

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

MARIANA MORATO DE MIRANDA

**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

DOURADOS – MS

2017

MARIANA MORATO DE MIRANDA

**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados para obtenção do Título de Mestre em Sociologia. Área de Concentração: Sociologia.

Linha de Pesquisa: Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais

Orientador: Márcio Mucedula Aguiar

DOURADOS – MS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M672d Miranda, Mariana Morato De
DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS / Mariana
Morato De Miranda -- Dourados: UFGD, 2017.
73f. : il. : 30 cm.

Orientador: MARCIO MUCEDULA AGUIAR

Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados.
Inclui bibliografia

1. RACISMO. 2. LEI 10.639/03. 3. EDUCAÇÃO INFANTIL. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

RESUMO

Esta pesquisa tem por tema a educação infantil e a temática étnico-racial fomentada pela lei 10.639 de 2003 no município de Dourados-MS. Buscou-se analisar e observar como tem sido trabalhada a diversidade étnico-racial nessa primeira fase da educação básica, e para tal, escolheu-se uma instituição de atendimento a criança do município de Dourados, que atende crianças de um ano e oito meses até cinco anos de idade. A pesquisa tem por finalidade levantar e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pela instituição para construção de relações étnico-raciais sadias no ambiente escolar. Para que o projeto fosse bem executado, foi necessário quase um ano de observação, possibilitando que apenas uma instituição fosse pesquisada. A relevância desse trabalho se encontra na importância da pesquisa como suporte para as questões raciais na área da educação, principalmente no que tange a educação infantil, por ser essa, uma área pouco explorada em pesquisas, principalmente as voltadas à problemática racial.

Palavras-chave: Racismo; Lei 10.639/03; Educação Infantil.

ABSTRACT

The subject of this research is the early childhood education and ethno-racial theme promoted by the Law 10.639 of 2003 in the city of Dourados-MS. It sought to analyze and observe how has been crafted the ethnic and racial diversity in early childhood education, and for that, it was choose a day care center in the city of Dourados which works with children from 1 year and 8 months to 5 years old. This research aims to raise the pedagogical strategies used by the institution for building healthy ethnic-racial relations in the school environment, so to the project was well executed it took almost a year of participant research, which contributed to the fact that this care center was the only analyzed in this research. The relevance of this project is based in the importance of this research as a support for racial issues in education, especially to early childhood education, for being it an area with a lag in research, mainly focused on racial issues.

Keywords: Racism; Law 10.639/03; Childhood education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Quantidade de Imagens de pessoas, segundo a cor ou raça, em cada apostila adotada pelo Maternal-I.....58
TABELA 02	Quantidade de Imagens de pessoas, segundo a cor ou raça, em cada apostila adotada pelo Maternal-II no ano de 2015.....60
TABELA 03	Quantidade de Imagens de pessoas, segundo a cor ou raça, em cada apostila adotada pelo Maternal-II no ano de 2016.....61
TABELA 04	Quantidade de Imagens de pessoas, segundo a cor ou raça, em cada apostila adotada pelo Pré no ano de 2015.....63
TABELA 05	Quantidade de Imagens de pessoas, segundo a cor ou raça, em cada apostila adotada pelo Pré no ano de 2016.....64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
CAPÍTULO 1: RAÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	
1.1 O negro e a raça na sociologia das relações raciais.....	09
1.2 Um olhar sociológico da relação criança-escola.....	18
1.3 Educação Infantil no Brasil.....	23
1.4 Educação étnico-racial na infância.....	27
1.4.1 A criança, sua autonomia e o racismo.....	28
CAPÍTULO 2: O FIM DO SILÊNCIO INSTITUCIONAL	
2.1 Movimento Negro e a lei 10.639/03: entre lutas e conquistas.....	33
2.2 “Parecer Petronilha”.....	38
2.3 A lei 10.639/03 enquanto ação afirmativa.....	40
2.3.1 Ações afirmativas: multiculturalismo e fragilidade na educação brasileira.....	44
CAPÍTULO 3: A INSTITUIÇÃO DE ATENDIMENTO A CRIANÇA NA PESQUISA: APENAS DOCUMENTOS!!	
3.1 A descrição da instituição: discurso X documentos.....	48
3.2 O discurso não esta no documento.....	52
3.3 Análise dos dados coletados: tem preto no branco.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

INTRODUÇÃO

Por um longo período da história brasileira as desigualdades raciais foram concebidas como resultado das desigualdades econômicas, como se apenas a ascensão do negro a um nível econômico melhor pudesse acabar com o racismo existente no país. Vários estudos apontaram que quando o negro ascende economicamente, ele não se torna parte desse novo meio social, sua cultura e sua história não são reconhecidas, mostrando a todo o momento que aquele não é o seu lugar. A escola é um bom exemplo disso.

Bourdieu apresenta em seu livro *Os Herdeiros* (2014), que crianças das classes privilegiadas e crianças oriundas das camadas populares, na França, podem desfrutar do mesmo ambiente educacional, mas a probabilidade de sucesso escolar é muito maior entre aquelas que têm origem nas camadas sociais mais privilegiadas da população, pois sua família lhe oferece a bagagem cultural necessária para seu sucesso naquele ambiente.

O mesmo fenômeno ocorre na escola quando a situação de classe de origem menos favorecida se entrelaça à condição étnico-racial, apresentando maiores desvantagens às crianças negras e pobres.

A política universalista da educação brasileira, surgida após a ditadura militar, teve e ainda tem muita influência na educação atual. Essa política procura equalizar os alunos, independente do credo ou raça de cada um. Esta forma de totalização não pode ocorrer, pois o Brasil, como um país multirracial, não apresenta o mesmo “tipo” de aluno dentro de suas salas de aula.

O Movimento Negro observando essa deficiência na educação do país, luta desde os anos 1980 pelo fim desse modelo, que mais machuca do que educa.

Chamando a atenção para essa discriminação dissimulada pela crença de um ensino universal e cego as diferenças, muitos estudos foram realizados buscando a realidade do negro dentro do sistema educacional brasileiro, e a triste verdade foi revelada, o sistema era “embranquecedor”, com didática, espaço e material pedagógico todo voltado ao universo dos brancos.

A questão não apresenta importância apenas para o negro, mas também para o branco, pois conhecer o outro, o diferente, propicia trilhar o caminho para uma

sociedade mais justa, uma vez que saber a história, a origem e a cultura do povo negro é também saber a história e origem de todo o povo brasileiro.

Para superar todos esses obstáculos foram criadas ações afirmativas no Brasil, ações que foram fruto de uma longa luta que o Movimento Negro vem travando contra alguns setores da sociedade em busca de reconhecimento.

O grande marco dessa luta foi à criação da lei 10.639 de 2003 que alterou a Lei 9394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nos ensinos médios e fundamentais de todas as escolas públicas e particulares do país.

A grande questão que permeia este trabalho é: como fica a educação infantil, já que observou-se que a obrigatoriedade da lei é apenas para o ensino médio e fundamental?

Foi então, que durante a pesquisa encontrou-se um parecer relatado por Petronilha Gonçalves da Silva, que é doutora em Ciências Humanas - Educação e docente emérita da Universidade Federal de São Carlos, regulamentando a educação infantil nos parâmetros da lei.

Partindo desse parecer, observou-se e analisou-se, quais práticas e projetos são desenvolvidos na educação infantil de Dourados-MS, que possam levar, em vários sentidos, ao reconhecimento dos negros no Brasil

O trabalho foi realizado a partir da observação de uma instituição de atendimento a criança, com visitas semanais durante os meses de agosto de 2015 até outubro do mesmo ano, com continuação em fevereiro e termino em maio de 2016. Nesse período foram realizadas análises do material didático, do programa pedagógico e observação da rotina daquela instituição.

É importante ressaltar que no início deste trabalho a intenção era fazer uma pesquisa empírica com participação em sala de aula, porém, a proibição da mesma nos levou a uma pesquisa documental, com apenas algumas observações da rotina daquela instituição.

Os resultados apresentaram um descumprimento da lei em variados graus e formas dentro daquela instituição, os dados da pesquisa documental mostrarão de forma mais específica essa afirmação.

O conteúdo dessa dissertação está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Raça e educação infantil no Brasil” distribui-se em quatro

partes: a primeira apresenta uma breve reflexão sobre a sociologia das relações raciais, a segunda traz uma perspectiva sociológica da criança e da educação, a terceira apresenta uma discussão sobre a educação infantil no Brasil com sua trajetória, desafios e vitórias, e na quarta faz-se uma análise da educação étnico-racial na infância, discutindo e apresentando pesquisas realizadas em creches do país; ainda no subtítulo “A criança, sua autonomia e o racismo” discute-se autonomia da criança, enquanto geradora de cultura e produtora de racismo, apresentando a escola como o espaço que essa criança tem para se manifestar, adquirir e produzir suas experiências, corroborando com necessidade de uma educação étnico-racial na educação infantil.

No segundo capítulo, “O fim do silêncio institucional”, a trajetória do Movimento negro para a criação da lei 10.639 de 2003 é evidenciada, salientando a importância da ação afirmativa na educação brasileira. Mais adiante, nesse mesmo capítulo, faz-se uma análise sobre o “Parecer Petronilha”, que fundamentou e incluiu a Educação Infantil na Lei 10.639/03. No terceiro e último capítulo apresenta-se a instituição de atendimento pesquisada, contendo descrição do espaço, sua rotina, a análise dos dados levantados, tanto no PPP- Projeto Político Pedagógico quanto das apostilas utilizadas, com vistas de esclarecer as dúvidas aqui levantadas. Serão feitas também, algumas observações sobre concepções e práticas da lei 10.639 de 2003 naquela instituição, que através do seu estudo possibilitou pensar a realidade da Educação das relações Étnico-Racial no Ensino Infantil em Dourados-MS.

Nas considerações finais é feita uma síntese de todo o trabalho com apontamentos das principais questões aqui suscitadas.

CAPÍTULO 1: RAÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Estudos feitos no decorrer da história brasileira apontam para uma grave falta de reconhecimento do negro e da criança no Brasil. Estes foram desprezados tanto culturalmente quanto socialmente.

A educação infantil é uma das esferas que manifesta a falta de reconhecimento e as desigualdades entre brancos e negros, seu estudo é fundamental, considerando que a experiência da educação infantil marca profundamente o desenvolvimento das crianças.

Serão apresentados neste capítulo, alguns fatos e aspectos da história da educação infantil, que possam propiciar um melhor entendimento sobre as desigualdades que afetam os negros, especificamente a criança negra. Essa reflexão pode ser importante para compreensão das relações entre educação infantil e ações afirmativas.

1.1 O negro e a raça na sociologia das relações raciais

Muitas teorias raciais foram criadas no século XIX, mas os grandes debates deram-se através da publicação de *A origem das espécies* em 1859 de Charles Darwin. A novidade na teoria de Darwin “(...) estava em atribuírem ao conceito de raça uma conotação bastante original, que escapa da biologia para adentrar questões de cunho político e cultural” (SCHWARCZ, 1993, p. 55). Ao que toca a esfera política a teoria de Darwin serviu como base para o conservadorismo e justificativa para o domínio ocidental, sua teoria evolucionista baseava-se em dois conceitos fundamentais: o evolucionismo e a seleção natural. Nesta perspectiva todas as espécies de seres vivos se modificam no decorrer do tempo (evoluem), pois sofrem uma seleção natural. Os seres mais adaptados são os que possuem características mais adequadas ao seu ambiente. O uso desta perspectiva nas ciências humanas é a base da chamada teoria do evolucionismo social. Nesta visão o homem branco, ocidental, mais especificamente o europeu (representado como o ser mais adaptado), seria o ápice da civilização e da cultura, portanto o ponto a ser atingido (por meio da seleção natural) por todos os outros povos.

Em paralelo a esse evolucionismo social, duas escolas deterministas tornaram-se influentes no Brasil, a Escola determinista geográfica e o Determinismo de cunho racial. O primeiro dizia que o desenvolvimento cultural era totalmente condicionado pelo meio, assim em terras brasileiras o calor e a mata selvagem influenciariam, de acordo com os pensadores da época, no desenvolvimento humano. No caso do Brasil levava a uma “preguiça” constante, fraqueza e debilidade mental de seus habitantes. O segundo, chamado também de “darwinismo social” ou “teoria das raças”, veio em oposição aos humanistas e a teoria da igualdade, nessa teoria acreditava-se que apenas o homem branco seria o mais apto a sobreviver, somente ele teria as características necessárias para a permanência da espécie, o negro seria biologicamente incapaz de evoluir, acreditando que ele seria uma raça inferior. Estas duas concepções resultaram em uma prática avançada do darwinismo social e tornou-se um “ideal político” sobre submissão ou até possível eliminação das raças inferiores: a eugenia. Esta “ciência” concebia a miscigenação como uma degeneração social e racial a ser evitada. A teoria da eugenia além de derrubar os pressupostos da teoria de Darwin, que baseava-se na evolução, também não correspondia a expectativas dos pensadores brasileiros, pois o Brasil já estava inevitavelmente miscigenado e determinar o fim da nação não seria a melhor forma de criar um novo país e uma nova identidade nacional.

Somando a abolição a essas novas ideias, os negros entraram definitivamente para a problemática racial brasileira, obrigando os pensadores a reavaliarem sua posição, incluindo-os nas interpretações “(...) o Brasil se constitui através da fusão de três raças fundamentais: o negro, o branco e o índio. O quadro de interpretação social atribuía, porém a raça branca uma posição de superioridade na construção brasileira.” (ORTIZ, 1998, p.19-20) O negro e o índio foram vistos por esses pensadores como raças que atrasavam o desenvolvimento da civilização.

Estamos condenados a civilização (...), o que pode ser traduzido pela análise de Nina Rodrigues [...] 3) a história se caracteriza por um aperfeiçoamento lento e gradual da atividade psíquica, moral e intelectual. Associa-se dessa forma, a questão racial ao quadro mais abrangente do progresso da humanidade. Dentro dessa perspectiva, o negro e o índio se apresentavam como entraves civilizatórios (ORTIZ, 1998, p.20).

Diante dessas visões pessimistas em relação ao negro e ao índio, alguns autores da época encontram no mestiço a salvação para a civilização brasileira. A

mestiçagem seria o caminho para o branqueamento da população e assim teríamos indivíduos de qualidade para se chegar ao padrão europeu de civilidade.

Seguindo esse padrão os pensadores locais começaram a buscar na própria miscigenação uma forma nossa e específica de “evolução”, prova disso ocorre quando João Batista Lacerda no primeiro Congresso Universal das raças representando o então presidente do Brasil Marechal Hermes da Fonseca apresenta uma análise do futuro dos mestiços no Brasil. Nesse estudo ele aponta o negro e o branco como duas raças de uma mesma espécie, pois o mestiço é fruto dessa relação e reproduz-se normalmente não sendo estéril. Acrescenta ainda que nessa relação, o mestiço não conserva os caracteres próprios de sua raça:

Estes não formam uma raça verdadeira em função da falta de fixidez de muitas características físicas que estão sujeitos a variar a cada cruzamento novo, tendendo ora ao tipo branco, ora ao tipo negro.(FONSECA,1911, p.2).

Sobre essa falta de fixidez do mestiço Lacerda afirma que ela colabora para sua transformação, pois em um país de população mestiça, os cruzamentos não obedecem a regras sociais precisas, permite-se assim que o mestiço sofra menor preconceito e se una de forma mais natural ao branco na sociedade.

Superando através dessa mistura as imperfeições da raça negra, Lacerda acreditava que no espaço de um século o mestiço desapareceria do Brasil, persistindo assim apenas a raça branca.

Schwarcz (1993) também fala dessa esperança nacional

O país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante a uma seleção natural (ou quiça milagrosa), levariam a supor que o Brasil seria, algum dia, branco (SCHWARCZ, 1993, p. 12).

Ortiz (1998) mostra a importância dessa perspectiva para os pensadores da época: “O mestiço é para os pensadores do século XIX mais do que uma realidade concreta, ele representa uma categoria através do qual se exprime uma necessidade social- a elaboração de uma identidade nacional” (ORTIZ, 1998, p. 20-21). E a partir desse representante encontramos a simbologia que conota as aspirações nacionalistas do surgimento de uma nação brasileira, além de encerrar no mestiço (como produto de um cruzamento entre duas raças) os defeitos e taras transmitidos pelos negros.

Pode-se observar então que nesse período o conceito de raça foi usado como explicação social por precursores das Ciências Sociais do século XIX no Brasil

como Nina Rodrigues, Silvio Romero e Euclides da Cunha. Tornando-se uma das interpretações da teoria do evolucionismo de Darwin para justificar o atraso da nação e a criação de uma cultura nacional em moldes liberais junto aos evolucionistas.

