

Faculdade de Educação



1290004219

M817r

FE

Trabalho de conclusão de curso

As relações raciais na Educação Infantil: As Brincadeiras entre crianças negras e crianças brancas na creche

2009-26903

2009

UNICAMP - FFL - 07-00000000

NARA MARTINS MORETTI

As relações raciais na Educação Infantil: As Brincadeiras entre crianças negras
e crianças brancas na creche

CAMPINAS –SP

2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

NARA MARTINS MORETTI

As relações raciais na educação infantil: As Brincadeiras entre crianças negras e crianças brancas na creche.

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como exigência parcial para o
curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação / Unicamp, sob a orientação da
Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria.

Campinas
2009

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	TCC
	m3172
V:	EX:
Tombo:	4229
PROC.:	148109
C:	D: 1
PREÇO:	31,00
DATA:	14/10/09
CÓD TÍTULO:	467139

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Moretti, Nara Martins
M817r As relações raciais na educação Infantil : as brincadeiras entre crianças
negras e brancas na creche / Nara Martins Moretti. -- Campinas, SP : [s.n.],
2009.

Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infantil. 2. Relações étnicas. 3. Relações raciais. 4. Cultura
Infantil. 5. Criança pequena. 6. Creches. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-195-BFE

Orientadora
Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

Segunda Leitora
Profa. Dra. Patrícia Dias Prado

AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Patrícia Dias Prado que atenciosamente aceitou ser a minha segunda leitora .

A Ana Lúcia Goulart de Faria, minha orientadora, pelo acolhimento no grupo. Pela dedicação dispensada a minha jornada, a minha descoberta de como ser uma pesquisadora da infância, uma jornada que não se encontra no seu fim, mas simplesmente no início.

Agradeço a inspiração e a delicadeza dos nossos encontros, os quais foram fundamentais para superar os momentos de cansaço e o medo de não conseguir construir um trabalho acadêmico de qualidade.

Nesses encontros descobri a importância do debate e a importância das companheiras (Silmara, Ana Claudia, Vera, Michele, Andressa, Carla, Débora) das suas falas e seus olhares . Tanto quanto meu esse trabalho é delas.

Ana Claudia, Silmara obrigada por estarem sempre dispostas a ajudarem.

Agradeço ao esforço e a compressão da minha família em especial ao da minha mãe.

Agradeço ao meu namorado por saber esperar, pois muitos fins de semana foram dedicados exclusivamente a este trabalho.

Dedicatória

Dedico este trabalho as crianças que fazem parte da minha vida, seja como profissional de educação infantil, ou como mãe .

E como não haveria de ser, dedico este trabalho a todos os que me ajudaram nesta jornada: a minha orientadora, as minhas colegas de pesquisa, a minha família.

Resumo

Esta pesquisa tem como propósito realizar uma análise sobre as relações raciais em creche, principalmente a relação entre crianças brancas e negras, nos seus momentos de brincadeiras.

O trabalho teve como foco alguns questionamentos:

Como se dão às brincadeiras entre as crianças brancas e negras? Como as práticas sociais racistas, da sociedade mais ampla, estão presentes e podem ser observadas nesta relação?

O que as práticas educativas nos revelam sobre a discriminação racial?

As profissionais docentes e não-docentes estão preparadas para trabalhar com a discriminação racial?

Porque há menos crianças negras do que crianças brancas freqüentando a creche pesquisada? Quais as relações evidentes entre discriminação racial e o ingresso dessas crianças?

Portanto busca-se discutir qual a realidade do racismo entre as crianças pequenas, e qual o papel das profissionais da Educação Infantil, exercido e desejável nesta relação, para combater o racismo, entrelaçando com as políticas públicas sobre a educação infantil, as formas e os meios que buscam para discutir essa relação, como também as suas conseqüências.

Índice

Introdução.....	01
1. Local da pesquisa:.....	14
1.1 Características gerais dos grupos das turmas berçário III, maternal II, infantil.....	22
1.2 Procedimentos.....	24
2. As formas invisíveis de discriminação.....	26
2.1 O mito da democracia racial.....	28
2.2 As especificidades do racismo no Brasil.....	32
2.3. A segregação étnico-racial.....	33
3. A trajetória da criança negra na educação infantil.....	37
3.1 O nascimento da Educação Infantil; Creche como lugar de criança pobre e negra.....	38
3.2 A expansão da Educação Infantil e a segregação da criança negra.....	42
3.3 Qualidade na Educação Infantil como pressuposto de igualdade nas relações étnico-raciais.....	50
4. Do silêncio ao preconceito: formação e exclusão.....	57
4.1 Exclusão e segregação da mulher negra na Educação Infantil.....	57
4.2 Professora, formação para quem?.....	62
5. A relação entre crianças negras e brancas na creche:.....	70
5.1 Entre beijos, abraços, tapinhas e olhares: a descoberta do outro.....	76
5.2. Eu e o Outro	80

5.3 Racismo e resistência. O olhar da criança pequena.....	72
6.Considerações Finais.....	86
6.1 A princesa sapo.....	87
7. Referências bibliográficas	
8..Anexos ‘.....	102
Anexo 1. Tabela de palavras chaves.....	103
Anexo 2. Planta da creche pesquisada.....	105
Anexo 3: Reportagens do jornal do sindicato de Paulínia, sobre a falta de creches em Paulínia e a respeito da luta das educadoras para serem reconhecidas como profissionais do magistério.....	106
Anexo 4: Ficha de avaliação, utilizada na unidade pesquisada	114
Anexo 5. Estrutura pedagógica das creches municipais de Paulínia.	116
Anexo 6: Tabelas 3.4 – pessoas que freqüentavam creche ou escola, por grau e a série que freqüentavam, segundo a rede de ensino que freqüentavam, o sexo e os grupos de idade, do IBGE, dos anos 2004 ao ano 2007.	117

Introdução

A minha prática como educadora de creche na rede municipal de Paulínia foi a mola propulsora para minha pesquisa. Estar em contado com crianças pequenas todos os dias me revelou um mundo novo, inusitado, um mundo dinamizado pelo brincar e pelo transformar num espaço de diversidade que contempla sujeitos de classes, raças e culturas diferentes, um local que privilegia o brincar e a produção das culturas infantis.

Em princípio tinha um grande interesse em estudar as brincadeiras criadas e recriadas pelas crianças, mas, ao aprofundar as leituras sobre educação infantil, fui percebendo que era necessário encontrar um diferencial para minha pesquisa, já que a temática da brincadeira na Educação Infantil já vem sendo estudada de várias formas principalmente as relações de gênero e as culturas infantis .

Ao iniciar a leitura de alguns trabalhos de conclusão de curso, que foram orientados pela minha orientadora, Professora Doutora Ana Lúcia Goulart de Faria, ou em que ela foi segunda leitora, sobre Educação Infantil, criança, infância e sobre a brincadeira, fui aprofundando o meu olhar como pesquisadora da infância, da criança pequena e como através da brincadeira a criança vai revelando um pouco do seu mundo e da sociedade em sua volta.

Trago para iniciar a minha conversa com futuros e futuras pesquisadoras da infância, alguns desses trabalhos que fazem parte da alma e das bases teóricas deste trabalho, pesquisas essas que me ofereceram oportunidades de poder pensar sobre as crianças, sobre seus saberes e fazeres, ou seja, sobre as peculiaridades dos *territórios da infância*. (Faria e Mello, Org , 2007)

Começando por Santis (1998) que, apesar de não pesquisar crianças pequenas e pequenininhas traz uma forte discussão sociológica sobre criança e infância, esta autora defende o direito das crianças ao lúdico.

É um trabalho escrito há mais de dez anos, mas que vem de encontro com os novos debates sobre a infância. A infância que não termina aos seis anos, ou melhor, aos cinco anos e onze meses, pois cada vez mais cedo querem roubar o direito a infância. A infância é também um direito das crianças

mais velhas, mas que a sociedade rouba chamando a criança de aluno quando vai para o Ensino Fundamental, uma sociedade que rouba as suas cem linguagens e as obriga ao uso do papel, lápis e giz, ignorando o aspecto lúdico que é inerente ao ser humano.

A mesma autora citada escreveu um trabalho de conclusão de curso intitulado: *Infância: tempo de brincar?*, tendo como principal temática a investigação de como se dá o furto do lúdico, nas crianças ricas, com idade escolar (dos sete aos dez anos). Tendo como orientadora a Professora Doutora Zeila de Brito Fabri Demartini e como segunda leitora a Professora Doutora Ana Lúcia Goulart de Faria.

Na sua pesquisa abordou o brincar enfatizando o aspecto sociológico da questão, discutindo o brincar como um direito da criança enquanto cidadã, e as formas como a sociedade adultocêntrica acaba roubando o seu direito ao lúdico. Pois a sociedade capitalista define as crianças como, um vir a ser, um esboço de adulto que devem ser aperfeiçoados para o que serão no futuro, tendo que esquecer o que são no presente, crianças portadoras do direito de brincar livremente e produtoras de história e de cultura e não simples receptores da cultura adulta.

Ao discorrer a respeito das diferentes visões acerca da infância, da criança e do brincar, no decorrer da História da Educação no Brasil, tomando como base Philippe Áries ¹para discutir o surgimento e a construção histórica do sentimento de infância e seu reconhecimento enquanto uma etapa da vida distinta da idade adulta e, em especial, seus jogos e brincadeiras.

Se para nós, nos dias de hoje, a expressão “descoberta da infância” pode parecer estranha, uma vez que, mesmo não reconhecendo (respeitando) o direito de infância de nossas crianças, o reconhecemos enquanto etapa importante da vida; voltando um pouco no tempo, vemos que foi exatamente isso que aconteceu, ou seja, a infância foi aos poucos sendo descoberta, reconhecida enquanto tal. (Santis, 1998, p. 15)

Conforme é reconhecida enquanto tal descobre-se que a criança pequena tem um corpo, uma alma, hábitos e falas próprias, (idem, p. 16) e assim, ela passa a ganhar sua especificidade: o mundo adulto e da criança perdem a uniformidade e se tornam distintos. Neste sentido, a atividade lúdica, os jogos e

¹ ÁRIES Philippe . *História Social da criança e da família*..Rio de janeiro, Ed. ABDR ,1981.

as brincadeiras também se dividem. E isto não se dá somente em relação à criança e aos adultos, mas também, ao mesmo tempo, em relação à classe social ocupada por cada um.

Desta forma ao problematizar questões como a lógica do trabalho e do brincar discuti as definições e a importância do jogo, do brinquedo e da brincadeira, valendo-se de autores como Kishimoto² e Carrano³ que abordam o brincar como uma questão de cidadania, de direito da criança, distinguindo o jogo da brincadeira, sendo o jogo algo abrangente que envolve o mundo adulto e o infantil, já a brincadeira estando associada estritamente à criança. Paralelamente, enfim, o termo brinquedo traz em si a idéia de infância, e a história do brinquedo só pode ser entendida em conjunto com a história da criança.

Santis (1998) aprofunda a questão dialogando com Silva⁴, Bruhns⁵ e Carvalho⁶: todos eles vêem o brincar como forma de expressão cultural, de transgressão, de construção do eu. Eles questionam a lógica capitalista da valorização do adulto e da criança apenas pela produtividade, ou seja, tem valor aquele que produz, e assim o lúdico é visto como ócio: é desprezado pela sociedade por ser classificado como "inútil".

