocado sentado no colchão ao lado dela. Instantes após o ocorrido, Cibele, uma menina branca, ocupou o colo da educadora (Diário de bordo, BII, 20/05/2012).

Outro episódio na mesma perspectiva...

Durante a leitura de uma história, Lisa, uma menina branca, permaneceu no colo da educadora Beatriz. Bernardo, o menino preto, interagia com a história, balbuciando e apontando, sendo estimulado verbalmente pela outra educadora:

- *Ó, Bernardo (preto)*. Dizia a educadora Virgínia, fazendo referência aos personagens do livro, mas sem estabelecer nenhuma forma de contato físico com o menino (Diário de bordo, BII, 10/05/2012).

Cabe indagar: Bernardo não ganhou o colo por que era mais velho, mais autônomo que as demais crianças ou por que era negro? Oliveira (2004), em sua pesquisa sobre a questão ético-racial na creche, apresenta dados que auxiliam no aprofundamento da reflexão sobre o tema, uma vez que destaca situações de recusa de carinho e contato físico. No decorrer das observações na instituição, a pesquisadora verificou que as pajens no horário de entrada beijavam somente determinadas crianças, e que essas eram na maioria brancas, e durante a rotina as crianças negras eram excluídas de momentos de carinho, não recebendo colo ou aconchego das pajens.

Ganhar ou não o colo da pajem: uma situação que ocorreu várias vezes: algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças era diferente: M. (loira/2 anos) chegou chorando, então Nice (pajem/branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar, depois chegou P. (negro/2 anos) também chorando, mas Nice fez o seguinte: sentou em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Esta situação ocorreu da mesma forma só que com outra pajem, B. (negro) chegou chorando, Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar, depois chegou L. (loira) também chorando, mas o procedimento foi outro, a pajem a pegou no colo até que ela parasse de chorar (OLIVEIRA, 2004, p.83).

Diante do exposto, amplia-se o questionamento: será que essas experiências de negação de afeto, colo e interação corporal não contribuem para que as crianças negras se tornem mais tímidas, receosas, envergonhadas e não apresentem tanta facilidade ao estabelecer contato, principalmente quando se trata de uma pessoa estranha, como uma pesquisadora?

Imbuída dessa dúvida, busquei reunir e trazer para a análise episódios possivelmente pautados, a meu ver, na suposta superioridade branca, vivenciados no CMEI pelas crianças maiores.

No Pré I, era a hora da história e o livro escolhido foi “Clássicos de Ouro”, que é composto por vários contos de fadas. Nesse dia, atendendo ao pedido das crianças, foi realizada a leitura da história “O Soldadinho de Chumbo”. Ivan, um menino preto que não estava interessado na história, começou a conversar, se mexer, no vocabulário institucional “bagunçar”, então foi retirado do tatame onde todos estavam sentados para ouvir a história e acomodado em uma cadeirinha, afastado dos demais. Já seu companheiro de estripulia Lúcio, um menino branco, foi apenas repreendido pela educadora Letícia. Outro episódio semelhante aconteceu quando Kleber (branco) foi consolado por ter levado um tapa de Denis (pardo), e ninguém percebeu que o menino branco havia iniciado a discussão e batido primeiro no colega (Diário de bordo, Pré I, 08/05/2012).

Pensando sobre as repetidas vezes que presenciei fatos similares, chego a supor que existe quase uma regra, presente em diversos setores de nossa sociedade, e como não poderia ser diferente também na instituição educativa, que muitas vezes reproduz a sociedade, de que a priori o branco tem sempre razão e o negro encontra-se em desvantagem, pois parece difícil ir além das aparências, verificar o que de fato ocorreu, na maior parte das vezes só se conhece um lado da história, uma única história. Parece mais simples e óbvio acreditar que a culpa é do negro, parece existir menos pudor em culpabilizar e punir o negro. Oliveira (2004) caracterizou acontecimentos semelhantes, como a existência de estereótipos em relação ao negro na creche, pois constatou que era também comum as travessuras serem sempre associadas às crianças negras, pois elas eram vistas como as “vilãs” da história. Em sua pesquisa a autora relata que em todas as salas da creche havia um “furacão negro”. O “furacão” era conceituado, de acordo com as pajens, como um menino bastante terrível, que se movimentava o tempo inteiro, estragava as brincadeiras e batia nos colegas, com a particularidade de que ele era sempre negro. Contudo, a pesquisadora não conseguiu identificar diferença significativa entre as travessuras realizadas por crianças brancas e negras, inferindo que essa classificação era pautada apenas em traços fenotípicos, mais especificamente, na cor.

De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola. (CAVALLEIRO, 1998, p 198).

Ao buscar compreender melhor as posturas elencadas e os lugares determinados para crianças negras e brancas nos espaços institucionais, torna-se profícua a análise das situações protagonizadas por José (preto) e Eliane (branca) do Pré I.

A educadora Letícia propôs a brincadeira cantada “*Quem roubou pão na casa do João?*”, que no CMEI Galha Azul é reproduzida com uma variação “*Quem pegou pão na casa do João?*”, para não utilizar a palavra roubou.

O _____ *pegou pão na casa do João!* (coro, denominando uma criança).
Quem? Eu? (a criança nominada pergunta).
 Sim! *Você!* (coro afirma).
Eu não! (a criança nominada responde).
Então, quem foi? (coro pergunta)
 O _____ (a criança nominada escolhe outra criança)
 E a brincadeira recomeça...

Letícia escolheu uma criança branca para iniciar a brincadeira, e depois sucessivamente as crianças foram escolhidas pelos colegas, entretanto, é relevante observar que não foi a primeira vez que José (preto) ficou à margem da brincadeira. Em determinado momento, ele fez uma tentativa de participar, se aproximou do grupo como se dissesse: - *Me escolhe! Me escolhe!* E ao ser desconsiderado pelos colegas se afastou. Quando a brincadeira já havia acabado. Fábio (branco) repetiu a música da seguinte forma:

- *José pegou pão na casa do João...*

José (preto) abriu um sorriso e olhou para Fábio (branco), mas o olhar não foi retribuído. Ao que tudo indicava o menino falou por falar, isto é, o José nomeado por ele não era o José (preto), seu colega de sala. E ao perceber isso José (preto) voltou a andar mal-humorado pelos cantos (Diário de bordo, Pré I, 26/06/2012).

E ainda,

Num outro dia observava as brincadeiras no pátio, estavam juntas as turmas do Pré I e MIII, quando percebi que José (preto) estava jogado na grama e que chorava compulsivamente em meio ao grupo de meninos que estavam jogando futebol, perguntei a um grupo de crianças que estava próximo a mim:

- *O que será que aconteceu com o José (preto)?*

- *Ah, ele é sempre assim, ele é um bebê, tem que mudar de sala...* Respondeu Verônica (branca), usando um tom de desaprovação em relação à atitude do menino (Diário de bordo, Pré I, 08/05/2012).

Os episódios descritos são uma pequena amostra dos muitos vivenciados por José (preto), que constantemente era rotulado pelos colegas e excluído das brincadeiras. Circunstâncias que sempre me causavam extremo desconforto, e exigiam um esforço extra para permanecer no papel de pesquisadora e não interferir intencionalmente na prática pedagógica. Nessas horas sempre me perguntava: será que nem a professora nem a educadora perceberam que José (preto) não havia participado da brincadeira? Será que não se interessavam em saber o motivo pelo qual o menino chorava? Será que não levavam em consideração que José também precisava, queria e tinha o direito de se sentir parte da turma?

Num outro extremo encontra-se Eliane (branca).

As crianças estavam no solário desenvolvendo uma brincadeira livre, isto é, sem uma condução direta das educadoras. Enquanto os meninos brincavam com os carrinhos se arrastando pelo chão, reparei em um grupo de meninas que formava um círculo no meio do solário e decidia quem iria compor aquele seletivo grupo de amigas, uma negociação que em muito lembrava os filmes de adolescentes norte-americanos, nos quais há disputa pela popularidade no ambiente escolar. Eliane (branca) que parecia ser a líder disse:

- *Algumas amigas vão ter que sair, pois têm muitas e eu vou escolher.*

Então, Eliane (branca) insinuou que Raíssa (parda) teria que sair grupo, a menos que lhe emprestasse seu acessório de cabelo. Para não ser a escolhida para sair, Raíssa (parda) entregou a Eliane (branca), mesmo que visivelmente contrariada, a fivela de flor que enfeitava seu cabelo. Em seguida, Eliane (branca) se voltou para outra menina parda e a colocou para fora do grupo, dizendo:

- *Se liga tá bom! Com ar de desdém.*

Em seguida, falou para as demais “afortunadas” que puderam permanecer no grupo:

- *Vamos galera!* (Diário de bordo, Pré I, 18/06/2012).

E ainda...

Eliane (branca) queria ficar com a boneca e a bolsa, Betina (preta) também. Após uma discussão, permeada pelas frases: - *é minha; deixa comigo; não, é minha*, parecia que Betina (preta) sairia vitoriosa. Entretanto, em determinado momento da disputa, Eliane (branca) jogou a boneca e a bolsa no chão e gritou:

- *Então, tá!* Num tom enérgico e até ameaçador.

Betina (preta) pegou a boneca e a bolsa do chão e as entregou a Eliane (branca) dizendo:

- *Pode ficar.*

A impressão que eu tinha era de que a amizade de Eliane (branca) era desejada pelas crianças, não sendo conveniente ser rejeitada por ela.

Então, Eliane (branca) voltou para o cantinho das bonecas, onde esperavam outras meninas e foi questionada por Érica (parda):

- *Você é a mãe?*

- *É.* Respondeu Eliane (branca).

- *E ela é a irmã.* Continuou Eliane (branca), referindo-se a Betina (preta).

- *E por que ela não é a mãe?* Indagou Érica (parda).

- *Porque eu quero!* Sentenciou Eliane (branca).

Eliane (branca) parecia que só conseguia brincar se estivesse na liderança, e na sequência protagonizou outro desentendimento, agora com Natália (parda), que se irritou e disse que iria bater em Eliane (branca). Essa última inicialmente utilizou Kátia (parda) e Betina (preta) como escudo, e por fim, chamou a educadora Letícia, que foi conversar com Natália (parda) do outro lado da sala. Como estavam distantes de mim, não consegui ouvir o conteúdo da conversa, que parecia ser amena e conciliadora, porém, foi realizada apenas com Natália (parda), Eliane (branca) não participou. Quando Natália (parda) voltou para o cantinho das bonecas perguntei:

- *O que aconteceu?*

Ela começou a chorar, parecendo estar muito magoada e disse:

- *Elas não me deixam brincar em paz!* A abracei e ela continuou brincando (Diário de bordo, Pré I, 23/08/2012).

Esses momentos eram difíceis, pois sentia uma vontade enorme de me posicionar, de tomar partido e, especificamente nesse caso, de defender Natália, ou ao menos conversar também com Eliane para juntas encontrarmos resolução para o conflito, enfim, era uma profusão de sentimentos que precisavam ser controlados. E me esforçava muito para não emitir opiniões e manter meu lugar de pesquisadora, tentando ser imparcial. No entanto, não podia negar cuidado a quem necessitava de atenção, e um abraço, acredito eu, apaziguou em certa medida a decepção de Natália (parda), sem comprometer o meu empenho em não ocupar um lugar de autoridade frente às crianças. A manutenção de tais posicionamentos, admito, era uma tarefa nada fácil para uma professora de educação infantil que sempre procurou estar atenta às necessidades das crianças.

Ao refletir sobre o assunto e rever as anotações realizadas no diário de bordo, foi possível perceber que Eliane, menina branca de cabelos loiros e olhos claros, sempre ocupava lugar de destaque: mãe, professora, líder do grupo. Eliane, ao que tudo indicava, já havia tomado consciência da suposta supremacia branca que permeia nossa sociedade, e em alguma medida se acreditava – mesmo sendo uma crença irreal – superior às colegas pretas e pardas, o que lhe conferia o “direito” de sobrepor suas vontades às das demais. Uma postura de superioridade, amiúde,

mantida e até reivindicada pelo próprio grupo de colegas. Como pode ser observado no diálogo a seguir:

Gustavo (pardo) se aproximou de mim e perguntou:

- *O que você está escrevendo?*

- *O modo como vocês brincam, sobre o que vocês conversam...* Respondi

- *A gente gosta de falar sobre casamento.* Falou Raíssa (parda).

Esse assunto era muito comum entre as crianças, acredito que por conta da influência da novela “Avenida Brasil”, que retratava compromisso de “casamento” entre crianças que moravam em um “lixão”.

Na sequência Ivan (preto) solicitou:

- *Agora faz as crianças brincando.*

Atendendo ao pedido, embora não seja uma exímia desenhista, desenhei quatro crianças, propositadamente todas pretas e após nominá-las, Ivan (preto) pediu:

- *Faz a Eliane (branca).*

Obedeci (Diário de bordo, Pré I, 25/09/2012).

O que mais me causava estranhamento era o fato de que, esses breves, porém significativos episódios de discriminação e por que não dizer de dominação racial, não eram percebidos, problematizados, enfrentados pelas educadoras/professoras. Desse modo, as situações eram “naturalizadas”, deixando a impressão de que os conteúdos, os enredos das brincadeiras das crianças não mereciam atenção, não eram dignos de observação e intervenção por parte das docentes. Procedimento que contraria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que declaram que a educação infantil requer um profissional cuidadoso, sensível, observador de todas as vivências das crianças na instituição educativa e capaz de assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.

Em síntese, os episódios que apresentei nessa categoria podem indicar que as atitudes apresentadas na interação entre as educadoras/professoras e as crianças podem ser observadas pelas crianças e, por vezes, reproduzidas nas interações entre elas, determinando lugares diferentes para negros e brancos na instituição e reforçando uma postura de crítica e de rejeição das crianças para com alguns colegas negros, e de admiração e até um pouco de veneração em relação a alguns colegas brancos, principalmente àqueles que se encaixam no estereótipo culturalmente estabelecido para príncipes e princesas, aspecto que abordarei no próximo tópico.

4.4 FRUTOS DE UMA HISTÓRIA SÓ? EU SOU BRANCA ...

O título desse tópico faz referência à palestra de Chimamanda Adichie, *O perigo de uma história única* e às palavras proferidas por Natália (parda): - *Eu sou branca*. Nele apresento algumas situações que evidenciam como as relações étnico-raciais são percebidas na sociedade e como os estereótipos eram produzidos e reproduzidos entre as crianças no CMEI Galha Azul.

Ao observar as crianças na sala do Pré I e do MIII, foi possível perceber a presença considerável de crianças pardas e pretas. Como essa era uma constante em todas as salas do CMEI Galha Azul, e por que não inferir em todos os CMEIs de Curitiba, a circunstância incitou a reflexão sobre as variáveis, raça, idade e classe social e conduziu a questionar: quem é o usuário alvo da educação infantil pública no Brasil? E mais especificamente em Curitiba? Numa rápida olhadela é possível supor: crianças pobres e negras - pretas e pardas -, consideração que encontra ancoradouro nos estudos de Rosemberg (2011), que cita a pesquisa realizada por Oliveira (1994) para explicitar que as creches públicas em São Paulo são frequentadas por crianças de famílias com baixo nível de renda e uma forte segregação racial. A autora destaca que essa tendência foi pouco analisada, mas afirma que parece ser recorrente em todo o país.

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. Isso acarreta, no território nacional, o fato de que a intensa maioria de crianças na rede pública é negra (ROSEMBERG, 2011, p.37).

Tendo como pressuposto que a educação infantil pública é destinada à parcela menos favorecida economicamente, e por consequência, são as crianças pobres, pardas e pretas que preenchem quase a totalidade das vagas da educação infantil pública em Curitiba, permanece a indagação: quais as formas de trabalho com essas identidades?

É preciso considerar que, por vezes, se sobrepõe no imaginário popular a crença de que o Sul do país é branco, afirmação talvez baseada, como já mencionado, na instalação de um grande número de imigrantes europeus na região,

e tal argumento ainda pode ser ouvido em alguns momentos na atualidade. Como exemplo, trago duas situações que presenciei. A primeira ocorreu em um curso de formação continuada para professores em uma cidade no sul do Paraná, quando ao ouvir sobre a questão étnico-racial uma das gestoras argumentou: – *Aqui não temos esse problema, não tem “escurinho” em nossa cidade.* A outra ocorreu quando uma palestrante de outra região do país, responsável por um curso de formação continuada para pedagogas em Curitiba, ao ver imagens de um CMEI da cidade, nas quais aparecia uma menina preta, fez o seguinte comentário: – *Nossa! Que diferente, uma criança negra em Curitiba!*

Com base no exposto, é relevante refletir sobre o quanto esse imaginário, pautado na branquidade como norma da sociedade, pode impedir a implementação de práticas educativas mais coerentes, que possibilitem o desenvolvimento do pertencimento étnico-racial à todas as crianças, uma vez que, ainda que fosse fidedigno o fato de morarmos ou trabalharmos em locais nos quais houvesse apenas pessoas brancas, o que não é caso da pequena cidade da Região Sul do Paraná e muito menos das instituições de educação infantil de Curitiba, seria necessário trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, pois essa não é uma questão referente somente aos negros, mas à sociedade brasileira. No entanto, o que impera em casos como esses é a invisibilidade do negro. Invisibilidade que, por vezes, é eleita como uma solução fácil, pois parte-se equivocadamente do pressuposto de que se não existem negros não é preciso trabalhar com a educação das relações étnico-raciais. Essas posturas, de estranhar a presença de negros em Curitiba, não admitir a existência de pessoas não brancas no Paraná, valorizar a suposta supremacia branca e referendar o branco como modelo de humanidade, assumidas por alguns adultos, seja por meio de falas, gestos, imagens, ações e histórias, certamente influenciam os modos das crianças se perceberem e perceberem os outros ao seu redor e fazem com que reproduzam, com frequência, esses estereótipos.