Partindo do mesmo ideal de criação de identidade nacional, mas pela primeira vez não buscando o branqueamento, Gilberto Freyre inaugura outra interpretação fundadora da nação brasileira, o anti-racialismo. Nesse período, todos buscavam uma ideia de Brasil descolonizado, e com a publicação de Casa-grande e senzala em 1933 o movimento se concretizou.

De acordo com Guimarães (2003):

Essa geração vai enfrentar o problema nacional fundamental, qual seja: não temos mais escravos e agora não podemos mais fazer de conta que o negro livre é caboclo, que o negro livre é índio. Vai ser preciso incorporar agora esse povo, essa raça, nessa nação nova, criar símbolos nacionais. Foi isso que a geração de 1920 fez, num período muito fértil da nacionalidade, da qual participaram todos, inclusive os movimentos negros da época (GUIMARÃES, 2003, p.100-101).

Gilberto Freyre, originalmente, em Casa-Grande e Senzala (1933) enfrenta essa questão incluindo de maneira antropológica as práticas culturais afro-brasileiras na matriz da identidade nacional emergente.

Em seu livro o autor faz uma análise sociológica do cotidiano, descreve a cozinha, a arquitetura, os gostos culinários e até a vida sexual dos senhores latifundiária e escravos daquele período. Sua análise enfatizava os escravos domésticos excluindo a realidade dos escravos que estavam na lida, longe da casa-grande e dentro das plantações no campo onde a média de vida era de vinte anos. “No modelo desse autor do Recife, certa convivência cultural parecia se sobrepôr a realidade da desigualdade social.” (SCHWARCZ, 2012, p.52). Seu trabalho mostrou a riqueza e o movimento da sociedade escravocrata e patriarcal daquela época, tentando sempre enfatizar os aspectos culturais em detrimentos dos raciais.

Freyre (2003) fala da predisposição lusa em toda sua história para a miscigenação, pois Portugal mesmo em constante estado de guerra sempre manteve relações com a África, e apesar das condições serem violentas nunca excluiu a atração sexual entre os dois. Tanto tempo nessa relação de exploração do continente Europeu sobre o continente africano trouxe certa plasticidade ao caráter principalmente do Português.

A singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos, explica-se em grande parte o seu passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África. Nem intransigentemente de uma nem de outra, mas das duas. A influência africana sob a europeia dando um acre requieime à vida sexual, a alimentação, à religião; o sangue mouro ou negro correndo por uma grande população brancarana quando não predominando em regiões ainda hoje de gente escura. (...) A Europa reinando mas sem governar; governando antes a África (FREYRE, 2003, p.66).

Essa constante relação com outros povos e continentes trouxe ao português a facilidade necessária para sobreviver com êxito no Brasil, tanto na forma ambiental quanto na social.

[...] por todas aquelas felizes predisposições de raça, de mesologia e de cultura a que nos referimos, não só conseguiu vencer as condições de clima e de solo desfavoráveis ao estabelecimento de europeus nos trópicos, como suprir a extrema penúria de gente branca para a tarefa colonizadora unindo-se com mulher de cor. Pelo intercurso com mulher índia ou negra multiplicou-se o colonizador em vigorosa e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável do que ele puro ao clima tropical. A falta de gente que o afligia, mais que a qualquer outro colonizador, forçando-o a imediata miscigenação – contra o que não indispunham, aliás, escrúpulos de raça, apenas preconceitos religiosos – foi para o português vantagem na sua obra de conquista e colonização dos trópicos. Vantagem para sua melhor adaptação, senão biológica, social (FREYRE, 2003, p.74).

A influência do negro no cotidiano dos senhores e na identidade da nação fica bem aparente nessa fala de Gilberto Freyre (2003):

Na ternura, na mimica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nosso sentidos, na música, no andar, no falar, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que expressão sincera da vida trazemos quase toda a marca da influência negra. Da escrava que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado, Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa (FREYRE, 2003, p. 367).

Assim como sua influência em nossas comidas:

No regime alimentar brasileiro, a contribuição africana afirmou-se principalmente pela introdução do azeite-de-dendê e da pimenta-malagueta, tão característicos da cozinha baiana; pela introdução do quiabo; pelo maior uso da banana; pela grande variedade na maneira de preparar a galinha e o peixe. Várias comidas portuguesas ou indígenas no Brasil foram modificadas pela condimentação ou técnica culinária do negro, alguns dos pratos mais caracteristicamente brasileiro são de técnica africana: a farofa, o quibebe, o vatapá. (...) Dentro da extrema especialização de escravos no serviço doméstico das casas-grandes, reservaram-se sempre dois, às vezes três indivíduos aos trabalhos de cozinha (FREYRE, 2003, p. 542).

Utilizando dessa riqueza de detalhes, Freyre (2003) através de um olhar etnográfico valoriza a cultura negra até então desprezada, inclui e recria a identidade nacional, baseando-se na mestiçagem e não no ideal de branqueamento através da mesma. Para ele não era importante o conceito de raça biológica e sim a cultura. Segundo Guimarães (2014):

A biologia das raças para Freyre pouco interessava porque, no Brasil, o processo biológico importante teria sido o processo que ele chamou de miscigenação, de mistura de genes. Portanto, a constituição do Brasil enquanto nação passara pela miscigenação, e a raça só fora importante enquanto não impedira uma certa democracia nas relações sociais. Então, se as relações raciais foram e eram democráticas, as raças como fator biológico deixavam de ser importantes. Importante em sua sociologia era o hibridismo cultural (GUIMARÃES, 2014, p.8-9).

Partindo desse pressuposto, de que o termo raça (no sentido biológico) não importava, e que através da miscigenação de cor e cultura seria definida a identidade nacional que estava surgindo, Freyre cria um conceito de suma importância para a sociologia das raças e para a sociedade brasileira: A democracia étnica.

Através de *Casa-Grande e Senzala* e sua representação de uma maior mobilidade social dos mulatos em relação aos negros na época da escravidão, criou-se a sensação de integração do negro na sociedade e certa igualdade social entre brancos e negros. Esta perspectiva influenciou grande parte das ideias que vieram a tratar da sociedade, raça e cultura nacional.

A ideia de um país sem preconceito racial instalou-se nessa nova nação e assim o Brasil apresentou-se ao mundo, um país de mestiços onde negros, brancos, índios e mulatos viviam em grande harmonia social e cultural.

A Unesco, influenciada por esta visão, propôs-se a desenvolver um projeto com pesquisadores brasileiros como Florestan Fernandes, tendo como objetivo estudar a chamada “realidade racial brasileira”.

Fernandes (2006) dizia que a UNESCO pretendia usar o Brasil como exemplo de relações harmônicas e democráticas entre brancos, negros e mestiços, mas, os estudos apontaram uma realidade totalmente diferente. Para Guimarães (2003) após essas pesquisas patrocinadas pela Unesco, iniciou-se um novo período dos estudos raciais no Brasil “(...)a hipótese sustentada pelo Dr. Donald Pierson, de que o Brasil consistia em um caso neutro na manifestação do “preconceito racial”, teve que ser revista (...)” (FERNANDES, 2006, p. 39).

A partir de então um novo conceito racial começou a se delinear no Brasil e Florestan Fernandes surge como um dos grandes pensadores desse período. O autor em seu livro *O negro no mundo dos brancos* (2007) traz algumas abordagens sobre as questões raciais, a primeira delas a constatação de certo discurso de negação dos brasileiros quanto à existência do racismo no país, “O que há de mais evidente nas atitudes dos brasileiros diante do “preconceito de cor”, é a tendência considerá-lo algo ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem o pratique)” (FERNANDES, 2007, p.41). Para Florestan, essa polarização de atitude é fruto do *ethos* católico e do fato dessas reações se manifestarem mais no presente, pois elas acabam não sendo atribuídas à ordem tradicionalista, escravocrata e de dominação senhorial do passado.

Ainda segundo ele, a soma desse *ethos* católico ao esforço de “esquecer o passado”, o negro e o mulato ficam condenados a desigualdades operantes no mundo do branco e para o mundo do branco, herdado das doutrinas tradicionalistas do passado.

Outra contribuição importante de Fernandes e que o tornou ícone da segunda fase dos estudos raciais no país, foi sua interpretação da idéia de democracia étnica de Freyre (1933), onde Florestan o critica e coloca o termo como “democracia racial¹”. O autor diz que a ideia de democracia racial existe no Brasil há muitos anos, fruto da miscigenação na época da escravidão, onde mulatos tiveram uma mobilidade social maior que os negros, mas essa mobilidade dos mestiços não possibilitou uma real igualdade entre negros e brancos na sociedade brasileira.

O autor mostra que através de estudos antropológicos e sociológicos ficou provado que a miscigenação como índice de integração social e sintoma de igualdade social não funciona quando existe estratificação racial.

[...] não era a ascensão de certa porção de negros e de mulatos, nem a igualdade racial. Mas, ao contrário, a hegemonia da “raça dominante” - ou seja, a eficácia das técnicas de dominação racial que mantinham o equilíbrio das relações raciais e asseguravam a continuidade da ordem escravista (FERNANDES, 2006, p. 44).

O autor afirmava que:

Sob a égide da ideia de democracia racial justificou-se, pois, a mais extrema indiferença e falta de solidariedade para com um setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar mudanças acarretadas pela universalização do trabalho livre e da competição (FERNANDES, 2007, p.47).

¹ Termo que abriga a crença de que no Brasil não existe preconceito racial.

E mesmo após a abolição, não foi encontrada qualquer tendência da sociedade brasileira em recuperar o negro e o mulato de sua condição degradante imposta durante os anos de escravidão, o autor diz que esses fenômenos de recuperação “foram focalizados, a luz dos requisitos econômicos, jurídicos e políticos da ordem social competitiva” (FERNANDES, 2006, p. 45-46).

E conclui:

A universalização do trabalho livre não beneficiou o “negro” e o “mulato” submersos na economia de subsistência (o que aliás não aconteceu com os “brancos” que fizessem parte desse setor); mas, nas condições em que se efetuou, em regra prejudicou o “negro” e o “mulato” que faziam parte do sistema de ocupação assalariadas, mais ou menos vitimadas pela competição com imigrantes. O resultado foi que, três quartos de séculos após a Abolição, ainda são poucos numerosos os segmentos da população de cor que conseguiram se integrar, efetivamente, na sociedade competitiva e nas classes sociais que a compõem (FERNANDES, 2006, p.46).

Para Florestan “Convém, pois, que se inicie um programa nacional voltado para o dilema social das minorias que não tem condições autônomas para resolver rapidamente os problemas de sua integração a ordem econômica, social e política (...)” (FLORESTAN, 2007, p. 52).

O autor encontrou sua importância ao mostrar a inexistência de uma democracia racial, porém ele demonstra em suas obras um otimismo, acreditando que pode haver “(...) elementos favoráveis a uma emergência e consolidação de uma autêntica democracia racial” (FERNANDES, 2007, p.47).

Esses elementos encontram-se baseados no regime de classes e de desigualdades sociais o que torna, para ele, a questão econômica o principal foco dos problemas raciais no Brasil.

Discordando quanto ao papel ao legado do escravismo na explicação do problema racial do país, uma nova linha de pensamento se forma nos estudos raciais do Brasil.

Autores como Hasenbalg e Telles procuram conceituar a raça com relação aos elementos básicos da estrutura social, buscando mostrar que a mesma tem relevância no preenchimento de posições na estrutura de classes.

Hasenbalg (1979) diz que:

A dominação e a exploração raciais são interpretadas como um aspecto da proletarianização do trabalho, sendo o antagonismo racial interpretado como um conflito de classes. Em contraste com a redução do antagonismo a uma

questão de classe, as minorias raciais são vistas também como grupos internamente colonizados (HASEMBALG, 1979, p.97).

A ideologia racial brasileira leva os cidadãos a acreditar que as distinções raciais não são importantes e a discriminação é interpretada como resultado de diferenças sociais. Mas negros que ascenderam socialmente descobrem que apenas a questão econômica não elimina a discriminação racial.

Segundo Telles (2003) existem três principais fatores responsáveis pelas desigualdades raciais no Brasil: a hiperdesigualdade, as barreiras discriminatórias invisíveis e uma cultura racista. “A desigualdade extrema gera muitos problemas sociais do Brasil e tem levado a um grande distanciamento entre a média de rendas dos brancos e dos negros, criando diferenças significativas em riqueza material, *status* social e acesso a capital social” (TELLES, 2003, p. 307).

Embora sua importância tenha sido negada no passado, as profundas desigualdades raciais no Brasil são, agora, bem conhecidas. Elas não são meramente o resultado da escravidão ou de grandes desigualdades de classe, mas de uma contínua prática social preconceituosa, de cunho racial. A noção popular sobre raça é transmitida através de estereótipos, da mídia, de piadas, das redes sociais, do sistema educacional, das práticas de consumo, dos negócios e pelas políticas do Estado. Logo, a raça tem grandes implicações materiais para os brasileiros (TELLES, 2003, p.306).

Essa nova linha mostra que no Brasil a exclusão social esta intimamente ligada à discriminação racial, principalmente na determinação de quem ascende às classes médias.

Hasembaig (1979) mostra a existência de duas perspectivas para a análise da situação do negro: a primeira orientada pelo viés marxista da teoria de classe e a segunda, de matriz weberiana, voltada para o estudo da estratificação social.

O autor pontua que ambas as teorias são ineficientes na explicação da desigualdade racial:

(...) a principal falha da abordagem da estratificação é que as conclusões acerca de grupos reais e do sistema social são deduzidas de dados agregados relativos às características dos indivíduos não relacionados e suas mudanças individuais de *status*. A imagem final da estrutura de estratificação emerge de ligações estatísticas de atributos individuais com atitudes ou comportamentos [...] a teoria das classes não parte da análise dos aspectos distributivos do sistema social. Portanto, não pode ser vista como uma tentativa de explicar as desigualdades sociais precedentes de fontes diversas das relações com os meios de produção. É, pois, um erro considerar-se a teoria marxista como mais uma teoria da estratificação social” (HASEMBALG, 1979, p. 101- 102).

E através da aplicação dessas teorias, Hasembaig (1979) conceitua o termo estratificação racial, onde a raça é a desigualdade distribuída ao longo das várias dimensões sociais.

Telles (2003) diz:

No Brasil, a existência da categoria mulato, ou pardo, ou mestiço, é, ao mesmo tempo, causa e consequência de uma ideologia de miscigenação e não resultado automático do processo biológico real da mistura de raças. A miscigenação não cria seres de raças mistas, como demonstra o caso dos Estados Unidos, onde as pessoas com mistura racial são simplesmente negras. Na ideologia brasileira, os mulatos são valorizados no imaginário nacional como sendo o brasileiro típico, embora sejam também, frequentemente, marginalizados e, na realidade, estejam mais próximos da condição dos negros do que dos brancos na estrutura de classes no Brasil” (TELLES, 2003, p. 305).

A grande diferença dessa geração está no reconhecimento de que hoje, para um país racialmente democrático, é preciso ter políticas anti-racismo. Na estrutura multirracial brasileira, a questão da raça deve ser amplamente discutida para que haja um ganho efetivo contra a discriminação racial.

Será utilizada neste trabalho a perspectiva sociológica sobre a raça desenvolvida por Guimarães (2003), para ele, raça é um discurso sobre origem de povos ou nações.

“O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências)” (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

1.2 Um olhar sociológico da relação criança-escola

No último século não houve uma preocupação em estudar a infância, predominava uma concepção de infância em estágios de sucessão de fases intelectuais e morais para a fase adulta. O grande erro, segundo De Mause (1991), é esse desinteresse de espaço e tempo pela categoria infância, o que acabou por deixar esvaziar seu sentido.

A preservação da família como algo privado, fruto da sociedade burguesa individualista, separou a infância da vida social. Essa configuração favoreceu a formação de uma escola que, na maior parte do tempo cuidava das crianças da

sociedade industrial e concentrava-se em uma disciplinarização extremamente rígida de cunho religioso. Esse aspecto moral e de vigilância é o que ainda se direciona aos jovens e crianças de hoje.

É importante ressaltar que na contemporaneidade existem muitos conceitos de infâncias,

É preciso lembrar, contudo, que esse não é um fenômeno generalizado: enquanto alguns têm sua infância delimitada pelo ciclo escolar, outros ainda se “transformam” em adultos sem ter condições para isso (crianças de rua, trabalho infantil, etc) (NASCIMENTO *et al.*, 2007, p. 9).