Nesta lógica, a criança que é imersa e vive o lúdico é desvalorizada, porque lhe é atribuída ser improdutiva, incompleta, um mero esboço que precisa ser aperfeiçoado para se tornar um adulto produtivo. Todos estes autores evidenciam o roubo da vivência plena do lúdico, na lógica de aperfeiçoar a criança para a produtividade do sistema capitalista, impondo à criança a substituição dos brinquedos que são seus, por outros que lhes tentam adestrar, roubando-lhes sua genuína posse, obrigando-os ao consumo de brinquedos descartáveis, simulando a vivência do lúdico, negando uma experiência autêntica de vida.

² KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo, Editora Pioneira, 1994.

³ CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *Se der tempo a gente brinca: O lúdico e o lazer da criança que trabalha e estuda*. Contexto & Educação, Ijuí: Ed. UNIJUI, v. 29, p. 60-80, 1993.

⁴ SILVA, M. R. crianças como você: Uma emocionante celebração da infância no mundo. *Revista Proposições*, V.8, n°1[22]. Campinas: UNICAMP, 1997.

⁵ BRUHNS, Heloisa Turini. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. *Revista Motrivivência*, ano V.III, n°9. Florianópolis, dezembro, 1996.

⁶ CARVALHO, Nazaré Cristina. Lúdico: sujeito proibido de entrar na escola. *Revista Motrivivência*, ano VIII, n°9. Florianópolis, dezembro, 1996.

Questionando esta lógica é possível reconhecer e valorizar a infância enquanto um direito da criança: esta é portadora de direitos e protagonista efetiva dentro da sociedade, na mesma qualidade de todos os outros.

Ao questionar a lógica capitalista dialoga com Marcelino⁷, valorizando o lúdico pelo prazer em si, pela sua capacidade criadora: vê o roubo do lúdico como uma forma de obrigação precoce da criança com um “futuro”, via escola, que passa a administrar seu tempo e espaço, pouco restando para viver a infância como produtora de culturas infantis. No mundo capitalista o brincar perde seu espaço, já que o comércio das almas e de seus tempos só visa o lucro.

Santis (1998) ao questionar o espaço do lúdico na escola tendo como perspectiva as idéias de Carrano, Marcelino e Freitas⁸: relata que o processo educativo na sociedade capitalista está voltado para a vida produtiva, o brincar na escola é visto como uma ameaça para a disciplina escolar, por ser uma atividade infantil livre baseada na organização das crianças em grupo e, portanto, é negado esse tempo livre às crianças. Em substituição, é oferecido um brincar instrumentalizado, com fins demasiado pedagógicos, direcionado pelo adulto, podando o caráter livre do brincar, a criatividade, a transgressão, em suma, arruína a construção da cultura infantil, para um brincar pré-formatado que não ameace a lógica escolar e conseqüentemente a lógica capitalista, pelo contrário, que a favoreça e a construa. A Escola marca o fim do brincar e do ócio feliz, para a criança se preparar para ser uma pessoa “produtiva”.

Em suma, defende-se que a brincadeira tem valor próprio, pelo prazer em si, por ser uma ação de transgressão e de descoberta, de construção do eu, não podendo assim, da mesma forma, ser entendida nem como desestabilizadora do sistema e nem como um mero instrumento para fins educativos, enfim, é necessário defender o direito das crianças brincarem livremente.

⁷MARCELINO, Nelsom Carvalho. *Pedagogia da animação*. Campinas, 1990.

⁸FREITAS, Giovanina Gomes Olivier. Sobre dinossauros carteiras e pássaros: do Lúdico na vida ao lúdico na escola. *Revista Motrivivência*, ano VIII, nº9. Florianópolis, dezembro, 1996.

Por fim, valoriza a criança não na lógica da produtividade, mas sim na lógica da criança portadora de direitos, um ser completo e não um projeto do adulto olha a criança nos olhos, e de uma forma humana, relata e analisa as concepções sobre o brincar.

Ao observar a criança, analisa que o brincar para elas está ligado ao prazer, ao gostar e a alegria, e neste sentido, em especial, algumas crianças o associam a prática de esporte (muitas das crianças pesquisadas por ela praticam esportes de duas a três vezes por semana após as aulas) por lhe causar prazer. O caso contrário, de desprazer, é a obrigação imposta pelo adulto. Descobrimos assim que a maioria das crianças tem tempo para brincar, o que contradiz a sua hipótese inicial de que elas não tinham muito tempo para brincar, devido a demanda de atividades imposta pelo mundo adulto da produtividade. Dessa forma, a criança procura fugir da lógica da produtividade, para o campo do prazer e do brincar, mas a autora, entretanto, ressalva que não é o mesmo brincar livre e despreocupado de prazos, metas e regras concebido por ela e de direito das crianças:

Fundamentalmente, é de extrema importância que não nos esqueçamos o quanto é importante para a criança, seja ela menino ou menina, seja ela branca ou negra, pobre ou rica, vivenciar o brincar, tendo espaço e tempo para isso, enfim, para ela poder ser criança. Para isso faz-se necessário que os adultos vejam as crianças como seres humanos tão importantes e especiais quanto eles (ou até mesmo mais especiais, e de maneira nenhuma, menos importantes) Trata-se por tanto de um projeto a ser concebido, pensado, desenvolvido e implementado, com vista a uma melhor colocação da criança em nossa sociedade. (Santis 1998, p. 70)

Através da análise das idéias que incorporam o trabalho feito por Santis (1998) afirmo que a Educação Infantil tem por objetivo ser este espaço de garantir o direito à infância, o direito de ser criança, na sua natureza e cultura própria, se não a todas as crianças, pelo menos, em especial, às crianças de zero até seis anos. O direito ao brincar com seus pares, de não trabalhar, e sim de vivenciar o lúdico intensamente e através dele descobrir a si mesmo e o outro, através do convívio e dos conflitos que fazem parte desta relação.

Em um espaço pensado para a criança pequena, um espaço de vida, do coletivo, que através das brincadeiras entre adultos e crianças, estas possam

conhecer e experimentar todas as suas dimensões humanas (lúdica, artística, corporal e social), construindo assim cultura com seus pares e com aqueles que já foram crianças.

Em 1997, Nogueira produz um estudo introdutório sobre o convívio das crianças pequenas, com o objetivo de conhecer a cultura produzida por crianças de três e quatro anos de idade, detectando conhecimentos espontâneos produzidos nas trocas infantis, e as suas múltiplas linguagens, procurando responder como se dá o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares – entre sexos, etnia, origens culturais e níveis sócio-econômico diversos.

A mesma autora discute a pré-escola como espaço do lúdico e do brincar livremente, que propicia as trocas infantis e a criação da cultura infantil, e é respeitada como cidadã e sujeito de direitos, observa que este também é um lugar de confronto, onde as crianças têm a oportunidade de criar resistência e força, onde as crianças criam cultura dentro da cultura dos adultos.

Ao observar as crianças brincando livremente, a autora em questão constata *que as trocas infantis estão permeadas pela cultura do adulto, sem deixarem de se efetivarem na recriação cultural pelas próprias crianças.* (Idem, p. 41). Ressalta, entretanto, que na realidade a cultura infantil ainda é pouco valorizada, uma vez que, as crianças ainda são vistas como consumidoras de cultura. Na pré-escola é mais valorizado o conteúdo ensinado do que o conhecimento produzido nas trocas entre as crianças.

Ao analisar os episódios das crianças brincando livremente no espaço PRODECAD, tendo seu olhar guiado por Florestan Fernandes⁹ para compreender as trocas infantis, Nogueira (op.cit) conseguiu enxergar o que Loris Mallaguzzi¹⁰ chamou de cem linguagens das crianças, ou seja, as múltiplas formas de se relacionarem, o que ultrapassa a linguagem verbal e se estende para toda uma ampla linguagem corporal, reafirmando, por fim, que as crianças produzem cultura, fazem história e criam moda, são competentes e capazes.

⁹ FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. In *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Ed Anhembi 1961.

¹⁰ MALLAGUZZI, Loris. *Ao contrário o Cem existe*. Tradução livre de Ana Lúcia Goulart de Faria, do original em italiano: *Invece il cento c'è*, Bambini. Milão. 1994

Em 2001, Appolinário desenvolve a sua pesquisa olhando a brincadeira na dimensão do imaginário procurando responder: Que ações a Educação Infantil pode realizar para assegurar que a criança possa manifestar seu imaginário? Como evitar que o imaginário da criança seja cada vez mais reprimido como podemos observar nas escolas em geral?

Ela discute sobre a relação existente entre o imaginário e a realidade levantando os seguintes pontos: primeiro, nossa capacidade imaginativa está intimamente ligada com a experiência de cada sujeito concreto, não sendo algo herdado, mas sim construído.

Em segundo, a importância do imaginário para criança enquanto forma de vivenciar o hoje, possibilitando um duplo movimento: o de mergulhar no real e o de transgressão do real, e em contrapartida a desvalorização deste pela sociedade, pela escola, através do trabalho, do lúdico didatizado, para incutir uma determinada visão de mundo, precária e, por isso mesmo, de fácil manipulação.

A autora defende o espaço para o imaginário, na Educação Infantil, que só pode acontecer ligado a uma proposta pedagógica que valorize a troca de conhecimentos através do lúdico.

Assim, faz uma reflexão sobre a importância de a professora garantir o espaço para o imaginário da criança, no sentido não só de propiciar e organizar o espaço para que isto ocorra, como também de observar e valorizar este momento, e de perceber as regras implícitas do imaginário, advindas de formas culturalmente constituídas, e por fim soltar o seu lado brincalhão e participar com as crianças do mundo imaginário.

A professora também é um aprendiz, no sentido que ao observar a criança brincando percebe que ela está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, e, dessa forma, passa a conhecê-la melhor e reconhece como ela reconstrói o mundo na ação de brincar, procurando responder as suas necessidades e vivenciar o inesperado, sempre presente no imaginário.

Por fim, Appolinário (2001) coloca que a Educação Infantil só poderá oferecer o tempo e o espaço para o imaginário quando se condensar o direito da criança à própria infância, no sentido de vivenciá-la por inteira como protagonista social.

Temos ainda muitas pesquisas que discutem o brincar na Educação Infantil de diferentes maneiras. Como as que se voltaram para as relações de gênero procurando questionar os mitos sociais e a naturalização de conceitos, como, por exemplo, meninos gostam de bola e meninas gostam de boneca. Não se limitando a este aspecto, mas sim, indo além, buscando compreender de forma ampla como constroem esta relação no espaço coletivo da creche.

Inúmeros foram os temas discutidos através das brincadeiras na Educação Infantil, mas através de um levantamento feito por mim, e da análise das palavras-chaves¹¹ dos trabalhos de conclusão em que a Professora Doutora Ana Lúcia Goulart foi orientadora, pude perceber que há temas que estão começando a ser estudados, abordando a criança como produtora de cultura, ou seja, dentro de uma visão sócio-cultural.

Temas estes como: Música na educação infantil, Imprevisto, Mobiliário e Arquitetura, Autonomia, Brinquedos, Imaginação das crianças, Pedagogia feminista, Linguagem Corporal, Literatura infanto-juvenil, Identidade profissional, Empresas Públicas, Agrupamentos, Linguagem, Inclusão, Arte. Pois estes temas apareceram uma única vez como palavras chaves.

Outros temas já estão sendo mais pesquisados, pois apareceram de duas a dez vezes nas palavras-chaves, como: Proposta pedagógica, Currículos – planejamento, Letramento, Infância, Lúdico, Imaginário, Educação de crianças, Educação pré-escolar, Espaço físico, Pedagogia da educação infantil, Corpo, Desenho infantil, Crianças, Brincadeiras, Relações de gênero, Formação de professores.