Em meio às brincadeiras Glória (preta) perguntou:

- *Alguém quer virar uma princesa?*

Como ninguém respondeu, ela se dirigiu a mim:

- *Você quer virar uma princesa?*

- *Como é uma princesa?* Indaguei.

- *Loira, magra e alta.* Respondeu a menina.

Então, questionei:

- *Que cor são os olhos de uma princesa?*
 - *Espera um pouco, me deixa ver.* Disse Glória (preta) e foi correndo conferir a cor dos olhos da boneca *Barbie*.
- E então, ao retornar concordou com Mariana (parda) que já havia dito:
- *Azul.*
 - *E o cabelo? Perguntei.*
 - *Liso, bem lisinho igual ao da Mariana (parda), só que branco.* Referindo-se ao tom loiro claríssimo do cabelo da boneca *Barbie* (Diário de bordo, MIII, 29/06/2012).

Nesse instante, recordei da palestra *O perigo de uma história única*, de Chimamanda Adichie, que assisti pela Web em abril de 2010, na qual a escritora nigeriana relata sua experiência como leitora de livros estrangeiros ingleses e norte-americanos, recheados de personagens brancos, que não a identificavam, e declara que quando começou a escrever suas primeiras histórias reproduzia os mesmos personagens, cenários e situações que havia tido acesso. Nesse sentido, a escritora alerta para o perigo de se ter contato com um único modelo ou com muitas versões de uma mesma história, com um único biótipo: brancos, de cabelos loiros e olhos azuis, pois, segundo Adichie, somos impressionáveis e vulneráveis frente a uma história, principalmente quando somos crianças, e uma história pode criar estereótipos, não que esses sejam totalmente falsos, mas são incompletos e podem fazer uma história se transformar em uma única história.

Thamires Hélia, com cabelos cacheados e olhos de uma tonalidade escura, gostaria de se parecer com a Bela Adormecida. Queria 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, (...). 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 (TRINIDAD, 2011, p.138).

De modo complementar, Oliveira (2004) revela que na creche que desenvolveu a pesquisa também encontrou o estereótipo referente às princesas bastante demarcado, pois era comum as “pajens” demonstrarem preferência pelas meninas brancas de cabelos loiros e olhos claros, proferindo elogios constantes e dispensando mais afeto a essas do que às crianças negras. As meninas brancas eram caracterizadas pelas pajens como “princesas” ou como “filhas”.

As crianças vão chegando, mas a pajem só beija L. (loira/1 ano) e diz: “*oi minha princesa*”. Num outro dia no refeitório, a diretora também elogia essa mesma menina dizendo: “*que linda você é*” (...). No berçário Rute (pajem/branca), ficava brava com W. (negro), pois ele tirava as presilhas do cabelo de N. (branca), e por isso a pajem dizia: “*não judia da minha princesa, não faz isso com a minha filha*” (OLIVEIRA, 2004, p.84)

Os relatos conduzem a refletir sobre o fato das princesas negras, com seus cabelos crespos, tranças e adereços, não terem chegado nem perto do imaginário infantil, pois, em geral, as instituições continuam a valorizar um único “modelo” de princesa – branca, cabelos loiros, olhos claros – e, assim, a profecia de uma história só continua a se perpetuar junto às crianças, não sendo diferente com aquelas que frequentavam o CMEI Gralha Azul, fazendo-as se identificar, em grande parte das vezes, com as características pertencentes ao grupo de pessoas brancas.

Uma menina se aproximou, trazendo uma boneca de pano preta. Elogiei:

- *Que linda!*
- *É!* Ela concordou.
- *Como é o nome da boneca?* Perguntei.
- *Natália.* Respondeu a menina.
- *E o seu?* Perguntei.
- *Natália.*
- *Vocês são iguais?* Perguntei referindo-me a uma semelhança entre ela e a boneca.
- *Sim. A minha mãe já fez o meu cabelo assim.* Disse ela, fazendo menção ao penteado com maria-chiquinha da boneca.

Resolvi ser mais direta e questionei:

- *Você tem essa cor?*

Não. Eu sou branca. Respondeu, enfaticamente, a menina parda de cabelos crespos.

Então fomos interrompidas por um diálogo entre os meninos.

- Voltamos a conversar e questionei:
- *Que cor é essa boneca?*
- *Preta.*
- *E na sua família tem alguém que é preta assim?* Questionei.
- *Tem minha avó e o meu avô.*
- *E seu pai e sua mãe?* Continuei questionando.
- *São brancos iguais a mim* (Diário de bordo, Pré I, 08/05/2012).

No desenrolar do diálogo Natália (parda) fez uso espontâneo da lógica bipolar, uma denominação bastante refinada que utiliza apenas dois termos – preto e branco –, indicando que tem conhecimento sobre as categorias utilizadas para determinar o pertencimento étnico-racial. Sobre tal aspecto, cumpre destacar que, segundo Telles (2003), o termo “cor” no Brasil equivale ao termo *race* em inglês,

sendo empregado para expressar um conjunto de características físicas – cor de pele, tipo de cabelo, forma de nariz e lábios –, sendo que os traços de pessoas não brancas, amiúde, são social e culturalmente percebidos de modo negativo. O autor elucida ainda que a classificação racial no Brasil é mais complexa, ambígua e fluída do que em países como os Estados Unidos, onde há vias oficiais de segregação, porque aqui “não existe na classificação racial um limite de “linha de cor” mas sim uma grande área cinza ou marrom” (Telles, 2003, p.132), possibilitando que a cor/raça seja definida de modo ambíguo, circunstancial, inconsistente e com base nas relações socialmente estabelecidas. Em nosso país são utilizadas simultaneamente e de modo mais recorrente as seguintes formas de classificação: *continuum* de cores, muito presente no discurso popular e cotidiano, que contempla uma gradação de cores e grande diversidade de termos, entre os quais, moreno e mulato; as categorias “oficiais”, opção realizada pelo IBGE para coletar informações sobre raça/cor (preto, pardo, branco, indígena, amarelo); e a bipolar, que em geral usa os termos – negro e branco –, defendida pelo Movimento Negro como uma estratégia para reunir pretos e pardos sob uma mesma categoria, visando assim, à ressignificação do termo negro e à conseqüente valorização da identidade negra (TELLES, 2003). Ao lado disso, Guimarães (2008) afirma que a diversidade de cores e termos que os indivíduos usam no Brasil para designar o pertencimento racial fornece indícios sobre a importância da cor como marcador social.

Ao utilizar a categoria bipolar, Natália dá indícios de ter se apropriado de uma forma de classificação que é amplamente difundida em um discurso político e midiático, que acredito ser atualmente mais presente na sociedade, impulsionado, em grande parte, pelas ações do Movimento Negro. Tal hipótese talvez possa auxiliar a compreender o fato das crianças terem nos relatos descritos, em geral, optado pelas denominações preto, branco, negro, isto é, não foi percebida no decorrer da pesquisa de campo a utilização pelas crianças de termos ambíguos como mestiço, moreno ou mulato, nem da classificação conforme o “continuum de cores”. No que se refere à Natália (parda), é válido considerar que o fato de reconhecer e fazer uso da classificação bipolar de cor/raça não fez com que ela quisesse se identificar como preta ou negra.

Um outro episódio nessa linha...

No cantinho da cozinha várias meninas brincavam, me aproximei do grupo e após algum tempo observando perguntei a Ingrid (parda):

- *Como é o nome da sua boneca (branca de cabelos loiros)?*
- *Viviane, é o nome da minha irmã.*
- *E ela é branca igual a essa boneca?* Continuei, questionando.

A menina pensou um pouco e respondeu:

- *Não, é pretinha...* Disse de modo bem reticente.
- *E você?*
- *Eu?*
- *Você, de que cor é? É da cor da boneca?*
- *Não. Eu sou ó, disse a menina se olhando e mostrando a pele parda* (Diário de bordo, MIII, 15/05/2012).

Trinidad (2011), ao abordar a classificação racial com as crianças, encontrou dados semelhantes, ou seja, que indicam que elas preferem não se identificar como negras ou pardas.

Oscar: "eu me pareço com o meu pai". Pergunto: "E como é seu pai?". Oscar responde: "Branco". Retruco: "E você?" Oscar me diz: "Branco escuro." (...) E você, Júlia, se parece com quem, pergunto. "Com minha mãe", responde. Por quê? Pergunto. "Porque nasci igualzinha a ela." Como é que você se parece com ela? "Com o *cabelo duro* e como ela falou mesmo", apontando para Isabelle. Sobre o quê, pergunto. Ela diz: "Sobre a cor da pele". Digo: E qual é? Julia volta-se para Isabelle e pergunta: "Que cor você falou naquela hora?". Raphaela Cristhine, que havia se aproximado, diz: "preto". "Não", responde Júlia. "Marrom", continua Raphaela. "Não", responde Júlia. "Branco", Raphaela diz. "Não" "Moreno?", pergunta Raphaela. "Sim", responde Júlia. "Minha mãe é *morena e eu sou morena*". Eu pergunto: e seu pai? A resposta foi pronta: "meu pai também e meu irmão também" (TRINIDAD, 2011, p.126).

Os dados de Trinidad (2011) apontam ainda que em alguns casos as crianças fazem uso de eufemismos, situação também vivenciada no CMEI Galha Azul.

Os meninos estavam sentados ao redor da mesa, folheando livros de literatura. José (preto) ficou muito bravo, pois queria o livro de Luciano (preto), sendo que esse contava para mim a história e a cada página fazia com que eu colocasse a mão nos personagens para que ele fizesse os efeitos onomatopaicos.

- *Você já leu bastante, agora me dá tá bom, um de cada vez...* Disse José (preto) a Luciano (preto).

Então José (preto) pegou o livro, se dirigiu a mim e disse:

- *Tia, tia, põe o dedo aqui.*

Em seguida, contou uma história muito parecida com a contada por Luciano (preto). Enquanto José (preto) folheava o livro, percebi que em uma das páginas havia a imagem de uma família, como nela havia personagens negros e brancos resolvi perguntar a José (preto):

- *De que cor é esse aqui?* Indicando um personagem negro.
- *É meu pai.* Respondeu o menino.
- *Seu pai é assim?* Questionei.
- *É.*
- *E de que cor é seu pai?* Indaguei.
- *É azul.* Respondeu José (preto) (Diário de bordo, Pré I, 22/05/2012).

O termo *azul*, utilizado por José (preto) para informar a cor do pai, pode ser interpretado como expressão das ambiguidades da classificação racial brasileira apontadas por Munanga (2008). Por um lado, pode indicar o uso de um modo comum de designar os pretos de tom de pele mais escuro, por outro, pode significar uma via de escape para supostamente suavizar sua condição de negro pela não nomeação, ou ainda, um subterfúgio encontrado pelo menino para encerrar a conversa sem identificar o pai como preto ou negro. Enfim, as alternativas sugerem a resistência em expor o pertencimento étnico-racial.

Face ao descrito, é possível inferir que dizer que não é branco, ou seja, dizer que é pardo ou preto é uma informação que, notadamente, não traz orgulho para a criança, parecendo ter a mesma conotação de expor um defeito, uma fragilidade. Assim, os posicionamentos expressos por Ingrid e Natália (pardas), que buscaram não se identificar com as características do grupo composto por negros, coadunam com os posicionamentos encontrados nas pesquisas que abordaram a questão étnico-racial entre crianças, uma vez que indicam que crianças negras declaram o desejo de serem brancas. Cavalleiro (1998) afirma que crianças em idade pré-escolar já interiorizam ideias preconceituosas que incluem a cor da pele como elemento definidor de qualidades pessoais, assim, são raras as exceções em que a criança se intitula negra, demonstrando orgulho e enaltecendo suas origens, sua ancestralidade africana. Uma dessas exceções foi percebida por Lima (2006), que ao tratar da percepção dos sujeitos sobre identidade afro-descendente e questionar como as crianças se veem, registrou o depoimento de Glissan: “Eu sou preto, toda minha família é negra... meus bisavós eram escravos” (LIMA, 2006, p. 193). Afirmção que a autora traduziu com uma autoidentificação orgulhosa, devido a entonação utilizada pelo menino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios

de uma sociedade hierárquica e desigual. Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas (BRASIL, 2004, p.04).

Nesse sentido, é possível inferir que o menino Glissan, entrevistado por Lima (2006), teve acesso a outras versões da história, ou melhor, a muitas histórias sobre os seus ascendentes africanos, provavelmente histórias de luta, resistência, trabalho e dignidade, histórias que o fizeram ter orgulho de se identificar como negro e enaltecer suas origens. No caso das crianças brancas, em especial aquelas que frequentavam o CMEI Galha Azul em 2012, os dados coletados indicaram a existência de uma história única, uma história de valorização dos atributos do grupo branco e uma depreciação dos atributos do grupo negro.

No espaço externo, alguns meninos andavam de motoca ao redor do CMEI, as meninas faziam “lanches” em mesas de piquenique embaixo das árvores, outras crianças brincavam na areia e nos brinquedos do playground. Enquanto observava o cenário, Verônica (branca) se aproximou de mim e pediu:

- *Me deixa ver a sua barriguinha?*

Na sequência, disse que a mãe dela estava grávida e que havia comprado roupas para o bebê e que ela não sabia onde estavam guardadas. Comentei que quando o bebê nascesse iria precisar das roupas por causa do frio. Daí a menina falou:

- *É... No meu país tudo é coberto de gelo, no meu país tudo é branco...*

Então elencou toda a família:

- *Meu pai, minha mãe, meu tio, minha tia, meu vô, minha vô...*

- *E quem não é branco, é o que?* Perguntei.

- *Negro.* Respondeu a menina.

- *E não tem nenhum negro na sua família?*

- *O último tio* (expressão que talvez significasse o casamento recente da tia).

- *É todo negro e baixinho.* Falou em tom de reprovação.

- *O branco é mais bonito?* Perguntei.

- *É.* Respondeu de modo contundente.

- *E você queria ter outra cor?*

- *Não.*

- *Quem no CMEI não é branco?*

- *O Ivan (preto), o José (preto).* Disse olhando ao redor, e complementou enfaticamente:

- *E o meu último primo, que é mais baixo, mais preto, mais negro.*

Ao continuar observando as crianças, a menina falou:

- *Tenho um tio que é branco com bolinhas na bochecha, igual ao Tadeu (branco).*

Disse se referindo ao menino de cabelos ruivos com o rosto coberto de sardas (Diário de bordo, Pré I, 29/05/2012).

Verônica (branca) com a frase: - *No meu país tudo é branco*, pode estar indicando já ter se apropriado de uma percepção do contexto ao seu redor, já que também tive a impressão de estar num território branco, ao observar os espaços do CMEI, sendo relevante demarcar também que a menina fez uso da classificação bipolar ao explicitar que, quem não é branco é negro, revelando um modo hierarquizado, e, em certa medida, pejorativo de encarar aqueles que não são brancos. Ao lado disso, ao declarar a preferência por sua cor – branca – fica evidente que Verônica (branca) atuou com um padrão hegemônico, elegendo o branco como norma de humanidade.

As afirmações expressas por Glissan e Verônica conduzem a refletir e reiteram a defesa realizada por Adichie (2010) sobre a necessidade de se trabalhar com muitas e não com apenas uma história, pois a variedade de histórias, as diferentes perspectivas sobre um mesmo acontecimento, são imprescindíveis para a formação de conceitos mais justos e coerentes com a realidade. Silva (2012) correlaciona a proposição de Adichie de perigo da história única à metáfora do mito de Sherazade, “narradora doce e resoluta” que vence a uniformidade da história única totalitária do sultão com as “mil e uma” histórias. E no que se refere à educação das relações étnico-raciais, podem propiciar que mais crianças, como Glissan, reconheçam e se orgulhem de seu pertencimento racial, e auxiliar crianças que como Verônica, acreditam, equivocadamente, que os brancos são superiores aos negros – posicionamento, infelizmente, até previsível vindo de uma criança que vive em uma sociedade hierárquica e desigual – a transformar seu ponto de vista.

Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável (SILVA JR; BENTO; PEREIRA, 2012, p.29)

Trabalhar com esse intuito, de implementação de ações antirracistas nas instituições educativas, pode ser uma importante contribuição para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre negros e brancos. Nesse sentido, é válido lembrar o trabalho desenvolvido por Algarve (2004) com a organização do “Cantinho de Africanidades”.

O Cantinho de Africanidades foi montado numa prateleira ampla, localizada no fundo da sala (que era o único espaço disponível) e contou com Cds de cantores e compositores negros; livros de histórias infantis que retrataram o negro de forma positiva; fotos, postais, figuras, cartazes que mostraram as cidades africanas, população negra e suas manifestações culturais; esculturas provenientes de diferentes países africanos ou da diáspora; roupas e adereços de inspiração africana; bonecas negras e ou africanas, assim como brinquedos; instrumentos musicais; revistas com fotos de negros; receitas de comidas típicas de origem africana ou afro-brasileira, enfim, diferentes objetos que retrataram a história e cultura do povo negro, seja no Brasil, em África ou na Diáspora (ALGARVE, 2004, p.54).

Tal prática é convergente com os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), uma vez que, possibilita a execução de uma pedagogia de combate ao racismo e às discriminações, visando à educação das relações étnico-raciais positivas, solidificando entre os negros e despertando entre os brancos a consciência negra. Assim, pode oferecer aos negros conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana, e aos brancos, pode possibilitar que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004).

Com intuito de aprofundar a discussão sobre as características da população negra na perspectiva da valorização, no próximo tópico discutirei um importante componente identitário: o cabelo, destacando os modos como ele é percebido na instituição educativa.