A presente pesquisa delimitará como principal, o conceito de infância institucional, que é aquela infância concebida dentro das instituições de ensino.

Falar em sociologia da educação é falar de Émile Durkheim, que foi o primeiro sociólogo a debruçar-se sobre a questão onde inevitavelmente a criança apresentou-se.

O pensador se caracteriza como a primeira referência da sociologia da educação, quando ela “(...) possuía um caráter mais filosófico-metodológico, restrita a manuais didáticos e a reflexões mais generalistas a respeito da educação em nossa sociedade” (CUNHA, 2010, p.17).

Uma das justificativas encontradas para o interesse de Durkheim em educação decorre do período que lecionou pedagogia no ensino superior da Faculdade de Letras de Bordeaux, muitos de seus ouvintes eram professores do Ensino Primário, o que pode ter contribuído para entrelaçamento desses temas: sociologia, educação e criança.

Para Durkheim “(...) o fato social é algo dotado de vida própria, externo aos membros da sociedade, e que exerce sobre seus corações e mentes, uma autoridade que os leva a agir, a pensar e sentir de determinadas maneiras” (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2003, p.62). Nessa afirmação é possível trazer um pouco da importância que a educação tem em seu trabalho, observando que para ele, o fato social é o que está externo aos membros, e através dele, o indivíduo sem perceber, é levado a agir, pensar e sentir de determinada maneira. Podemos então conceber a educação como fato social, pois sendo uma instituição, seu papel será o de fazer com

que o indivíduo desde pequeno seja condicionado a ver e sentir como a sociedade deseja e necessita para que a mesma possa manter sua existência.

Por este exemplo muito simplificado de sua teoria, que pretendemos entrar de forma tímida em seu trabalho sobre a educação.

Em seu livro *Educação e Sociologia* (2003) o autor diz que convém chamar de educação somente a ação que os adultos exercem sobre as crianças e os adolescentes, ou seja, essa é a característica principal do conceito educação.

Indo adiante, Durkheim teve também a preocupação de enfatizar que cada sociedade em algum momento de sua história possuiu um sistema de educação, aqui é possível ver o seu lado iluminista que tanto imperou na época, acreditando “(...) que a humanidade avança no sentido de seu gradual aperfeiçoamento, governada por uma força inexorável: a lei do progresso” (QUINTANERO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2003,p.60).

No trecho citado acima, notamos que a crença maior está na educação do adulto sobre a criança como meio modelador da sociedade. Para ele, isso ocorreria em qualquer sociedade desde que essa atingisse certo nível de “progresso”.

Mas para o pensador, a educação passada de pai para o filho pura e simplesmente não existe, para ele, o pai educa o filho conforme a base educacional que o sistema impõe. É possível entender melhor nesse fragmento retirado do livro:

É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitarmos, muitos governantes, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos, com os quais não encontrarão harmonia. Que eles tenham sido educados, segundo ideias passadistas ou futuristas, não importa; num caso como noutro, não serão de seu tempo e, por consequência, não estarão em condições de vida normal. Há pois, a cada momento, um tipo regulador de educação, do qual não nos podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes (DURKHEIM, 2013, p. 36-37).

Outro fator importante para Durkheim é a história, pois é por ela que é formada a educação, e por ela que se percebe a incapacidade do indivíduo em reconstruí-la sozinho.

Quando se estuda historicamente a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas de educação, percebe-se que eles dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias, etc. Separando de todas essas causas históricas, se tornam incompreensíveis (DURKHEIM, 2013, p.37).

O pensador em seu trabalho metódico e empírico busca os caracteres comuns das educações que já existiram, para enfim definir o que de fato é a educação. E afirma que:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente, se destine (DURKHEIM, 2013, p. 41).

Depois de Durkheim a sociologia da educação se desenvolveu muito, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando um surto de crescimento econômico tomou os países desenvolvidos, que começaram a necessitar de mão-de-obra mais qualificada, e de certa forma, de uma população com um melhor nível de formação.

Nesse período a educação era vista como um investimento produtivo, tanto socialmente quanto individualmente, e apoiava-se fortemente na teoria funcionalista de Durkheim e posteriormente em Talcott Parsons. De acordo com Cunha (2010), ambos pensadores defendiam uma seleção educacional baseada nas habilidades e aproveitamento escolar diferenciado como o conjunto responsável pela preparação dos indivíduos para que ocupassem postos sociais hierarquizados, em nome do equilíbrio social.

Desencantada com essa tese de limitação da ação do sujeito pelas estruturas da sociedade, a sociologia da educação a partir de 1965, adota a postura crítica, realizando trabalhos que

[...] manifestam um desejo latente de compreender melhor o funcionamento interno das instituições de ensino, denotando, de certa forma, uma lacuna existente tanto na tradição funcionalista quanto na tradição marxista em compreender a equação entre os mecanismos globais da sociedade e a atividade comum dos profissionais da educação, bem como a experiência dos próprios alunos (CUNHA, 2010, p.18).

Ainda segundo Cunha (2010) os dois grandes paradigmas da sociologia da educação, a marxista e a funcionalista, acabaram enfatizando pouco, as ações individuais e dando um maior peso as dinâmicas das estruturas sociais.

No período de desencantamento, quando o sujeito moderno deixou de lado os costumes e crenças baseados em tradições aprendidas ou herdadas, e passou a usar

lógica racional para questionamentos e explicações, o grande destaque da sociologia da educação foi Pierre Bourdieu,

(...) o desencantamento do mundo, isto é, o desaparecimento dos encantos e dos prestígios que propendiam para uma atitude de submissão e de homenagem para com a natureza, coincide com o prejuízo do esforço para cativar a duração pela esteriotipização mágico-mítica dos atos técnicos ou rituais que visavam fazer do desenvolvimento temporal “a imagem nobre da eternidade” (BOURDIEU, 1979, p. 46).

Com temas que marcaram o estudo sobre a reprodução das desigualdades no sistema de ensino, Bourdieu dizia que a educação escolar tinha duas funções: a primeira era de inculcar e a segunda de garantir a autorreprodução e reprodução das relações entre grupos e classes.

O trabalho do autor misturava o macro com o micro, dizendo que a influência do capital é percebida na relação entre o nível cultural da família e o sucesso da criança na escola, ou seja, a classe social da criança influenciará seus resultados escolares, pois a cultura escolar é a mesma das camadas sociais mais privilegiadas.

Essa facilidade que a criança dos estratos privilegiados terá, será transformada segundo o próprio autor, em dons ou méritos, fazendo com que o outro não veja a grande desvantagem que sofre.

Esta corrente, chamada “teoria da reprodução cultural”, marca uma linha de pensamento que concluiu que a fonte das diferenças nos resultados dos alunos – e, portanto, de desigualdade educacional – está ancorada tanto nos fatores internos à escola, quanto nos fatores externos, encontrados tanto nos mecanismos de transmissão de um saber pela escola quanto no âmbito socioeconômico e familiar (CUNHA, 2010, p.23).

De 1980 até os dias atuais os temas contemporâneos estão no cotidiano, voltados à análise da microestrutura como as salas de aula, o currículo escolar e as práticas pedagógicas.

Para Cunha (2010) o sujeito nessa corrente é visto como relevante nas interações sociais, e a escola não é vista apenas como um espaço de reprodução, e sim como um espaço de produção de práticas culturais, inclusive de práticas de resistência, o que mostra que ela não é mais uma instituição passiva diante das estruturas sociais.

A nova sociologia da educação (a partir de 1980), portanto, rejeita as perspectivas unilaterais, pois entende que os processos de configuração social estão inseparavelmente ligados às dinâmicas micro e macrosociais. A arte do pesquisador estaria exatamente em sua capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa que o desafia e às possibilidades empíricas do campo de investigação que se

apresentam ao pesquisador (CUNHA, 2010, p.25 *apud* BRANDÃO, 2001, p. 164).

1.3 A educação infantil no Brasil

No Brasil a educação aparece como questão fundamental para o desenvolvimento social e econômico. Principalmente de uma educação que propiciasse a superação da condição de país periférico para uma educação próxima daquela existente nos países mais desenvolvidos industrialmente.

Em terras brasileiras a educação colaborou também para acabar com a discussão do subdesenvolvimento causado pela questão geográfica, que apontava como atraso da nação seu clima e sua região.

É importante destacar a desvalorização histórica da educação infantil no Brasil, para tal será analisado o plano nacional de educação que ocorreu no final dos anos 30 e início dos anos 40, proporcionando uma visão mais ampla de como e porque a educação infantil ficou em último plano na história da institucionalização da educação nacional.

O processo de criação do plano nacional da educação brasileira desenrolou-se por embates teóricos e teve seu final efetivo em maio de 1937, com a opção de não contemplar apenas uma linha de pensamento da época (Escola Nova, Igreja Católica e o Nacionalismo) e sim um pouco de cada, evitando grandes conflitos políticos e mantendo o objetivo maior que era criar um Estado Nação unificado em princípios e ideais.

Definido como código, conjunto de princípios e normas, o Plano Nacional de Educação teve como objetivo

(...) formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas", sendo tarefa precípua da família e dos poderes públicos. A transmissão de conhecimentos seria sua tarefa imediata, mas nem de longe a mais importante. Fazia ainda parte dos princípios gerais a definição do que se devia entender por "espírito brasileiro", e "consciência da solidariedade humana" termos que a Constituição utilizava para caracterizar os objetivos gerais da educação nacional (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.198-199).

A principal área contemplada pelo governo foi o a educação secundária,

A prioridade dada à reforma do ensino secundário no início de 1940 seria uma ocasião propícia para a reafirmação dos princípios mais gerais da concepção educacional do ministério Capanema. Os documentos e anotações datados dessa época revelam cuidadoso trabalho de recuperação das propostas que tinham sido desenvolvidas durante a década anterior. O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205).

A educação infantil, que na época era chamada de ensino primário, apesar de ter sua importância reconhecida fica a margem,

Apesar da importância que ele atribuía ao ensino primário, "como verdadeiro instrumento de modelação do ser humano, por isto que sobre ele influi enquanto ainda matéria plástica, a que é possível comunicar todas as espécies de hábitos e atitudes", esta era matéria da alçada dos estados e municípios, sobre os quais o governo federal só deveria ter ingerência indireta. "A União, neste terreno", dizia Capanema em discurso de 1937 no Colégio Pedro II, "não pode ainda atuar senão secundariamente, auxiliando a ação dos estados onde tem sido mais intensa a imigração estrangeira". Havia, no fundo, um problema muito mais econômico e administrativo do que propriamente de atribuição constitucional de funções. "Não irá certamente o governo federal manter escolas primárias pelo país afora. Seu papel será o de cooperar, de maneira sistemática, e na medida de suas crescentes possibilidades, com os poderes públicos locais, para que a educação primária de todo o país tome impulso novo, acelerado e decisivo (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205).

Não reconhecendo na criança a mão de obra necessária para a criação desse Estado Nação moderno, sua educação fica então por necessidade da mãe e aos cuidados de instituições particulares, nas quais o município auxiliaria.

Segundo o plano, o ensino pré-primário seria uma atribuição da família e de escolas privadas, com participação eventual dos poderes públicos, voltado principalmente para crianças pobres ou cujas mães tenham que trabalhar. O ensino primário ficava como atribuição dos estados, havendo possibilidades de diferentes padrões em diferentes estados. A participação da União seria somente supletiva e regulamentadora, exceto nas zonas de imigração estrangeira, onde a União deveria ter uma ação muito mais direta (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p.20).

No século XIX, a creche enquanto modalidade educacional foi atrelada a noção de caridade, palavra interpretada como o amor de Deus, posteriormente foi substituída pela filantropia, termo definido como preocupação com a humanidade sem o envolvimento com o divino. Tais concepções favoreceram a compreensão de que as crianças deveriam ser assistidas pelas creches, considerando que estas instituições eram destinadas as mães pobres que trabalhavam. Esse fator decorre o advento do fenômeno industrial. De acordo com Kuhlman Jr. (1991, *apud* OLIVEIRA 2004, p.49), o

surgimento da creche no Brasil também foi criado pela necessidade de trabalho das mães, que aqui eram em sua maioria empregadas domésticas e não operárias como na Europa.

Nos Estados Unidos da América, a pré-escola daquele país, nasceu juntamente com a reforma social do pós-guerra civil, com reformistas que queriam “civilizar” as populações mais pobres, como os imigrantes e moradores da zona rural. “(...) foi chamada “era de salvação da criança”, quando se achava que todos os problemas sociais poderiam ser resolvidos através do atendimento à criança pequena.”(DIDONET (ORG),2001,p.10)

Aqui no Brasil o caminho percorrido pela pré-escola foi muito parecido com o americano, que num primeiro momento foi vista como “tábua de salvação” para os problemas sociais do país.

Vital Didonet (2001) mostra que a criança (pobre) começou a ser vista pela sociedade como um problema, “(...) E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família.” (DIDONET(ORG.), 2001, p. 12). A superação destes modelos só veio depois dos anos 40, quando se formaram políticas de Estado para a infância.

Didonet (2001) ainda destaca que “a superação desse modelo histórico pode se fazer por duas vias: a) pela mudança de enfoque: da mãe operária para a criança pessoa-em-desenvolvimento e b) pela universalização do atendimento”(DIDONET(ORG),2001,p. 11) Este segundo modelo concentra sua atenção na criança sujeito-de-educação, eliminando a “culpa” da mãe que não pode cuidar e educar do seu filho porque tem que trabalhar. Neste sentido, Didonet (2001) afirma que o direito garantido pela LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação) em relação a educação básica é uma importante conquista para a construção de uma educação infantil mais eficiente.

A luta em favor da educação infantil brasileira se baseia no entendimento de que a criação e a educação da criança não se constituem como uma obrigação única dos pais, mas também da sociedade.

Em princípio apenas as crianças órfãs e filhos de famílias problemáticas eram consideradas para cuidados sociais, hoje com o reconhecimento da cidadania plena das mulheres, de mudanças culturais e econômicas, “(...) impulsionaram esta que é a mais

recente revolução da família e do sistema educacional brasileiro” (ROSEMBERG, 2007,p.1).

Com o aumento de famílias chefiadas por mulheres, com o reconhecimento da mão-de-obra feminina como importante fator para a qualidade de vida das famílias, a educação infantil dobrou sua importância, pois o que antes era para uma minoria de mulheres trabalhadoras pobres, hoje é necessidade básica para todas as mulheres trabalhadoras, independente de sua classe econômica.

Em 2013 a lei 12.796 alterou a 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determinando no artigo 6º que toda criança a partir dos quatro anos deverá estar matriculada na pré-escola. Anteriormente a obrigatoriedade era apenas para as crianças acima dos seis anos. Observa-se então que o processo de inclusão da criança no ambiente educacional não é apenas por necessidade familiar, mas também por obrigação legal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação só foi ser significativa em 1996, antes houveram as LDBs de 1961 e a de 1971, ambas não trouxeram mudanças importantes como a de 1996, pois somente nesse ano que a Educação Infantil deixou de ser uma assistência e se tornou de fato uma educação, um direito da criança e não favor a sua mãe.

No ano de 2009 a resolução N° 5 fixou a as Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação Infantil, concebendo seu currículo como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos (RESOLUÇÃO CNB/CEB 5/2009).

Apesar dos ganhos de suma importância para a Educação Infantil, o seu reconhecimento ainda continua ínfimo quando comparada aos demais níveis educacionais brasileiros, principalmente, quando comparado ao ensino superior.

Em 2007 o investimento anual público brasileiro direto em educação por estudante no Brasil, foi de R\$ 2.005 por aluno do ensino básico, sendo que os anos finais dessa etapa foram os que receberam o maior valor de investimento: R\$ 2,317, portanto a educação infantil que é a primeira etapa da educação básica recebeu o menor valor de investimento, já no nível superior o investimento por aluno foi de R\$

12, 322². Dados como esse mostram o quanto ainda a educação infantil precisa ser reconhecida.

1.4 Educação étnico-racial na infância

A história da educação do negro no Brasil é pautada pela diferença no tratamento, desde a educação jesuíta que optou por uma educação importada de modelo europeu, os negros não tiveram as mesmas oportunidades que os brancos.

Segundo Garcia (2007) a educação do sistema escravocrata com as escolas de “primeiras letras”, não permitia a participação de escravos, porque pela lei da Constituição de 1824 no art. 6º, só podiam participar os cidadãos brasileiros, isso impedia a grande maioria da população negra escravizada de origem africana pudesse ter acesso a qualquer tipo de instituição educativa, somente os libertos protegidos por ex-senhores conseguiam frequentar.