Outros temas já apareceram mais de dez vezes, nas palavras chaves, sendo estes: Creches, Cultura infantil, Criança pequena, Pré-escola, Educação infantil.

Desta forma percebi que havia um ponto que tinha sido pouco discutido na Educação Infantil: as relações raciais, pois este tema não apareceu nenhuma vez entre as palavras-chaves. Sendo assim fui me decidindo por estudar as brincadeiras entre crianças brancas e negras, que é um tema de fundamental importância já que vivemos em um país mestiço, marcado historicamente pelo racismo.

¹¹ Tabela de palavras chaves. Anexo 1

Iniciei desta forma, uma nova trajetória: o de expandir o meu levantamento bibliográfico focando criança, educação infantil e relações raciais. Entre os poucos livros que encontrei, um deles foi: Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação de Kishimoto (1993). Em um dos seus capítulos discute a influência dos negros nos jogos infantis e traz à tona também a relação entre as crianças brancas e negras no período da escravidão .

As crianças brancas e negras eram criadas pela mãe negra, a ama de leite. Através dessa relação o lúdico infantil foi permeado pela cultura negra principalmente em relação às cantigas e lendas que permearam o seu cotidiano. Uma cultura negra com raízes africanas, mas não mais igual ao do seu país de origem e sim uma cultura que estava sendo criada na relação com os brancos, misturando elementos da cultura negra nas histórias de origem portuguesa. Quem sabe talvez uma forma de trazer a sua África para mais perto dos seus corações? Uma forma de rebeldia de dizer que não aceitam a cultura branca que queriam lhe impor?

Mas com que tristeza vejo, percebo e sinto que a relação entre as crianças brancas e negras nos tempos do Engenho, no espaço da Casa Grande representava as relações de poder da época. As crianças negras não eram os amigos das crianças brancas, mas sim o brinquedo, às vezes um cavalo que tratava com o filho do dono de engenho nas costas, um cavalo que era chicoteado para satisfazer os desejos do seu dono. (Kishimoto,op.cit.)

Mas ainda há motivos para alegria, pois, em outros momentos, nas brincadeiras feitas longe do olhar do senhor de engenho ou das amas, as crianças fugiam da relação de poder existente no mundo adulto, para uma relação de poder construída através dos saberes e fazeres delas, ou seja, era através da habilidade nos jogos por eles disputados, que determinavam a relação de poder.

(..) Ser hábil em jogar pião de madeira ou com castanhas transformava o jogador em líder, admirado e seguido . Os piões que dormiam nas mãos dos moleques eram trocados por frutas e alimentos roubados das despensas.No jogo de habilidade motora, as diferenças de classe social eram amenizadas e as relações externas de dominador e dominado, vigentes no contexto social, eram substituídas pelas regras do jogo; no interior da casa grande, os moleques, na figura de servos , obedeciam aos meninos brancos porque a temática do

jogo simbólico sempre refletiu o cotidiano as imagens e valores nele presente; nas situações livres fora do controle de sinhás e negras, nos rios, na caça ao passarinho, nos jogos de piões, de bодоques, eram os moleques que pareciam ter o poder . Com sua habilidade e alegria não só comandavam as brincadeiras como sugeriam novas aventuras. Quando as traquinagens eram percebidas pelas sinhás eram os moleques que levavam o pior. (Kishimoto, p.47-48.1993)

A relação criança-criança já na época da escravidão é repleta de contradições contra o sistema vigente. Enquanto o adulto representa a figura do opressor que procura manter a ordem vigente, por isso *a partir dos sete anos predominava um regime educativo que eliminava a infância das famílias patriarcais* (idem, p.34, 1993). Ou seja, a relação entre as crianças brancas e negras através do lúdico era brutalmente interrompida e com ela o perigo das contradições existentes nas brincadeiras livres.

Encontro aqui neste novo tema uma nova indagação: Como se dão as relações raciais dentro das creches?

Sabendo que a raça negra foi escravizada e subjugada pela raça branca, que a via e tratava como animais, e mesmo depois da abolição, sofreu com as políticas que procuravam embranquecer a população, como também as diferentes políticas que continuaram impondo ao negro o ideal branco de cultura e sociedade. A cultura negra sempre foi alvo de ataques maciços pela cultura branca dominante, em particular através da educação.

Silva (2005), entretanto, discute que as pesquisas, os temas preconceito e racismo contra os negros são trabalhos de luta e de denúncia muitas vezes realizados por próprios pesquisadores negros engajados na luta contra o racismo.

Um exemplo dessa luta é a lei nº10. 639/03 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira, nas escolas públicas.

Não sou uma pesquisadora de ascendência negra, mas isto não significa que a minha descendência não seja essa. Cresci ouvindo a seguinte frase da minha mãe, quando ela estava brava: “Esses italianos acham sempre que são os melhores! Melhores do que eu, só porque eu sou um pouco mais escura que eles” !

Hoje, adulta, compreendo intensamente o significado dessas palavras, a dor e o sofrimento de quem é discriminado. O quanto o racismo esta presente

A obra de Nina Rodrigues representa as idéias que instauram o preconceito racial em nossa sociedade. Desta forma é preciso sim discutir, analisar e combater o preconceito racial em nossa sociedade.

Partindo desse princípio, esta pesquisa tem como objetivo observar e refletir como se dão às relações entre as crianças brancas e negras no espaço da creche, contribuindo para a construção de uma Educação Infantil realmente de qualidade que respeite a diversidade racial e cultural das crianças e que combata o racismo. Partindo do princípio que a forma como o tempo e o espaço estão organizados nas creches, não estão isentos de questões ideológicas, sociais, políticas, pelo contrário, estas podem ou não favorecer a discriminação racial.

Por esta motivação e esta finalidade, este trabalho foi organizado nos seguintes capítulos:

Capítulo 1: O Lugar da pesquisa.

Neste capítulo apresento o local da pesquisa, as formas como o tempo e o espaço da creche estão organizados, que concepções de criança estão envolvidas nessa lógica e, em seguida os imprevistos dentro dessas relações. Mostrando o caminho percorrido na pesquisa.

No Capítulo 2, pretendo discutir a seguinte questão: Porque há menos crianças negras do que crianças brancas freqüentando a creche pesquisada? Quais as relações evidentes entre discriminação racial e o ingresso dessas crianças?

Para responder a essa e as outras questões que serão discutidas nos outros capítulos desenvolvi o texto em dois momentos: uma breve conversa sobre o que significa a palavra racismo, um resgate histórico das práticas racistas e as seqüelas que permanecem até hoje. Denunciando o racismo e combatendo-o .

A intenção do Capítulo 3 é discutir como a criança negra chega à Educação Infantil, mais precisamente na Creche, refletindo como o preconceito a discriminação contra essas crianças se revelaram logo na sua inserção. E através dos novos debates sobre qualidade na Educação Infantil, no que eles

realmente têm a oferecer de novo e vivo, especialmente no sentido em que a qualidade é uma das bases para romper com a diferença de Educação entre as crianças brancas e negras na Educação Infantil. Além disso, associo a discussão sobre qualidade na Educação Infantil ao problema da desigualdade social e racial no Brasil.

No Capítulo 4 trago para a discussão a trajetória da profissional negra, na Educação Infantil questionando como o preconceito e o racismo apareceram nessa trajetória. Juntamente discutirei a importância de uma formação que problematize as relações raciais de uma forma precisa e que, por isso, combata o racismo, ao invés, de intencionalmente ou por ignorância, o favoreça.

No último capítulo 5, por fim, analiso a relação entre as crianças brancas e negras na creche e a forma como elas com seus pares constroem essa relação.

Nas considerações finais procuro compartilhar alguns questionamentos que foram surgindo com a finalização desta pesquisa, como também vivências que possam contribuir para a construção de uma pedagogia que combata o racismo e que destrua os estereótipos racistas criados contra as pessoas negras desde bem pequenininhas na creche.

1. Local da pesquisa.

O local da pesquisa é mais do que suas regras e localização, ele é a vida no cotidiano, com seus barulhos e cheiros. É choque, constante e permanente dentro da cultura, de necessidades e prazeres, pessoas “grandes”, crianças “pequeninas” convivendo em um mesmo espaço, “causando”, marcando, convivendo, dos pequenos aos grandes, dos funcionários às famílias, todos construindo está nossa história.

No silêncio do amanhecer, às seis e meia da manhã, as portas da creche se abrem, e tudo é calmo, quase morto, e as crianças vão chegando aos poucos, e então, logo é um entra e sai de pais, mães, tios, tias, a moça da *van*, sempre apressada. As crianças que vem de “canarinho” já passearam um pouco pela cidade, pois este ônibus, da prefeitura, passa pelos bairros vizinhos trazendo os adultos com as crianças para levar para a creche. Como a creche está bem no centro da cidade de Paulínia, muitas crianças vêm e vão a pé. Mas o mais curioso foi quando um avô foi buscar seu netinho de charrete. A educadora da turma correu com as crianças para a grade, fazendo algazarra, chamando a atenção da creche inteira, mas depois entrou lamentando, que era uma pena não poder sair com as crianças para dar uma voltinha de charrete.

A creche é envolvida por diversos sons: carros passando na rua, a campainha da creche que toca de hora em hora. Há também o barulho do pessoal do centro de música ensaiando, que é vizinho de fundo com a creche, e o rugido do leão e de outros animais, que vêm do zoológico.

Há crianças que são filhos de comerciantes ou de funcionários do comércio, de médicos, ou de enfermeiras, e diaristas. A creche não possui um registro histórico, mas as educadoras mais antigas contam que o público atendido vem mudando muito, pois inicialmente a creche atendia quase que exclusivamente filhos de políticos, comerciantes e médicos.

É importante compreender que a existência de uma classe mais baixa, e possivelmente de crianças negras, já que quase sempre são estas pertencentes às famílias de menor renda, nesta creche, está ligada a um movimento recente. A conscientização de que a creche é um direito da criança, tem feito com que as mães, as famílias vêm recorrendo à justiça para ter esse direito assegurado. Isto se torna evidente na medida em que é grande o

número de crianças que conseguem as vagas por mandatos judiciais, já que, a procura por creches vem aumentando, sem, no entanto, contar com uma expansão da rede de Educação Infantil em Paulínia.

Por não existir uma infra-estrutura que atenda a demanda de crianças e nem um número de vagas adequado, para atender as crianças que querem freqüentar a creche, as turmas estão superlotadas. Um exemplo claro foi a necessidade de se criar uma turma de berçário no meio do ano, a qual dormia no salão de entrada, por não haver espaço nos quartos, ou dormitórios (denominação esta usada na creche, para os locais em que são utilizados tanto para as crianças dormirem quanto para as crianças brincarem). Além disso, as educadoras que assumiram a turma foram contratadas pelo sistema de hora extra.

Nesta creche contamos com diferentes funcionários, educadoras, serventes (as quais são mulheres), cozinheiras e cozinheiros, uma diretora e uma secretária, e também duas senhoras auxiliam nos horários de entrada e saída, mas que fazem parte de um serviço terceirizado pela prefeitura.

Uma característica muito marcante desta creche é que as outras funcionárias, como as serventes, ajudam muito no trabalho com as crianças, mesmo não fazendo parte da sua função: ajudam em itens como lavar as mãos das crianças, auxiliando nos banhos, trazendo uma criança que “fugiu”, recolhendo um brinquedo, brincando com as crianças, acompanhando as crianças até o portão para entregá-las a seu pai ou mãe que venho fora de hora, costurando fantasias, fantoches e ainda são personagens em apresentações “teatrais”, planejadas pelas educadoras.