4.5 CABELO, CABELEIRA, CABELUDA, DESCABELADA ...

Cabelo vem lá de dentro
Cabelo é como pensamento (Arnaldo Antunes)

Nesse tópico tratarei de um importante componente da identidade em várias culturas: o cabelo, pois seja curto, comprido, pintado, trançado, raspado, enfim, o cabelo comunica traços identitários. Gomes (2003) que tratou em sua tese de doutorado sobre as representações e as concepções sobre o corpo negro e o cabelo crespo, afirma que a escola aparece em vários depoimentos como um importante

espaço, no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra.

Corroboro com o pensamento de Gomes (2003) e complemento reiterando que a educação infantil é para grande parte das crianças o primeiro espaço externo ao lar para socialização e, portanto, para construção da identidade, construção essa que se efetiva no cotidiano, nos diálogos entre as crianças, entre os adultos e as crianças e entre os adultos, moldando-se na complementaridade e no confronto.

Nessa perspectiva, torna-se profícuo a análise das conversas que se desenvolvem atualmente no cotidiano das instituições, uma vez que, Gomes trabalhou com relatos de adultos, com idade entre 21 e 60 anos, portanto, esses são advindos das lembranças da infância e da adolescência, ou seja, possivelmente fatos que ocorreram há dez, vinte, trinta anos ou mais. Cumpre lembrar que a síntese dos relatos encontrados por Gomes (2003) indicaram que na maioria das vezes a escola não é lembrada como um local em que os negros e o seu padrão estético são vistos como positivos, e que o corpo como base para a construção da identidade não tem sido privilegiado na instituição. Tais momentos, retratados pelos sujeitos da pesquisa, são datados e aconteceram em uma época em que as leis sobre a educação das relações étnico-raciais não eram tão explícitas e a busca pela construção de uma identidade negra não era tão presente em nosso cotidiano como ocorre hoje.

No intuito de analisar como eram tratadas no CMEI Gralha Azul as questões que envolviam as características físicas e identitárias dos negros, selecionei episódios com diálogos de crianças e adultos relacionados ao cabelo.

A proposta de um dos cantinhos nesse dia era de um salão de beleza, e não pude deixar de perceber que os objetos e acessórios disponibilizados pelas professoras para as crianças eram voltados para os cabelos lisos, ou seja, pentes finos, prendedores variados, mas todos bem pequenos, havia também um aplique falso com três trancinhas bem fininhas e apenas um pente um pouco mais largo, mas que não chegava a ser apropriado para o cabelo crespo. Assim, tendo ao seu dispor acessórios para somente um tipo de cabelo, isto é, para o cabelo liso, as meninas, principalmente as pretas e pardas de cabelos crespos, buscavam insistentemente a permissão das meninas brancas ou pardas de cabelos lisos para penteá-las. Quando não conseguiam, justificavam a sua não participação na brincadeira do seguinte modo:

- *Minha mãe falou para eu não deixar ninguém mexer no meu cabelo, pois ela arrumou com água e vai desmanchar.* Disse uma menina parda de cabelos crespos.

Ou buscavam outros modos de interagir como foi o caso de Kátia (parda) que passou todo o tempo da brincadeira penteando alguns fiapos de sua própria franja, tirando e recolocando uma tiara (Diário de bordo, Pré I, 08/05/2012).

A não existência de uma valorização do cabelo crespo, delatada pela falta de objetos e acessórios culturalmente propostos para utilização na estética negra, nesse caso mais especificamente nos penteados infantis femininos, indicou a desconsideração que continua incidindo sobre a criança negra nos espaços educativos, deixando a impressão que tudo foi pensado, organizado apenas para os brancos. E nessa perspectiva, alguns comportamentos advindos de professoras e educadoras da instituição podem reforçar essa afirmação, como os explicitados nos relatos a seguir:

As crianças estavam sentadas no tatame, haviam acabado de ouvir uma história contada pela educadora Taís, e conversavam baixinho enquanto aguardavam o momento de ir ao pátio realizar uma brincadeira coletiva, quando um questionamento em voz alta chamou a atenção de todos:

- *Por que você soltou o cabelo?! Quer pegar piolho?!* Perguntou a educadora Taís em um tom de voz ríspido.

- *Dá esse rabicó aqui!* Ordenou Taís. E prendeu novamente o cabelo de Lara (preta), desconsiderando o quanto a menina estava satisfeita em ter as madeixas soltas (Diário de bordo, MIII, 15/05/2012).

Procedimentos semelhantes foram verificados e relatados por Cavalleiro (1998), no entanto, a professora que participou da pesquisa em 1998 falou de modo mais explícito com a menina negra: - *Você precisa falar para a sua mãe prender o seu cabelo. Olha só que coisa armada!* Em seguida, segundo a autora, a educadora flexibilizou a fala, talvez devido a sua presença, e justificou utilizando para tanto o cuidado com os piolhos. Em outro momento, dirigiu-se a outra criança negra e perguntou: - *Quem mandou você soltar esse cabelo? Não pode deixar solto desse jeito! Por que soltou? Ele é muito grande e muito armado! Precisa ficar preso!* Em seguida, energicamente, pegou a maria-chiquinha do pulso da menina, prendendo-lhe os cabelos (Cavalleiro, 1998).

Parece quase uma regra implícita, que permeia diversos espaços de nossa sociedade, inclusive e talvez principalmente os educacionais, a de que meninas negras não podem ficar com os cabelos longos soltos, e não é uma norma a ser seguida por todas as meninas, pois havia várias meninas brancas com os cabelos

soltos. E assim, a exemplo de Cavalleiro (1998), me preocupa o modo como esses procedimentos estão sendo apreendidos por crianças brancas e negras, o modo como a desvalorização de um componente estético importante para a identidade negra está sendo classificado, implicitamente, como ruim.

E mais do que destacar o que é feito, é intrigante perceber o modo como é feito, uma vez que, momentos depois a educadora Taís fez uma pergunta similar a Gisele (branca), porém, de modo muito mais sutil e gentil: - *Soltou o cabelo?* Sem questionar o motivo ou mencionar a existência de piolhos. Postura que pode indicar uma forma de tratamento diferenciado entre negros e brancos, apontando uma possível hierarquização baseada em atributos físicos. Penso que se a implementação das leis sobre as relações raciais teve alguma influência no cotidiano das instituições, até o momento, essa se restringiu em deixar os posicionamentos mais implícitos, camuflados ou expostos, quase que exclusivamente em gestos e olhares, isto é, menos verbalizados. Infere-se, entretanto, que mesmo essas atitudes julgadas como discriminatórias, acontecendo em menor número, quiçá de modo mais discreto, continuam a contribuir sobremaneira para a apropriação de estereótipos que inferiorizam o negro ao mesmo tempo em que podem conduzir a uma baixa autoestima da criança negra.

As observações realizadas podem indicar que as crianças são de certo modo ensinadas, mesmo que de maneira tácita, no decorrer de sua socialização que o cabelo crespo não é bonito e que é muito melhor ter cabelo liso como o dos brancos. Como pode ser vislumbrado no próximo relato.

As crianças do MII, com idade entre 2 anos e 5 meses a 3 anos, estavam brincando nos cantinhos previamente organizados pelas educadoras, e nesse dia uma das opções de brincadeira eram chapéus e perucas, dentre as quais havia a opção de loiras, roxas, laranjas e pretas. Aparentemente elas não estabeleciam relação entre a cor e a forma do cabelo e o pertencimento étnico-racial. Todavia, em meio às constantes trocas de perucas e chapéus e os infindáveis convites para que eu ora coloca-se uma, ora coloca-se outra, dois episódios me chamaram a atenção. Primeiro, o fato de várias crianças utilizarem um chapéu com tranças rastafári (semelhantes às usadas por Bob Marley) para assustar as demais, que diziam:

- *Aí que medo!* E saiam correndo pela sala.

Havia uma associação, ao que parece compartilhada por todos, de que aquela peruca se assemelhava à figura de uma bruxa e, portanto, causava medo e nunca era usada na cabeça, a criança que assustava as demais vestia a peruca na mão como se fosse um fantoche. Segundo, e mais inquietante, o comentário realizado pela educadora Mariza sobre a peruca *black power*.

- *Ninguém quer essa. Reparou?* Disse Mariza para mim, num tom que desqualificava a peruca (Diário de bordo, MII, 24/05/2012).

A narração é emblemática, sob meu ponto de vista, pois deflagra que as crianças haviam atribuído uma conotação muito negativa a um chapéu com a peruca feita de cabelo crespo, ou seja, para elas simbolizava algo que trazia uma impressão ruim, medo. É óbvio que as crianças usam a imaginação e podem com facilidade transformar um objeto em outro, atribuindo significados diversos, mas permanecem as inquietações: Por que o cabelo rastafári? Por que ninguém usava essa peruca na cabeça? Por que outras perucas não foram usadas com o mesmo fim? Ao lado disso, considere bastante expressivo o fato de a brincadeira ser reconhecida e compartilhada por todos, o que de certo modo pode indicar que é algo recorrente entre as crianças.

Nesse contexto, no que se refere ao material que provavelmente foi adquirido pelo CMEI com o intuito de valorizar as características dos indivíduos negros e proporcionar o conhecimento da diversidade a todas as crianças, questiono: não seria apropriado que as educadoras e professoras apresentassem um posicionamento positivo em relação às perucas de cabelo crespo, incentivando o uso adequado dessas pelas crianças? Cabe lembrar que entendo, amparada pelas DCNEIs (2009b), como uma das funções dos professores e educadores, o enfrentamento diante de atitudes que demonstram rejeição às diferenças, buscando implementar a construção da identidade racial positiva, que tem como alicerce a concepção da diferença como um valor.

No entanto, quase que em resposta a minha inquietação, destaco o posicionamento da educadora Mariza, que ao invés de buscar trabalhar de maneira positiva com a diferença, teceu o comentário em relação à peruca *black power* que inferioriza uma característica do negro, ou seja, o cabelo crespo.

E no decorrer das brincadeiras desenvolvidas no CMEI, foi possível perceber que muitas crianças já haviam assimilado essa visão, veiculada pela mídia, e muitas vezes sem reflexão prévia, reforçada pelas instituições educativas e até mesmo pelas famílias.

Num dos cantos as meninas brincavam de salão de beleza, e enquanto fingiam lavar os cabelos das bonecas diziam uma para a outra:

- *Tem que passar bastante, bastante, bastante creme.*

Ao ouvir essa afirmação tão incisiva, perguntei:

- *Para quê?*
- *Para ficar lisinho.*
- *E se não passar creme?*
- *Fica enrolado.*
- *E o seu cabelo como é?*
- *Eu passo meu xampu roxo e meu creme e ele fica lisinho.*
- *Mas enrolado não é bonito?* Insisto.
- *Não, bem lisinho.*

A conversa sobre o creme e as indicações de passar bastante creme foi compartilhada pelas outras meninas, todas de cabelos cacheados ou crespos (Diário de bordo, MIII, 20/04/2012).

Os dados coletados indicam que as crianças pequenas da educação infantil, isto é, com menos de 5 anos, já demonstram uma preferência pelas características físicas dos brancos, sendo que situações equivalentes foram também verificadas por Trinidad (2011) que, ao investigar como as crianças se classificam em relação ao pertencimento racial, notou que elas expressam o desejo de ter características associadas ao grupo de pessoas brancas, sendo o cabelo e a tonalidade da pele as mais mencionadas, uma vez que, segundo a autora, a maioria das crianças ansiava que seus cabelos – encaracolados, crespos, duros – fossem substituídos por outros, lisos e loiros.

Pergunto a Bianca se ela gostaria de ser diferente. Ela me diz: “Não”. Insisto: Você gosta do jeito que você é? “Não”. Como você gostaria de ser, perguntei-lhe. “Loira”. [...] E o que você não gosta? Ela foi direta: “Meu cabelo”. Quis saber como ela gostaria que fosse seu cabelo. Ela me disse que queria que ele fosse “de branco”. Achei que ela queria que seu cabelo fosse liso e perguntei-lhe isso. Ela falou: “Eu queria, sim” (TRINIDAD, 2011, p. 138).

Com base no exposto, infere-se que para as meninas negras de cabelos crespos é um desejo, talvez até unânime, o de ter os cabelos lisos. Já entre os meninos nota-se outro modo de enfrentamento, uma vez que, é recorrente perceber que as famílias optam por um corte bem curto, aproximando-se do cabelo raspado, o que impossibilita a visualização das características do cabelo. E esse era um traço comum entre os meninos negros do CMEI Galha Azul, ter o cabelo quase raspado.

Tal traço foi também revelado no trabalho de Dias (2007), que destacou componentes de gênero que diferenciam meninos e meninas, e afirmou que se as meninas negras penteiam os cabelos, muitas vezes, com intuito de discipliná-los

e/ou moldá-los de modo mais similar ao pertencimento racial do grupo branco, os meninos negros “perdem” os cabelos, resolvendo assim de modo mais fácil a necessidade de aceitação e assimilação da norma branca.

Enquanto as meninas choram e reclamam, o que não deixa de ser um modo de resistir às atitudes discriminatórias, os meninos se auto-afirmam com novos penteados. No entanto, o modo mais comum que as famílias têm utilizado para “resolver” a questão do cabelo do menino, segundo as educadoras, é cortar bem curtinho ou raspar (DIAS, 2007, p.279).

A pesquisa realizada por Carvalho (2013), que trata das políticas de promoção de igualdade racial em Florianópolis, também discorre sobre situações relacionadas aos cabelos, dentre as quais retrata a polêmica enfrentada pela Secretaria Municipal de Educação, quando essa decidiu enviar às instituições o creme para cabelo crespo, conforme relatou uma das entrevistadas:

A grande polêmica começou com o creme de cabelo. (...) há alguns anos atrás, nós resolvemos comprar, por observação do cotidiano das crianças, da brincadeira das crianças, o creme de cabelo para cabelo afro. E uma ação tão simples dessa, causou um reboiço assim na rede, porque muitas professoras entendiam que isso era discriminar. Por que vai um creme de cabelo? Porque essa criança sempre era a cabeleireira, ela não conseguia ser a moça que ia cuidar do seu cabelo no salão, a menina que ia cuidar. E não conseguia entender isso, achava que era discriminação (CARVALHO, 2013, p.193).

A compra do creme, segundo a SME, tinha por objetivo considerar a especificidade da educação infantil quanto ao cuidar e educar, tendo em vista a criança negra e a valorização de suas características, sua auto-imagem, sua autoestima e sua identidade racial. Para a referida autora, essa ação, mais do que uma mera compra, é responsável por mobilizar discussões referentes à estética, visto que ao declarar que os cabelos crespos também podem ser penteados e cuidados, de certa maneira, presta uma valiosa contribuição para a ampliação dos referenciais de beleza.

Como já foi retratado, as crianças negras do CMEI Galha Azul, assim como aquelas que frequentavam as instituições de educação infantil em Florianópolis, enfrentavam dificuldades na hora de participar das brincadeiras de salão de beleza, mas o relato a seguir apresenta um momento raro, de resistência e inversão da ordem vigente:

As meninas, orientadas pela educadora Letícia, foram para o solário brincar de salão de beleza. No espaço externo estavam dispostas lado a lado seis cadeiras, a proposta era que se organizassem em duplas para que cada menina pudesse ser ora a cabeleireira e ora a cliente. A educadora Letícia integrou a brincadeira, possibilitando que seus longos cabelos lisos fossem penteados pelas meninas. Era visível que as meninas pretas e pardas atinham-se mais à função de cabeleireira, e quando trocavam de posição era comum ouvir as lamentações, em virtude dos puxões nos cabelos e dos emaranhados de fios que ficavam presos aos pentes finos. Nesse cenário, chamou minha atenção a ação protagonizada por Livia (parda), que diante da impossibilidade de pentear os cabelos crespos de Kátia (parda) com os utensílios disponíveis, deu uma nova função aos artefatos, transformando os objetos de cabelo em objetos de maquiagem, isto é, um prendedor de cabelo roxo virou um batom roxo e tal atitude foi copiada por várias outras duplas (Diário de bordo, Pré I, 26/09/2012).

A transformação da cabeleireira em maquiadora evidencia os modos como as crianças podem ressignificar as situações vivenciadas e apresentar posturas de resistências, mesmo frente às formas de socialização mais restritivas, entretanto, situações como essa se configuraram como exceção na pesquisa, pois de modo geral, as crianças buscavam atender ao padrão.

Ao retomar a análise dos estudos de Gomes (2003), cumpre ressaltar a afirmação de que o cabelo é um forte ícone identitário, bem como destacar que a síntese de depoimentos apresentada pela autora se assemelha aos dados coletados no CMEI Galha Azul, uma vez que, desvalorizam o cabelo crespo, atributo do grupo negro, e enaltecem o cabelo liso, atributo do grupo branco. Com a diferença de que os sujeitos da pesquisa desenvolvida por Gomes (2003) relataram situações de maior agressividade verbal, utilizando termos como “cabelo ruim”, “cabelinho frito”, “cabelinho horrível”, entre outros, talvez essa diferença esteja mais ligada à questão etária, por conta da suposta fragilidade das crianças pequenas, do que propriamente a uma maior consciência sobre a questão étnico-racial.

No tópico a seguir abordarei os artefatos que compunham o CMEI, mais precisamente os brinquedos, existentes em maior ou menor número em todas as instituições de educação infantil, com destaque para as bonecas.

4.6 BONECAS BRANCAS E PRETAS

Entre os muitos tipos de brinquedos encontrados no CMEI Galha Azul, destacarei de modo privilegiado as bonecas, por entender que essas correspondem a uma representação do humano de determinada sociedade, em determinada época, e influenciam os processos de identificação das crianças. Assim, ao tratar da construção da identidade étnico-racial de crianças pequenas, é viável analisar os “modelos de humanidade”, ou seja, as bonecas escolhidas para representar a humanidade disponíveis no CMEI.