Outro caso de exclusão, citado por Garcia (2007) foi o Decreto número 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, realizado na Reforma de Couto Ferraz que instituiu a obrigatoriedade de escolas primárias e secundárias gratuitas para crianças maiores de sete anos, mas não eram aceitas as crianças com doenças contagiosas e nem as escravizadas.

A partir desses dados históricos da exclusão do negro na educação brasileira, torna-se evidente que a educação instituída no país foi a educação do branco brasileiro. Essa educação contribuiu para a manutenção da desigualdade entre brancos e negros no acesso a bens materiais e simbólicos.

Para Rosenberg (2012) o racismo, no plano material e no plano simbólico concebe

[...] o racismo como produzido e sustentado nos dois planos – material e simbólico –, as ações de combate ao racismo devem se direcionar aos dois planos também. Em consequência, considero que, na atualidade, o combate ao preconceito e ao estereótipo racial na educação, dimensão importante de combate ao racismo brasileiro, seja em termos da produção acadêmica, seja em termos da ação dos movimentos negros pode ser interpretada como primeira etapa das estratégias de “transformar o estigma em orgulho, auxiliando na auto-estima do grupo estigmatizado e, assim, abrindo

² Dados retirados do site do INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-financeiros-educacionais/investimento-publico-direto-em-educacao-por-estudante-em-valores-reais-por-nivel-de-ensino>>. Acesso em 20/01/2107.

perspectivas para a percepção da exclusão” (NEVES, 2005, p. 87, *apud* ROSEMBERG, 2012, p.31).

A educação étnico-racial nasce na forma de superação e/ou ressarcimento desse racismo simbólico e material, é nela que o processo de reconhecimento e valorização do negro irá ocorrer, pois muito de sua história e cultura foi apagado e rejeitado contribuindo para a depreciação de tudo que remete ao negro e a África.

Com a institucionalização da Lei 10.639 de 2003, a reversão dessa depreciação torna-se uma poderosa arma de combate ao racismo, principalmente se aplicada na educação infantil, como pretende-se mostrar.

1.4.1 A criança, sua autonomia e o racismo.

No Brasil, Manuel Bomfim (1906) foi o precursor da idéia de infância, trabalhou sobre as crianças e seus processos de aprendizagem escolar.

Bomfim foi um importante psicólogo da aprendizagem no Brasil, teve o início de sua trajetória intelectual marcada pelo discurso “O respeito à criança” em 1906 na Escola Normal do Rio de Janeiro, “sua concepção de pesquisa sobre a criança educanda passou por vicissitudes até encontrar a forma exposta no livro *Cultura e educação do povo brasileiro*, publicado em 1932” (FREITAS, 2002, p.78).

Bomfim sinalizou uma insatisfação com a psicometria e pedagogia experimental no Brasil, que se desdobravam em laboratórios sob o olhar da antropologia. “O encontro dessa ciência com a psicologia experimental tornou a criança e o homem miscigenado objeto de práticas laboratoriais destinadas a aferir possibilidade e principalmente, impossibilidade das pessoas diante dos imperativos da civilização” (FREITAS, 2002, p.80).

Segundo Freitas (2002) os estudos voltados a identificação da “típica” criança brasileira sofreram, no período de Bomfim, uma enorme dificuldade teórica e empírica, impossível de ser superada pelos teóricos voltados aos estudos dos diferentes níveis de aprendizagem, pois assim como o país, tudo relacionado a infância também sugeria diversidade.

Bomfim, ao contrário de seus colegas, projetou-se no caminho contrario, afirmando-se como um pesquisador da individualidade infantil em relação a educação.

O pesquisador foi um dos primeiros a trilhar o caminho para a idéia da criança como centro das atividades educacionais, fazendo com que educadores e sociedade a observassem e depois a ensinassem. Essa perspectiva contrariou o modelo de inspiração durkheiminiana.

Na educação, a partir do conceito de Bomfim, inicia-se uma trajetória na busca da criança considerando sua vontade, interesses e desejos para além do universo adulto.

O trajeto que a educação infantil percorreu no país até os dias atuais, tem sido de lutas, pois é possível considerar recente a valorização da criança, da infância e de sua educação.

Foi apenas em 2009 que fixou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e foi no artigo 4º que finalmente consideraram a criança como sujeito histórico, de direitos e produtora de cultura.

Na sociologia da infância a criança teve reconhecimento social, porém não é possível vê-la muito além da educação formal e é esse motivo que torna de suma importância o ensino da diversidade étnico-racial na educação infantil, pois é lá seu espaço de convivência para além da família. Outro fator relevante, considerando a autonomia da criança, é sua capacidade de discernir e de ser, que contribuem para o reconhecimento do diferente, do outro e de sua cor.

Os gestos, os movimentos, as brincadeiras, as falas das crianças revelam, além de sistemas de aquisição de elementos simbólicos, também outras produções culturais construídas dentro do grupo com outras crianças e nas relações com os adultos. Esse movimento nos conduz a pensar que as crianças também são sujeitos que fazem história e que constroem cultura em condições dadas pela sociedade a que pertencem (SANTIAGO, 2015, p.33).

Os primeiros anos de vida são decisivos no desenvolvimento do ser humano, estudos como de Schneider e Ramires (2007) consideram os anos iniciais de uma criança como um período crucial para o seu desenvolvimento, em todas as esferas que o compõem como cognitiva, afetiva, física e social.

Conforme o bebê se desenvolve o conhecimento de identidade e a noção do outro e do mundo em que ele está inserido é adquirido, isso comprova que ninguém nasce comparando e discriminando, isso é aprendido na infância, assim como os conceitos de grande e pequeno, certo e errado. E é aqui, na mais tenra idade que os estereótipos produzidos culturalmente devem ser combatidos, pois somente assim haverá um ganho efetivo contra o racismo.

Segundo Schneider e Ramires (2007), o relatório “Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial (SHORE, 2000)” “(...) representou um marco na popularização do entendimento sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento cerebral humano.” (SCHNEIDER, RAMIRES, 2007, p.38). A primeira das cinco conclusões apresentadas pelos neurocientistas é a de que o desenvolvimento humano depende da inter-relação entre natureza/ biologia e criação/ambiente. É no decorrer de todo o processo de desenvolvimento que o cérebro é influenciado não apenas pela herança genética individual, mas também pelas condições ambientais, o que inclui o tipo de criação, cuidado, ambiente e estimulação que o indivíduo recebe.

Seguindo essa linha de pensamento, Mc Soffia, uma paulistana negra de doze anos iniciou sua carreira no hip hop, suas músicas versam sobre o empoderamento da menina negra e o racismo. Em muitas das entrevistas que tem concedido, Soffia diz que seu foco maior no momento tem sido o combate ao racismo, porque segundo a mesma “Desde de pequenininha, por que desde a creche até a faculdade as crianças, adultos e adolescentes sofrem racismo. Eu já passei por isso e quando eu era mais nova cheguei até a falar que queria ser branca”³(MC SOFFIA, 2016, p.46).

Quando perguntado “O que você acha que deveria mudar nas escolas?” ela responde que

“Desde a creche já deveria ser falado sobre a cultura negra, pois existe uma lei mais velha que eu, de 2003, que fala que as escolas públicas ou particulares tem que falar sobre esse tema. Desde como os negros vieram para o Brasil, das coisas boas que eles fizeram, por que se for só para falar que eles foram escravos e coisas ruins, todo mundo vai se achar superior sobre nós. As escolas precisam contar a história da África, dos negros, porque se isso fosse ensinado desde cedo não iria existir tanto racismo, as pessoas estariam mais conscientes” (MC SOFFIA, 2016, p.46-47).

A cultura branca existente na sociedade contribui para uma visão depreciativa do negro, em tudo que se vê está padronização do branco como belo e correto, o sistema de educação universalista comprova isso a todo o momento, e é

³ Mc Soffia. Arrasando no click: menina PRETINHA:2016. São Paulo: Revista Tricae edição #10. Entrevista concedida a Elga Buck.

justamente isso que as ações afirmativas objetivam combater. Mas a educação infantil fica a margem desse processo, pois ao associar a criança a uma visão de pureza somando a universalização dos padrões de educação, que não reconhece a diferença étnico-racial, impõe a crença de que a criança tanto branca quanto negra, não vê, não pratica ou não sofre o preconceito racial dentro daquele universo.

Santiago (2015) em sua pesquisa, feita em uma creche de Campinas com crianças de três anos e suas professoras, diz que o racismo que ocorre entre as crianças não é explícito e nem agressivo como os que ocorrem no mundo dos adultos, ele acontece de forma diferente, ele é muito sutil, o que faz com que muitas vezes os professores ignorem, ou por não saberem como agir, ou por não considerarem como um ato racista.

O pesquisador dá um exemplo vivenciado por ele durante seu trabalho no mês de agosto:

Como de costume a docente pede para as crianças formarem uma fila na hora do lanche. No entanto, hoje ocorre uma confusão entre as crianças e Dandara (menina negra) começa a chorar. A docente olha brava para as crianças e pergunta: - O que está acontecendo? Por que Dandara está chorando? Duda responde: - Porque eu empurrei ela! Ela é suja toda preta! Iria me deixar suja! A docente olha a cena e diz: - Dandara não perturba a Duda, vai para outro lugar e lava esse rosto, já estou cansada de brigas entre vocês. E Duda deixa de ser nojenta, para de implicar com a Dandara, cada uma tem um jeito! Para de encher o saco uma da outra! (Fragmento do Caderno de Campo, 28 de agosto de 2012) (SANTIAGO,2015,p.130)

Aqui é possível perceber como o racismo no universo infantil é discreto, e como a criança negra mesmo desamparada manifesta sua insatisfação com aquela situação. Outro fator importante que ocorre é que a menina branca, Duda, não foi repreendida por seu ato racista, o que fará com que provavelmente ela o cometa novamente.

A falta do conhecimento do negro, sua origem e história mostram, nesse exemplo, como ele ficou associado a imagem de inferior, de sujo e de muitos outros adjetivos depreciativos inculcados na sociedade através dos tempos.

Outro fator que contribui extremamente para a depreciação da imagem do negro são as literaturas infantis, esse instrumento tão valioso tornou-se uma arma brutal de racismo. Um exemplo visto por Santiago (2015) em sua pesquisa de campo deixa bem óbvio

Durante a realização das atividades do dia das bruxas, na hora do sono, Zacimba menina negra de 3 anos acorda chorando e a docente vai ao encontro dela e pergunta: - O aconteceu?

- Eu tenho cabelo de bruxa, igual àquela história que você contou...

- Por que você tem cabelo de bruxa? Bruxa não existe!

- O meu cabelo é assim (pausa) [a menina aponta para os seus cachos], igualzinho o da bruxa, todo armado!

- Mas você não é bruxa... - Olha lá o cabelo dela, é igual ao meu!

- O seu não é de bruxa, ele não fica armado sempre, existe muitas coisas que deixam ele baixinho.

A docente abraça a menina e a leva tomar água no refeitório

(Fragmento do Caderno de Campo, 23 de outubro de 2012) (SANTIAGO, 2015, p.136).

A imagem e os traços fenotípicos do negro estão, na maioria das vezes, depreciados, a literatura infantil reflete essas imagens, em muitos contos e histórias os negros não aparecem. Nos contos, como observa Lima (2005) nos estudos de Araújo e Silva (2012),

E se verticalizarmos, nesse contexto, o tema das relações raciais no Brasil, o livro infanto-juvenil torna-se um documento importante para uma análise. Por ele, avista-se a rearticulação de ideologias, por meio de estratégias específicas [...]. A primeira sensação era a de não existirem [personagens negras], de nunca aparecerem nas aventuras, nas histórias de amor, nas de suspense, no mundo das princesas, dos heróis e das turmas desses enredos. Enfim, não eram visíveis nesses repertórios comuns (ARAÚJO; SILVA; *apud* LIMA, 2005, p. 197).

Araújo e Silva (2012) observaram que a suposta invisibilidade dos negros não se sustentava e mostram em quais situações e grupos eles são se apresentam na literatura infanto-juvenil:

A) “escravizados como escravos”;

B) “as empregadas”, caricaturadas como submissas e bondosas;

C) “a África”, apresentada aos “moldes coloniais”, atuando para reforçar estereótipos de primitivismo em relação ao continente africano;

D) “a violência”, apresentada como elemento constante no processo de opressão do grupo branco em relação ao grupo negro⁴

As crianças não constroem sozinhas os estereótipos, elas manifestam os conceitos vividos e aprendidos tanto em casa quanto na escola.

⁴Araújo,D; Silva,P., 2012, p.197-198.

A menina Zacimba ao acordar com medo de ser bruxa por causa de seu cabelo, mostra o quanto a história a influenciou, e com certeza influenciou os outros coleguinhas tanto brancos quanto os negros, que poderão fazer a mesma associação.

O lugar do negro mostrado pelas histórias, sempre em posições subalternas, vai normatizando esse comportamento, o que faz que todos (brancos e negros) acreditem que o lugar do negro é sempre abaixo, sempre inferior.

Tudo isso faz com que a criança negra queira ser branca queira ter o cabelo, o nariz, o respeito e a beleza de ser branco, ela não reconhece em si nada de belo e bom, pois a sociedade e a escola, ambiente que deveria valorizá-la, não a valorizam.

Fabiana Oliveira (2003) em sua pesquisa de mestrado encontra uma situação ainda mais grave, referente ao racismo na escola. A autora encontrou diferença no tratamento dispensado pelas pajens⁵ as crianças da creche pesquisada, para a autora os estereótipos sociais são praticados pelas mesmas.

Em uma ocasião a pesquisadora vivenciou uma cena em que a pajem, que tinha um radinho em sala, sempre que tocava samba chamava o menino negro para sambar, sempre ele.

Em outra ocasião Marli (pajem) fazendo cócegas em um menino negro, chamado por ela de I, disse “neguinho gostoso” e depois ao fazer cócegas no menino branco, também de um ano, falou “cade meu branquinho lindo?!”.

Para a pesquisadora o estereótipo do negro ficou bem evidente na forma diferente de tratar. Em outras falas, a mesma mostrou o quanto as crianças loiras eram chamadas de bonitas pelas pajens, já as negras estavam sempre associadas a bagunça e inquietude.

A angústia vivenciada pelos pesquisadores nas referidas creches, demonstra que a escola não está preparada para a criança negra e sua história.

Conclui-se então, que a criança não só pode como sabe diferenciar a cor, e que estas questões são por ela vivenciadas no ambiente escolar.

A escola tem um papel fundamental nessas representações que as mesmas fazem, por esse motivo a Lei 10.639/03 se faz de extrema importância no universo da educação infantil, porém a mesma ainda luta por reconhecimento em muitos âmbitos e a prática da diversidade racial é uma delas.

⁵ Este termo era utilizado antes da LDB de 1996 quando a educação infantil era parte da assistência social e não da educação, um dos termos corretos a ser utilizado atualmente é recreadora.

CAPÍTULO 2: O FIM DO SILÊNCIO INSTITUCIONAL

Neste capítulo será feita uma pequena trajetória do Movimento Negro na busca por uma educação mais igualitária, a qual reconhecesse a importância da diferença, tanto no currículo quanto no espaço escolar.

Através dessa luta houve muitas conquistas e uma das mais significativas foi a instituição da Lei 10.639 de 2003.

No decorrer dessa leitura serão apontadas algumas implicações desta lei para a educação infantil, a forma como a mesma foi incluída na 10.639/03 e alguns apontamentos sobre os dez anos da lei.

2.1 Movimento Negro e a Lei 10.639/03: entre lutas e conquistas

A abolição da escravatura não representou o fim do racismo e da exclusão. Pelo contrário o racismo acabou sendo um elemento estruturante da sociedade brasileira refletindo no futuro social, político e cultural da população negra.

O Brasil tornou-se um país que nega a diversidade de raças escondendo-a sob o mito da democracia racial, que nada mais é que um sistema de branqueamento social, político, econômico e principalmente cultural.

Reconhecendo esses fatores o Movimento Negro fez o seu levante e usou a educação como forma de legitimar sua luta.

As ações afirmativas são o resultado dessa batalha que o Movimento Negro travou durante tanto tempo por reconhecimento, elas buscam oferecer oportunidades iguais a todos.

As ações tanto podem ser públicas como de iniciativas privadas e tem como objetivo alocar recursos a favor de pessoas pertencentes a grupos historicamente discriminados e vítimas de exclusão.

Para uma melhor compreensão dessas questões, será feito um recorte histórico do Movimento Negro no Brasil e sua luta na educação.