As educadoras não estão incluídas no Estatuto do Magistério, mas sim fazem parte do setor operacional. Conforme coloca Valverde (2007), esta situação vai contra o que as exigências da LDBNE, que solicita a regulamentação da carreira do magistério para as profissionais da educação infantil.

Num total de vinte e duas educadoras, na creche pesquisada, dezoito possui formação em pedagogia ou magistério, sendo que no último concurso de 2005, para o cargo de educadora, foi exigido conforme manda a lei, a formação mínima em magistério com Habilitação em Educação Infantil. A exigência desta formação para o cargo de educadora existe desde o concurso

anterior a este, o de 2001/2002. Neste mesmo período é extinto o cargo de babá que exigia como formação mínima a quarta série primária.

Das vinte e duas educadoras que trabalhavam nesta creche, apenas quatro eram negras, ingressando no cargo quando era exigido apenas o nível fundamental. Todas elas participaram do curso de magistério oferecido pela prefeitura, sendo que uma delas, no ano da pesquisa, estava fazendo pedagogia. Campos (1999), afirma que a exigência de uma maior formação para as profissionais da Educação Infantil, acaba fazendo com que pessoas de grupos estigmatizados sejam menos recrutados.

Neste caso em especial são as mulheres negras que vem sendo segregadas, quando é exigido uma maior formação para atuar na educação infantil, já que foram essas mulheres diretamente afetadas pelo racismo e conseqüentemente encontram maiores dificuldades para estudar.

São exigidos das educadoras planejamento mensal (objetivos, atividades e locais que serão utilizados nos espaços da creche), avaliação das crianças, com o objetivo de descrever como as crianças estão se desenvolvendo, no aspecto motor, social, lógico matemático, artístico, englobando aqui o “faz de conta”, a imitação, o contato e a valorização das suas produções. A avaliação deve ser feita por escrito e transmitidas aos pais e mães em reuniões individuais com presença obrigatória.

É exigida uma “formação continuada”, pois freqüentemente são oferecidos cursos para as educadoras (principalmente na área de educação especial). Sendo que na remoção (mudança de local de trabalho e não de cargo) e na escolha de turma, a quantidade de cursos feitos é um dos itens computados na sua classificação geral. Ou seja, as educadoras são cobradas como profissionais do magistério, tanto no aspecto burocrático, quanto no dia a dia com as crianças, até mesmo no censo escolar são denominadas como docentes, mas não contam com os benefícios da carreira do magistério.

Outra grande contradição é que antigamente quando o cargo era de “babá” e foi trocada a nomenclatura para “educadora”, a prefeitura ofereceu curso de formação em nível médio, Magistério, para as profissionais em exercício. Também houve uma mudança salarial: se antes o salário das babás correspondia ao salário das serventes e cozinheiras, este passou a respeitar o piso salarial mínimo para professor.

Em conversas com educadoras mais antigas, que ingressaram no período que só era necessário o ensino fundamental para o extinto cargo de babá, uma destas relatou que:

Antes mesmo de ser exigido o magistério eu senti necessidade de voltar a estudar, fiz supletivo, e quando ofereceram, abriram salas de magistério no CEMEP, fiz o primeiro ano, mas decidi por fazer pedagogia direto (Educadora Emilia¹².)

Eu entrei em 92 só fui me formar quando passaram a exigir formação.

(Educadora Simone)

Eles falavam que a gente tinha que se formar, pois iriam fazer o plano de carreira, e quem não tivesse formação perderia todos os benefícios como aumento salarial, diminuição de Jornada, eu achei que não compensava esses benefícios e não voltei a estudar.

(Educadora Aline)

(Caderno de campo, outubro de 2008)

Em outras conversas com as educadoras mais antigas elas falaram que desde 99/2000 foram abertas salas de aulas de magistério, exclusivas para elas, no CEMEP (colégio que oferecia magistério e outros cursos técnicos em nível médio, com acesso através de “vestibulinho”).

Esta situação de ilegalidade e falsas promessas levaram as educadoras no início de 2008 a fazerem greve, lutando para serem reconhecidas legalmente como docentes. Nesta creche a adesão foi praticamente total (apenas duas educadoras que estavam em período probatório não aderiram), permanecendo quase duas semanas paradas, até que veio a ordem judicial que ordenava que 50% das crianças tivessem que estar sendo atendidas. A partir desta ação, o movimento foi perdendo força e muitas educadoras voltaram ao trabalho. Este processo de luta encontrou fortes barreiras: o judiciário compreendeu a reivindicação das educadoras como equivocada, já que prestaram concurso para educadora e não para professora, dando ganho de causa para prefeitura, a qual poderia descontar os dias parados do salário das educadoras.

Atualmente na rede municipal de Paulínia, as educadoras se dividem em dois grupos: as educadoras com turmas e as educadoras de apoio, que ajudam

¹² Os nomes que aparecem neste trabalho são nomes fictícios.

na hora da higiene, alimentação, e outros. Cada educadora escolhe anualmente a função que vai exercer, e o critério utilizado é a quantidade de pontos que possui. Pontos esses que são contabilizados anualmente através de itens como: anos de trabalho, dias trabalhados, nível de ensino, comparecimento nas convocações de reuniões pedagógicas e administrativas da creche em que trabalha, nível de escolaridade e cursos realizados na área da educação.

Esses critérios de pontuação bem como os pesos de cada item estão sempre sendo rediscutidos, principalmente a questão da formação e dos dias e anos trabalhados, a grande questão sempre é se a formação não teria que ter um peso maior do que o tempo de serviço ou o tempo de serviço e a frequência não pesariam mais que a formação. Um assunto complexo que afeta diretamente o sistema de trabalho e a hierarquia existente nesse padrão de organização, ou seja, os dois grupos sempre estão lutando para que um ou outro item tenha mais peso, não pensando no coletivo, mas sim, nas vantagens individuais que cada um possa ter.

É uma organização que também cria padrões hierárquicos, mas também não separa o cuidar e o educar, ou seja, a mesma pessoa que planeja também troca fralda, dá banho e ganha com a intimidade que esses momentos propiciam, entre criança e educadora.

No dia a dia da creche, as crianças contam com diferentes espaços¹³: na lateral esquerda da creche, temos o tanque de areia, onde ao lado dele há um pequeno gramado com uma imensa árvore, na qual foi pendurado bebedor para os beija-flores tomarem água. Do outro lado do tanque de areia temos o quiosque com os regadores pendurados. Deste mesmo lado temos a casinha da boneca, azul e branca, feita de madeira, a qual já está mostrando os primeiros sinais do tempo. Contam as educadoras que esta casinha já foi casa do papai Noel, da bruxa, do coelhinho das páscoas.

Do lado direito da creche há um calçadão, onde a seu lado "mora" o pé de goiaba e onde temos o gramado com brinquedos recreativos. O pé de goiaba dá uma ótima sombra: ali as crianças jogam bola, brincam de corda, de motoca e muito mais. Quando está muito calor as crianças têm que dividir

¹³ Planta em anexo

espaço com as goiabas caídas no chão, com as abelhas e os maribondos que quase sempre estão passando por ali.

No gramado, as crianças brincam livremente, mas às vezes, alguma educadora inventa de dar circuito, uma brincadeira cheia de regras exclusivamente pensada pelas educadoras, e lá se vai a brincadeira das crianças. No gramado há também um pequeno espaço criado para ser uma horta, um espaço praticamente morto, em que não vi nada ser plantado ali e nenhum funcionário contar histórias sobre lá.

A entrada da creche tem um pé de acerola na altura das crianças: a fruta em si é azeda, mas provavelmente se torna um néctar quando a mão pequenina consegue sozinha retirar a fruta do pé. Penso que é por isso que preferem a acerola à goiaba, pois o pé de goiaba é muito alto e é necessário um adulto para ajudar.

Dentro da creche temos um salão com um cantinho para leitura, mas como é um local de passagem, sempre há barulho, e como quase ninguém conta histórias ali, as crianças pegam o livro e procuram um lugar mais escondidinho.

Saindo do salão temos o refeitório que raríssimas vezes se transforma em local de culinária, e seguindo em frente temos os quartos e os banheiros.

São exatamente três quartos, um em que ficam o aparelho de som, os CDs, a bandinha e brinquedos variados. No outro quarto fica o televisor e o videocassete, o DVD, as fitas, os discos de DVD. No último quarto há brinquedos como castelinhos, bolas macias e bem grandes, brinquedos pensados mais para os bebezinhos, mas que todas as outras crianças brincam também.

No ano em que a pesquisa foi realizada havia nove turmas, sendo respectivamente três infantis (crianças com mais de dois anos e meio até quase quatro), dois maternais (crianças com mais de um ano até dois e pouco meses) e três berçários (entre 4 meses a 1 ano e 3 meses), sendo que um dos berçários foi aberto no meio do ano, devido à quantidade de encaminhamentos judiciais.

A proposta de trabalho pedagógico desta creche apresenta a seguinte concepção de criança:

A criança, principalmente, a da primeira Infância, desenvolve-se seguindo determinadas etapas evolutivas , apresentando ritmos diferentes.

Sua evolução depende de três qualidades anímicas, ou seja , três dons, que normalmente a criança traz consigo ao nascer: a aquisição do andar ereto , a do falar e a do pensar, quesitos básicos para o desenvolvimento da criança (Proposta Pedagógica p. 91,[S.D]) .

Esta concepção de infância reduz a criança a um ser meramente biológico, negando desta forma, todas as pesquisas que comprovam que a criança é um ser histórico-social que possui múltiplas linguagens e é capaz de múltiplas relações, portanto, negando também as várias formas de se relacionar com seus pares e adultos.

Prado (1999) afirma que os estudos sobre as relações e as atividades entre as crianças, na Educação Infantil, mostram que elas se relacionam de forma complexa, o que se evidencia, nas seqüências e estratégias, que elas utilizam para brincar, e nas várias formas de sua comunicação: o sorriso, o olhar, as sincronias, sendo a fala só mais uma das cem linguagens que a criança possui, ou seja, a criança é muito mais que um vir a ser, ela é.

Entretanto a Proposta pedagógica do município de Paulínia para a educação das crianças está dividida em eixos de desenvolvimento. contrariando a produção recente no campo da educação infantil .

Formação pessoal e social

- Identidade e autonomia

Conhecimento de mundo

- Movimento
- Linguagem oral e escrita
- Música

- Natureza e sociedade
- Artes visuais
- Matemática

(Proposta pedagógica do município de Paulínia, 1998)

Estes eixos temáticos, na proposta pedagógica do município de Paulínia, são apresentados em forma de objetivos, conteúdos, finalidade e sugestões de atividades ligadas à cada faixa etária, fragmentando as crianças e o trabalho com elas. Devendo tudo isso culminar na avaliação sobre o desenvolvimento das crianças nesses eixos.

Dentro desta lógica, as turmas são divididas de acordo com a idade das crianças, procurando deixar as crianças com as idades mais próximas na mesma turma, por exemplo, uma turma de berçário que abrange crianças de três meses a um ano é dividida em dois grupos de bebês, os de três meses a sete meses, aproximadamente, ficam no Berçário A, e os bebês com mais de sete meses vão para o Berçário B. Este mesmo esquema permanece na configuração das outras turmas.