Segundo Brougère (2008), como já mencionado, o brinquedo está intrinsecamente relacionado à cultura, e no que se refere às bonecas, o autor destaca que nem tudo é refletido no mundo da boneca, pois o espelho realiza uma seleção, escolhendo e valorizando algumas características, alguns modos de vida e os ambientes de algumas classes sociais.

O brinquedo parece afastado da reprodução do mundo real constantemente evocado por ele. É um universo espelhado que, longe de reproduzir, produz, por modificação, transformações imaginárias. A criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada (BROUGÈRE, 2008, p. 43).

Portanto, é possível inferir que nem todas as crianças conseguem se identificar com as bonecas presentes na instituição educativa. No que tange à questão étnico-racial, é primordial ressaltar que o CMEI Galha Azul possuía bonecas pretas, ocorrência que não é comum a todas as instituições de educação infantil, ou seja, isoladamente esse é um aspecto que indica a percepção da necessidade de se ter vários “modelos” de bonecas para que as diferentes crianças que compõem a instituição possam se identificar, bem como identificar e aprender a apreciar características diferentes das suas, compreendendo a diversidade como um valor. Nesse sentido, ter bonecas brancas e pretas do sexo feminino e do sexo masculino é um progresso considerável, embora ainda seja almejado encontrar também na instituição outros “modelos” de bonecos – gordos, de óculos, idosos, com deficiências –, enfim, que contemplem toda diversidade presente em nossa sociedade, meta já mencionada no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009c). Todavia, é notório o alto custo desses bonecos, sendo alguns encontrados apenas no exterior, conseqüentemente reconhece-se que esse é um objetivo, embora extremamente necessário, a ser alcançado a médio e longo prazo.

Ao me deter à análise das bonecas brancas e pretas que estavam disponíveis no CMEI, por vezes, tive a impressão de que as bonecas pretas foram produzidas para atender à diversidade, as novas legislações e, principalmente, ao politicamente correto, mas não para serem realmente bonitas e valorizar as características da população negra, despertando o interesse e a afeição por parte das crianças. Nessa linha de raciocínio, cabe a comparação de duas bonecas com traços de bebê do mesmo fabricante, o modelo era exatamente igual, mudando apenas as cores da pele e as vestimentas:

Boneca preta – Menina, pele preta, olhos acinzentados, lábios bem vermelhos, como se estivessem pintados com batom, marca do estereótipo do negro. Vestida com uma saia longa estampada de tecido de chita nas cores verde, amarelo, vermelho, laranja e azul e uma blusa lilás, ou seja, em nada lembrava um bebê.

Boneca branca – Menino, pele branca, olhos azuis, lábios rosados. Vestido com uma calça cinza e uma blusa azul de tecido de plush, bastante semelhante a um bebê (Diário de Bordo, MIII, 03/07/2012).

Tal característica é uma das mais comuns, sendo recorrente a indústria produzir bonecas pretas apenas pintando-as de “marrom”, fato que pode contribuir para uma não identificação da criança negra com a boneca preta, pois os traços não são semelhantes aos seus, e a simples pintura da cor da pele, muitas vezes, não imprime um bom resultado ao produto final. Ressalva já efetuada por Souza (2009).

A maioria dos corpos-bonecas encontrada por mim, seja nas lojas de bonecos ou nas escolas, possui um corpo branco. No caso das bonecas, essa ratificação é bastante evidente, tanto na imensidão de bonecas brancas encontradas, quanto nas poucas bonecas “quase” negras que circulam não só no comércio, mas nas mãos das crianças. Falo em “quase” negras, pois observo que a maioria das bonecas, que poderiam ser consideradas negras, possui as características do corpo das bonecas brancas (SOUZA, 2009, p.78).

A autora denomina de “quase” negras as bonecas brancas apenas pintadas de cor marrom ou preta, mantendo, principalmente em seus rostos, os traços fenotípicos de pessoas brancas, fato que segundo ela remete à artificialidade e

impede que as crianças negras possam e queiram se identificar com esses artefatos, classificando-os em grande parte das vezes como “feios”. Afirmção que vem ao encontro das observações realizadas nesta investigação, como poderá ser observado em relatos subsequentes. Ainda sobre a constituição das bonecas negras, é válido reiterar que para simbolizar as crianças negras, fazendo com que essas se sintam verdadeiramente representadas e valorizadas, seria interessante que a indústria de bonecas fosse além do simples tingimento da pele, e estivesse atenta aos traços e características que genuinamente identificam a população negra, sem desconsiderar que não existe apenas um “modelo” físico e estético, mas há uma variedade de tons de negro e de tipos de cabelo crespo.

Ao escolher bonecas e bonecos negros, é preciso olhar para a diversidade de tonalidades de pele, de traços e de tipos de cabelo. Será que as bonecas escolhidas expressam essa diversidade? Assim como a boneca loira e de olhos azuis não traduz a diversidade de tipos da raça branca, também ao escolher as bonecas e os bonecos negros devemos procurar aqueles que representam os negros na sua variedade de tons de pele e tipos de cabelo, a pluralidade fenotípica que caracteriza a população negra. Além disso, há os critérios básicos que jamais deveriam ser esquecidos: os bonecos são bonitos e benfeitos? Dá vontade de brincar com eles? São interessantes para as crianças? (SILVA JR; BENTO; CARVALHO, 2012, p.22).

Realizadas essas considerações iniciais sobre a produção das bonecas, cabe destacar como as crianças que frequentavam o CMEI Galha Azul se comportavam frente às bonecas pretas e brancas.



FOTOGRAFIA 19 - BONECAS DO CMEI
FONTE: A Autora (14/09/2012)

No cantinho da cozinha, onde era disponibilizada a caixa com bonecas pretas e brancas, foi possível notar que apenas uma boneca preta foi retirada da caixa pelas crianças, e ainda assim ficou esquecida num canto e não recebeu os mesmos cuidados de banho e troca que as bonecas brancas. A cada tempo havia uma troca de grupos e se modificavam as crianças no cantinho da cozinha, em virtude das demais atividades que aconteciam de forma simultânea. As brincadeiras desenvolvidas por elas também mudavam da encenação dos momentos de higiene e alimentação matinal que precedem a ida à creche à preparação do almoço. Todavia, prevaleciam os cuidados com as bonecas brancas (Diário de Bordo, Pré I, 29/05/2012).

Em outra observação...

No canto das bonecas as crianças tinham à disposição 03 bonecas pretas e 12 bonecas brancas. Ellen (branca) carregava uma boneca branca de cabelos loiros enrolada em um pano laranja, segurei uma boneca preta enrolada em um pano similar e propus uma troca, mas ela não aceitou, mesmo com a minha interferência era visível a preferência de Ellen (branca), bem como das demais meninas, pelas bonecas brancas, apenas Alana (branca) dividiu sua atenção entre duas bonecas (preta e branca), porém, quando questionei qual era a mais bonita, rapidamente ela apontou a branca (Diário de bordo, MII 07/05/2012).

Posicionamento semelhante foi também destacado por Cavalleiro (1998), que ao realizar observação no parque encontrou seis meninas que juntas brincavam com suas bonecas - seis brancas, sendo três com cabelos loiros e três com cabelos pretos, e uma preta. A autora fez diversas perguntas às meninas, e quando perguntou qual das bonecas era a mais feia, obteve de Larissa (branca) a resposta de que era a boneca preta.

Já Algarve (2004), ao desenvolver uma pesquisa de intervenção, percebeu mudanças significativas nas posturas das crianças em relação aos elementos da cultura africana, motivadas pela implementação do “Cantinho de Africanidades”, sendo importante destacar que as bonecas negras passaram a ser apreciadas pelas crianças, a partir do maior conhecimento sobre a África e sobre as pessoas que possuem ascendência africana.

Os objetos do Cantinho de Africanidades também eram alvo de discriminação e preconceito no início do ano. Algumas vezes presenciei as crianças rindo de algumas imagens de pessoas negras, de bonecas negras, de roupas africanas, fazendo piadinhas sobre manifestações religiosas africanas. Ao conhecerem a história, porém, passaram a respeitar e a valorizar as pessoas negras, inclusive em imagens; as bonecas tornaram-se objeto desejado pelas meninas e até mesmo pelos meninos; as

manifestações religiosas de origem africana começaram a aparecer em produções dos alunos; entre os alunos ninguém disse freqüentá-las, mas os personagens das histórias que criavam, passaram a ter como religião o Candomblé e a Umbanda, o que representou um grande avanço e o início de uma conscientização da importância em se respeitar as diferentes crenças e quem delas fazem parte (ALGARVE, 2004, p. 138).

O argumento defendido pela autora indica que com realização de um trabalho intencional, consciente e voltado para a educação das relações étnico-raciais é possível possibilitar às crianças outros modos de perceber bonecas pretas e brancas, indo além dos estereótipos bonecas pretas são “feias” e bonecas brancas são “bonitas”.

Em outra ocasião, percebi que na caixa de bonecas do MIII entre as muitas bonecas brancas estilo *Meu Bebê*, havia uma boneca *Meu Bebê* que era preta, mas que quase nunca saía da caixa, as bonecas brancas, em geral, eram as preferidas pelas crianças.



FOTOGRAFIA 20 - BONECA PRETA
FONTE: A Autora (14/09/2012)

E em uma das poucas vezes que vi a boneca *Meu Bebê* preta sendo utilizada foi na seguinte circunstância:

Fábio (branco) brincava junto às meninas, e em um dado momento trouxe uma boneca preta para ser cuidada como filha do casal. Lívia (parda), que representava o papel de mãe, com uma expressão de repulsa disse:

- *Esse não, ele é preto!*

E Vicente (pardo) complementou:

- *E é barrigudo.*

Quando questionei por que não queriam aquela boneca, novamente com uma expressão de nojo Lívia (parda) falou:

- *Porque não.* Disse taxativa, como se fosse algo que eu deveria saber sem que ela precisa-se explicar.

Quando insisti, ela declarou:

- *Ela está pelada.*

- *Mas os bebês nascem pelados.* Fábio (branco) contestou.

Lívia (parda) encerrou a discussão sem aceitar a boneca preta, e Fábio (branco), acatando a recusa, jogou o bebê preto de volta na caixa. É pertinente destacar que havia bonecas brancas também sem roupas, sendo acolhidas pelas crianças durante a brincadeira (Diário de bordo, Pré I, 18/06/2012).

Nesse diálogo é possível perceber que Lívia (parda) utilizou espontaneamente a lógica bipolar (preto/branco) para classificar a boneca como preta, e apresentou comportamento de repulsa em relação às características fenotípicas do grupo negro, certamente socialmente aprendido, pois a criança não desenvolve suas brincadeiras em espaços vazios, ou seja, ela faz uso das informações absorvidas no mundo adulto para reproduzi-las, como defende Corsaro (2005a), de modo interpretativo na cultura de pares. Exemplo disso é a aversão que Lívia (parda) expressou pela boneca preta por meio de conduta de rejeição, e quando questionada pela pesquisadora não explicitou o motivo real da recusa, isto é, reproduziu o preconceito velado que permeia nossa sociedade, que de modo peculiar reconhece a existência do racismo sem que as pessoas se assumam como racistas (GOMES, 2005). É possível inferir, que em certa medida, Lívia (parda) compreende como aceitáveis atitudes racistas, porém, sabe que não é “politicamente correto” verbalizá-las, principalmente diante de pessoas com as quais não possui tanta intimidade.

A observação de repetidas situações em que as crianças demonstravam preferência pelas bonecas brancas e um julgamento pejorativo e até certa aversão, como no caso de Lívia (parda), em relação às bonecas pretas me fizeram indagar: será que alguém, ou seja, algum membro do corpo docente, da equipe pedagógica atenta para a frequência com que essas bonecas são requisitadas pelas crianças? Será que a equipe tem em conta que essa baixa aceitação da boneca preta talvez

seja um indicativo da pouca valorização do negro em nossa sociedade, sendo, portanto, um foco importante a ser trabalhado no cotidiano do CMEI para a educação das relações étnico-raciais?

Os ambientes de aprendizagem para a igualdade racial devem ser abertos às experiências infantis e possibilitar que as crianças expressem seu potencial, suas habilidades e curiosidades e possam construir uma autoimagem positiva. Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial. A escolha dos materiais deve estar relacionada com sua capacidade para estimular, provocar determinado tipo de respostas e atividades (SILVA JR ; BENTO; CARVALHO, 2012, p.20).

Em outro momento, eu e um grupo de crianças estávamos no cantinho do mercado e desenvolvemos mais um diálogo que merece atenção, por retratar o modo como o negro, representado pela boneca preta, foi definido por uma menina preta:

- *Qual é a sua filha?* Perguntei.
- *Essa.* Respondeu lara (preta), apontando a boneca branca.
- *Ah, achei que essa era mais parecida com você.* Disse a ela apontando a boneca preta.
- *Não, eu não sou dessa cor, ó.* Disse a menina, mostrando o dorso da mão.
- *Ah, você é igual a essa?* Indaguei agora fazendo referência à boneca branca.
- *É. Eu sou assim.* Disse, mostrando o dorso da mão novamente.
- *Sabia que essa (boneca preta), mordeu ela (boneca branca)?* E continuou:
- *A branca, que se chama Bárbara, não morde não, ela obedece.*
- *Você cuida para mim?* Perguntou lara (preta), entregando-me o carrinho com duas bonecas pretas.
- *Sim.* Respondi.
- *Da minha filha não precisa, dessa eu cuido.*

Passado um tempo entreguei a ela uma boneca preta e falei:

- *Olha a sua filha.*
- *Essa é feia, eu não gosto de preta!* Disse lara (preta) enfaticamente.
- *Por quê?* Questiono.
- *Porque só ficam incomodando e não obedecem* (Diário de Bordo, MIII, 18/06/2012).

O fato de lara (preta) mostrar a cor da pele ao invés de pronunciá-la pode indicar que a criança tem consciência de que não é branca, mas num contexto em que só as características da população branca são reconhecidas como belas e boas, ela é conduzida a embranquecer. Ou seja, lara (preta) sabe que não é branca,

porém sente-se pressionada socialmente a identificar-se como tal. Posicionamento que pode ser analisado com base na tese *Pele negra, máscaras brancas*, defendida por Fanon (1983), sendo possível afirmar que a postura assumida pela menina, de identificar-se como branca e desconhecer-se como negra, foi socialmente construída.

O diálogo acima indica ainda que, por vezes, além de classificar as bonecas pretas como “feias”, as crianças também as classificavam com “ruins”, associando-as a situações de desvio de conduta, ou seja, na perspectiva de lara (preta), as bonecas pretas eram aquelas que agrediam, não obedeciam e só incomodavam. Diante do posicionamento de lara (preta), questiono: como uma menina preta, que revela uma representação tão negativa em relação aos negros, poderá querer se identificar como negra? É óbvio que esse modo de perceber as características relacionadas ao grupo de pessoas negras, explicitado por lara (preta), não pode ser encarado como algo cristalizado ou sem perspectiva de mudança, pois, como dito anteriormente, a constituição da identidade é um processo sempre inacabado e sujeito a transformações, a depender das inserções nos diversos espaços e das influências a que são submetidos os indivíduos, possibilitando diferentes formas de identificação em diferentes momentos da vida.

Nessas condições, é válido reiterar a responsabilidade da instituição de educação infantil em possibilitar a constituição de uma identidade positiva a todas as crianças inseridas nesse contexto, considerando que para tanto, precisa estar atenta aos modos de socialização aos quais as crianças são expostas no espaço educativo. Assim, a instituição, no que tange à questão étnico-racial, dentre vários outros aspectos, necessita constantemente ponderar se as imagens, livros, materiais e brinquedos disponíveis para as crianças refletem também a história e a cultura da população negra, e, principalmente, se essa é apresentada de modo positivo e não pejorativamente.

No CMEI Galha Azul, às sextas-feiras, acontecia o denominado dia do brinquedo, assim, após as atividades rotineiras (chamada, calendário, condições do clima), os brinquedos trazidos de casa pelas crianças eram redistribuídos para que elas pudessem realizar suas brincadeiras. Nesses momentos, quase que por “acaso”, se organizavam meninos para um lado e meninas para o outro. Ou seja, indicavam que já haviam se apropriado dos modos de organização que as docentes

costumavam estabelecer para as brincadeiras. Enquanto observava a disposição dos agrupamentos divididos por sexo, ouvi:

- *Senta aqui, ó!* Disse Suzana (parda), me chamando para compor o grupo de doze meninas, no qual estavam as bonecas trazidas de casa, dentre as quais:
 3 - estilo²⁷ *Barbie*, branca de cabelos loiros;
 1 - estilo *Ken*, branco de cabelos lisos;
 1 - estilo *Meu Bebê*, branco de cabelos loiros;
 Diversas miniaturas de bonecas - estilo *Polly*, branca de cabelos loiros (Diário de bordo, Pré I, 26/06/2012).

No maternal III, também foi possível perceber que as bonecas trazidas de casa eram sempre brancas:

1 - estilo *Barbie*, branca de cabelos loiros;
 3 - estilo *Meu Bebê*, branco de cabelos loiros;
 2 - estilo *Polly*, branca de cabelos loiros;
 4 - bonecas de porte médio, todas brancas de cabelos loiros (Diário de bordo, MIII, 05/07/2012).



FIGURA 6 - BONECAS
 FONTE: Imagens retiradas da WEB.

²⁷ Optei por usar essa denominação pelo fato das bonecas, muitas vezes, não serem as originais, mas modelos similares.

Os brinquedos dos meninos eram, em geral, carrinhos, caminhões e super-heróis, nesse caso, sempre brancos, sendo os mais comuns: o *Super-Homem*, o *Batman* e o *Ben 10*.



FIGURA 7 - BONECOS (SUPER-HERÓI)
 FONTE: Imagens retiradas da WEB.