- 1978 a 1988: O movimento negro e a educação:

Os debates que frisavam a criação de políticas públicas de enfrentamento do racismo na educação foram, em 1978, criando forças. Nesse período muitas organizações negras se enveredaram para a questão do racismo na escola, vale dizer que muitos dos componentes desses novos movimentos já tinham o ensino superior.

A redemocratização do país na década de 1980 favoreceu a esses debates e aos movimentos.

[...] entre 1978 a 1988 muitos encontros foram realizados para discutir a educação dentro de uma perspectiva racial e seguindo uma lógica mais voltada à denúncia e aos diagnósticos. O debate sobre educação e raça tornou-se público e ganhou um espaço nas agendas políticas. Vale ressaltar que o contexto nacional, sobretudo nos anos de 1980, com a redemocratização do país, favoreceu esse impulso (BRASIL, 2015,p.102).

Foi também, em 1978, que alguns encontros e documentos tornaram-se um marco na luta contra o racismo na educação. Um grande exemplo, segundo Gonçalves e Silva (2000), foi o Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação, lançado nesse mesmo ano, que reivindicava a luta contra o racismo e a promulgação do Dia da Consciência Negra.

Em 1982 ocorreu outro encontro importante para o fortalecimento da luta contra o racismo na educação, o programa de ação organizado pelo Movimento Negro Unificado (MNU), tornou-se significativo porque propunha mudanças na reestruturação curricular, realização de cursos de formação para professores e ampliação do acesso de alunos negros a todos os níveis escolares por meio de bolsas.

E ano após ano, essas questões foram tomando dimensões cada vez maiores, tornando o debate entre educação e raça mais produtivo, atingindo comunidades e administrações públicas.

É importante mencionar que não houve sistematização desses debates na época, isso só ocorre em 1986, quando foi realizado um encontro organizado pela Fundação Chagas, intitulado de *O Negro e a Educação*, financiado pela fundação Ford e reivindicado pelo Conselho de Desenvolvimento e Participação da

Comunidade Negra do Estado de São Paulo, “Esse encontro se caracterizou não apenas como uma ação acadêmica, também se revelou enquanto um espaço político e de trocas de experiências educativas” (SILVA; GONÇALVES, 2000). Ele também resultou na edição 63 de Caderno de Pesquisa. Souza (2001) mostra a importância e influência desse encontro para as discussões da Constituinte de 1988 e em 1996 na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96).

Nesse seminário Fúlvia Rosenberg apresentou importantes dados sobre o baixo desempenho de crianças e jovens negros, assim como a alta evasão escolar se comparada às crianças e jovens brancos.

Ao vincular a precariedade escolar à pobreza, Rosenberg (1991) afirma a presença de uma segregação espacial e a necessidade de cotas para negros em escolas, consideradas de melhor qualidade e fora dos espaços pobres urbanos” (BRASIL, 2015,p.105.).

Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle também apresentaram um estudo comparativo, mas dos 42 estudos sobre raça e educação, 30 estavam na edição 63 do Caderno de Pesquisa que resultou do encontro citado acima.

O Brasil democrático que surgia, faz nesse período as constatações necessárias para que as ações afirmativas na área da educação, mais especificamente as voltadas para os negros, pudessem encontrar em um futuro próximo seu espaço de afirmação.

- Década de 1990: Afirmação das questões raciais na educação

Na década de noventa, dois acontecimentos internacionais marcaram a trajetória da educação brasileira. O primeiro acontecimento foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1991, e organizada pelas agências internacionais: Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. O resultado dessa organização foi o comprometimento e a assinatura de vários países, inclusive o Brasil, com a Declaração Mundial de Educação para

Todos. A questão chave deste documento era a promoção, através de ações governamentais, de uma educação como direito de todos.

A segunda Conferência ocorreu em 1993, em Nova Delhi na Índia, reunindo diversos países com o objetivo de formar um acordo estipulando metas a serem alcançadas na área da educação. O Brasil foi um dos países que compareceu e se comprometeu em oferecer uma educação básica de qualidade.

Todo esse contexto mundial foi extremamente favorável ao diálogo e abertura política para as reivindicações do Movimento Negro, que conquistou a implementação de muitas leis estaduais.

Em um livro organizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- Secad (2005), são mencionados, por exemplo, a Lei Orgânica do município de Salvador que data de 1990 e estabelece no artigo 186, sexto parágrafo e no artigo 163 parágrafo quarto, respectivamente “ é vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito.”

No município de Porto Alegre- RS a Lei nº 6.889, de 5 de setembro de 1991, no Art. 1ª fica incluído, nas escolas de 1ª e 2ª graus da rede municipal de ensino, na disciplina de História, o ensino relativo ao estudo da raça negra na formação sócio-cultural brasileira.

Assim como nos municípios de Belém, Belo Horizonte, Aracaju, São Paulo e Teresina.

Foi também em 1990, mais especificamente em dezembro, que um grupo de amigos e educadores que provinham de diferentes entidades do Movimento Negro, fundaram a Associação Afro-Brasileira de Educação Cultura e Preservação da Vida – ABREVIDA.

Em 1996 foi criado outro grande marco importante para a educação no Brasil, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o movimento negro pode, nesse momento, sentir um pouco do resultado de suas lutas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nasceram como uma opção para a reestruturação do currículo nacional que favoreceu a inclusão da pluralidade cultural como um dos temas transversais. Os temas transversais são assim chamados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas mesmo assim, atravessam a todas

como pertinente, seus temas são importantes questões que se apresentam na vida cotidiana e por isso são integrados ao currículo por meio do que se chama transversalidade.

O recorte de raça, embora incorporado de maneira secundária, passa a ser reconhecido na medida em que o texto legal inscreve a importância das diferentes contribuições culturais e étnicas na formação do povo brasileiro. Abria-se uma brecha para as futuras intervenções legais e com isso o surgimento da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2015, p106).

- Anos 2000: O fim do silêncio institucional

O grande passo dado em relação a educação étnico-racial, foi em 2003 pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, que concordando com a luta do Movimento Negro e a demanda por reconhecimento de anos de exclusão, injustiças e discriminação racial no Brasil, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sancionando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A Lei nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

2.2 O “Parecer Petronilha”

Reconhece-se que a partir de então, um grande avanço foi dado no processo de democratização do ensino e na luta contra o racismo. Contudo é possível observar que a lei foi genérica em muitos aspectos, o que a levou ser regulamentada pela resolução número 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A educação infantil como primeira etapa da educação básica inclui-se na modificação realizada pelo parecer.

Esse parecer, chamado popularmente de “parecer Petronilha”, sendo este o nome da relatora, regulamentou a aplicação da lei levando-a para toda a educação básica e também toda a comunidade interessada na educação brasileira.

Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, 2004, p.2).

Para que o parecer fosse mais justo e democrático, foi realizada uma consulta sobre as questões centrais que o permeiam, através de questionários encaminhados

[...] a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial (BRASIL, 2004, p.2).

Foram em torno de mil questionários enviados, responderam de forma individual ou em grupo 250 homens e mulheres, adultos e crianças com vários níveis de escolaridades. As respostas apontaram a importância de explicar problemas, dificuldades e dúvidas antes mesmo do parecer delinear orientações, indicações e normas.

A partir do artigo 1º dessa resolução foi instituído nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como ensino obrigatório em todas as instituições de ensino de Educação Básica.

(...) nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, bem como na Educação Superior, em especial no que se refere à formação inicial e continuada de professores, necessariamente quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais; e por aquelas de Educação Básica, nos termos da Lei 9394/96, reformulada por forma da Lei 10639/2003, no que diz respeito ao ensino

sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial em conteúdos de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.(BRASIL, 2004, p.19).

O cumprimento da Lei não deve ser apenas da professora em sala de aula, mas também de todos que se preocupam com a organização da educação nacional.

2.3 A Lei 10.639 enquanto ação afirmativa

A ação afirmativa tem por finalidade reparar desigualdades formadas no decorrer da história, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no parecer dado ao Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, define da seguinte forma:

Políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. Ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001 (BRASIL, 2004, p.4).

Segundo Aguiar (2009) as desigualdades raciais no Brasil se apresentam sobre vários aspectos, através dos quais a discriminação e o racismo trabalham. Em relação a discriminação, o autor diz existir duas formas que a concretizam: a direta e a indireta. A primeira é um ato concreto onde a pessoa é excluída por sua cor ou origem, a segunda (indireta) é a mais perversa e difícil de ser combatida, ela é observada através dos indicadores de desigualdades entre grupos que compõem determinada sociedade.

O sociólogo diz que para combater a discriminação indireta as ações afirmativas são necessárias.

Somente uma postura ativa do Estado no sentido de promover os grupos historicamente discriminados pode alterar a situação social em que estes se encontram. Sua situação de subalternidade só se altera no momento em que

o estado rompe com essa situação.(...).Tais políticas não atuam no combate a atos concretos de discriminação, mas nos resultados das práticas discriminatórias. (AGUIAR,2009,p.100)

Foi nessa intenção que a Lei 10.639 de 2003 que alterou a Lei 9.394 de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nos ensinos médios e fundamentais de todas as escolas públicas e particulares do país.

A política de ação afirmativa que atua como forma de reparação

[...] a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p.4).

Em 2008 a Lei 10.639/03 sofreu uma alteração que incluiu a história e cultura indígena na educação brasileira o que a transformou em 11.645/08. Essa mudança não foi aceita pelo Movimento Negro, que continua a usar a 10.639/03 como legítima da sua causa, não que o movimento desconheça a questão indígena, mas afirma necessidade do reconhecimento da luta de negros e indígenas atentando para a especificidade de cada uma delas.

Por esse mesmo motivo, o presente trabalho optou por usar como referência a Lei 10.639/03, haja vista que o mesmo tem como foco a valorização da história e cultura de matriz africana e afro-brasileira. O reconhecimento desta história nos diversos níveis de ensino é fator fundamental para desconstrução das práticas discriminatórias e racistas presentes no espaço escolar.

Um evento organizado pela UNESCO junto com a Secretária de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (MEC/Secad), realizaram em 2005 uma oficina de trabalho com o objetivo de discutir a situação de implementação da lei 10.639/03 no país.

O evento contou com a participação de quarenta pesquisadores e ativistas do campo das relações étnico-raciais na educação que traçaram coletivamente um panorama de estágio da implementação naquela época.

De acordo as informações do Ministério da Educação (MEC) muitas razões foram apontadas pelos sistemas de ensino justificando a não implementação da política.

As principais foram o desconhecimento da Lei nº 10.639/03; a falta de formação específica para as professoras e professores; a inexistência de livros e matérias didáticos que correspondam ao conteúdo proposto e a falta de recursos para investimento.

Para sanar os problemas que foram alegados, em 2008 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), abriu um edital para seleção de 25 instituições públicas de educação superior para formação com especialização em história da África e relações étnico-raciais. Além de escolher mais duas universidades para produzir materiais didático-pedagógicos de acordo com a necessidade que a Lei 10.639/03 criou. O investimento foi de 3,6 milhões distribuídos entre as instituições.⁶

Esse projeto do Secad culminou na Coleção História Geral da África, com 8 volumes, em 2011 oito mil exemplares foram distribuídos pelo MEC nas bibliotecas públicas do país, universidade conselhos de educação e ministérios públicos estaduais.

Além de objeto de leitura e estudo, o conteúdo dará sustentação à produção de material didático para as escolas da educação básica. Integra, ainda, uma série de iniciativas do MEC para enriquecer a formação de professores e o currículo dos estudantes, conforme prevê a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação étnico-racial nas redes públicas de ensino (LORENZONI, 2011)

Em 2013 a lei completou dez anos de implementação e muitos balanços foram realizados buscando analisar o avanço da mesma na educação brasileira, e grande parte desses balanços não apontaram um cenário animador.

⁶ Dados retirados do Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32510>>. Acesso em 26/01/2017.

Percebeu-se uma resistência em implantar o conteúdo em grande parte dos cursos superiores voltados para a licenciatura e pedagogia, áreas responsáveis pela formação do professor do ensino básico.

Dennis de Oliveira professor da Universidade São Paulo e membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro (Neinb) diz ter observado essa resistência em maior grau nas grandes universidades do país, como a USP. Para ele revela-se aí o pensamento hegemônico de caráter racista e eurocêntrico da comunidade acadêmica brasileira.

O eurocentrismo aparece com força nas áreas de História, Literatura e Artes. Professores e pesquisadores que se aventuram em refletir e produzir cientificamente nestes campos por fora da hegemonia europeizante são poucos e, costumeiramente, marginalizados. Consequência disso: poucos profissionais da educação formados para dar conta das exigências da legislação e também a dificuldade de se criar uma massa intelectual crítica para pensar esses temas (OLIVEIRA,2013,p.83).

Já no ensino público onde se concentram a maior parte dos docentes engajados politicamente, o espaço de discussão na agenda pública acaba perdendo prioridade com os movimentos sociais voltados para educação. Problemas como baixos salários, violência, falta de estrutura, material e apoio, acabam dominando esse cenário, deixando as questões étnico-raciais para professores vinculados a movimentos antirracistas.

Dennis de Oliveira (2013) faz uma importante observação quanto à implementação da lei, quando observa que a mesma vem sendo tratada como demanda de uma parte da população e não como uma alteração de uma emenda constitucional.

A lei não visa apenas combater o preconceito e intolerância racial no ambiente escolar, mas visa formar um cidadão com consciência de uma sociedade brasileira multiétnica “(...) culturalmente diversa e que foi formada sob a exploração brutal de africanos escravizados e a destruição de experiências societárias originárias (indígenas) e civilizatórias (dos povos africanos)” (OLIVEIRA,2013,p. 96).

Oliveira e Silva (2013) afirmam que somente o instrumento documental e orientador do MEC o “Plano Nacional para implementação da Lei” não é o suficiente sem uma postura política dos agentes, “postura esta em que, para a transformação social, não basta uma agenda, é preciso engajamento total para efetiva gestão de uma política educacional étnico-racial” (SILVA; OLIVEIRA, 2013,p.128).

No estudo de Oliveira e Silva(2013) aponta-se uma lentidão das secretárias para efetivar a lei no currículo escolar e muitos são os motivos, isso leva a concluir que “ (...)a política pública tem um caminho muito longo entre a letra da lei e a realidade da sala de aula”(SILVA; OLIVEIRA, 2013,p.129).

Para Silva (2009),

[...] a construção e enraizamento de práticas educacionais anti-racistas constitui-se em um processo longo, que apresenta limites e lida com contradições. No entanto, em meio a vigilância e mobilização do Movimento Social Negro e a pressão internacional para o cumprimento dos compromissos assumidos em Durban os avanços ainda que tímidos, acontecem. A ampliação do debate sobre relações raciais que vivenciamos no Brasil é exemplo desses avanços. O desafio que está posto é compreender a legislação e suas diretrizes dentro do campo das relações étnico-raciais brasileiras, como política educacional de promoção da igualdade racial, inserindo a questão étnico-racial nas metas educacionais do país (SILVA, 2009, p.23).

Ações afirmativas avançam para um futuro melhor, não só quanto a equidade racial, social, econômica e política para o povo negro, por exemplo, mas para o fim de uma hegemonia que mais exclui do que inclui em vários outros sentidos.

Aguiar (2009)

As ações afirmativas são mecanismos necessários que atuam na prevenção de situações de desigualdades raciais. Além da prevenção, tais programas são necessários para que se operem mudanças rápidas em nichos ocupacionais e educacionais (universidades públicas, por exemplo), ao passo que por políticas universais levaria um longo prazo para surtir efeito.

2.3.1 Ações afirmativas: multiculturalismo e fragilidade na educação brasileira

A lei 10.639 trouxe uma importante mudança, que é o reconhecimento nacional do negro e principalmente o reconhecimento de sua história e cultura africana e afro-brasileira, para além das senzalas do período colonial.

Para Florestan Fernandes (1978) a cor sempre foi a questão relevante na exclusão social, econômica e política do negro. “O paralelismo entre “cor” e “condição social dependente” só pode ser rompida a partir do momento em que o negro e o mulato alcancem condições de equiparação econômica, social e política diante do branco.” (FERNANDES,1978,p. 336).

Para Kabengele Munanga (2015) a importância está em uma educação que enfatize a coexistência igualitária das diferenças e das identidades particulares, por essa ótica o autor diz que:

Sem construir a sua identidade “racial” ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências. É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (MUNANGA,2015, p. 25).

Para Munanga (2015) o Brasil que nasceu de vários encontros culturais deve tomar como melhor caminho aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através de reivindicações de suas comunidades e não aquele que se refugia numa abordagem superada da mistura racial. “(...) que, por dezenas de anos, congelou o debate sobre a diversidade cultural e racial no Brasil – vista apenas como uma monocultura e uma identidade mestiça” (MUNANGA,2015,p.23).