Sendo assim, criou-se um sistema perverso no qual crianças da mesma idade estão juntas para serem “comparadas”, avaliadas dentro de uma lógica que segue um padrão etapista de desenvolvimento das crianças. Antes de concluir este raciocínio, vejamos alguns itens contidos em modelos de fichas de avaliação da creche.

*“Seu vocabulário é adequado para a idade
Nomeia as cores
Classifica objetos e figuras por forma
Usa várias cores
É submisso ao grupo
Necessita de auxílio freqüente”.*

(Caderno de Planejamento e avaliações, de 2008)

Desta forma, o que se acaba legitimando é um modelo padrão de desenvolvimento e de comportamento que acaba permitindo comparar as crianças entre si e criar rótulos conforme este modelo.

Ao olharmos as perguntas que se referem ao fato das crianças saberem cores e formas, fica evidente que a avaliação acaba não só avaliando a criança, mas também a própria educadora, ou seja, da mesma forma que se estabelece uma idade adequada para as crianças aprenderem “as cores”, há também um momento certo para ser ensinado. Se elas não estão sabendo sobre as cores conclui-se que é por que a educadora não está trabalhando este assunto com as crianças, forçando desta forma a criação de um conteúdo a ser ministrado na creche.

Esse sistema como bem coloca Prado, (1999), se baseia em conhecimentos da Psicologia evolucionista, e acaba fragmentando as crianças e as desligando das relações de classe, gênero e etnia. Além disso, as vê como um ser imperfeito que precisam ser preparadas para a vida adulta, um vir a ser. Acaba contribuindo para o controle e opressão da criança, contribuindo para a elite do sistema capitalista e seus interesses, que não querem ou temem crianças criativas, revolucionarias, que contestem a ordem vigente.

Entretanto a creche deveria ser um local comprometido com o respeito as diferentes culturas, deveria ser um *espaço que se deve apresentar, portanto, como continuidade e complementaridade às experiências que as crianças realizam nos seus vários âmbitos de vida, (...)* (Idem, p.117).

1.1 Características gerais dos grupos das turmas berçário III, maternal II, infantil I

O berçário III, composto por bebês entre sete meses e um ano, é uma turma de período integral. Somente dois bebês desta turma são negros. A rotina do período da manhã tem somente alguns horários fixos: café da manhã às 7:00, banho às 9:00, almoço às 9:30, sono as 10:00. Os outros horários são divididos entre varandas, quartos e calçadão.

Observei que a educadora, mesmo sem ter um período destinado para a sua turma ir ao gramado, quando vê que está vazio e nenhuma outra turma vai usá-lo, ela “corre” com os bebês para este espaço. Em uma de nossas conversas ela me explicou que a diretora do ano anterior não permitia que as educadoras saíssem com os bebês para o espaço externo, pois alegava que

estes podiam se machucar, mas a diretora deste ano não proibiu, mas também não fixou um horário de gramado para eles.

Outro espaço usado pela educadora do BIII, mas que não se encontra em seu horário, é uma pequena calçada entre a casinha e o gramado, ela leva os bebês para ficar observando a rua através da cerca, estende-se um colchão no chão, para os que sentam, e para os que não sentam os colocam nos carrinhos bem junto à cerca, este é um local bem fresco por causa da sombra feita por uma imensa árvore. Ela leva os bebês neste local, quase todos os dias, pois não faz parte do horário fixo de nenhuma turma, sendo assim esta sempre livre para eles usarem.

Este recurso utilizado pela educadora de aproveitar o espaço para atividades que não estão necessariamente em seu planejamento, demonstra que esta é uma forma dela burlar o sistema imposto pela proposta pedagógica do município. O que me faz pensar: quais seriam as outras práticas que as profissionais docentes ou não docentes da Educação Infantil se utilizam para burlar os diferentes sistemas impostos a elas e as crianças?

O maternal II é composto por treze crianças, sendo que somente três crianças são negras. As crianças estão na faixa etária de dezoito meses a dois anos. Os horários fixos são café da manhã, banho, almoço e sono.

Os outros horários estão divididos nos diferentes espaços na creche, porém esta educadora privilegia o uso do gramado a onde as crianças brincam livremente e do calçadão onde se oferece a motoca e a bola, e fica observando as crianças brincarem, só intervindo em caso de disputa por brinquedos.

O infantil III é composto por oito crianças no período da manhã, sendo que uma delas tem necessidades especiais; por este motivo esta turma foi reduzida, de treze para oito crianças. As crianças têm a idade entre três anos e meio a quase quatro anos.

Nas brincadeiras que observei com este grupo, as educadoras sempre estão participando da atividade junto às crianças, ajudando elas a montarem quebra-cabeças, contando histórias, negociando as atividades que vão fazer junto com elas.

Apesar de a creche ter uma única proposta pedagógica, as concepções de trabalho dessas educadoras são bastante diferentes. A forma como

organizam o espaço, os tempos, o repertório de brincadeiras oferecidas para as crianças, não só revelam as suas diferentes concepções sobre a educação das crianças pequenininhas quanto também acabam influenciando na interação entre as crianças.

O único ponto em comum é que em nenhum momento observado a questão racial foi abordada entre as educadoras. Cavalleiro (2003) afirma que, entre as profissionais da Educação Infantil, existe um silêncio sobre a questão racial, motivado tanto pela negação de que existam práticas racistas entre as crianças pequenas, quanto pela falta de formação para lidar com um tema tão complexo.

1.2 Procedimentos

A escolha da creche a ser pesquisada se deu pelo fato de eu mesma atuar como educadora nesta unidade, o que facilitou a minha inserção como pesquisadora. O fato de já conhecer a unidade e a configuração das turmas, permitiu que eu pudesse escolher previamente as turmas a serem observadas, de acordo com os critérios da minha pesquisa, ou seja, era necessário que existisse na mesma turma crianças negras e brancas.

Das oito turmas existentes na creche, apenas três delas tinham crianças negras e brancas, nas outras haviam somente crianças brancas. Com o consentimento da direção e das educadoras do berçário III, maternal II e infantil I, iniciei a minha observação que se deu uma vez por semana nos meses de setembro a dezembro. Focando principalmente na relação entre as crianças brancas e negras

As observações feitas nestas turmas tiveram como formas de registro a filmagem e as anotações de episódios no caderno de campo. No caderno de campo também constam anotações feitas em momentos de trabalho.

Em alguns momentos busco utilizar a narrativa como forma de contar os episódios, procurando manter o fluxo dos acontecimentos, sem perder a dinâmica do cotidiano em que eles estão inseridos. Dar ouvidos à criança pequena que narra suas brincadeiras em gestos, balbucios, sorrisos, em um coral de choros, ou seja, de mil e uma maneiras.

A narração é uma experiência quase cotidiana que impõe a exigência de um distanciamento com o que é vivido (Benjamin, 1994). A poética existente na

narração permite que os movimentos das crianças não sejam embalsamados em descrições esvaziadas de vida de cotidiano. Para contar episódios compostos por crianças que têm mais de cem formas de se comunicar é necessário extrapolar o texto acadêmico e recorrer à narrativa, que também tem cem formas de utilizar as palavras.

2. As formas invisíveis de discriminação

Neste capítulo pretendo discutir a seguinte questão: por que na creche em que realizei a minha pesquisa existia poucas crianças negras? Quais as relações evidentes entre discriminação racial e o ingresso dessas crianças?

Para responder a essa e às outras questões que serão discutidas nos outros capítulos desenvolvi este capítulo em dois momentos: uma breve conversa sobre o que significa a palavra racismo e, em outro momento, um resgate histórico das práticas racistas e as seqüelas que permanecem até hoje. Buscando desta forma questionar as práticas racistas e combater o Racismo.

Para dar início a nossa conversa sobre racismo trago Souza e Crosol (2007), que definem o racismo da seguinte forma:

Doutrina que defende a superioridade de certos grupos raciais e étnicos. É um modo hierárquico de classificação dos seres humanos que os distingue com base nas propriedades físicas e nos marcos culturais (p.19)

Essa primeira definição esclarece que um dos princípios do racismo é o sentimento de superioridade de uma raça sobre outra tendo como suporte uma determinada doutrina. Vamos aprofundar essa definição com algumas palavras de Cavalleiro (2003), que coloca que o racismo apresenta-se como uma ideologia que permite o domínio de um grupo sobre o outro.

Temos agora três palavras-chaves para procurar definir o que é racismo: ideologia, superioridade, dominação. Esse conjunto de palavras traz a idéia que o racismo é uma relação de poder. Assim o racismo atribui a inferioridade a uma raça e está baseado nas relações de poder, legitimadas pela cultura dominante (Munanga apud Cavalleiro2003 p. 22)

Sendo uma relação de poder com papéis definidos: em uma ponta há a raça dominante e na outra ponta a raça dominada, quando a raça dominada não aceita o seu papel nessa relação de poder, abalando esta estrutura, ameaçando o poder que está na mão da raça dominante, acaba acontecendo o conflito racial.

Já adentrando a história do nosso país, sabemos que o poder no Brasil, desde o período colonial, esteve na mão dos brancos, enquanto que os negros chegaram neste país na condição de escravos, subjugados aos desejos dos senhores de engenho, mantendo não só o sistema econômico da época, mas também todos os privilégios da elite branca.

Alves (2008) em seu livro *Negros: O Brasil nos deve milhões: 120 anos de uma abolição inacabada*, evidencia as condições históricas e atuais de como se deu e se dá a relação entre negros e brancos em nossos país, denunciando a invenção do personagem negro do Brasil Colônia.

Sintetizando as idéias da autora, ao personagem negro da colonização brasileira não era atribuídas alma, cultura e identidade, portanto um não-homem, de forma que seu corpo foi utilizado de diferentes formas: como ferramenta, para solidificar a colonização em nosso país, como prazer sexual, como mercadoria e símbolo de riqueza do colonizador.

Os nativos africanos tiveram a sua identidade apagada quando as diferentes tribos ali existentes foram chamadas de negros, sendo que cada tribo tinha uma língua, diferentes costumes e formas de se viver, ou seja, uma cultura. O colonizador, para construir a sua história de forma mais verídica possível, teve todo o cuidado de separar os membros da mesma família, sabendo claramente que, para construir o personagem negro era necessário misturar as diferentes tribos para consolidar o escravo negro. Para manter a consolidação do escravo negro era necessário reforçar a sua condição através dos castigos físicos para tentar apagar a sua memória; outras formas encontradas foram trazer mais crianças do que adultos e mais mulheres para que seus filhos já nascessem simplesmente como negros e escravos, para que não conhecessem outro papel a não ser o já dado a eles, o de escravo.

O processo de escravidão no Brasil extrapolou os limites do sistema econômico: ele construiu e moldou condutas e valores, definiu desigualdades sociais e raciais, e forjou padrões de imposição e submissão. Esse processo institucionalizou o preconceito e a discriminação e criou efetivamente o racismo, definindo lugares que os indivíduos deveriam ocupar na sociedade, estabelecendo a ordem de quem poderia mandar e de quem deveria obedecer. (Alves, Op. Cit, p.30).

Os negros nunca aceitaram pacificamente o seu papel de raça dominada nesta relação de poder imposta pelos brancos, procuravam resistir de inúmeras formas; entretanto, como ressalva Florestan (1965) nunca ao ponto de abalar a estrutura do poder e gerar um conflito Racial.

A elite brasileira, mesmo com a abolição da escravidão, continuou a praticar abertamente o racismo, legitimada pela ideologia da época, que pregava a superioridade da raça branca em relação as outras raças. Dentro desta lógica, as leis e suas políticas que regiam a sociedade eram criadas pelos brancos, mantendo o racismo.