A escolha por trazer e brincar com bonecas e bonecos brancos, de certo modo, confirmou a impressão resultante das observações realizadas em sala, de que as crianças rejeitavam as bonecas pretas, e como a construção da identidade é um processo que ocorre simultaneamente em diferentes espaços, na família e na instituição educativa, especialmente quando se trata de criança pequena, é possível inferir, por meio da observação dos brinquedos trazidos de casa, que os pais e responsáveis pelas crianças também compartilhavam a preferência por bonecas brancas, pois “antes de ser possuído, o brinquedo foi comprado, oferecido” (BROUGÈRE, 2008, p.67).

Ao acompanhar as interações das crianças no dia do brinquedo, me chamou a atenção o seguinte diálogo:

Por que você não trouxe a Barbie? Perguntou Núbia (parda).
Eu trouxe. Disse Mariana (parda) (Diário de bordo, MIII, 26/06/2012).

A frase proferida por Núbia (parda) reafirmou a impressão que tive durante todo o período de observação, de que é inegável que a boneca *Barbie* é supervalorizada entre as meninas. A boneca “manequim” é branca, alta, magra, com

longos cabelos lisos e loiros, olhos azuis e está constantemente vestida com roupas e acessórios de grifes famosas. Steinberg (2001) a define como a mimada que tem tudo.

Do condomínio rosa à piscina, do veículo de recreação ao palco de gravação, ela tem mais amigos que qualquer um. Todo mundo ama a Barbie e ela ama todo mundo. A Barbie nos prova que se tentarmos com afinco podemos ter qualquer coisa e todas as coisas. A Barbie sempre prospera. Ela pode ser o que quiser – ela influencia gerações de crianças e adultos e é uma eterna lembrança de tudo o que é bom saudável e cor-de-rosa em nossas vidas. Barbie é uma verdadeira americana. Ela sustenta os valores da família que nosso país mais preza. Ela é estritamente heterossexual, auto-suficiente, filantrópica e moralista. Ela também está pronta para conduzir “outra” pessoa na sua vida, não importa a cor ou etnia (STEINBERG, 2001, p. 328).

A autora alerta para o fato de terem sido criados vários “outros” modelos de bonecas e bonecos no estilo “manequim”, designados como os amigos da boneca *Barbie*, dentre esses, alguns pertencentes a outras culturas e etnias, sendo que no ano de 1968, foi criada a boneca *Christie*, uma amiga da *Barbie* de pele negra. No entanto, toda variação do padrão *Barbie* (branca) foi produzida, segundo a autora, na perspectiva do diferente, do exótico.

A Matel definiu etnia como diferente de branco. A Barbie normal, loura, é o padrão a partir do qual as “outras” surgem. Como emula a cultura dominante, a norma é a Barbie sem título, todas as outras Barbies são qualificadas por sua linguagem, alimentos e danças “nativas”. Tentando ser multiculturais, pais compraram essas bonecas para suas filhas para ensiná-las sobre “outros” povos. Nenhuma Barbie “normal” fala de sua dieta normal, a personalidade de seu povo e os seus costumes. (...). A brancura da Barbie a privilegia a não ser questionada; ela é o padrão para todas as outras (STEINBERG, 2001, p. 333).

No Brasil, em especial em Curitiba, não existe uma grande disseminação dessas variações de modelos de *Barbie*, sendo muito mais comum encontrar em lojas e nas mãos das crianças a *Barbie* “padrão”, branca de cabelos loiros. Ao lado disso, é fora de dúvida que a *Barbie* branca é conhecida, desejada e valorizada por boa parte das meninas brasileiras, inclusive pelas que frequentavam o CMEI Galha Azul:

Durante o período de brincadeira, Raquel (amarela) se aproximou e pediu para que eu a ajudasse a colocar uma capa, ou seja, amarrasse um pedaço de tecido em volta de seu pescoço.

- *Você vai virar uma super-heroína?* Perguntei.
 - *Sim.* Respondeu.
 - *Qual? A super-Raquel?* Indaguei.
 - *Não. A Mulher Maravilha.* Respondeu a menina.
- E em seguida Ingrid (parda) falou:
- *Eu vou ser a Barbie.*
 - *Por quê?* Questionei?
 - *Porque ela é uma super, super-heroína, igual a da Raquel (amarela).* Respondeu Ingrid (parda) (Diário de bordo, MIII, 22/08/2012).

A constatação da supervalorização da boneca *Barbie* entre as meninas conduz a refletir e, ancorada nos estudos de Steinberg (2001), indagar: a boneca *Barbie* é boa para as crianças? A boneca *Barbie* influencia os modos como as crianças se veem e veem os demais? O padrão de beleza imposto pela boneca *Barbie* influencia as crianças? Como se sentem as meninas negras e brancas frente ao “padrão” quase inatingível imposto pela boneca *Barbie*? A boneca *Barbie* influencia os processos de formação da identidade?

Diante do exposto, é possível considerar que o padrão de beleza e branquidade difundido pela boneca *Barbie* influencia a constituição do senso estético, enfatizando a valorização de um único modelo, pois “ela louva a brancura – brancura loura em particular – como padrão para a beleza feminina” (Steinberg, 2001, p.337). Ao mesmo tempo em que reforça os sentimentos negativos em relação à pele negra, contribuindo para que meninas com pele negra menos escura, ou seja, pardas, desejem fazer o “passing” – descrito por Munanga (2008) – e identificar-se como brancas.

Em síntese, os brinquedos, artefatos impregnados de significados culturais, constituem-se como suporte para a brincadeira, sendo essa uma atividade socialmente construída, isto é, o ser humano aprende a brincar no contexto social e cultural no qual está inserido, por meios das relações que estabelece com parceiros mais experientes (BROUGÈRE, 2008). Nesse sentido, é possível afirmar que a brincadeira é envolta por conteúdos da vida real, as crianças buscam nas vivências cotidianas repertório para suas brincadeiras, assim, essas não se desenvolvem num espaço vazio ou imparcial. Ao contrário, são afetadas pelas rotinas, crenças, valores e até mesmo preconceitos, disseminados em determinada sociedade.

A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à

mão e com o que tem na cabeça. Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a condicionam, mas, então, toda brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite justamente ultrapassar esse ambiente sempre particular e limitado. O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados (BROUGÈRE, 2008, p. 105).

Ao transpor esse conhecimento para o cotidiano do CMEI, vale a ressalva de que, apesar de relevante, talvez não seja suficiente apenas adquirir os artefatos, no caso específico, as bonecas pretas, mas, ao lado disso, torna-se viável o desenvolvimento de um trabalho intencional para a valorização da diversidade. Ao refletir sobre a necessidade do trabalho com a educação das relações étnico-raciais desde a educação infantil, e sobre a importância que os docentes, responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, assumem na constituição da identidade das crianças pequenas que frequentam uma instituição educativa, julguei apropriado reunir e apresentar no próximo tópico alguns episódios que retratam as relações adulto/criança, analisadas sob a ótica da construção da identidade étnico-racial.

4.7 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FALAS, GESTOS, EXPRESSÕES E POSTURAS

Para iniciar este capítulo, é relevante retomar o conceito de identidade apresentado na fundamentação teórica, que nesta tese é compreendida como a consciência que a pessoa tem de si mesma, o modo como cada um se vê, sem desconsiderar que esse olhar sobre si mesmo é moldado por um “um par de lentes” que reflete o modo de ver do outro sobre si mesmo, isto é, são as expectativas da sociedade que, em certa medida, estabelecem contornos para a identificação do indivíduo. Tal processo congrega a autoidentificação e a heteroidentificação, está em constante movimento, se desenvolve ao longo de toda a vida do indivíduo e é, amiúde, permeado por ambiguidades e controvérsias.

Com base nesse conceito, é primordial considerar a relevância dos espaços, das imagens, dos artefatos, das histórias, das pessoas que compõem o mundo das crianças e fazem com que a partir dessas múltiplas influências elas vão se constituindo como seres humanos ao passo que constituem suas identidades. Nesta

tese, que tem como foco verificar as possibilidades que as crianças têm de construir positivamente sua identidade étnico-racial no cotidiano da educação infantil e trazer para o centro da cena as situações protagonizadas pelas crianças, é válido ressaltar que, embora tenha em muitos momentos dado uma visibilidade maior à criança, entendo que crianças e professores/educadores são protagonistas da educação infantil, sendo que esses últimos ocupam o lugar privilegiado de outro significante para a criança pequena. Portanto, julguei apropriado, mesmo não sendo um estudo que tenha como prioridade a formação de professores ou a prática pedagógica, trazer falas, expressões, posturas e gestos coletados durante a pesquisa de campo, com vistas a apresentar um pouco da relação que se estabelece entre crianças e adultos, no caso professores/educadores, na instituição.

Assim, movida pela vontade de conhecer um pouco mais sobre as vivências e experiências dos professores e educadores que organizavam o cotidiano pedagógico no CMEI Galha Azul, optei pela aplicação de um questionário (Apêndice 1), elaborado na perspectiva de englobar professores e educadores, pois tinha interesse em obter mais dados sobre suas carreiras, processos de formação e inserção nas discussões sobre a educação das relações étnico-raciais. Cabe ressaltar que, embora na Prefeitura Municipal de Curitiba esses profissionais sejam alocados em carreiras distintas, nas quais se difere a exigência de formação, a carga horária de trabalho e a remuneração, entendo que no dia-a-dia exercem funções muito semelhantes, compartilhando os processos de cuidado e educação das crianças pequenas e tendo igual representatividade junto a elas, portanto, na caracterização do perfil profissional, não farei distinção e denominarei a todos como docentes da educação infantil. Cumpre informar ainda que o CMEI deveria contar com um quadro de 23 profissionais docentes, entretanto, no momento da investigação, uma profissional encontrava-se em afastamento para tratamento de saúde e outra trabalhava em dois períodos – manhã e tarde – exercendo, assim, a função de dois profissionais distintos. Desse modo, os docentes totalizavam 21 profissionais, para os quais foi entregue o questionário com o prazo de sete dias para devolução. Após esse período, retornaram 11 questionários, os demais, mesmo com a ampliação do prazo, não foram devolvidos. Não insisti, pois entendo a necessidade de respeitar o desejo do sujeito em participar ou não das etapas da pesquisa.

Com os questionários respondidos em mãos, avalei que 52,38% era uma amostra representativa dos profissionais do CMEI, e considerei ainda que quase a totalidade dos docentes das turmas observadas – MIII e Pré I – havia respondido, faltando apenas uma profissional com a qual tive pouquíssimo contato, pois ela auxiliava na substituição de profissionais em outras turmas, assim, raramente permanecia na sala do MIII.

Com o intuito de realizar uma caracterização dos profissionais que atuavam como docentes no CMEI Gralha Azul, no ano de 2012, farei inicialmente a apresentação dos dados obtidos por meio do questionário.

Os profissionais docentes que o responderam tinham idade entre 22 e 54 anos, sendo que:

- 02 - entre 20 e 30 anos;
- 02 - entre 30 e 35 anos;
- 05 - entre 40 e 50 anos;
- 02 - entre 50 e 55 anos.

Em relação à formação inicial, 07 possuíam graduação em Pedagogia, sendo que quatro cursaram na modalidade à distância, 04 possuíam também especialização, sendo que 01 cursou na modalidade à distância e 04 possuíam apenas o magistério em nível médio.

Quanto à experiência profissional, foi encontrado o seguinte o panorama:

TEMPO DE EXPERIÊNCIA DAS DOCENTES		
EDUCAÇÃO INFANTIL	PREFEITURA DE CURITIBA	CMEI GRALHA AZUL
1 ANO E 7 MESES	1 ANO E 7 MESES	8 MESES
3 ANOS	3 ANOS	3 ANOS
4 ANOS	20 ANOS	4 ANOS
5 ANOS	3 ANOS E 2 MESES	3 ANOS E 2 MESES
6 ANOS	2 ANOS E 5 MESES	1 ANO E 6 MESES
6 ANOS E 8 MESES	6 ANOS E 8 MESES	3 ANOS
7 ANOS	7 ANOS	4 ANOS
7 ANOS	1 ANO E 1 MÊS	8 MESES
8 ANOS	4 ANOS	4 ANOS
16 ANOS	2 ANOS	10 MESES
20 ANOS	1 ANO E 6 MESES	8 MESES

QUADRO 9- TEMPO DE EXPERIÊNCIA DAS DOCENTES

FONTE: A Autora, setembro 2012.

Em relação à experiência na educação infantil, 04 docentes tinham entre um e cinco anos, 05 tinham entre cinco e dez anos e 02 entre dez e vinte anos. Já quanto ao tempo de trabalho na Prefeitura, a que possuía menos tempo estava na Rede Municipal de Curitiba há um ano e meio, e a que possuía mais tempo estava na rede há vinte anos. No se refere ao período de experiência no CMEI Galha Azul, essa variava entre oito meses e quatro anos. Com base na análise do quadro, é possível perceber que os profissionais que atuavam no CMEI Galha Azul já possuíam uma trajetória na educação infantil, desenvolvida na Rede Municipal de Curitiba e também em outros espaços públicos e privados de educação infantil.

No que tange à proposta pedagógica, 07 profissionais afirmaram conhecê-la e não terem participado de sua elaboração, 01 profissional não respondeu quanto ao conhecimento da proposta pedagógica, mas afirmou que não participou da elaboração e 03 profissionais afirmaram conhecê-la e terem participado de sua elaboração.

Ao responderem em que consiste o trabalho a ser desenvolvido com as crianças na educação infantil, as docentes mencionaram: o desenvolvimento integral da criança; as práticas de cuidado e educação; as interações entre adultos e crianças; a formação pessoal e social pautada em novas descobertas, e as atividades lúdicas, sendo que uma delas optou por uma definição mais detalhada:

Devemos pensar na criança como um todo, em todos os aspectos: afetivo, emocional, social e cognitivo. Nosso trabalho é ajudar a contribuir para essa formação. Nosso desafio como profissional da educação infantil é estabelecer caminhos que realmente sejam oferecidos para que a criança cresça um adulto onde consiga exercer sua cidadania com autonomia e consciência, construindo assim uma sociedade mais justa e humana (MADALENA, Setembro de 2012).

É relevante considerar que a concepção apresentada pela docente Madalena, apesar de inicialmente fazer referência à criança com um ser integral, ainda está muito baseada numa concepção de criança como “vir a ser”, que por vezes desconsidera suas especificidades e necessidades no presente, justificando o trabalho desenvolvido por meio da projeção do adulto que essa se tornará no futuro, tal concepção pode indicar o entendimento da infância como uma fase transitória, preparatória, enfim, minimizar sua importância na vida do indivíduo no presente.

A escola costuma recorrer à experiência passada para nela jogar a culpa pelos problemas do momento presente, assim como recorre ao futuro para nele depositar a confiança de que mudar é possível. E onde fica o presente? Se a educação da criança de ontem é a responsável pelas falhas do hoje e se só a criança de hoje irá amanhã transformar a sociedade, o país, a humanidade, onde fica a criança de hoje? O presente, a criança, a história: todos congelados e cristalizados... ao menos nos nossos discursos educacionais (KRAMER,1993,p.65).

Sobre a construção da identidade na educação infantil, além de muitas respostas enfatizando o desenvolvimento integral das crianças, foi mencionado: o respeito à diversidade; o respeito à criança como ser único; o respeito à cultura e à diversidade; o respeito à individualidade da criança, e a interação entre as crianças, que faz com que elas se diferenciem umas das outras. No entanto, afóra as respostas já tidas como esperadas, por serem advindas de profissionais que possuem formação e atuam na educação infantil, merece atenção a definição elaborada por uma das docentes: “A construção da identidade é de muita importância para as crianças para o seu desenvolvimento e relação com os outros sem importar com as diferenças” (VALÉRIA, Setembro de 2012). Ao me deparar com a expressão: “sem importar com as diferenças”, recordei de imediato dos princípios defendidos por Gilberto Freyre, que acreditava que o Brasil era uma “democracia racial” na qual as diferenças não importavam.

A sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo (GOMES, 2005, p.56).

Nessa perspectiva, vale refletir que enquanto não nos conscientizarmos de que essa suposta “democracia racial” não é uma realidade no Brasil, talvez estejamos contribuindo para propagar a discriminação, ao invés de combater as desigualdades e participar da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As palavras de Valéria podem indicar o quanto essa concepção, sob meu ponto de vista equivocada, está ainda presente em nossa sociedade e é constantemente utilizada para negar a existência do preconceito em relação aos negros e dos privilégios desfrutados pelos brancos. O depoimento de Valéria expressa uma

concepção que, amiúde, fecha os olhos para diferenças e para desigualdades, optando pela invisibilidade da diversidade, amparada na máxima “somos todos iguais”. É obvio que gostaria de poder concordar que todos são tratados com igualdade, obtendo as mesmas possibilidades, bem como as condições necessárias para aproveitá-las, mas cabe indagar: será que de fato as crianças negras estão obtendo as mesmas condições de participação, a mesma atenção, os mesmos cuidados, enfim, os mesmos privilégios que as crianças brancas no cotidiano das instituições de educação infantil?

No que se refere aos conhecimentos que as docentes asseguravam possuir acerca da educação das relações étnico-raciais, é possível ressaltar como afirmação mais recorrente “o respeito para todos independente de credo, raça, cor e o respeito ao outro”. Letícia reconheceu que sabe pouco sobre o tema, apenas algumas histórias e atividades, mas segundo ela, nada aprofundado. Madalena fez referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), explicitando a ciência da publicação do documento. Silvia e Lurdes citaram trechos do Parecer 03/2004, que fundamenta a Resolução 01/2004 supracitada, denunciando o conhecimento sobre a legislação que doutrina a educação das relações étnico-raciais. E Irma, por sua vez, declarou:

Não sei muita coisa, porque faz pouco tempo que se começou a criar leis de inclusão, políticas públicas para prover iguais oportunidades de educação, mas o processo é lento e as diferenças são visíveis, muitas vezes os profissionais não estão preparados para trabalhar com a diversidade e com as situações que podem acontecer no dia-a-dia da instituição (IRMA, Setembro, 2012).