O autor diz ainda, ser de extrema importância que os países do mundo reconheçam a urgência em implementar políticas que busquem o respeito e o reconhecimento das diferenças, centradas em uma pedagogia multicultural. “Acredita-se que essa nova pedagogia possa contribuir na construção de uma cultura de paz e no fim das guerras entre deuses, religiões e culturas.” (MUNANGA, 2015, p.21).

Nessa perspectiva multiculturalista torna-se válido reconhecer que

[...]nenhuma sociedade moderna aberta às trocas e às mudanças tem unidade cultural completa e as culturas são construções que se transformam constantemente ao interpretar experiências novas. O que torna artificial a busca de uma essência ou de uma alma nacional, ou ainda a redução de uma cultura a um código de condutas. Nesse sentido, a ideia de que uma sociedade deve ter uma unidade cultural, que esta seja da razão, da religião ou etnia, não se sustenta mais (MUNANGA *apud* TOURAINE, 2015, p.22).

Mas para o autor é importante que o multiculturalismo não vire um pluralismo sem limite, é preciso defini-lo como busca de comunicação e integração entre os conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania.

A vida de uma sociedade cultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação e comunicação. Sem o reconhecimento da diversidade das culturas, a ideia de recomposição do mundo arrisca cair na armadilha de um novo universalismo. Mas, sem essa busca de recomposição, a diversidade cultural só pode levar à guerra das culturas.(MUNANGA, 2015, p.22).

Observando através dessa perspectiva multiculturalista a educação brasileira segue pelo melhor caminho quando trata-se da busca pelo respeito a diversidade cultural existente no país.

As ações afirmativas são o começo para essa busca ter sucesso, porém como mostrou-se no decorrer desse capítulo, muitas adversidade surgiram e continuarão a surgir.

O sistema educacional brasileiro é muito recente, assim como a democracia nacional. Diante disso a fragilidade da educação tornou-se mais evidente no decorrer dessa pesquisa.

O Brasil atual passa por uma grande crise política e econômica, que foram agravadas por escândalos de corrupção política, e pelo impeachment da então presidenta eleita Dilma Roussef do Partido dos Trabalhadores (PT).

Encontrou-se nesse cenário de fragilidade social, movimentos conservadores com propostas para as políticas sociais brasileiras.

O Movimento Escola sem Partido ⁷é fruto dessa onda conservadora que tem gerado muitos debates pelo país.

Especialistas em educação como Daniel Cara da Campanha Nacional pelo Direito a Educação, consideram as propostas do movimento como absurdas do ponto de vista educativo, inconstitucional do ponto de vista jurídico, e uma forma de censurar professores que seriam proibidos de expressarem seus pontos de vista ou interpretações em sala de aula.

Questões como essa mostram que apesar de todos os avanços na política educacional do Brasil, sempre haverá indicações de mudanças que deverão ser

⁷ O Programa Escola sem Partido é uma proposta de lei que torna obrigatória a afixação de alguns conteúdos específicos em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio.

acompanhadas para que o retrocesso não ocorra no país, principalmente no que tange a área da educação.

CAPÍTULO 3: A INSTITUIÇÃO DE ATENDIMENTO A CRIANÇA NA PESQUISA: APENAS DOCUMENTOS!!

Será feita uma descrição detalhada das observações realizada em uma instituição de atendimento a criança do município de Dourados, Mato Grosso do Sul, com o objetivo de analisar a realidade da diversidade étnico-racial na educação infantil da cidade, essa instituição foi escolhida como amostra por ser referência, pois mesmo sendo gratuita sua qualidade é elogiada por muitos.

A rotina da pesquisa consistiu em visitas semanais de agosto a outubro de 2015, geralmente as quintas-feiras no período da tarde e de fevereiro a março de 2016 no período da manhã.

O objetivo foi observar se existiam projetos voltados ao reconhecimento do negro, de sua história e cultura, tanto afro-brasileira quanto africana, vale ressaltar que a princípio o presente trabalho visava fazer uma pesquisa empírica, porém com alguns obstáculos impostos pela coordenadora da instituição a pesquisa tornou-se documental, contendo apenas algumas observações da rotina. Para tanto foi dispensada uma atenção especial ao Projeto Político Pedagógico (PPP), daquela instituição, assim como ao material didático trabalhado com aquelas crianças.

A rotina, o ambiente e outras informações empíricas também foram anotados, para que houvesse maior riqueza de informações.

3.1 A descrição da instituição: discurso x documentos

A referida instituição localiza-se em uma região central de Dourados é de natureza filantrópica.

Atualmente trabalha com aproximadamente duzentos e noventa crianças com idade entre um ano e oito meses a cinco anos de idade.

Para que a criança seja matriculada na instituição é preciso documentos que comprovem que a família não tem condições financeiras, mães solteiras que trabalham o dia todo têm preferência no preenchimento da vaga.

Vale ressaltar que a resolução N° 5 de 2009 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Infantil, afirma que a mesma, como primeira etapa da Educação Básica, não deve ter requisito de seleção de alunos, sendo a instituição pública ou particular,

pois a educação é um direito da criança. Aqui é possível perceber a contradição da instituição ao fazer seleção de alunos, independente do motivo que a mova.

A instituição mantém um convênio com a prefeitura de Dourados, que repassa um valor para que as crianças que entraram pelo município sejam mantidas ali. Outras instituições como a maçonaria e o *Rotary Club* também contribuem para a sua manutenção, aos pais é pedido uma contribuição mensal de sessenta reais mensais, rifas e outras formas de arrecadações também são feitas, além disso, a escola recebe muitas doações de alimentos, brinquedos entre outras coisas.

- O espaço físico e as turmas de acordo com o documento da instituição:

Estrutura:

- a) Uma secretaria;
- b) Uma sala de coordenação pedagógica;
- c) Uma sala de reuniões;
- d) Um banheiro com três vasos e dois chuveiros quentes, dentro do prédio, e adaptado a faixa etária atendida;
- e) Um banheiro com um vaso;
- f) Um depósito de merenda;
- g) Um almoxarifado;
- h) Uma cozinha;
- i) Seis salas de aula;
- j) Uma lavanderia com sala para guardar cobertores;
- k) Um salão com dois banheiros (masculino/feminino).

O parâmetro de organização de grupos em relação a professoras e alunos é dividido em doze turmas da seguinte forma:

- a) Dois berçários II, com vinte alunos cada, mais duas recreadoras e uma professora no período matutino. Na categoria berçário ficam os bebês de um ano e oito meses e dois anos;
- b) Quatro maternais I, sendo um com vinte e três alunos e os outros três com vinte e cinco alunos cada. Esta turma tem uma recreadora e uma professora. São dois períodos matutinos e dois períodos vespertinos. Nessa categoria ficam as crianças de três anos;

- c) Três maternais II- com vinte e cinco alunos cada, com uma professora e uma recreadora. Um período matutino e dois períodos vespertinos. No maternal se encontram as crianças com quatro anos de idade;
- d) Três pré com vinte e cinco alunos cada, com uma recreadora e uma professora. Dois períodos matutinos e um vespertino. No pré se encontram as crianças mais velhas da escola com cinco anos de idade.

A forma de distribuir os alunos entre berçários, maternal e pré-escola esta relacionada a idade das crianças, que segundo o sistema de educação do país é de 0 a 3 para a creche e de 4 a 5 para a pré-escola.

A instituição pesquisada como mostrou-se acima, distribui de forma diferente, tanto nas idades quanto nas nomenclaturas, o motivo não foi esclarecido durante a pesquisa.

Além das professoras e recreadoras, o quadro de funcionários da instituição conta com mais três copeiras/faxineiras, dois ajudantes de serviços gerais, um professor de capoeira, uma secretária, uma professora de inglês e uma professora de artes.

Como a instituição foi construída com doações, alguns espaços aparentam terem sido reformados no decorrer do tempo, a primeira vista a escola parece uma casa, mas ao entrar já é possível ver a esquerda a sala da idealizadora/cuidadora daquele lugar. A sala está cheia de troféus expostos em prateleiras e mais duas mesas, a dela e a de uma secretária, acima da mesa da secretária existe uma TV na parede, que mostra em tempo real o que acontece dentro de todas as salas de aula.

A segunda porta a direita é uma sala de aula, a única arejada, com janela para fora, as demais possuem janelas para dentro, como se tivessem sido construídas depois. Nesse espaço existe um grande saguão com muitos brinquedos bons, como geladeiras, fogões, carros grandes e pequenos, jogos pedagógicos (guardados dentro de armários de vidros e embalados), um canto com livros para a leitura e duas prateleiras cheias de bonecas e ursos. Nesse lugar havia uma mesa pequena, local em que foram feitas as observações da pesquisa, é um ponto centralizado entre mais uma sala de aula e a sala da coordenadora, é dali que se sai para o salão das refeições, com parque de plástico e TV.

Um dado de observação interessante ocorreu ainda no mês de agosto no início da pesquisa, nesse mesmo espaço de brinquedos citados na descrição acima.

Durante a observação, foi possível ver na prateleira de bonecas e ursos, em último lugar, bem escondida a cabeça da única boneca negra daquela instituição, ela estava atrás de mais ou menos umas vinte bonecas *Barbies* e bonecas loiras que haviam a sua frente.

Esse dado empírico tornou-se uma importante amostra da diferença que a instituição faz entre seus documentos normativos e prática quando se trata de diversidade étnico-racial.

Saindo dali, mas antes de ir para o grande salão, existe no entremeio uma área para lavar mãos e escovar os dentes, de sua frente sai um corredor e a esquerda deste estão os banheiros das crianças, uma mesa do café para os professores e duas salas de aula, sendo a direita delas o grande salão de lanche e a esquerda a cozinha. Ao entrar no salão a esquerda, existem duas salas de aulas, entre elas esta um grande aparador onde são colocados os pratos que irão servir as crianças, a direita umas doze grandes mesas com bancos, onde são realizadas a alimentação e algumas brincadeiras dirigidas. Ao final delas está uma TV antiga, onde as crianças veem filmes, e ao lado dessa TV encontra-se uma grande porta de vidro onde os pais buscam seus filhos. Localizado ao lado da porta de vidro existe um parque de plástico cercado, e a sua esquerda a sala de inglês e mais três salas de aula.

A descrição da escola deixa evidente que o crescimento da instituição se deu de forma confusa, por falta de recursos financeiros, que fora frutos de doações esporádicas e poucos recursos do poder público.

Sobre as decorações, a instituição de atendimento tem seu espaço repleto de típicas imagens feitas de E.V.A (tipo de papel para artesanato) clássicas da educação infantil. Entre essas imagens estão palhaços, animais e crianças brancas. Foram encontrados apenas três meninos negros, sendo que dois deles estão em uma parede com a frase: “Diga não ao preconceito”, juntamente com um japonês, um índio, uma loira e um cadeirante.

Nesses poucos dados empíricos que foi possível coletar, nota-se que a diversidade étnico-racial esta mais presente no discurso do que na realidade daquela instituição.

3.2 O discurso não esta no documento

O Projeto Político Pedagógico (PPP) desta instituição funciona conforme a Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que regulamenta todas as instituições de educação no país.

O PPP analisado data de 2014, nele é apresentado os princípios, as diretrizes, as propostas pedagógicas, em suma todos os parâmetros de regimento daquela instituição.

A construção do PPP desta instituição educativa é um tema que propõe uma concepção moderna de educação e sociedade (...) Onde deverá respeitar e valorizar as diferenças separando, desta forma, preconceitos e combatendo atitudes discriminatórias, sendo esta tarefa não só para a instituição, mas para a sociedade como um todo (INSTITUIÇÃO L.A.L.P.S, 2014. p.4).

O PPP desta instituição é organizado através de uma reunião entre professoras, secretária, idealizadora e principalmente a coordenadora.

Foi a coordenadora quem permitiu a pesquisa, com algumas ressalvas: não ficar em sala e nem levar as apostilas, o PPP, ou qualquer outro documento para fora da escola, assim como não xerocar ou fotografar.

Seguindo essas restrições o trabalho ficou evidentemente prejudicado. Outro fator relevante que também prejudicou a pesquisa foi a ausência de apresentação formal aos funcionários, o que impediu um diálogo mais profundo com as professoras, o que poderia sanar algumas dúvidas sobre a didática dentro das salas de aula.

A presença da coordenadora é constante, mas não foi muito aberta a questões, sempre que surgiam dúvidas era preciso reportar-se a secretária, que na ausência da coordenadora é quem se responsabiliza. Tudo isso sem deixar a idealizadora/cuidadora da escola, que vamos chamar aqui de Dona Carmem⁸, perceber, a senhora de avançada idade gosta de se sentir no controle da instituição.

Nota-se que para evitar um desgaste maior para Dona Carmem elas evitam confrontá-la ou trazer problemas que poderão fazer mal a sua saúde.

Percebe-se que o centro das preocupações daquele lugar é o bem estar de Dona Carmem acima das demais questões.

⁸ Nome fictício.

Ao expor a pesquisa a coordenadora se sentiu muito confiante em deixar analisar seus projetos, segundo ela o material seria agradável ao tema.

No PPP, muitas diferenças são contempladas, como as socioeconômicas, os dogmas, costumes religiosos e até visões de mundo diferentes são citadas, porém não foi especificada em nenhum momento a questão do negro, como é possível ver nesse trecho:

A educação tem um papel crucial a desempenhar nesse processo, primeiramente porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e níveis socioeconômicos diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes, com visões de mundo diversas daquelas que compartilham em família (INSTITUIÇÃO L.A.L.P.S, 2014, p.4).

O PPP da instituição foi elaborado para buscar a formação cidadã, enfatizando temas, que para eles, serão significativos e contribuirão para uma formação crítica e social. Porém não pode-se afirmar que tais princípios sejam de fato trabalhados, já que não houve autorização para participar das atividades elaboradas dentro de salas de aula.

Serão agora analisadas suas diretrizes, que em termos normativos demonstra uma preocupação com a criança enquanto indivíduo.

“Elaboração de projetos voltados a turmas que se adaptem as diferenças individuais de cada um, respeitando seus interesses” (INSTITUIÇÃO L.A.L.P.S, 2014, p. 9).

Nas diretrizes encontrou-se uma grande preocupação em criar o ser social nessa criança:

(...) pois esta deverá conhecer a função social da escola como formadores de princípios e valores dos cidadãos comprometidos com o meio em que vivem, criando a responsabilidade de melhorá-lo, contribuindo para o aperfeiçoamento democrático” (INSTITUIÇÃO L.A.L.P.S, 2014, p.12).

Percebeu-se também uma preocupação com a diversidade,

Para que a diversidade seja incorporada pelas crianças a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisam estar presentes nos atos e atitudes dos adultos com que convivem na instituição, começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades, e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e credo religioso (INSTITUIÇÃO L.A.L.P.S, 2014, p.12).

A instituição, em suas diretrizes, se propõe a respeitar a diversidade étnico-cultural, religiosa e a orientação sexual, promovendo eventos para as crianças e professores que “(...) contemplem temas como: sexualidade, preconceito, etc;

através de palestras, seminários, teatro, raps, além de outras formas” (INSTITUIÇÃO L.A.L.P.S, 2014, p.13). Os princípios da instituição se baseiam contra qualquer discriminação social, cultural e racial.

Afirma em seus documentos que procura acolher diversos educandos de forma igualitária, “(...) educando de diversos níveis econômicos, raça e etnias, gênero e orientação sexual.” (INSTITUIÇÃO L.A.L.P.S, 2014, p.21). Apesar disso a instituição recolhe holerites⁹ para confirmar se os pais que ali deixam seus filhos realmente trabalham fora. Em conversa informal fora da instituição, com a mãe de uma aluna, foi confirmado que o holerite serve também para certificar que os pais não têm condições de pagar outra instituição.

Elaborar projetos educativos, artísticos e culturais que garantam o acesso e permanência dos alunos na sala de aula, resgatando sua autoestima, combatendo os preconceitos raciais, sexuais, culturais e, gênero com a participação direta da comunidade escolar.” (INSTITUIÇÃO L.A.L.P.S, 2014, p.22).

Durante a análise das apostilas só foram localizadas duas atividades que propiciariam esse resgate da autoestima e do combate ao preconceito, especificamente do negro, que o documento da instituição fala acima, porém encontrou-se somente uma, que é aplicada apenas as crianças da pré-escola e em uma abordagem completamente errônea. A outra atividade, que em 2015 era para todas as turmas, foi retirada da apostila no ano de 2016. Esses casos serão apresentados de forma mais específica a frente.