Assim, uma das políticas que marcaram a trajetória do negro em nosso país foram as políticas de branqueamento, deixando seqüelas que permanecem até os nossos dias.

As políticas de branqueamento não só traziam os imigrantes brancos para ocupar os postos de trabalho, como também, reforçavam o racismo, principalmente porque partiam do princípio que era necessário branquear o país, para que este prosperasse, já que a raça branca era considerada superior a raça negra, enquanto que esta era considerada o motivo de atraso da nação.

Deste modo ficou reservado ao negro um papel de submissão e de luta pela sobrevivência, ficando á margem do sistema social, cumprindo o papel de preencher a demanda de “mão de obra desqualificada” e barata, para os empregos que não eram dignos de serem preenchidos pela raça branca e que geravam lucros e garantiam o poder na mão dos brancos.

Com as mudanças no sistema econômico, a elite branca foi criando novas práticas de exploração da raça negra. Pautados agora na ideologia da igualdade entre as raças, o racismo de forma direta deixa de ser praticado e passa ser exercido de forma sutil, quase invisível.

2.1 O mito da democracia racial

Esta nova prática de racismo que se inicia por volta de 1920, estava pautada em políticas sociais que *“não se definiam como intervenção compensatória ou redistributiva, mas se inscreviam num movimento de*

construção nacional e de integração social, mesmo que subordinada”.(SALES, 2006, p.229)

A política pautada na aparência do discurso de igualdade racial era uma relação de falsa cordialidade entre as raças, que utilizava o fato da população brasileira ser constituída por uma mistura de raças para justificar a imagem de um país onde brancos e negros viviam em harmonia, sem discriminação racial.

Na vida cotidiana, a cordialidade racial, ou *complexo de tia Nastácia* (Sales 2006), esta baseada na aceitação da desigualdade e da hierarquia entre as raças e é promovida por uma paternidade dos brancos pelos negros, os quais se tornam quase como que parentes, que carinhosamente são protegidos pelos brancos, desde que aceitem o seu lugar social .

Dentro das relações cordiais há várias práticas invisíveis de discriminação, que procuram reforçar o papel de submissão do negro, especialmente o uso lingüístico, com as ironias, piadas, provérbios populares, entre outros, que têm como mote a ridicularização do negro, formando assim o discurso discriminatório que ao mesmo tempo, isenta o narrador do discurso na medida em que;

[..]. Os negros, especificamente, em seu cotidiano, assumem as piadas, os “apelidos”, as referências à sua aparência, como algo “natural” (mesmo que se sintam magoados e ofendidos). E os reproduzem, assim como os brancos.(Garcia , 2007, p.59)

Sales (op.Cit.) em seu artigo, Democracia racial: O não-dito racista, ao analisar os discursos discriminatórios, exemplifica essa situação de forma real, demonstrando os diferentes recursos lingüísticos utilizados para manter a ideologia da cordialidade:

“ - Sabe quando negro é gente? Resposta: Quando está no banheiro. Pois diz: tem gente!

- Negro quando não “caga” na entrada “caga” na saída.

- Cabelo de “bombril”.

- Qual a diferença entre poluição e solução? R: Poluição é jogar um preto no mar; solução é jogar todos.

(“Idem p.238)

- Metáfora: “macaco”, “tição”, “carvão”, “grafite”, “cabelo ruim” (praticamente uma catacrese), “dia de branco”, “cabelo de bombril”.

- Eufemismos: "boa aparência", "escuro", "moreno", "afro-brasileiro", "pessoa de cor", "simpatia". (Idem, p.241)

É evidente que a variedade de recursos lingüísticos, que formam o discurso discriminatório, é imenso, na busca de cobrir todos os espaços de relações sociais e manter de forma camuflada as notificações sobre o papel do negro, numa falsa relação de paz entre as raças.

O discurso discriminatório é eficaz na medida em que não abala a cordialidade entre as raças, pois se tornou algo corriqueiro, assim o negro quando:

"(...) envergonhado enrubesce, ao mesmo tempo em que procura demonstrar-se indiferente ou inalterado, tentando restabelecer a situação de cordialidade ou mostrar-se imune à discriminação constrangedora, quer negando o estigma de que é portador, quer negando que ele seja motivo de vergonha.(...)" (Sales, Op.cit , p.246)

Além da linguagem oral, os livros didáticos também foram e são uns dos fortes veículos utilizados para a transmissão da ideologia burguesa, trabalhando com vários estereótipos que expressam os valores universais da elite, contribuindo para a manutenção das relações de poder existentes. *"Através dos valores burgueses camufla a desigualdade, dissimula a discriminação contribuindo para a reprodução da sociedade burguesa".*(Faria 2008, p.78).

Os livros didáticos contribuíram para a construção do estereótipo sobre a imagem da raça negra, pois vincularam a sua imagem a inferioridade, fracasso, pobreza e submissão ao homem branco.

(...)os negros ocuparam (e ainda ocupam) nos materiais didáticos e para didáticos uma condição inferior. Ainda são retratados de forma jocosa, ou como vítimas submissas aos mandos e desmandos do "senhor"(...) (Garcia, 2007, p.20)

Portanto, quando se fala da escravidão nos livros didáticos, o que prevaleceu, por muito tempo, foi a imagem do negro maltratado, pela maldade do homem branco, e este, para se redimir disto, os liberta, negando toda a luta que os negros fizeram para conseguirem a sua liberdade. Negam também todos os interesses econômicos, por parte da classe dominante, na libertação dos escravos para unicamente criar uma história que prevalece o caráter

moral, humanitário, ou seja, “reescreve-se” a história conforme os seus interesses.

As autoras como Esmeralda Vailat Negrão (1987), Regina Pahim Pinto (1987), Vera Regina Santos Triumpho (1987) e Ana Célia da Silva(1987), ao pesquisarem, na década de 1980 sobre a relação de preconceito nos livros didáticos, concordam, que a discriminação se dá na forma como a trama da história está construída, nos livros, marginalizando a sociedade negra. Os mostrando sempre nos serviços considerados inferiores, quase sempre representados como uma pessoa tímida, pobre, suja, quando não “pivete” ou assaltante. Cria-se assim o estereótipo do negro malandro, preguiçoso, pouco inteligente, relacionando as suas condições sociais a sua cor e não como consequência de um processo histórico.

Educam-se as crianças negras para aceitarem que ser negro é ruim socialmente, de forma que passam cada vez mais a rejeitar as suas raízes e almejar o modo de vida criado pelo homem branco. E isso se reflete também na estética do corpo, ou seja, procuram ficar o mais próximo possível do padrão de beleza dos brancos, por exemplo, os adultos, alisam os cabelos, na tentativa de serem melhores aceitos pela sociedade.

A Educação Infantil não trabalha com livros didáticos ou para-didáticos, mas sim com literatura infantil. Ao olhar a composição dos livros da creche, onde foi feita a pesquisa de campo, percebi que uma grande parcela deles é composta por contos de fadas, em que príncipes e princesas são brancos. Há somente três livros que aparecem a imagem do negro: dois do Saci Pererê que carrega em si a imagem de bagunceiro, maldoso, preguiçoso e ladrão de cachimbo e outro do Negrinho do pastoreio que é servil ao seu dono

Estes livros também não estão contribuindo para a manutenção do estereótipo sobre os negros? Não tenho a intenção de responder esta pergunta, mas sim de compartilhar esta indagação.

Enfim, considerando tudo isso, a ideologia da democracia racial ao ser incorporada pela sociedade, exime o Estado da responsabilidade sobre as más condições de vida da população negra, negando que existam práticas racistas, endossadas pela meritocracia, acaba atribuindo a culpa aos próprios negros por sua pobreza, impedindo assim as variadas formas da população negra

legitimar as suas reivindicações não só por melhores condições de vida, mas também por poder social.

2.2 As especificidades do racismo no Brasil

Guimarães (2008), em seu texto, *Preconceito de cor e racismo no Brasil*, traz a seguinte idéia, que diferentemente de outros países, em que o racismo se manteve baseado no quesito raça, no Brasil este se dá pela cor da pele da pessoa. Um dos fatores para que isto aconteça é o fato da mistura de raças.

Este preconceito enraizado na cor da pele permite que se tenha preconceito contra pessoas de determinadas regiões, como os nordestinos, camuflando desta forma o preconceito da sua origem, já que estes, na sua grande maioria, são descendentes de negros com as outras raças.

Desta forma:

(...) o “corpo negro”, conforme um regime semiótico-racista, é o próprio lugar da subordinação ou da exclusão. A miscigenação não eliminou a discriminação, apenas a pluralizou, matizou, modalizou, conforme a presença ou a ausência gradual de características “negras”, mas principalmente pela tonalidade da cor da pele – de um racismo bivalente para um racismo polivalente (ou mesmo ambivalente). A cor da pele apresenta-se como variação intensiva do gradiente de cor (mais ou menos escuro), que desestabiliza a variável “raça”, no lugar da variável extensiva (parte extra-partes) das categorias raciais (branco, negro, não-branco...).(Sales 2006, p.233).

Sendo assim o negro para ser aceito socialmente, não só tem que seguir o padrão cultural imposto pelo branco, como também, amenizar as características da raça e desta forma aceita a exploração dos brancos sobre a sua raça.

Lima e Vala (2004) acrescentam que na medida em que vai se conseguindo uma ascensão social, o negro passa gradualmente a ter a sua cor da pele, “clareada” do negro para mulato e deste para moreno, já que o fracasso sempre está ligado a cor negra e o sucesso a cor branca (...) *a fim de manter intactas as crenças coletivas e as atitudes negativas associadas à categoria de pertença desse indivíduo* (idem, p 18)

Um racismo que não está mais unicamente ligada à raça do indivíduo, mas sim a sua condição social, ou seja, o sistema de ascensão social por mérito permite ao negro, rico, ganhar status social na medida em que simboliza a democracia racial.

O negro, rico, simboliza a democracia racial por que ao mesmo tempo em que reforça a igualdade de oportunidades entre as raças, ele reafirma a idéia da inferioridade dos negros, pois, ele ascendeu socialmente por mérito, por ser melhor que os outros negros e mais parecido com os brancos.

Estamos possivelmente vivendo um momento de transição no racismo tendo como marco o presidente dos Estados Unidos que é de ascendência negra. Provavelmente estaremos vivenciando uma nova forma de racismo que somente novas pesquisas poderão descrever como ela vai se desenrolar

2.3. A segregação étnico-racial

Como nos coloca Sousa e Crosol, 2007 apesar de existirem pesquisas que denunciam o mito da democracia racial desde 1950 e mais intensamente a partir de 1990 a desigualdade assimétrica entre brancos e negros continua. Estes estudos demonstram e trazem a tona a discussão sobre o racismo *propondo ações e políticas públicas para que o estado assuma para si a responsabilidade de investir na promoção da igualdade das relações étnico raciais (p.18)*

Alves (2008), afirma que no Brasil, mesmo que de forma não declarada existe uma segregação entre as raças, sendo uma das seqüelas das políticas racismo iniciadas no período colonial.

A segregação espacial se evidencia quando observamos a forma com a população está distribuída nas cidades. Nas regiões centrais com boas infra-estruturas temos uma população majoritariamente branca, enquanto nas regiões periféricas afastadas do centro, as conhecidas favelas sem infra-estrutura com esgoto a céu aberto e barracos feitos de madeiras, a população em sua grande maioria é negra.

A segregação racial não se limita ao aspecto espacial, ela se estende para outros âmbitos da vida social, como no emprego e na escola.