Embora as leis, principalmente as mais especificamente voltadas para a educação das relações étnico-raciais, não sejam tão recentes, uma vez que em 2012 já haviam passado quase dez anos da publicação da Lei nº 10.639 que alterou o artigo 26A da LDB, é possível concordar que esse processo de implementação acontece de modo bastante lento e que muitos profissionais ainda não estão preparados para o trabalho com a diversidade e enfrentam dificuldades no cotidiano da instituição de educação infantil.

As informações sobre as relações étnico-raciais, segundo as docentes, são adquiridas por meio da internet, livros, revistas, mídia televisiva e leis sobre a

educação das relações étnico-raciais, fonte mencionada por Madalena. De modo geral, as fontes elencadas indicam um conhecimento superficial, pautado no senso comum, pois nenhuma das docentes fez referência a cursos de formação inicial ou continuada, ou mesmo indicação mais assertiva de algum livro, material pedagógico ou documentário sobre a questão, preferindo respostas mais generalistas. É necessário ponderar que esse conhecimento adquirido de maneira informal, por vezes, compromete o tratamento do tema, pois nem sempre a mídia televisiva, por exemplo, pode ser considerada uma fonte confiável.

Ao responderem a questão específica a propósito da participação em cursos de formação inicial e continuada sobre a educação das relações étnico-raciais, 09 docentes afirmaram nunca terem participado de nenhum processo de formação nessa perspectiva. Taís afirmou ter participado de palestras simples, sem fazer menção aos conteúdos abordados, e Irma explicitou: “participei um dia de uma mostra de trabalhos e uma palestra sobre a cultura negra e vi e ouvi muita coisa que eu não conhecia, como por exemplo, sobre Umbanda” (IRMA, Setembro, 2012).

Respostas que preocupam, pois evidenciam a pouca preparação dos profissionais docentes da educação infantil para o enfrentamento das questões ligadas às relações étnico-raciais, e reafirmam a informação fornecida pela técnica da Secretaria Municipal de Educação, que de maneira informal, no momento de escolha do local de campo, mencionou que não havia uma formação específica para a educação das relações étnico-raciais voltada para os profissionais dos CMEIs. E, ao lado disso, conduzem a pensar na emergente necessidade de implementação de cursos de formação continuada sobre a temática para os profissionais da educação infantil.

A formação específica torna-se fundamental, pois possibilita que as professoras tenham conhecimento e assim se sintam seguras para combater práticas e representações racistas que permeiam as instituições de educação infantil. E, para além disso, proponham atividades que contemplem, valorizem e discutam as diferenças, possibilitando que as crianças vivenciem um ambiente escolar igualitário na sua concretude, exatamente porque nele se respeitam e se discutem as diferenças. Um ambiente onde a criança seja pensada como ser integral, onde coexistam práticas educativas e de cuidado, posto que cuidar também refere-se à individualidade da criança, bem como designa atenção às suas necessidades emocionais e o respeito às suas características individuais e sociais (TELES, 2010,p 74).

Quando questionado se as docentes abordavam a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, 01 docente não respondeu, 01 respondeu que acredita que sim, mas nada específico, sem aprofundamento, 07 afirmaram que abordavam por meio de rodas de conversas, contação de histórias, dramatizações com fantoches, projetos sobre o tema, murais, brincadeiras, enfim, citaram estratégias sem detalhar a forma como conduziam as atividades, e 02 afirmaram que não abordavam o tema, sendo que uma justificou a resposta por sempre ter trabalhado com bebês e a outra defendeu: “trato o assunto normalmente em sala de aula, sinto que as crianças hoje, principalmente nessa faixa etária não possuem preconceito algum” (MADALENA, Setembro, 2012). O silêncio e a negação presentes na justificativa da docente parecem ser a estratégia encontrada por ela para ignorar o problema. Cavalleiro (1998) encontrou posicionamentos semelhantes, os quais analisou do seguinte modo:

É como se a discussão sobre o problema fosse capaz de lhe dar vida. É como se ele só existisse a partir do momento em que dele se falasse. Esse discurso parece denunciar o medo que se tem em discutir a questão da convivência pluri-étnica na sociedade e no espaço escolar. Parece-me que é um discurso que está de acordo com a sociedade. O silêncio sobre o tema parece aqui como um indicador da inexistência do problema (CAVALLEIRO, 1998, p 114).

Na última questão foi solicitado para que as docentes citassem práticas que faziam parte do cotidiano do CMEI e promoviam a compreensão da diferença como um valor, contribuindo para a construção de uma identidade étnico-racial positiva. Nas respostas, 01 não respondeu, 08 reafirmaram as estratégias citadas na questão anterior e enfatizaram de modo quase unânime a utilização de bonecas pretas como um importante componente para o trabalho com a diversidade presente em todas as salas. O que conduz a repetir o questionamento: será que apenas ter o artefato é suficiente? Será que a presença da boneca preta não remete à falsa impressão de que está tudo resolvido e de que não é necessário realizar uma abordagem mais aprofundada e sistemática sobre o tema? Nessa questão, 02 docentes realizaram descrições mais detalhadas:

Durante as brincadeiras de bonecas, onde nós temos bonecas negras e brancas ou em ações educativas, onde as crianças fizeram seu autorretrato utilizando diferentes cores de lápis de cor, como o marrom, cor de pele, amarelo (TAÍS, Setembro de 2012).

E ainda:

Nas interações entre as crianças que já interagem com os colegas de cor negra e antes não faziam isso. Aqui as crianças têm agido dentro da normalidade, creio que seja o trabalho coletivo dos educadores quando tratam desse assunto sobre étnico-racial. Nos brinquedos e nas bonecas que são de cor diferente (VERA, Setembro de 2012).

Nos depoimentos de Vera e Taís é possível notar que mesmo quando as docentes buscam realizar um trabalho privilegiando a construção da identidade étnico-racial positiva, apenas boa vontade não é suficiente. E torna-se evidente a carência dos conhecimentos teóricos sobre a temática. Taís ao relatar a proposição da elaboração do autorretrato, uma estratégia interessante para a identificação e reconhecimento das diferenças e semelhanças entre as crianças, destacou a utilização de diferentes cores: marrom, amarelo e cor de pele. Isto é, mesmo tendo por objetivo valorizar a diversidade, Taís continua a denominar os tons rosados, comumente utilizados para simbolizar a pele branca, como cor de pele. Nesse sentido, cabe indagar: o preto, o marrom, o amarelo, não são também cores e tons de pele? Diante do exposto, é possível inferir que a docente ainda mantém um entendimento da diferença baseado em um padrão de referência, ou seja, o branco como modelo de humanidade. Perspectiva semelhante à apresentada por Vera, ao afirmar que as crianças têm agido dentro da “normalidade” ao interagirem com colegas da cor negra e com bonecas e brinquedos de cor diferente. Cavalleiro (1998) coletou depoimentos similares ao investigar como as educadoras tratavam a questão étnico-racial: “É que nem eu falo: (o negro) é um ser humano, ele não escolheu que cor que ele queria ser” (CAVALLEIRO, 1998, p.144). Em suma, é possível inferir que, por vezes, a ausência de nomeação e diálogo sobre temas raciais de forma aberta e de conhecimento teórico aprofundado podem fazer com que profissionais bem intencionados acabem produzindo práticas, comportamentos e discursos que reforçam a exclusão e o preconceito ao invés de dissipá-los.

A escola tem oferecido uma quantidade muito ínfima de ações que levem a entender a aceitação positiva e valorizada das crianças negras no seu cotidiano, o que ameaça a convivência de crianças em pleno processo de socialização. Tudo leva a crer que essas crianças têm recebido o mesmo tipo de socialização que receberam seus pais: uma socialização fortemente comprometida com a hegemonia branca da sociedade (CAVALLEIRO, 1998, p.88).

Nessas condições, cabe considerar que devido ao papel de credibilidade ocupado pelos profissionais docentes junto às crianças pequenas, caso suas falas, posturas e gestos forem depreciativos em relação aos negros, mesmo que realizados de modo irrefletido e não intencional, podem contribuir para imprimir marcas de desvalorização nas crianças negras, propiciando a construção de uma identidade subalternizada. Desse modo, é possível interpretar que as práticas de discriminação vivenciadas pelas crianças em espaços educativos comprometem os processos de socialização de brancos e negros, conduzindo brancos a sentirem-se, equivocadamente, superiores, e negros a sentirem-se, ainda de modo mais nocivo, inferiores, reforçando sentimentos de desigualdade que remetem à construção de identidades hierarquizadas, entre as quais a identidade negra é fortemente inferiorizada.

Gomes (2005) defende que para articular a produção teórica sobre o negro e a sua cultura à educação efetivada nas instituições educativas, com vistas a promover sua valorização, uma das primeiras ações a serem concretizadas é a seleção de quais conhecimentos sobre a temática produzidos nas diversas áreas deveriam ser incluídos em cursos de formação inicial e continuada para professores, uma vez que a carência de discussões sobre a educação das relações étnico-raciais, isto é, o silenciamento sobre essas questões, tanto nos processos de formação de professores quanto nas trajetórias vividas por esses docentes nas instituições de educação básica, sustenta e multiplica representações negativas sobre o negro, inviabilizando o combate ao racismo.

Realizada a breve contextualização sobre o perfil profissional dos docentes que atuavam no CMEI Gralha Azul no ano de 2012, bem como uma explanação acerca dos conhecimentos que possuíam sobre a educação das relações étnico-raciais, apresentarei a seguir alguns episódios que retratam a relação estabelecida entre adultos e crianças na instituição.

Inicialmente trago dois momentos protagonizados por José (preto):

Como anteriormente explicitado, após as atividades denominadas como rotina (chamada, calendário, clima), as crianças eram divididas em “cantinhos”: nas mesas havia atividades dirigidas pelas professoras e em dois outros cantos havia objetos para brincar. Nesse dia, a atividade dirigida consistia na pintura de um cartão para

as mães, e José (preto) reclamou que ainda não havia feito a atividade já realizada por algumas crianças, sob a orientação da professora. Ao contrário do que foi dito aos demais que também reclamaram da não execução do cartão: - *Não se preocupem, vocês farão amanhã*, para José (preto) a professora Madalena simplesmente entregou a folha para que ele fizesse a pintura sem qualquer orientação (Diário de bordo, Pré I, 08/05/2012).

Em outro episódio...

No solário foi realizada a brincadeira de pescaria, que consistia em peixes de madeiras coloridos distribuídos no chão nas cores verde, azul, amarelo e vermelho, que deveriam ser pescados com a varinha da mesma cor e colocados num suporte de madeira. Eram escolhidas para participar da brincadeira quatro crianças de cada vez (por conta do número de varinhas), as demais aguardavam, compondo a torcida. O primeiro grupo, escolhido pela educadora Letícia, era composto somente por crianças brancas, ela conduzia a atividade, orientando que usassem apenas as varinhas para pescar, sem ajudar com as mãos, e auxiliava as crianças que apresentavam dificuldade para que conseguissem pegar pelo menos um peixe. Entre os que participaram, André (branco) foi o que conseguiu pegar os peixes com mais agilidade, sendo aplaudido e abraçado pelos demais colegas que estavam na torcida e gritavam seu nome com entusiasmo. De modo geral, a torcida das crianças era mais entusiasmada para os colegas brancos e de cabelos lisos. José (preto) não participou da brincadeira de pescaria, pois ficou o tempo todo em sala com a professora numa proposta com a massa de modelar e não foi incluído no rodízio de atividades. Quando o menino viu pela janela que a pescaria havia acabado disse: - *Eu não peguei o peixe*. Sem considerar seu protesto, a professora Madalena o chamou para retornar à atividade de modelagem (Diário de bordo, Pré I, 18/06/2012).

O descaso vivido por José (preto), representado pela entrega da atividade para que ele fizesse sozinho, sem nenhuma orientação da professora, procedimento inadequado sob meu ponto de vista, pois caracteriza uma situação de desigualdade e exclusão, ainda mais agravada pelo fato de se tratar de um cartão que seria entregue como presente para as mães, uma atividade que as crianças, impulsionadas pelo valor afetivo agregado, demonstraram que queriam fazer e fazer bem feito, bem como pela não participação na brincadeira supracitada e em outras tantas, conduz à percepção de que em diversos momentos o menino era segregado, isto é, tratado de modo muito distinto dos demais. Ao lado disso, é possível inferir que essas posturas assumidas pelas docentes podem indicar uma hierarquização baseada em critérios raciais, uma vez que ele era o menino negro com tom de pele mais escuro, e representa aquele que, segundo Munanga (2008), não pode fazer o “passing”, por possuir traços fenotípicos indisfarçáveis e que, por vezes, pode sofrer

a dupla discriminação, pelos brancos e pelos negros de tom de pele mais claro e com traços fenotípicos menos evidentes.

É pertinente lembrar que o trabalho como docente na educação infantil, como já mencionado, requer do profissional disponibilidade para desenvolver práticas de cuidado e educação, atentando sempre para as necessidades individuais e coletivas dos pequenos. Nesse sentido, é válido reiterar que a docência na educação infantil, mais do que em qualquer outra etapa, envolve afeto, amizade, valorização, afago, consolo nos momentos de tristeza, apoio para vencer os desafios, enfim, múltiplas demonstrações de sensibilidade, que devem ser desenvolvidas com todas as crianças, sem distinção. Atitudes que revelam consciência profissional em relação ao trabalho desenvolvido na educação infantil, e que, infelizmente, nem sempre se fizeram presentes na rotina do CMEI Galha Azul, ao menos não na mesma proporção para todas as crianças.

Como era o último dia de atividade do CMEI no 1º semestre, o dia do brinquedo, que normalmente ocorria às sextas-feiras, foi antecipado para quinta-feira. Quando os brinquedos trazidos de casa foram distribuídos entre as crianças, Rafaela (preta) veio conversar comigo muito entristecida, choramingando por não ter trazido sua boneca e sua bolsinha, e mesmo tendo recebido uma das bonecas do CMEI para brincar continuou muito triste. Tristeza que não foi percebida por nenhuma das docentes presentes na sala (Diário de bordo, MIII, 05/07/2012).

E ainda...

No pátio, as educadoras conduziam a brincadeira *pato, pato, ganso*, uma variação do *lenço atrás*, durante o desenvolvimento da atividade, Ricardo, um menino branco, foi ajudado a completar o percurso e logo em seguida, Sérgio, um menino preto, não (Diário de bordo, MIII, 15/05/2012).

Toda vez que uma situação parecida acontecia, ou seja, situações em que era possível identificar a invisibilidade da criança negra, como no caso de Rafaela (preta), e a predileção pelas crianças brancas em detrimento das negras expressas pelas educadoras em muitas atividades, ponderava e indagava: seria uma infeliz coincidência? Será que era o fato de estar tão imersa na temática das relações étnico-raciais que fazia com que eu percebesse essas questões ou as professoras estavam realmente influenciadas por um imaginário coletivo que privilegia os

brancos, e por isso desconsideravam, talvez até de modo inconsciente, as necessidades das crianças negras?

Na rotina havia momentos em que os negros eram lembrados e ocupavam lugares destacados, no entanto, em grande parte das vezes esses destaques não refletiam uma valorização.

No momento da organização da rotina, Sérgio (preto) estava desatento, porém não era o único, mas foi ele quem ouviu a frase disciplinadora para servir de exemplo para várias outras crianças:

- *Ah, o dia que for o Sérgio (preto) ele nem vai saber desenhar o sol. Quero só ver, porque ele nunca presta atenção...* Sentenciou a professora Valéria (Diário de bordo, MIII 15/05/2012).

Repetidas vezes percebi as crianças negras, principalmente os meninos, sendo destacadas de forma pejorativa, elencadas como exemplo negativo para as demais.

- *Joaquim (preto), você quer sentar lá na mesa?* Perguntou a professora Taís, num tom de ameaça.

A mesa, quando não era utilizada para desenvolver atividades pedagógicas, era vista como um local de segregação, isto é, “castigo”, onde as crianças que não obedeciam às regras eram colocadas.

- *Vamos, tira esse bicho preguiça dos ombros, presta atenção e diz logo a sua letrinha!* Continuou Taís, solicitando que o menino dissesse com qual letra do alfabeto iniciava o seu nome (Diário de bordo, MIII 22/08/2012).

Em outras tantas, as crianças negras eram ainda responsabilizadas por influenciar negativamente os colegas brancos:

- *Breno (branco), está entrando na onda do Sérgio (preto)?* Perguntou a professora Valéria (Diário de bordo, MIII 15/05/2012).

Visto de modo aligeirado, a análise pode parecer tendenciosa, moldada pelo olhar de uma pesquisadora que busca identificar se as crianças são subordinadas a situações de preconceito e hierarquia racial e é conduzida, pela imersão na temática, a confundir indisciplina ou mau comportamento por parte de algumas crianças, e a necessária intervenção das professoras em alguns casos, com discriminação, mas para dirimir tal dúvida é válido destacar o modo como a

professora chamou a atenção de um menino branco em uma situação semelhante, mas sem desprestigiá-lo verbalmente:

- *Ju, Ju!* Repetiu a professora Taís de modo acentuado ao se referir a Juliano (branco), que conversava e não prestava atenção à explanação da docente. Ao ser atendida pelo menino, que parou de conversar, ela continuou o encaminhamento com a turma questionando:
- *Quando o sol está escondido o que acontece?* (Diário de bordo, MIII, 07/08/2012).

Durante a execução da chamada, efetivada por meio da identificação do crachá e colocação desse no quadro dos nomes da turma, também foi possível perceber comentários na perspectiva de hierarquização entre negros e brancos:

- *O Inácio (preto) está fazendo tanto bagunça hoje, mas acho que ele vai acertar!*
- *O Sérgio (preto) fica quietinho na chamada, mas fica o tempo todo olhando para a parede, nunca olha para mim.* Comentou a professora Valéria (Diário de bordo, MIII, 21/06/2012).