Percebe-se que no Projeto Político Pedagógico existe um reconhecimento mínimo da diversidade naquela instituição, e que existe uma grande ênfase em trabalhar essa diversidade junto aos seus educandos, proporcionando o que, para eles, é o objetivo maior: formar um cidadão consciente e apto para viver e melhorar a sociedade.

O Centro de Educação Infantil tem a função de ensinar (...) Pois esta deverá conhecer a função social da escola como formadores de princípios e valores dos cidadãos comprometidos com o meio em que vivem, criando a responsabilidade de melhorá-lo, contribuindo para o aperfeiçoamento democrático (INSTITUIÇÃO L.A.L.P.S, 2014, p.22).

As diferenças mais frizadas são as: econômica e cultural, mas também citam as raciais, de gênero, e as sexuais.

⁹ Holerite: é um documento que certifica o pagamento do salário de um trabalhador.

O PPP dessa instituição mostrou incluir a questão racial, mas o fez de forma bem superficial, ou seja, não apontou nada específico voltada a Lei 10.639 de 2003, que é trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana.

Infelizmente toda essa preocupação com as diferenças que foram trazidas no Projeto Político Pedagógico não puderam ser confirmadas na prática, já que a entrada e permanência nas salas de aula não foram autorizadas, além disso, não houve uma apresentação formal aos funcionários o que gerou um desconforto e desconfiança por parte das professoras que tornaram impossível um dialogo que pudesse demonstrar minimamente o que ocorre dentro das salas.

Somente o material didático pode apresentar, mesmo que de forma limitada, qual a realidade entre o que “dizem” os documentos e o que as práticas revelam.

3.3 Análise dos dados coletados: tem preto no branco

Como foi pedido pela coordenadora da escola, para que não fossem assistidas as aulas, o material didático trabalhado pelas professoras foi o melhor modo de se aproximar da realidade vivida em sala. Foram analisados todos os materiais didáticos trabalhados por cada uma das turmas.

Vale ressaltar que o berçário não tem material didático, com o bebes só são trabalhadas brincadeiras dirigidas, ministradas por uma professora e duas recreadoras para cada uma das duas turmas, buscou-se saber quais eram os critérios para esse trabalho, nada foi passado pela secretária, e as professoras sempre muito ocupadas não eram receptivas a uma possível conversa. Em observação foi constatado apenas brincadeira com massinhas, blocos de montar, parquinho e filmes da Disney como Mickey e sua turma, entre outros.

Todo o material feito pela própria escola é xerocado sendo, portanto, na cor preta e branca, o que dificultou uma das formas escolhida para pesquisar a existência da Lei 10.639/03, que era através das imagens.

Desenvolveu-se então uma forma de identificação dessas imagens, separando por categorias (as mesmas trabalhadas pelo IBGE) que são também cores, como diz Guimarães (2003) “Na mais longínqua antiguidade, essa metáfora das cores já se aplicava à classificação dos seres humanos” (p.98).

Portanto aqui serão trabalhadas com as cores/raça:

- Preta
- Branca
- Parda
- Amarela
- Indígena

Usando três principais traços físicos como forma de identificá-las:

- Cabelo: crespo, cacheado e liso;
- Boca: lábios grossos, lábios finos/sem lábios;
- Nariz: grande e pequeno;

Através da combinação desses traços foi possível identificar imagens de crianças/adultos negros, brancos e pardos, que se deu desta forma:

- Brancos: são as imagens que somam cabelos lisos, lábios finos/sem lábios e nariz pequeno;
- Pardos: imagens com cabelo cacheado ou crespo e com nariz pequeno e lábios finos;
- Negros: imagens que somam nariz grande, lábios grossos e cabelos crespos/cacheados.

Já os indígenas e os amarelos (orientais) foram identificados de forma diferente, o primeiro estava sempre com vestes tradicionais indígenas e o segundo com os olhos “rasgados”.

Na análise dos materiais didáticos utilizados, tornou-se preciso ressaltar que a turma do maternal I- foi a última a ter o material analisado, pois no início da pesquisa, em agosto de 2015, o horário disponível para ir a instituição era no período da tarde, e os primeiros materiais disponíveis foram os do maternal II e pré, porque neste horário as professoras dessas turmas estavam mais disponíveis para atenderem. Já a do maternal I, só era possível no período da manhã, por isso a análise desse material foi no ano de 2016.

Essa informação se faz necessária, diante de uma mudança de conteúdo no início das aulas de 2016. O que levou a presente pesquisa comparar o conteúdo

analisado no ano passado e o deste ano, e isso só foi possível com os materiais já analisados, ou seja, maternal II e o pré.

As quatro apostilas básicas utilizadas por todas as turmas, maternal I e II e o pré, são: *Datas comemorativas*, *Natureza e sociedade*, *Linguagem* e *Matemática* sendo que o conteúdo delas é adaptado para cada turma de acordo com a idade, com exceção da primeira apostila citada, que é igual em todas as turmas.

As turmas têm também cadernos de atividades que não foram analisados por falta de tempo, e cadernos de artes, estes não foram analisados porque a professora trabalhava em horários muito diferentes não possibilitando a análise de todas as turmas.

As apostilas de *Inglês* e *Pluralidade cultural* são trabalhadas apenas com as crianças do pré, e as mesmas foram incluídas nas análises.

- Maternal I:

A primeira apostila analisada foi a de *Datas comemorativas*, que trabalha com as crianças algumas datas importantes do calendário brasileiro, como o dia das mães, dia da água e o carnaval, por exemplo.

É interessante apontar que a apostila desse ano (2016) foi grandemente alterada, tendo muitas datas retiradas de seu conteúdo e uma delas, infelizmente, foi o dia 21 de março – Dia internacional contra a discriminação racial, outra grande mudança foi uma redução significativa de imagens de pessoas, pois no ano passado haviam noventa (90) e esse ano foram apenas vinte e seis(26).

Mesmo não analisando todas as apostilas do maternal I em 2015, a comparação da apostila *Datas comemorativas* dessa turma foi possível, pois ela é a mesma em todas as turmas.

Outra apostila analisada foi a *Natureza e Sociedade*, o conteúdo está voltado ao condicionamento social das crianças, onde as professoras as ensinam quando devem ficar sentadas na cadeira e que devem levantar apenas com permissão, ensinam a relação de hierarquia entre as professoras e os alunos, e demais hierarquias, ensinam também a preservação da natureza, sobre os animais e plantas, e a importância de cada um deles.

A terceira apostila analisada foi a de *Linguagem*, que trabalha a coordenação motora e ensina as vogais, aqui é possível perceber que em todas as turmas a imagem do índio sempre aparece, pois é usado para ensinar a letra I (i de índio).

A quarta e última apostila analisada foi a de *Matemática* que para essa turma ensina números e quantidades.

Abaixo serão mostrados os dados coletados no Maternal I.

Tabela 1- Quantidade de Imagens de pessoas segundo a cor ou raça em cada apostilas adotada pelo Maternal-I ¹⁰

Apostilas 2016	Datas Comemorativas	Natureza e sociedade	Linguagem	Matemática
Branco	20	62	6	10
Preto	0	7	3	1
Pardo	1	9	4	1
Amarelo	0	0	0	0
Indígena	5	0	3	0
Total	26	78	16	12

- Maternal II- A análise desse material ocorreu no início da pesquisa em Agosto de 2015.

As imagens contadas nessa pesquisa são referentes apenas a imagem de humanos, o que exclui animais, plantas, personagens de folclore e bonecas.

No maternal II a primeira apostila analisada foi a *Natureza e sociedade*, nela ensina-se pelas professoras, as “boas-maneiras” como pedir desculpa e dizer bom dia, o condicionamento social, as partes do corpo, noções de higiene pessoal, coordenação motora, alimentação, animais, clima e valorização da família, que continha o desenho de uma família branca.

Analisou-se também a apostila do ano de 2016, achou-se interessante usar as duas amostras, o conteúdo continuou praticamente o mesmo, a mudança foi quanto as imagens.

¹⁰ As apostilas do maternal I só foram analisadas em 2016, portando não há tabela de comparação com as apostilas de 2015 (exceto a apostila de *Datas comemorativas* que é a mesma que a do maternal II e do pré).

Observou-se que a quantidade de imagens diminuiu, mas os brancos continuam predominando, o que mudou foi que os negros ficaram com mais imagens que os pardos na nova versão da apostila.

A apostila *Datas comemorativas* trabalha com as crianças algumas datas importantes do calendário brasileiro, como o dia das mães, dia da água e aniversário do estado por exemplo. Na apostila de 2015 havia o dia 21 de março - dia internacional contra a discriminação racial entre as datas comemoradas pela escola e nela era apresentado um desenho de quatro crianças de mãos dadas, sendo duas brancas, uma parda e uma negra.

Outro dia muito lembrado é o dia do índio, sendo essa uma das duas ocasiões em que o índio é mencionado, a outra é quando apresentam a vogal I (de índio) na apostila de *Linguagem*.

No dia 22 de agosto também aparece um negro, o Saci, esse é o dia do folclore, o Saci não foi considerado nessa análise.

Em suma foi observado que nessa apostila, *Datas comemorativas*, de 2015 houve um maior número de imagens de negros e pardos, acredita-se que o motivo sejam as datas comemorativas do país, o que remete as imagens tradicionais de um povo brasileiro mestiço.

Quanto a nova versão da apostila *Datas comemorativas* de 2016 muitas datas foram retiradas e uma delas.

Na apostila de *Matemática* é interessante ressaltar que dos sete negros observados, seis fazem parte de um exercício que contém uma família, com um casal e seus quatro filhos, e suas características físicas são bem acentuadas.

Ainda na apostila de *Matemática* a diferença encontrada entre os anos de 2015 e 2016, foi a inclusão de índios e japoneses, imagens não encontradas anteriormente.

Na apostila de *Linguagem* são ensinadas as letras e a coordenação motora, a diferenças entre as apostilas de 2015 e 2016, se deu em função do número de imagens. Houve uma diminuição do número de imagens de personagens brancos, houve um aumento da quantidade de imagens de pretos e a diminuição de pardos, passando agora as imagens de personagens indígenas predominarem.

No final da análise no ano de 2015 pode-se concluir que o negro e sua história não estão sendo contemplados, nem nas imagens e nem em nenhum trabalho

sobre o tema. A única possibilidade vista para trabalhar esse tema foi no dia 21 de março (Dia internacional contra a discriminação racial) que levou a um questionamento com a secretária sobre como era trabalhada esse data com as crianças, a resposta foi que em reunião da coordenadoria com as professoras, houve uma preferência em não abordar o tema diretamente com os alunos, pois segundo ela “falar sobre cor da pele” pode causar “ um nó na cabecinha da criança”, sendo assim a instituição preferiu “trabalhar de forma ampla apenas pintando o desenho”.

Isso pode indicar que a instituição não age de acordo com seus documentos e diretrizes, onde afirma promover atividades que resgatam a autoestima e combatem ao preconceito. Na prática a mesma tem apenas “jogado” as informações sem qualquer preocupação em explicar e trabalhar o tema de uma forma adequada.

O fato demonstra a dificuldade e/ou descaso da instituição em trabalhar com as diferenças étnico-raciais, levando a crer que a nomeação das cores para as crianças poderia acarretar em constrangimentos para a mesma.

Ainda segundo ela, diante da insistência em tratar do assunto, disse que se a questão da diferença racial surgisse entre os educandos, eles diriam que “ fulano é azul, fulano é rosa, somos todos diferentes.” E logo mudou de assunto para um outro projeto que a escola trabalha, diferente desse que foi mencionado, mais uma vez a prática não justificou os documentos.

Já em fevereiro de 2016 com o retorno das aulas e aplicação do novo material, perdeu-se a única referência utilizada no maternal, que possibilitava a discussão da diversidade étnico-racial exigidas pela lei 10.639/03, que era a data 21 de março (dia mundial da diversidade étnico-racial). Com sua exclusão da apostila *Datas comemorativas* as crianças do maternal I e II ficaram sem qualquer conteúdo da área.

Tabela 2- Quantidade de Imagens de pessoas segundo a cor ou raça em cada apostilas adotada pelo Maternal-II no ano de 2015

Apostilas 2015	Datas Comemorativas	Natureza e sociedade	Linguagem	Matemática
Branco	61	132	23	24
Preto	11	6	2	7

Pardo	18	9	4	11
Amarelo	0	0	0	0
Indígena	2	0	2	0
Total	92	147	31	42

Tabela 3- Quantidade de Imagens de pessoas segundo a cor ou raça em cada apostilas adotada pelo Maternal-II no ano de 2016

Apostilas 2016	Datas Comemorativas	Natureza e sociedade	Linguagem	Matemática
Branco	20	80	8	25
Preto	0	21	4	4
Pardo	1	11	1	1
Amarelo	0	1	1	9
Indígena	5	0	11	2
Total	26	113	25	41

- **Pré:**

O pré trabalha com as crianças mais velhas da creche, com elas são trabalhadas seis apostilas: *Inglês, Datas comemorativas, Natureza e sociedade, Matemática, Pluralidade cultural e Linguagem.*

A apostila *Pluralidade Cultural* fala do Brasil, ensinando sobre suas regiões, comidas típicas e seus animais, ela se manteve a mesma de 2015. Em meio a essa apostila encontrou-se uma lenda, que segundo os autores da apostila, é do estado do Paraná, e chama-se Lenda do Porco Preto:

Lenda do porco preto
 Ninguém sai de casa em noite escura com medo de encontrar o porco preto!
 Enorme, ele ataca as pessoas e os animais. Nem pau, nem pedra, nem bala o atingem.
 Ele corre atrás das pessoas e só desaparece quando o dia amanhece.

Nessa apostila todos os animais selvagens e perigosos são pretos, índios aparecem quando é falado de folclore ou alguma região específica do país.

Outra coisa muito interessante nessa apostila é um conto africano sobre o surgimento do mundo, o nome é:

Orum Ayê

No princípio de tudo, Olorum, o senhor da vida, decide criar um lugar para contemplar e orixás para ajudar a governar esse lugar. Cabe a Oxalá, filho de Olorum, a tarefa da criação. Porém, ele falha em sua missão, que acaba sendo cumprida por seu irmão Odudua. Depois de ser perdoado pelo pai, Oxalá cria o ser humano usando barro. Deuses e homens convivem bem até que a desobediência de um menino provoca a separação entre o Orum (Céu) e o Ayê (Terra), e o mundo se torna o que é hoje.

Em pesquisa descobriu-se que este é um reconto de mitos africanos, narrados e ritualizados pelos seguidores do candomblé até hoje.¹¹

Na apostila essa história está apenas colocada como um mito africano, mas sem qualquer referência a que lugar da África, qual povo, qual etnia ou qualquer outra informação que enriqueça o conhecimento quanto ao povo africano e afro-brasileiro.

Surgiu a curiosidade em saber como a professora trabalha esse conto em sala de aula e ao fazer essa pergunta para a mesma, ela respondeu muito educadamente que ela lê a história e fala para eles pintarem o desenho, questionou-se se eles fazem perguntas sobre a história, ela disse que não, então perguntou-se se havia algum aluno ali que era de alguma religião de matriz africana e ela então arregalou os olhos e disse “nãoooo” como se fosse algo muito errado, alguém ali pertencer a alguma dessas religiões.

Percebe-se o despreparo e descaso da instituição ao tratar de uma questão importante de forma tão indiferente e até preconceituosa. Pois a indignação na fala da professora possivelmente esta na aplicação do conteúdo dentro da sala de aula.

Na apostila *Natureza e sociedade*, de 2015 tinha o mesmo conteúdo que a do maternal II, só se diferencia na adequação a idade.

Colocaram também em 2016 as partes do corpo, haviam diferentes olhos, e cabelos, mas nada referente a cor de pele.

¹¹ Disponível em: <<http://www.aticascipione.com.br/produto/orum-aye-um-mito-africano-da-criacao-1802>>. Acesso em 27/10/2016.

A apostila *Linguagem* do pré, trabalha com a coordenação motora, vogais e aprendizagem da escrita. Nela a mudança de apostilas ocorreu na diminuição de brancos, aumento de pretos e estabilidade de pardos e índios.

A apostila de *Datas comemorativas* é igual a dos maternais, sofrendo a mesma mudança em 2016.

A apostila de *Matemática*, ensina números e operações matemáticas, teve uma diminuição de personagens, tanto pretos, brancos e pardos somente o índio que continuou com um personagem e o amarelo foi incluído.

A apostila de *Inglês* não esta na análise de 2015, pois todas as vezes que pedida a professora a mesma impossibilitava o acesso, por esse motivo só consta nessa pesquisa a análise de 2016.