Já em 1987, Miguel Wady Chaia, ao analisar as estatísticas desenvolvidas pelo SEAD / DIEESE no ano anterior sobre emprego e desemprego, denuncia que os negros são os que recebem os menores salários quando, não estão excluídos do mercado de trabalho.

Torna-se importante aqui olharmos a mulher negra no mercado, pois ao pleitear a vaga em creche em período integral um dos quesitos é se a mãe trabalha ou não.

Alves (2008) ao analisar a situação das mulheres negras no mercado de trabalho, evidencia que elas sofrem uma dupla discriminação a de ser mulher e negra. Elas têm salários na maioria das vezes menores do que dos homens negros e as piores condições de emprego.

As mulheres negras em sua grande maioria sempre preencheram a função de empregada doméstica, empregos informais sem carteira assinada, e que não respeitam as leis trabalhistas. Como vêm se exigindo que regularize a situação das empregadas domésticas, a nova forma encontrada para manter essa situação no âmbito da ilegalidade é transformá-lo em prestação de serviço, passando de empregada doméstica para as conhecidas diaristas, sendo esta forma de serviço mais precária que a anterior, pois não garante nenhum tipo de benefício trabalhista.

Os negros não só são segregados espacialmente e no mercado de trabalho, mas também nos programas educacionais que lhe são oferecidos. As crianças negras já chegam ao sistema escolar rotuladas por fracassadas criando uma história de repetência e evasão escolar, que é consequência da segregação espacial.

Hasenbalg (1987) explica como a segregação espacial influencia nas escolas, devido ao fato das escolas serem pensadas por regiões e seu público, ou seja, desta forma cria-se dois grupos, os dos pobres na sua maioria negros, que recebem uma educação de péssima qualidade e o grupo de ricos na sua maioria brancos que tem uma educação de melhor qualidade.

Uma educação de péssima qualidade e excludente, no sentido em que a cultura, e a história dos negros foi por muito tempo excluída dos currículos escolares, ou como nos coloca Gonçalves (1987) a produção cultural do negro sofreu um processo de folclorização, dentro das escolas o que legitima a cultura branca, fortalecida pela ação de se negar o diálogo sofre o racismo nas

instituições escolares. Foi preciso todo um processo de luta, do movimento negro, para que o racismo fosse pauta de discussão nas escolas e que as especificidades da sua história passassem a fazer parte dos currículos escolares.

Quando fui fazer a minha pesquisa de campo em uma creche situada no centro de Paulínia, me deparei com poucas crianças negras, freqüentando esta creche, evidenciando como a segregação espacial está na configuração do público que freqüenta a creche.

No total eram oito crianças, divididas nas três turmas pesquisadas, sendo que sete delas conseguiram a vaga por ordem judicial.

Com a falta de vagas nas creches de Paulínia, o judiciário local passou a emitir mandados judiciais para que as crianças tivessem o acesso garantido à creche. Através de um informativo ficou esclarecido que os mandados judiciais estavam pautados no direito da criança em freqüentar a creche, não precisando de nenhum outro motivo para que este fosse emitido.

Sendo assim, também havia crianças brancas que conseguiram vaga através dos mandados judiciais, mas a contradição é que as crianças brancas em sua maioria estavam matriculadas em período integral, já as negras em sua maioria freqüentavam meio período justificado pelo fato das mães não terem como comprovar que trabalham. Sendo assim a dupla discriminação da mulher negra no mercado de trabalho afeta diretamente o acesso da criança ao período integral, e conseqüentemente o direito da criança freqüentar a creche conforme a necessidade da sua família.

Das sete crianças negras, apenas três crianças estavam matriculadas em período integral, uma porque a mãe era empregada doméstica com *carteira assinada*, e duas crianças que eram irmãs. A justificativa utilizada para o caso dos irmãos é que elas precisavam de mais estímulos para se desenvolverem, já que a creche oferecia para essas crianças oportunidade de interagirem com outras crianças sendo estimuladas a trabalhar o corpo como um todo, e a mesma justificativa foi aplicada à outra criança que freqüentava meio período. Havia ainda uma criança que por morar em uma região periférica, longe do centro, vinha muito pouco a creche, pois a mãe alegava não ter dinheiro para pagar o ônibus.

As crianças negras pelo próprio sistema legal já estão sendo tratadas de forma discriminatória, pois para conseguirem a sua vaga na creche é enfatizado o estereótipo da criança negra, que precisa de estímulo, de ajuda. Transformando o direito da criança negra de freqüentar a creche em um favor paternalista.

As próprias educadoras emitem um discurso discriminatório quando em conversas informais relatavam que antes não havia crianças negras na creche e sentem saudades daquela época porque era muito melhor; *os pais tinham dinheiro, não faltava nada na creche, se precisa mandar pintar podia que eles pagavam, eles eram como o pai de J que deu as motocas para a creche.* (Caderno de Campo. 2008)

O discurso é discriminatório na medida em que associa o padrão de qualidade ao público que a creche atende. No passado a creche “tinha qualidade”, pois atendia a classe alta. Atualmente, especialmente, pela inclusão da criança negra ela é tida como de “baixa qualidade”. Observando-se, portanto a inversão da relação de causa-efeito, o que é claramente ideológico e determinante nesta concepção de *qualidade*. Encobrendo assim todas as questões políticas e éticas.

3. A trajetória da criança negra na educação infantil.

A intenção deste capítulo é discutir como as crianças negras chegam à Educação Infantil, mais precisamente na creche, refletindo qual a relação entre discriminação contra essas crianças e a sua inserção, no universo da Educação Infantil.

Os novos debates sobre qualidade na Educação Infantil são importantes à medida que a qualidade é uma das bases para romper com a diferença de educação entre as crianças brancas e negras na Educação Infantil, ao mesmo tempo, em que se associa a discussão sobre qualidade na educação ao problema da desigualdade social e racial no Brasil.

A educação, de uma forma geral, sempre foi pensada com padrões de qualidade e intenções diferentes para as diversas classes sociais, ou seja, o ensino de massa ou para os pobres, sempre teve uma qualidade inferior em comparação com o ensino voltado para a elite. Não é de se estranhar que a Educação Infantil também tenha seguido essa dicotomia que historicamente dividiu creches e pré-escolas.

O enfoque que quero utilizar é que a diferença de qualidade na educação infantil não é causada somente por uma questão de classe social, mas tem também fortes bases raciais. Rosenberg no seu artigo de 1991 já evidencia a subordinação de raças na educação infantil.

Antes de abordar a Educação Infantil diretamente, trago uma autora, Ramos (2008), que pesquisou a educação da criança negra depois da chamada *lei do ventre livre* que, no período escravocrata do Brasil, tornou livre as crianças negras que estavam para nascer.

Esta autora afirma que a elite passa a se preocupar muito com a educação da criança negra, já que não poderia mais utilizar-se dos castigos corporais para dominá-la e por isso foi necessário criar outras práticas de dominação, como a educação. *Elas não deveriam ter acesso a uma escolarização bacharelesca, mas deveriam ser retidas nas atividades básicas de produção, pois não deveriam comprometer sua função no processo*

produtivo. (Idem, p.178). Isto é, como função de mão-de-obra explorada pelos brancos, numa educação que disciplinasse e moralizasse, tornando a criança negra um “verdadeiro cidadão” forçado e disposto ao trabalho, não prejudicando a exploração dos brancos sobre os negros. Este era o pensamento dos intelectuais do período imperial, contudo, este pensamento na prática foi bastante tímido, com poucas instituições criadas para educar as crianças negras.

No período imperial esta educação não aconteceu maciçamente em instituições oficiais, mas as crianças livres permaneciam nas casas dos colonos recebendo uma *educação cotidiana* que tinha como função o controle e a conformidade delas à ordem vigente.

São estes pensamentos que futuramente vão constituir a educação institucionalizada do período republicano, voltado para o ensino do “trabalho”, para as massas. É desta forma que uma educação pensada no período imperial, de baixa qualidade e na continuação da exploração da raça negra, que passa, no período republicano, a englobar o pobre. (Ramos 2008). Mas me pergunto quem é o pobre em nosso país?

Assim um ensino disciplinar pensado abertamente para os negros continuarem sendo explorados encontra na república condições de se instaurar de forma institucionalizada, ganhando uma nova roupagem o ensino de massa, casando-se perfeitamente com “mito da democracia racial” que encobre a discriminação entre raças dentro de um falso discurso de igualdade entre as mesmas.

A Educação Infantil, infelizmente, não fugiu a esse caráter de segregação racial. Rosemberg, em 1991, ao analisar as Pnads, de 1982, 1985 e 1987, revela uma trajetória diferente para crianças brancas e para crianças negras na educação infantil, que será abordada com maiores detalhes no decorrer do texto.

3.1 O nascimento da Educação Infantil; Creche como lugar de criança pobre e negra.

Quando a Educação Infantil começou a ser implementada, a diferença entre pré-escola e creche não se resumia às idades das crianças, mas sim em

trajetórias educacionais diferenciadas, principalmente por classe social e raça. (Abramowic 2003, Silva 1999, Rosemberg 1991)

Para as crianças ricas a educação pré-escolar, com métodos e atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento social, cognitivo e de outras habilidades, já era oferecida, inclusive pelo poder público, desde as primeiras décadas da República. Para as pobres, o atendimento se resumia à guarda, alimentação, cuidados com a saúde e a higiene e formação de hábitos de bom comportamento na sociedade. (Silva 1999, p. 41)

Enquanto que a educação das crianças ricas, de quatro a seis anos, no Brasil é anterior, a educação da criança pequeninha pobre e negra, principalmente de zero a três anos, que só começa a ser estruturada devido às reivindicações do movimento feminista na década de 1960 e de diversos setores da sociedade em meados da década de 1970.

As creches surgem junto ao *movimento feminista*, que procurava organizar a comunidade e a sociedade no sentido de oferecer condições para que as mulheres pudessem desempenhar diferentes papéis sociais, não mais se resumindo ao papel de mãe ou esposa como, tradicionalmente, era imposto. Entretanto, isso também foi articulado com os interesses capitalistas da liberação da mão-de-obra feminina para o trabalho. (Silva 1999, Faria 2005). Em conjunto com diversos movimentos sociais, movimentos de bairro, trabalhistas, sindicais, grupos de profissionais e especialistas da educação. (Campos, 2006).

Um exemplo forte desta luta pela creche foram as creches na década de 1970 criadas por mulheres trabalhadoras:

Devido à ausência desse equipamento na maioria dos bairros, as mães que trabalhavam fora se organizavam e se revezavam no cuidado com as crianças. Essa era uma estratégia de luta das classes populares que visava, por um lado, a suprir uma necessidade concreta da população e por outro, a sensibilizar e pressionar o poder público para a construção e manutenção de creches públicas. (Silva, 1999, p. 47)

A solicitação da sociedade pela creche na década de 1970 e 1980 foi inicialmente acolhida por políticas emergenciais ligadas à promoção social, fazia parte de um pacote amplo que procura desenvolver diferentes programas

assistenciais para as pessoas carentes, os “bolsões de ressentimento”, porque a pobreza podia consistir numa ameaça à “segurança nacional”, às políticas de assistência, inclusive a de Educação Infantil, constituíram parte das estratégias tomadas pelo governo para combater esta “ameaça”. (Rosemberg, 2002)

A pobreza em nosso país é formada principalmente por pessoas de ascendência negra. Neste sentido é esta população pobre que precisava ser contida. Não estariam então transformando as suas reivindicações sociais, como a creche, em mecanismos que favoreçam o controle e a imagem paternalista dos brancos perante os negros?