Por vezes tinha a impressão de que os pretos eram sempre criticados, quando faziam “bagunça”, quando ficavam quietos, até mesmo por não olharem para a professora. Sobre tal aspecto, Gomes (2005) alerta que muitas vezes os professores não consideram que a suposta timidez, bem como a recusa em participar de algumas atividades expressa por diversos indivíduos negros, podem estar pautadas em um complexo de inferioridade construído também em suas trajetórias na instituição educativa, uma vez que, se não se sentem pertencentes àquele grupo, acabam por adotar posturas de isolamento como estratégia de proteção.

Durante a brincadeira nos cantinhos, Valéria, em voz alta para toda a turma, advertiu:

- *Sérgio (preto) se continuar assim vai ter que sentar perto de uma professora!*
- *Tia pega aqui no meu muque.* Disse Inácio (preto) para mim.
- *Ela não é tia.* Corrigiu Breno (branco).
- *Como ela chama então?* Perguntou Inácio (preto).

Breno (branco) olhou para mim e perguntou novamente:

- *Qual é o seu nome?*
- *Arleandra.* Respondi.

Nisso, Sofia (branca) passou e perguntou:

- *O que você está fazendo?*
- *Estou vendo os meninos brincando.* Respondi.

- *Depois você vai ver as meninas?*

- *Sim.*

Então ela seguiu para o canto das meninas e disse:

- *Ó, a tia falou que depois ela vem ver as meninas brincando.*

E Breno (branco) questionou?

- *Você está aqui nos meninos?*

- *Sim, estou.*

- *Para ver como os meninos brincam.* Informou Olívia (parda).

- *Tia, você vai escrever?* Perguntou Sofia (branca), ao retornar para o canto dos meninos.

Antes que pudesse responder, fomos surpreendidos pela professora, que em um tom de voz mais elevado do que o habitual proferiu:

- *Sérgio e Inácio!* (ambos pretos).

Os nomes foram ditos com intuito de repreendê-los e, em seguida, os meninos foram colocados sentados no canto das mesinhas, impedidos de brincar (Diário de bordo, MIII,18/06/2012).

Quando todos estavam fazendo “barulho”, eram eles, os dois meninos pretos, nomeados como que para servir de exemplo para os demais. Ou seja, eles deixavam o anonimato de um modo negativo por meio da denúncia, da censura e da depreciação manifesta por meio de frases reparadoras e excludentes.

Práticas de hierarquização também foram observadas em outras turmas, nas quais estavam matriculadas crianças menores:

No refeitório, durante o café, as crianças ocupavam as mesas sem determinação prévia e não existia entre elas segregação racial, os lugares eram escolhidos a depender da vontade de cada uma. Ao término do café, um grupo levantou antes da hora de deixar o refeitório, e apenas Jonas (preto) foi nomeado:

- *Vão sentar! Vai Jonas, não é hora de sair!* Determinou a educadora Vânia (Diário de bordo, MI,17/05/2012).

Oliveira (2004), ao discutir os estereótipos presentes na creche, retrata comportamentos similares de hierarquização entre negros e brancos protagonizados pelas responsáveis pelo trabalho pedagógico:

- Num certo dia durante o almoço, Marli veio me dizer que o I. (branco), não pára quieto durante o almoço, que ele só quer andar pelo refeitório. Então, aproveitei para fazer o seguinte comentário e ver a reação de Marli: “até que o V. (negro) ficou bem comportado hoje. Se o I. (branco) não ficar quieto, daqui a pouco ele tem que ficar no cadeirão”. Então, ela comenta: “até que V. ficou quieto”. E em relação ao I. (branco), ela disse: “se ele continuar andando sem parar aí não vai ter jeito”. Interpretei essa frase da seguinte maneira: o I. (branco) não pára quieto, no entanto, todo dia, Marli dá uma chance para ver se ele se comporta, ou seja, ela vai protelando essa situação ao máximo. Ao contrário de V. (negro), que não tem nenhuma

chance de mostrar que está mais comportado, pois independente de qualquer coisa ele vai para o cadeirão.

• Em outra ocasião, estávamos no refeitório, e V. (negro) estava sentado à mesa com as outras crianças, aliás, coisa rara de se ver, no entanto, antes de o menino terminar de comer, Marli o colocou no cadeirão, não entendi por que, pois ele estava comportado, ao contrário de I. (branco), que tirou o tênis e jogou em cima da mesa, em seguida, se levantou e correu pelo refeitório, Marli foi atrás dele e só disse para ele ficar quieto, diante da situação, Raquel (pajem/negra), veio e sentou ao lado de I. (branco) dizendo: *“vamos ficar quieto, que negócio é esse de ficar correndo, não deixa eu ficar brava”*, só assim, para ele ficar sentado. Marli nem cogitava a possibilidade de colocá-lo no cadeirão. E o cadeirão era uma forma de castigar as crianças pelos seus atos, mas I. (branco) estava sempre livre de tal castigo, parecendo ser uma questão de pele diante desse tratamento diferenciado (OLIVEIRA, 2004, p.87).

Em geral, percebi em todas as salas que se apenas uma criança transgredia a ordem vigente ela era repreendida individualmente, e se fosse uma criança branca, assim como relata Oliveira (2004), a repreenda era realizada de modo mais brando e sempre lhe era proporcionada mais uma chance, sendo que “punições”, como perder o direito de participar de alguma brincadeira, eram, amiúde, anunciadas e adiadas, já as crianças negras dificilmente eram agraciadas com o benefício da nova oportunidade. E quando a “travessura” acontecia em grupo, somente os negros eram nomeados, como que para servir de exemplo para os demais. Além disso, o modo como eram tratados negros e brancos em alguns casos era diferenciado:

Bernardo (preto) era bastante valorizado por todas as educadoras do BII, porque era visivelmente a criança mais desenvolvida da turma. Um exemplo disso foi a ocasião em que entrou na sala a responsável pela lavanderia, e ele prontamente disse: - *om ia, tia! Ou seja, - Bom dia, tia!* Nisso, a educadora Beatriz comentou:

- *Esse menino já sabe um monte de palavras.*

Entretanto, mesmo sendo prestigiado por ter um desenvolvimento um pouco à frente dos demais colegas, em alguns momentos ainda era possível perceber tratamentos diferenciados, como o relatado a seguir:

Ao buscar deixar o caminho livre para uma menina branca que estava aprendendo a andar, a educadora Virgínia falou para os meninos que estavam atravessando em sua frente:

- *Dá licença Danilo (branco).*

- *Sai Bernardo (preto)! Então, me olhou e justificou:*

- *O Bernardo (preto) só fica na frente, está com ciúme* (Diário de bordo, BII, 20/05/2012).

Outro episódio nessa perspectiva...

Inicialmente sentei-me junto aos meninos para a montagem do Lego estrela, e logo fui interpelada pela frase:

- *Tenho quatro anos*. Comentou Natan (branco).

- *Eu também*. Disse Adriano F (branco).

Nisso, Inácio (preto) reclamou à educadora Taís:

- *Tia, tia, ninguém quer fazer comigo...*

- *Faz com ele Sérgio (preto)*. Sentenciou Taís (Diário de bordo, MIII, 14/06/2012).

Diante dos casos descritos, cabe questionar: por que a educadora Virgínia usou palavras polidas para se dirigir a Danilo (branco) e indelicadas para solicitar a mesma coisa a Bernardo (preto)? E ainda, por que a educadora Taís, ao ouvir a reclamação de Inácio (preto) de que ninguém queria brincar com ele, imediatamente determinou que Sérgio (preto) brincasse, sem nem considerar perguntar ao menino se ele queria ou não? É válido ressaltar que os meninos – Inácio e Sérgio – brincavam juntos com certa frequência, mas resta a inquietação: tal parceria acontecia por amizade, afinidade ou por compartilharem a mesma exclusão? E ainda: até que ponto os professores, como modelos, ou melhor, figuras de referência para as crianças na instituição de educação infantil, por meio de suas atitudes de exclusão em relação a algumas crianças, nesse caso as negras, podem influenciar as demais, fazendo com que elas também não demonstrem aceitação por essas crianças?

Há que se ponderar que o professor brasileiro, como indivíduo, está imerso em uma realidade permeada por racismo, preconceitos e práticas discriminatórias e, portanto, também sofre as influências advindas do meio social. Entretanto, como profissional da educação, tem o compromisso político de refletir sobre suas práticas, buscando tomar consciência do seu papel como responsável pelo enfrentamento às situações de desigualdade e exclusão presentes nos espaços educativos (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, é válido reiterar como preponderante a inserção de conteúdos sobre as relações étnico-raciais em processos de formação inicial e continuada para professores. Todavia, cumpre também lembrar, amparada nos estudos de Silva Jr; Bento e Carvalho (2012), que a tarefa de desenvolver um trabalho efetivo para a reeducação das relações étnico-raciais não compete somente a algumas pessoas, isto é, os professores não são os únicos responsáveis, uma vez que é necessário reunir esforços de toda a instituição educativa – docentes, gestores, pedagogos, funcionários, famílias e comunidade –, bem como contar com

o fundamental apoio das Secretarias Municipais, para que conjuntamente sejam concebidas e implementadas políticas educacionais, desdobradas em práticas pedagógicas que de fato promovam a igualdade racial nas instituições de educação infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início afirmando que essas considerações, são apenas por ora finais, porque mais do que trazer respostas, elenco dúvidas, inquietações e questionamentos, e espero que esses possam incentivar a realização de outras pesquisas com vistas a ampliar o conhecimento acumulado sobre as infâncias, as crianças e o cotidiano compartilhado por elas em instituições de educação infantil, já que a frequência em espaços de creche e pré-escola, embora ainda não universalizada, é, atualmente, uma possibilidade para as crianças de 0 a 5 anos viverem suas infâncias.

Nesse sentido, um primeiro aspecto a ser abordado é a indagação, ou melhor, como utilizamos no contexto acadêmico de modo bastante positivo, a provocação realizada por um dos membros da banca no exame de qualificação: - *O que do campo você ainda não conhece? - O que te causa estranhamento, o que ainda te surpreende?* Realmente na experiência de vinte anos de trabalho com a educação, sendo quinze dedicados à educação infantil e doze às pesquisas sobre a infância, não é difícil notar que já tenho alguns conhecimentos consolidados sobre a infância e o campo da educação infantil, mas ao responder ao questionamento não tive dúvida ao afirmar: - *A voz da criança!* Uma vez que, apesar da experiência como professora, pedagoga e pesquisadora, ainda – e espero que sempre – me surpreendo com os sujeitos que frequentam a educação infantil, isto é, com as crianças.

Dialogar com as crianças é sempre um desafio – fascinante sem dúvida – e ao longo da pesquisa fiz o exercício de buscar participar das culturas infantis, na perspectiva defendida por Corsaro, que mais do que se apresentar como um adulto típico, que interroga, aconselha e controla as dinâmicas infantis, se propõe a participar das rotinas estabelecidas entre elas. É fora de dúvida que jamais será concedido a um pesquisador adulto o *status* de igualdade com a criança, nem nunca foi esse o objetivo perseguido pelo referido autor e muito menos por mim, mas avalia-se como indispensável ao realizar pesquisas com crianças pequenas, entendendo-as como sujeitos de direitos, buscar posturas menos hierarquizadas em relação a elas. E sobre esse aspecto, cumpre ressaltar a crença de que as crianças percebem a diferença de um adulto que desce ao seu mundo físico, senta-se no chão e procura observá-las e ouvi-las, sem realizar juízo de valor, dirigir suas brincadeiras, regular seus agrupamentos, intervir em suas disputas, ou denunciar

suas travessuras (CORSARO, 2005a). É relevante explicitar ainda que a partir dessa postura e com o passar do tempo, a convivência entre mim e as crianças foi se estreitando gradativamente e possibilitou, por vezes, o acesso a informações nem sempre disponíveis aos olhos de professores e educadores que organizavam a rotina.

O desafio de dialogar com as crianças, participando de suas culturas de pares, nesta pesquisa foi ampliado, pois além de tentar capturar suas vozes, expressões, desejos e individualidades, tinha interesse em compreender, prioritariamente a partir delas, as relações estabelecidas no CMEI Gralha Azul no que se refere à educação das relações étnico-raciais, portanto, não me interessava, naquele momento, todos os aspectos abordados na cultura de pares, mas em especial, aqueles que refletiam os modos como crianças e adultos demonstravam compreender as relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, me propus a desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que teve por objetivo verificar as possibilidades que a criança pequena, que frequenta um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Curitiba, tem de construir sua identidade étnico-racial, buscando trazer as vozes, os gestos e as expressões das crianças para o centro da cena. Para tanto, utilizei a observação, registrada em diário de bordo, como principal instrumento de coleta de dados. A pesquisa inicialmente foi centrada em todas as turmas do CMEI, envolvendo crianças de 3 meses a 5 anos, mas em virtude do tempo, no decorrer da investigação optei por eleger como sujeitos privilegiados as crianças de 3 a 5 anos que frequentavam as turmas de MIII e Pré I.

Mas afinal, o que foi possível vislumbrar com o desenvolvimento da pesquisa?

Em relação ao ambiente educativo, é impossível negar que professores, gestores e profissionais possuem o desejo de acertar, e buscam fazer com que o cotidiano da instituição, compartilhado com as crianças e suas famílias, seja realmente promotor de vivências desafiadoras, agradáveis e significativas para o desenvolvimento infantil. No entanto, existem ainda muitos equívocos relacionados à organização do trabalho pedagógico e ao protagonismo infantil, que embora perseguido pela equipe gestora, a meu ver, ainda é pouco efetivado na prática pedagógica, principalmente no dia-a-dia das crianças nas turmas, pois as observações revelaram uma organização da rotina muito regulada pelo

professor/educador, isto é, com poucas possibilidades de participação efetiva da criança. Nesse sentido, é possível inferir que o coletivo do CMEI ainda concebe a participação da criança como algo quase “alegórico”, uma vez que organizam momentos institucionais até um pouco burocráticos, em certa medida, para essa participação, nos quais elas podiam decidir: a logomarca do CMEI, a cor da casinha de bonecas, as brincadeiras e alimentos para a Festa Junina. Entretanto, diariamente em suas salas, amiúde, as crianças eram impedidas de escolher o cantinho no qual gostariam de brincar e os amigos com quem gostariam de partilhar essa brincadeira, pois na quase totalidade das vezes era a professora ou a educadora, responsável pela turma, que realizava a divisão das crianças entre as atividades propostas, procedimento fortemente pautado nas questões de gênero, e de tal modo, as crianças sempre iniciavam as brincadeiras com meninas de um lado e meninos de outro, reforçando a segregação e a reprodução de estereótipos presentes em nossa sociedade. Ao lado disso, ao demarcar papéis diferenciados para meninos e meninas, baseados apenas no sexo, as docentes desconsideravam as vontades, possibilidades e preferências das crianças. Todavia, há que se destacar que as crianças não somente obedeciam à ordem vigente, mas felizmente, em alguns casos, também a subvertiam, e essas pequenas subversões no decorrer das brincadeiras possibilitavam, em alguma medida, a interação entre meninos e meninas, mais por iniciativa das crianças do que por intenção dos docentes.

Com base nas observações, é possível inferir que os profissionais, ao entenderem a escuta da criança como algo grandioso, desconsideravam que no que se refere aos pequenos, um olhar sensível às suas necessidades individuais e coletivas pode, por vezes, ser mais eficaz que uma reunião com representantes de turma, pois o processo de ouvir as crianças pequenas nem sempre se efetiva por meio de palavras. Como já mencionado, existia o desejo por parte dos profissionais em atender bem às crianças, mas é óbvio que somente boa vontade não é suficiente, e em muitos momentos foi possível identificar a ausência de uma formação consistente, que de fato possibilitasse uma autorreflexão sobre a prática, uma tomada de consciência em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido e, conseqüentemente, a implementação de transformações na rotina do CMEI.

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores

no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009a, p. 13).

No que tange às questões étnico-raciais, mais especificamente sob a ótica da construção da identidade no cotidiano da educação infantil, foco privilegiado nesta pesquisa, é válido reiterar a compreensão da consciência humana, amparada na psicologia social, em especial, nos estudos do interacionismo simbólico, como extremamente social, isto é, influenciada pela sociedade. Nesse sentido, Mead (1973) defende que o *self* - consciência que a pessoa tem de si mesma - é uma elaboração realizada por meio de processo social que abrange a interação, sendo o sujeito capaz da reprodução e da produção, uma vez que o processo compreende espontaneidade e condutismo social. De modo complementar, Goffman (1975) explicita que o sujeito é capaz de moldar suas ações com base nas expectativas dos outros, portanto, ao analisar as possibilidades de construção de identidade de crianças que frequentavam um Centro Municipal de Educação Infantil, tornou-se imprescindível analisar o contexto em que estavam inseridas, bem como as relações estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e os adultos, uma vez que o contexto e as interações sociais podem influenciar sobremaneira na constituição da identidade dos indivíduos.

A permanência prolongada no campo, a observação da rotina, a interação com professores, educadores, gestores e principalmente com as crianças revelou que imperava na instituição uma valorização da “branquidade normativa”, expressa em murais, cartazes, mascote, logomarca que representa a instituição, e até mesmo nas apreciações em relação à beleza estética e na predileção pelas crianças brancas, realizada algumas vezes de modo velado pelas docentes. Após as análises, julgo como bastante difícil, para não dizer improvável, que as crianças negras que frequentavam a instituição pudessem sentir-se pertencentes àquele espaço e que ele contribuísse significativamente para a construção de sua identidade étnico-racial. Tal afirmação é fruto da percepção de que o contexto analisado oferece um ambiente social com alternativas mais amplas de “outro generalizado” para as crianças brancas, e alternativas limitadas ao padrão branco para as crianças negras, e também das seguintes indagações: como a criança negra

pode se identificar e se considerar pertencente a um espaço que propaga apenas imagens de personagens brancos? Como pode se sentir bonita e reconhecer que suas características fenotípicas são valorizadas, se ao brincar de salão de beleza tem a sua disposição somente acessórios para cabelos lisos? Como pode se sentir bonita frente à constante valorização da brancura expressa por seus educadores? Como pode ter orgulho do seu pertencimento étnico-racial e da história de seus antepassados se seus educadores não conhecem e não difundem essa história?