Na análise dessa apostila foram contados apenas dois pretos, nenhum índio, nenhum amarelo e uma grande quantidade de brancos e pardos.

Os dois pretos contados estão no mesmo desenho e estão com aquela “boca de palhaço” sugerindo lábios desproporcionais.

Tabela 4- Quantidade de Imagens de pessoas segundo a cor ou raça em cada apostilas adotada pelo Pré no ano de 2015

Apostilas 2015	Datas Comemorativas	Pluralidade Cultural	Natureza e sociedade	Linguagem	Matemática	Inglês ¹²
Branco	61	62	112	78	95	-
Preto	11	45	17	1	9	-
Pardo	18	6	31	7	28	-
Amarelo	0	1	0	0	0	-
Indígena	2	3	0	1	1	-
Total	92	117	160	87	133	-

¹² No ano de 2015 a professora de inglês relutou por várias vezes em me entregar a apostila, o que resultou na falta dela para a coleta de dados.

Tabela 5- Quantidade de Imagens de pessoas segundo a cor ou raça em cada apostilas adotada pelo Pré no ano de 2016

Apostilas 2016	Datas Comemorativas	Pluralidade cultural	Natureza e sociedade	Linguagem	Matemática	Inglês
Branco	20	62	108	40	49	56
Preto	0	45	5	5	1	2
Pardo	1	6	15	7	8	20
Amarelo	0	1	0	0	1	0
Indígena	5	3	0	1	1	0
Total	26	142	128	53	60	78

Ao analisar o material didático, através das imagens foi possível perceber a diferença na quantidade de personagens brancos e negros, em praticamente todas as apostilas, tanto as de 2015 quanto as de 2016 os brancos foram a esmagadora maioria, apontando apenas alguns pretos dentro de um “mar” de brancos.

A única apostila que o negro teve uma quantidade significativa foi a de *Pluralidade Cultural*, onde se fala do Brasil e sua cultura. Nela foram contadas quarenta e cinco imagens de pretos, uma quantidade bem maior do que a localizada em qualquer outra apostila. Esse dado revela a representação do Brasil como um país multirracial com negros e mulatos felizes nesse caldeirão cultural e racial que é o país. Imagem que o Brasil vende para o exterior e faz com que além dos estrangeiros os próprios brasileiros também acreditem.

Outros dois fatos se fazem interessante mencionar, o primeiro é a história do Porco Preto que é contada na apostila do pré, ali o negro esta obviamente associado ao negativo, ao ruim, tanto o porco é preto e mau como ele também só sai na noite escura, esses dois adjetivos dados, um ao porco e outro a noite, transformam de forma sutil o preto, negro, escuro em algo ruim e mau.

O segundo fato que chamou a atenção foi que uma aluna do pré, que era bem loira de cabelo amarelo, olhos azuis e muito bem vestida e penteada perto das outras crianças, que aparentavam mais simplicidades ao se vestirem, era chamada pelos funcionários de princesinha, em especial por um ajudante que a chamava de minha

princesa. Todos da instituição a achavam linda, e ela ia ao banheiro muitas vezes, mais que outras crianças, o que indicou que a professora a liberava sem grandes empecilhos, diferentes das demais que ao saírem a professora já estava na porta para chamar de volta ou até não deixava sair.

Ela sempre que passava por mim, pois eu estava sentada entre a sala dela e o banheiro, vinha conversar toda carinhosa e educada, despreendida de timidez. As outras crianças me olhavam envergonhadas e ela sempre manifestou segurança. É possível que o fato de ser tão amada por todos ali, lhe tenha proporcionado uma amabilidade e espontaneidade para se relacionar.

Ela não era a única criança loira, mas com certeza era a mais bem vestida. A associação do seu padrão de beleza branco com uma melhor vestimenta e limpeza, podem ter lhe propiciado uma atenção especial.

De uma forma geral os alunos eram brancos e muitos pardos, havia também alunos negros, mas não aparentavam serem a maioria, como a cidade se localiza em uma região de fronteira com o Paraguai, uma grande maioria dos habitantes apresentam traços indígenas característico naquele país e no estado do Mato Grosso do Sul que concentra em suas terras muitas etnias indígenas.

As professoras eram brancas, apenas uma recreadora era negra, as funcionárias da cozinha/limpeza eram duas brancas e uma negra, os demais eram brancos.

Fora este caso da menina loira, não se percebeu nada especial quanto ao tratamento de funcionários/professoras e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se notar na avaliação do PPP várias menções a questão racial na educação infantil, porém eram feitas de forma ampla e vaga, o que sugeriu um reconhecimento da importância da temática racial, mas a falta de aprofundamento que a lei 10.639/03 exige deixou evidente que essas questões não são prioridade para aquela instituição.

A falta de prioridade acentuou-se na análise das apostilas, quando percebeu-se que a prática não condiz com o que os documentos apresentam, pois a única atividade que a princípio esta voltada ao que a lei 10.639/03 pede (o conto africano Orum Ayê passado para as crianças do Pré) é muito mal trabalhado e não contribui para a conscientização do negro, sua história e cultura para o país, mais do que isso, ele não contribui para a construção de relações étnico-raciais sadias.

Observou-se que a instituição reconhece, em seus documentos, a questão racial, porém aparenta não acreditar que tais questões estejam em seu cotidiano. Como foi possível notar nas falas da secretária e da professora quando questionadas sobre a aplicação das duas únicas atividades (do ano de 2015) que a instituição promoveu para trabalhar a história e cultura do negro no Brasil. Ali ficou evidente que, para elas, a criança não tem capacidade de entender e muito menos de protagonizar qualquer ato ou interesse voltado para a diversidade étnico-racial.

A falta de espaço sentido no PPP é muito maior em todo o ambiente institucional, tanto no espaço físico que não contempla imagens, brinquedos e livros voltados para a histórica africana e afro-brasileira, como no material didático trabalhado pela instituição.

As crianças dos maternais I e II no final do ano de 2015 ainda tinham uma atividade que mencionava o dia 21 de março (Dia internacional contra a discriminação racial), porém o que a princípio poderia proporcionar um espaço de trabalho voltado às questões étnico-raciais conforme lei 10.639/03 foi ignorada pela instituição, que em reunião com professores e coordenadora optou por não explicar nada as essas crianças. A atividade consistia em apenas pintar os desenhos e aprender que as pessoas eram diferentes em muitos sentidos.

Essa exclusão fere o Parecer sobre a implementação da Lei 10.639/03, pois o mesmo estipula entre outras datas o dia 21 de março como uma das que devem ser assinalado pelas instituições no decorrer do ano letivo.

Não houve qualquer interesse ou preparo dessas professoras e coordenadora para falarem sobre os negros, sua cultura e sua raça. Foi perceptível o desconforto sobre o tema.

Esse “desinteresse” pelo dia 21 de março proporcionou em 2016 a exclusão da data na apostila. Deixando as crianças do maternal sem qualquer trabalho pedagógico que contemplasse a Lei 10.639 de 2003.

Já no pré percebeu-se a lei em um reconto de mito africano na apostila de *Pluralidade cultural e Linguagem*, porém novamente o texto não é trabalhado com as crianças, não existe nenhum tipo de explicação adequado ao tema, não se ensina sobre os deuses daquele conto, nem sobre os lugares da África ao qual pertencem, enfim, não se ensina nenhum conteúdo que pudesse fazer com que a ancestralidade africana no Brasil fosse reconhecida.

O desconforto recorrente com a temática foi novamente evidenciado, na conversa com a professora do pré, que ao ser questionada, sobre a forma de trabalhar o texto afirmou não ocupar-se do mesmo, limitava-se apenas a ler e a pedir para pintar o desenho que acompanha o conto.

Nesse caso sentimos ainda o preconceito contra as religiões de matrizes africanas, quando indagada sobre a existência de algum aluno dessas religiões, a resposta negativa veio acompanhada de uma indignação no tom da fala.

Essa perspectiva de que as crianças não estão prontas para trabalhar a questão racial e que não são capazes de manifestarem qualquer ato racista está tão introjetada na educação infantil brasileira que a própria instituição perpetua os estigmas e estereótipos racistas, desamparando a luta do povo negro por reconhecimento.

De uma forma geral a Instituição observada transpareceu como amostra, a realidade vivida pela educação infantil de Dourados quanto a Lei 10.639/03, que nessa etapa da Educação Básica foi incluída em 2004 através do parecer Petronilha.

Depois de 12 anos de existência ela ainda está engatinhando nas instituições, como confirmamos nesse caso, onde a existência do tema está apenas nos documentos, mas não a disposição em trabalhá-lo.

Percebi durante toda a pesquisa uma grande tensão permeando a temática, pois a instituição alega conhecer a lei e afirma trabalhá-la, porém os documentos mostraram o contrário com que citações ínfimas sobre raça e racismo que não são suficientes para uma aplicação correta da mesma.

O negro, sua cultura e principalmente o racismo precisam ser discutidos abertamente, não podem estar encapsulados em forma de leis, pois as mesmas não são suficientes para mudar a realidade de um espaço tão vivo e dinâmico como a escola. Essas questões carregam anos de história e lutas por isso precisam de um esforço constante para que a causa torne realidade para todos que trabalham com a

educação. Somente exigir a aplicação da lei não está tendo uma real eficácia que teria se houvesse um conhecimento maior sobre sua importância para toda população brasileira, negra ou não.

Outro fator importante para a discussão do negro e sua cultura na educação infantil é o reconhecimento da criança como produtora de cultura e saber, e que essa cultura é reflexa do meio em que ela vive.

Durante essa pesquisa foi possível notar que a criança está associada a uma imagem de pureza que tem sido um dos fatores que atrapalham uma melhor aplicação da lei na educação infantil, um exemplo vivido nesse trabalho ocorreu quando a secretária disse que as crianças não perguntam sobre cor e raça na atividade que a escola aplicava no ano de 2015. Ora, se a criança não pergunta nada, ela não vê as diferenças? Então o problema do racismo é culpa dos adultos?

Como afirmado nos capítulos anteriores o racismo que a criança pratica é mais sutil e por isso não tão perceptível a alguns olhos, porém ele está lá todos os dias sendo sentido e vivido pela criança negra.

Diante desses fatores que a lei 10.639/03 tem encontrado empecilhos dentro da educação infantil, alguns não são exclusividades da primeira etapa da educação básica, vemos a mesma deficiência nas outras etapas da educação também. Porém o protagonismo da criança na relação racial é uma exclusividade dessa área, que enquanto não for reconhecida não permitirá que a lei 10.639/03 cumpra seu papel, que é o de reconhecer a demanda da comunidade Afro-brasileira por valorização e afirmação de direitos dentro da educação brasileira que sempre favoreceu o padrão estético europeu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A (org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: UFSCAR, 2015.

ABRAMOWICZ, A OLIVEIRA, F. **Relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. In.: BENTO, M, A, S. (ORG) Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais, São Paulo 2012.

AGUIAR, M, M. **A especificidade da ação afirmativa no Brasil: o caso do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba – MG**. Dourados, MS : UFGD, 2009

ARAÚJO, D, O, C; SILVA, P, V, B.; **Diversidade Étnico-racial e a produção literária infantil: análise de resultados**. In: BENTO, M, A, S. (ORG) Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais, São Paulo 2012.

AZEVEDO, F. [et al.]. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massagana, 2010.

BECKER, H. A **Epistemologia da Pesquisa Qualitativa**. Revista de Estudos Empíricos em Direito 184 Brazilian Journal of Empirical Legal Studies vol.1, n. 2, jul 2014, p.184-198.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENTO, M, A, S, (ORG.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**, São Paulo, 2012.

BHABHA, H. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BOURDIEU, P. **O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer homologado: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Distrito Federal: Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL 2000-2015.** Brasília-DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Brasília-DF,** 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica - CONAFOR. **Especialização em Política de promoção da igualdade racial na escola. Módulo 1 - Aspectos gerais da educação e das relações étnico-raciais.** São Paulo:UNIFESP,2015. Disponível em <
<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39171/COMFOR-UNIAFRO-Mod1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso: 13/02/2016

BOURDIEU, P. **Os Herdeiros.** Florianópolis-SC, Ed. UFSC, 2014.

CASTRO, M, S. **Formação docente infantil para a diversidade étnico-racial.** In:CRUZ, Ana Cristina, L. et al. **Perspectivas sobre a Infância e Educação Infantil: Diferença, Sociologia da Infância e Relações Étnico-raciais.**São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2014. 76p.

CRUZ, A, C, L. et al. **Perspectivas sobre a Infância e Educação Infantil: Diferença, Sociologia da Infância e Relações Étnico-raciais.** São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2014. 76p.

CUNHA,M,A,A. **Sociologia da Educação.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DE MAUSE, L. **História de la infância.** Madri, Alianza Universid: 1991.

DIAS, L, R. **Revista brasileira de educação:formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo.** Vol.17 no.51, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689010>>. Acesso em: 13/12/2016

DIDONET, V.(ORG).**Educação infantil: a creche, um bom começo**. Editora: INEP/MEC-Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Nacionais.Vol.18, no.73, p. 11-27.Brasilia, 2001.

DURKHEIM,D.**Educação e Sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes. 4º edição. 2013.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978, v. 1.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record. Prefácio a 1º Edição, 1989.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. *São Paulo*: Global, 2006.

FREITAS,L,T,M.**Lei 10.639 e a literatura infantil: A influência na construção da identidade das crianças negras**. In: CRUZ, A, C, L. et al. **Perspectivas sobre a Infância e Educação Infantil: Diferença, Sociologia da Infância e Relações Étnico-raciais**.São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2014. 76p.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Editora: Jorge Zahar. 2001.

GUIMARÃES,A,S. **Como trabalhar com raça em sociologia**.Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GARCIA,C,R. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005**. Brasília: Inep/MEC,2007.

HASENBALG, C. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979

LORENZONI, I. **Portal dá acesso a coleção educadores e história da África**. 2011. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/16364-portal-da-acesso-as-colecoes-educadores-e-historia-da-africa>> Acesso em 26/01/2017.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

NASCIMENTO, C.T.; BRANCHER, V.R.; OLIVEIRA, V.F. **A construção social do conceito infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas**. Ponta Grossa: Revista Olhar do Professor, 2012.

OLIVEIRA, A.E; SILVA, R.C. **Política educacional étnicorracial: os dez anos da lei 10.639/03. Discutindo gestão e políticas públicas na educação**. Trabalho apresentado no I Semana de Pós-graduação em Ciência Política-Interfaces da Ciência Política- UFSCAR. São Carlos, 2013.

OLIVEIRA, D. **Um breve balanço dos dez anos da lei 10.639/03**. 2013. Disponível em <http://www.revistaforum.com.br/2013/10/28/ok-um-breve-balanco-dos-dez-anos-da-lei-10-63903/> >Acesso em 27/01/2017.

OLIVEIRA, F. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?**. 2004. 112 pg. Dissertação- Universidade Federal de São Carlos, Departamento de metodologia de ensino-Programa de pós-graduação em educação. São Carlos, 2004.

QUINTANERO, T; BARBOSA, M.L.O.; OLIVEIRA, M.G.; **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2ed. Belo Horizonte: editora UFMG, 2002.

ROSEMBERG, F. **A criança pequena e o direito a creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: BENTO, M.A.S.(ORG) Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais, São Paulo, 2012.

ROSEMBERG, F. **Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões.** Trabalho apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto, 2007.

SANTIAGO,F. **Gritos sem palavras: resistência das crianças pequenininhas negras frente ao racismo.** Educação em Revista,Belo Horizonte,2015. Disponível em: <file:///C:/Users/MARIANA/Desktop/Mariana/Dissertação/educação%20infantil/Gritos.pdf> Acesso em: 10/09/2016

SCHNEIDER,A.;RAMIRES,V.R.; **Primeira infância melhor: uma inovação em política pública.** Brasília : UNESCO, Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.

SCHWARTZMAN,S; BOMENY,H.M.B.; COSTA.V.M.R.; **Tempos de Capamena.** São Paulo: Editora Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, P, B. G.; GONÇALVES, L, A, O. **Movimento Negro e Educação.** Set/ou/Nov/dez 2000, nº15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em 15/12/2015.

SILVA, C. **O processo de implementação da lei 10.639/03 na rede municipal de ensino do Recife.**2009. Disponível em: <https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/clautilene2.pdf>. Acesso em 15/12/2015.

SOUZA, E, F. **Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs.** In: **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** (Org.) Cavalleiro, Eliane, São Paulo: Contexto, 2001.

TELLES,E,E. **Racismo a Brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro:Relume Dumará: Fundação Ford,2003.