O trabalho de interpretação dos dados coletados, via imersão de cunho etnográfico no CMEI Galha Azul, permitiu responder à indagação principal da pesquisa: as possibilidades de construção de identidade étnico-racial observadas foram bastante restritivas e pautadas na hierarquia racial. Utilizando a bibliografia disponível para interpretar tal realidade, o estudo desenvolvido reúne dados que reforçam as análises de outras pesquisas sobre ambientes sociais que mantêm o branco como norma de humanidade, de padrão estético de beleza, ao passo que pouco oferecem de parâmetro de grupo de referência negro às crianças. Tal ambiente era, via de regra, restritivo, por vezes perverso contra as crianças negras (lembramos dos episódios analisados na tese, daquele em que a menina negra penteia solitária seu cabelo, daquele em que o menino negro praticamente implora, sem sucesso, o colo da educadora, entre outros). Ou seja, a realidade estudada forneceu pistas de espaço social no qual a identidade das crianças negras tinha poucas possibilidades de desenvolvimento e possivelmente restrições que impactavam sobre sua autoestima, autoconceito, autoconfiança, habilidades interpessoais e traços de personalidade, fazendo um paralelo com as características restritivas apontadas na literatura norte-americana para o momento no qual os padrões de identidade das crianças negras eram orientados pelo outro (branco).

Nessas condições, infere-se que, muitas vezes, talvez reste à criança negra somente a estratégia de tentar embranquecer para ser reconhecida e se reconhecer como pertencente ao referido contexto.

Se ele se encontra submerso a esse ponto pelo desejo de ser branco, é que ele vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça (FANON, 1983, p.83).

Em outro extremo, encontra-se a criança branca, que também constrói sua identidade de modo equivocado, acreditando-se pertencente a um grupo superior, percepção que faz com que elas se mostrem assertivas e com condutas de demonstração de segurança, autoconfiança, iniciativa e predisposição a contatos mais frequentes com adultos não familiares. Ao lado disso, consolidam o falso ideário de que suas vontades são mais importantes e devem se sobrepor às vontades das crianças negras. Em síntese, crianças negras e brancas, com idade entre 3 e 5 anos, indicaram por meio de suas falas, brincadeiras e interações que reconhecem vocabulário racial e modos de classificação racial especialmente o bipolar e sua hierarquia, compreendem o que significa ser branco e o que significa ser negro em uma sociedade permeada por preconceitos raciais.

Sobre a classificação racial das crianças, cabe destacar que o documento de proposta pedagógica da instituição não contemplava essa questão, e os dados obtidos nas fichas de matrícula eram, em geral, incompletos e frágeis, revelando a inabilidade e a falta de preparo dos profissionais para a coleta dessa informação.

Em relação ao intuito de verificar se as políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, alterada pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, e nos documentos mandatórios expedidos pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução 01/2004, Pareceres 03/2004 e 02/2007 – interferiram no cotidiano da educação infantil, é possível afirmar que mesmo de maneira incipiente, os documentos mandatórios voltados à questão étnico-racial, são, em certa medida, conhecidos teoricamente pelos profissionais que organizavam o trabalho pedagógico no cotidiano da instituição de educação infantil. Tal posicionamento se justifica pautado na ampla divulgação dos preceitos desses documentos, fato que impulsionou a utilização deles na proposta pedagógica da instituição, bem como fundamentou as respostas proferidas pelas docentes do CMEI, no âmbito do questionário que procurou caracterizar o perfil profissional. Acredita-se, no entanto, que esses conhecimentos, embora possam ser promotores de práticas mais justas e igualitárias em relação às crianças negras e brancas, ainda não interferiram no cotidiano da instituição de educação infantil a ponto de motivar a resistência ao preconceito e avanços significativos em relação à construção da identidade étnico-racial.

Como exemplo dessa mudança ainda incipiente, impulsionada pelas leis, é válido destacar a presença da boneca preta em todas as salas, sem dúvida um

importante elemento, talvez um dos poucos ou o único no CMEI que fazia referência à identidade negra. Compete lembrar, também, que a existência do artefato foi mencionada nos depoimentos de todas as docentes, o que indica o entendimento sobre a necessidade do desenvolvimento de um trabalho pautado na diversidade. Contudo, a aquisição da boneca preta, estratégia extremamente positiva no que tange à valorização das características da população negra, poderia ter sua presença no CMEI explorada e potencializada. O que não aconteceu no cotidiano da instituição quando observado, pois o artefato era visto como uma solução e não um como um recurso para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, uma vez que todas docentes enaltecem sua presença, entretanto, indago: será que as docentes já observaram verdadeiramente o uso feito pelas crianças das bonecas pretas? Já ouviram e consideraram suas apreciações sobre as bonecas pretas? Já notaram a recorrência com que são solicitadas pelas crianças? E pondero ainda, será que se todas as bonecas pretas fossem substituídas por bonecas brancas as crianças solicitariam seu retorno, assim como muitas vezes solicitaram a presença da boneca *Barbie*?

Avalio como adequada a aquisição da boneca preta, mas pontuo que somente tê-la na caixa de bonecas não é equivalente a desenvolver um trabalho pedagógico para a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, pois, sob meu ponto de vista, é imprescindível a observação, a problematização e a intervenção por parte das professoras junto às crianças, para que as bonecas pretas não sirvam como instrumento para a reprodução de processos de exclusão vividos pelos negros na sociedade.

Outro ponto que merece destaque, é que as falas das educadoras, amiúde, estavam centradas na equidade, todavia, não eram transformadoras da realidade, sendo que, por vezes, as práticas desenvolvidas propiciavam a reprodução de preconceitos. Nesse sentido, é possível inferir que as docentes sabiam que precisavam fazer um trabalho voltado para a compreensão das diferenças como um valor, mas ignoravam os modos como fazê-lo, o que as tornava, muitas vezes, organizadoras de iniciativas frustradas que em nada contribuíam para a valorização da criança negra.

O enfrentamento ao preconceito, ao racismo e às desigualdades é uma tarefa de toda a sociedade e não resolveria o problema apenas culpabilizar o corpo docente da instituição, pois deduzo que as vivências que compuseram o cotidiano

do CMEI Gralha Azul possam, infelizmente, ser ainda observadas em muitas outras instituições de educação infantil. Entretanto, essa conjuntura não justifica as posturas assumidas por alguns profissionais, e confesso que em muitos momentos as práticas hierarquizadas, que culminavam em tratamentos desiguais entre brancos e negros, fizeram com que eu me sentisse angustiada, impotente e indignada. No entanto, os processos de reflexão e análise, sem logicamente deixar de ser sensível e solidária às necessidades das crianças, me possibilitaram olhar também para os profissionais da educação infantil de modo mais complacente, visto que é notória a carência de formação específica acerca da educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, defendo que as transformações no âmbito educacional passam fatalmente por consistentes processos de formação, aliados, no entanto, ao empenho do profissional para tomar consciência de sua prática e modificá-la, isto é, envolve também o desejo de assumir o compromisso de fazer diferente.

No período de pesquisa de campo coletei uma infinidade de dados, e não foi nada fácil privilegiar uns em detrimento de outros, entretanto, é sempre necessário fazer escolhas. Nesse sentido, cabe reiterar que apresentei e agora concluo o meu modo de dispor e analisar os recortes que colecionei, com auxílio dos quais contei um pouco da história vivida pelos sujeitos que compunham o CMEI Gralha Azul em 2012, sem desconsiderar a certeza de que esse foi o meu modo particular de olhar, compreender e contar essa história. Tenho consciência ainda de que em grande parte das vezes não é possível contribuir diretamente para com a realidade observada – ainda mais em uma pesquisa desenvolvida ao longo do doutorado, em que no momento de conclusão as turmas envolvidas (MIII e Pré I) já terão concluído a educação infantil e deixado o CMEI, assim, a devolutiva da pesquisa será efetivada na instituição para os profissionais que lá permaneceram. Desejo, todavia, que esses dados possam colaborar com os estudos no campo da infância, em especial no que se refere às relações étnico-raciais, e sejam promotores de reflexões que impulsionem transformações em diferentes níveis e instituições educativas, pois o objetivo maior é por em debate o tema e enfrentar o silenciamento que envolve a educação das relações étnico-raciais, podendo com isso almejar que crianças negras e brancas tenham direito, de fato, a um processo de socialização justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

- ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula**: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jul. 2000.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011, p.98-117.
- BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro? Qual a cor dessa mistura**: olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.
- BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, Gizele de (org). **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 38-52.
- BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. Introdução. In: **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba:UFPR, 2013, p.15-21.
- BORBA, Angela M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (org). **Educação infantil: cotidianos e políticas**. Campinas: autores associados, 2007.
- BRASIL. **Constituição Brasileira**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº. 22**, 17 de dezembro de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CEB nº. 01**, 01 de janeiro de 1999.

BRASIL. **Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 10.639, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CP nº. 03**, 10 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CEB nº. 01**, 17 de julho de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº. 02**, 31 de janeiro de 2007.

BRASIL. **Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 11.645, 10 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº. 20**, 11 de novembro de 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CEB nº. 05**, 17 de dezembro de 2009b.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2009c.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 7ªed, 2008.

CAMPOS, Maria M. Malta. A educação da criança de 0 a 6 anos na legislação. In: ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche**. São Paulo: Cortez 1989, p.236-251.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Comunidades de aprendizagem: Contribuições da perspectiva dialógica para construção positiva das identidades das crianças negras na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005b.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. 2nd ed. California: Pine Forge Press, 2005a.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**, São Paulo: Cortez, 2009b, p. 83-103.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**, São Paulo: Cortez, 2009a, p.31-50.

CORSINO, Patrícia (org). **Educação infantil: cotidianos e políticas**. Campinas: autores associados, 2009.

COSTA, Marcele Arruda Cabral. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CROSS JR, Willian E. **Shades of Black. Diversity in African American Identity**. Philadelphia, Temple University Press, 1991.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Educação Infantil**. Curitiba, vol.2. 2006.

CURITIBA, Centro Municipal de Educação Infantil de. **Proposta Pedagógica**, Curitiba, 2008.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. **Parâmetros e indicadores de qualidade para os centros municipais de educação infantil**: Curitiba, 2009.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. **Caderno Pedagógico: arte.** Curitiba, 2010a.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. **Caderno Pedagógico: oralidade** Curitiba, 2010b.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. **Caderno Pedagógico: movimento.** Curitiba, 2010c.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. **Caderno Pedagógico: práticas inclusivas na educação infantil.** Curitiba, 2010d.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. **Objetivos de Aprendizagem: uma discussão permanente.** Curitiba, 2010e.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil: cantos de atividades diversificadas na educação infantil.** Curitiba, 2010f.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil: planejamento e avaliação.** Curitiba, 2010g.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil: leitura e contação na educação infantil.** Curitiba, 2010h.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil: modalidades organizativas do tempo didático.** Curitiba, 2010i.

CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação de. **Rotinas na Educação Infantil: berçários.** Curitiba, 2010j.

CURITIBA. Conselho Municipal de Educação, **Deliberação CME nº.02**, 15 de abril de 2012.

CURITIBA. Conselho Municipal de Educação, **Parecer CEE nº.02**, 15 de abril de 2012.

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

DU BOIS, Willian. **As almas de gente negra.** Tradução Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda Ed. 1999.

FANON, Frantz, **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 94-119.

FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? "Acomodação de Atlanta" ou iniciativa histórica? **Educar em Revista**. Curitiba, n. 47, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000100011&script=sci_arttext>. Acesso em jun. 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. p. 483-502.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de pesquisa**, n.107, p. 97-132, jun. 2009.

GODOY, Eliete Aparecida. **A Representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo a luz da teoria piagetiana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Ltc, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003.

GOULART, Íris; Barbosa BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Interacionismo simbólico: uma perspectiva psicossociológica. **Em aberto**, n. 48, p. 50-61, 1990.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira**. São Paulo: EDUSF, 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: 34, 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (org). **Educação infantil: cotidianos e políticas**. Campinas: autores associados, 2009, p.93-103.

GUIZZO, Bianca Salazar. **“Aquele negrão me chamou de leitão”**: representações e práticas de embelezamento na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. **Série Educação em Ação**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Maria Batista. **Práticas cotidianas e identidades Étnicas**: um Estudo no Contexto Escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

MANTAGUTE, Elisângela largas luzviak. Educar a Infância: estudo sobre as primeiras creches públicas da rede municipal de educação de Curitiba (1977-1986). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

MEAD, George H. A Brincadeira, o jogo e o outro generalizado. **Pesquisas e práticas psicossociais**. São João Del Rei, 5(1), jan./jul.,2010.

MEAD, George H. **Espírito, persona y sociedade**. Barcelona: Paidós, 1973.

MONTANDON, Cleopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 485-508, maio/ago. 2005.

MONTEIRO, Nelma Gomes. **Afirmar as Diferenças Etnicorraciais como Processo e Enunciação para o Enfrentamento ao Racismo na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, **Deliberação CEE nº.02**, 06 de junho de 2005.

PARANÁ. **Lei sobre a matrícula no ensino fundamental de nove anos**. Lei nº. 16.049 de 19 de fevereiro de 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Saúde, **Resolução SESA n.162**, 14 de fevereiro de 2005.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coords). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

PIZA, Edith. In: BENTO, Maria Aparecida. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. **Porta de Vidro: entrada para a branquitude**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PRADO, Patrícia Dias. "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num jardim de infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 683-688, maio/ago. 2005.

QUEIROZ, Cláudia Alexandre. **De uma chuva de manga ao funk de Lelé**: imagens da afro diáspora em uma escola de Acari. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Criança e educação: Caminhos da pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: Asa editores, 2004. p. 245-255.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. Brasiliense. São Paulo, 1989.

ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. **Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas antirracistas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas Educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional** v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011, p.11-46.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: Freitas, Marcos Cezar de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche -1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia. **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teoria de Gênero e Subordinação de Idade: Um Ensaio. **Proposições**. Campinas, São Paulo, v. 7, n 3, p. 17-23, nov. 1996.p.90-103.

SANTOS, Aretusa. **Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta**: entremeios. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2005.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, p. 17-39, 2005a.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005b.

SCOTT, Jacqueline. Children as respondents: the challenge for quantitative methods In: CHRISTENSEN, Pia and JAMES, Allison (edited by). **Research with Children: perspectives and Practices**. London and New York: New Fetter Lane, 2000.

SILVA JR, Hédio; BENTO. Maria Aparecida; CARVALHO, Sílvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CERT: Instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores, 2012.

SILVA, Marcella de Holanda Padilha Dantas. **Negritude e Infância**: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças. Dissertação (Programa de Pós-graduação em processos de desenvolvimento e saúde) – Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

SILVA, Nelson do Valle. Morenidade: modos de usar. **Cadernos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro: Fundação Joaquim Nabuco, 1999.

SILVA, P. V. B. ; TRIGO, R. A. E. ; MARCAL, J. A. . Movimentos negros e Direitos Humanos. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR). Curitiba, v. 13, n. 39, p. 559-581, maio/ago. 2013

SILVA, P. V. B. ; ARAUJO, D. C. . Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. **Linhas Críticas** (UnB), v. 17, p. 483-505, 2011.

SILVA, Paulo V. B. . Por sempre mais uma história. In: SOARES, Leôncio; GOMES, Nilma et al.. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 680-692.

SILVA, Paulo V. B. ; SOUZA, Gizele de . Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista** (Impresso), v. 47, p. 35-50, 2013.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da ; ROCHA, NELI GOMES DA; SANTOS, Wellington Oliveira dos . Negras(os) e brancas(os) em publicidades de jornais paranaenses. **Intercom** (São Paulo. Impresso), v. 35, p. 149-168, 2012.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Goffman discípulo de Mead? **Intermeio**. Campo Grande, n. 25, p. 116-133, jan.-jun., 2007.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso Racista Brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, UFPR, v. 12, n. 1, pp. 110-129, jan/abr. 2012.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em Livros Didáticos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Kerolyn Daiane; ROSA, Solange Aparecida. **Relatório de Pesquisa Bibliográfica Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais**. Curitiba, 2011. (Material não publicado).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. A entrada de criança no mundo da escrita: o papel da escola. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, 2010.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

SOUZA, Fernanda Moraes de. **Revirando malas**: entre histórias de bonecas e crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

STEINBERG, S. R. A mimada que tem tudo. In: STEINBERG, S. R. & KINCHELOE, J. L. (orgs.). **Cultura infantil** : a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2001.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Ford, 2003.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

ZEIHER, Helga. O Tempo no cotidiano das crianças. In: BONDIOLI, Ana (org). **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. Tradução Fernanda L. Ortale e Ilse Pachcoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2004. p. 173-189.

.....
.....
.....
.....

14- Como se informa sobre a temática?

.....
.....
.....
.....
.....

15- Já participou de cursos sobre a educação das relações étnico-raciais? () SIM () NÃO
Em caso positivo, explicita: quais, quando, tempo de duração e o conteúdo abordado.

.....
.....
.....
.....
.....

16- Você aborda a temática no cotidiano da instituição?
() Sim. De que forma?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

() Não. Por quê?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

17- Cite práticas que fazem parte do cotidiano do CMEI e promovem a compreensão da diferença como um valor, contribuindo para a construção de uma identidade étnico-racial positiva.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....