As creches funcionavam nas décadas de 1970, 1980, na maioria das vezes, em período integral, com profissionais sem nenhuma formação na área educacional, pautadas principalmente na idéia de cuidar e criar bons hábitos, atendendo crianças pobres, que na realidade brasileira é composta, principalmente, por crianças negras.

As profissionais que trabalham nestas unidades, em sua grande maioria, são mulheres negras que vivem na mesma comunidade das crianças atendidas. (Campos, 1999) Reforçando esta idéia:

Em Fortaleza, Ceará, Cruz (2001) realizou levantamento sobre creches comunitárias que recebiam subsídios públicos, estudando, entre outros aspectos, uma amostra de 25 educadoras. A maioria delas era bastante jovem, entre 20 e 28 anos, negras, com pouca escolaridade, recebendo baixos salários e trabalhando em condições precárias. (apud. Campos 2006, p. 102 -103)

Tavares (1991) ao resgatar a memória e a história da trajetória das creches comunitárias das favelas do Rio de Janeiro evidencia a forte relação entre etnia, pobreza e exclusão. Creches as quais nomeia de creches mestiças por serem formadas por crianças e mulheres negras, brancas e principalmente mestiças.

Creches em que falta de água encanada, energia, brinquedos (quando existiam eram por doações e já gastos) e rachaduras nas paredes faziam parte do cotidiano. Analisava que tanto nas falas das crianças quando dos adultos havia um sentimento de exclusão e abandono, onde as suas creches eram feitas com os *restos das famílias ricas do asfalto*:

Mais profundo do que o sentimento de solidariedade a ser aprendido, fica impresso em sua subjetividade o sentimento de subalternidade, a sua condição de sub-cidadão. Aquele que não tem direitos, que desde pequeno tem que se acostumar a brincar com brinquedos usados, que provavelmente terá que largar a escola (ou ser expulso dela) para ingressar em algum sub-emprego que, provavelmente, assim como muitos do Morro do Alemão terá o cansaço, a fadiga e a miséria como espectros cotidianos. (Idem 1991, p. 97)

Este modelo de Educação Infantil é muito próximo do que foram os pensamentos dos intelectuais do período imperial sobre a educação da criança negra que acontecia dentro de um ambiente “familiar” (a permanência da criança negra liberta na casa dos colonos), pobre em estímulos que contestassem a ordem vigente, e rica em um convívio que ensinava a criança negra a aceitar o seu papel imposto por esta sociedade voltada para a formação de hábitos de bom comportamento, que nada mais foi que aprender a aceitar a dominação imposta pela cultura branca a sua cultura negra.

Já as pré-escolas atendiam as crianças com mais de três anos e com melhores condições econômicas, ou seja, um público mais heterogêneo. As pré-escolas faziam parte da secretaria de educação e contavam com professoras formadas que embasavam as suas práticas em idéias ditas educacionais.

A forma como o sistema de educação infantil está organizado no município de Paulínia tem fortes bases nesta trajetória dicotômica entre a creche e a pré-escola. Atualmente a creche pertence à Secretaria de Educação, esta tem um setor separado da EMEI com estruturas e profissionais diferentes.

Na creche, as educadoras que eram as antigas babás, não pertencem ao quadro do magistério. Algumas educadoras não têm formação na área do magistério, mas a grande maioria tem. Elas foram motivadas pela política de formação em serviço que abriu salas de magistério para as educadoras e pelo fato dos dois últimos concursos terem exigido formação mínima para o cargo de magistério.

As educadoras trabalham seis horas por dia, não tem plano de carreira, pertencem ao setor operacional, fazem planejamento e “cuidam” também das

crianças, estabelecendo uma rotina em que banho, troca de fralda, “colo”, fazem parte do seu trabalho. Todas as creches funcionam em período integral.

As EMEIs recebem crianças de 4 a 6 anos¹⁴, contando com dois profissionais diferentes: as professoras, que ocupam-se da parte pedagógica e possuem carga horária de quatro horas, e as monitoras que se centram nos aspectos do cuidar, desintegrando o papel de cuidar e educar, que na creche está representado na função da educadora.

As bases dicotômicas entre creches e pré-escolas não se resumem, unicamente, aos aspectos de cuidar e educar, mas também envolvem as crianças como singulares que fazem parte de um grupo social e étnico. E ao fazerem parte de um grupo racial, as relações de poder, a subordinação racial, estão presentes nesta questão, ou seja, as diferenças históricas entre creche e pré-escola estão intimamente ligadas às estas questões.

3.2 A expansão da Educação Infantil e a segregação da criança negra.

Algumas autoras como Rosenberg 2002, Silva 1999 quando se referem à expansão da Educação Infantil falam sobre duas fases, uma assistencialista e outra educacional. A fase assistencialista que acontece por volta da década de 1970 até o final da década de 1980, tendo como marco histórico para sua finalização a Constituição de 1988 que oficializa a educação infantil como um direito da criança. A creche deixa de pertencer à Secretaria de Promoção Social e passa para a Secretaria da Educação. Desta forma a expansão da educação infantil na década de 90 fica conhecida como uma fase denominada educacional.

É necessário ressaltar que o caráter assistencialista da creche não elimina a questão educativa, ou seja, existe sim uma dimensão educativa dentro dos programas assistencialistas, usando essas instituições como forma

¹⁴ Atualmente as crianças de seis anos obrigatoriamente vão para o Ensino Fundamental. No município de Paulínia as crianças de seis anos continuam freqüentando a pré-escola nas denominadas salas de primeiro ano, com professora da própria unidade.

de doutrinação de divulgação de ideologias capitalistas, um comércio das almas que afronta diretamente a liberdade e a cidadania.

A passagem para o sistema educacional não representa de forma alguma a superação do preconceito social, da subordinação racial, envolvido na educação da criança pequena, pois:

(...) Fazer parte de um sistema de educação pública é quase o mesmo que fazer parte de um sistema que se tornou exclusivo para a educação dos pobres, o que facilita a passagem de creche e pré-escola assistencialista sem alterar as concepções educacionais: a pedagogia da submissão também se faz presente no interior do sistema educacional e não apenas na educação infantil . (Kuhlmann, 1998 p.205)

Sendo assim as políticas que envolveram a expansão da Educação Infantil entre as décadas de 1970 e 1990 tiveram forte influência de órgãos internacionais como a UNESCO e UNICEF, que incentivaram a prática de uma educação infantil pautada principalmente na informalidade, ou seja, retirando a responsabilidade do Estado e jogando nas mãos da sociedade, através da parceria com a população, incentivando iniciativas próprias e filantrópicas e com baixos custos, destinadas, principalmente, à população carente, voltadas, majoritariamente, para a região nordeste, onde a população, em sua maioria, é pobre e negra (Rosemberg,1991). Assim:

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente a desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados "não formais", "alternativos", "não institucionais", isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na "comunidade", mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para

seus objetivos. (Rosemberg, 2002, citando informações retiradas da UNESCO e da UNICEF, p 34).

Somada a esta política da informalidade, que tira a responsabilidade do governo e joga para o setor assistencial com caráter filantrópico, a falta de leis que regulamentassem o funcionamento das creches permitiu como nos coloca Rosemberg e Pinto (1997), a criação de um sistema clandestino de creches. Este sistema não se limitava a atender crianças de zero a três anos em período integral, mas acabavam abrangendo crianças até seis anos ou mais, funcionando muitas vezes em meio período e esquivando-se, ao se utilizarem da nomenclatura “creche”, das normas impostas pelo sistema educacional. É uma educação de péssima qualidade voltada principalmente para as crianças negras, resultado senão da subordinação de raças (Rosemberg, 1991).

Ela ainda revela a existência de um grande percentual de crianças, pobres, principalmente negras, entre sete e nove anos freqüentando a pré-escola principalmente na região Nordeste.

Estão possivelmente vivendo o limbo das “classes de iniciação” ou “de preparação”, ou das chamadas escolas ou creches comunitárias, muitas delas sem seriação. Por aí estarem, por ser este o lugar que lhes foi reservado, estão demonstrando a lógica perversa da dualidade de carreiras educacionais. Estão nos ensinando que há sempre uma forma de transformar um direito conquistado (a pré-escola) numa aberração. Ou seriam todas essas crianças com mais de 7 anos repetentes da pré-escola? (Rosemberg 1991, p.30, grifo meu)

Essa revelação mostra que as crianças negras estão sofrendo com o racismo, agora e há tanto tempo. Elas são mantidas no sistema pré-escolar clandestino, porque socialmente criou-se o rótulo da criança negra, preguiçosa e com dificuldades para aprender, tentando justificar assim a permanência dessas crianças na Educação Infantil. Desta forma negava-se a segregação que elas estavam sofrendo como também os interesses políticos e sociais na permanência da criança negra em instituições de menor qualidade e com menor gasto. Dessa maneira, encobre a lógica racista. Na escala de poder, as crianças negras são, simplesmente, a futura massa a ser explorada. A mão do “colono” se usa do discurso paternalista de cuidado e assistência à criança

negra e pobre como forma de legitimar a aceitação do caráter assistencial que não prevê qualidade e segrega os negros:

Ou seja, diferentemente do que parece ocorrer em outros níveis educacionais (Rosemberg et al, 1986; Hasenbalg e Silva, 1990; Barcelos, 1993), a oferta de educação infantil tende a ser mais intensa em regiões mais pobres, onde predomina a população negra, e em cujos estabelecimentos há um maior contingente de negros pobres do que brancos com o mesmo nível de rendimentos. (Rosemberg e Pinto 1997, p. 49 – 50)

Estes fatores justificam o forte interesse na expansão da educação infantil na década de 1980 pautadas em uma política de baixa qualidade, mesmo tendo uma grande falta de vagas em outros níveis de ensino. Rosemberg (1999) alerta sobre a forte correlação entre a expansão da educação infantil na década de 1980 e a valorização do ensino fundamental, na época chamado ensino primário, numa via de mão dupla: ao mesmo tempo em que se diminui a quantidade de professores leigos no ensino fundamental e afirmava-se valorizá-los, a expansão da educação infantil teve como base uma política de baixo custo, compensatória, baseada nas aptidões femininas, e na ajuda impingida à população.

Deve-se notar que esse modelo, ao fazer apelo à comunidade para participar da implantação baseia-se nas “aptidões inatas” das mulheres para cuidarem de crianças pequenas fortalecendo e legitimando duas trajetórias de educação infantil: uma profissional, baseada em formação educacional do corpo docente, envolvendo espaços e equipamentos específicos; outra familiar, apoiando-se nos recursos disponíveis na comunidade e não na profissionalização das educadoras (que receberiam apenas capacitação esporádica). (Rosemberg, 1999, p.17.).

Sendo assim, principalmente para os locais denominados creches usam-se espaços improvisados, ficando conhecidos como depósitos de crianças, por não terem a mínima infra-estrutura adequada para esta faixa etária, profissionais despreparadas para justificar baixos salários, recebendo diversas

titulações como *babá, pajem*, monitoras que têm sobre a sua responsabilidade um número excessivo de crianças.

O modelo redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis. (Rosemberg, 2002 p. 35.)

Neste primeiro momento de expansão da educação infantil é fortemente considerável que um direito da sociedade, a educação infantil, foi utilizada como um sistema de segregação, principalmente, das crianças negras.

Isso pode ser verificado no fato de que as crianças negras, ainda que tivessem completado sete anos, permaneciam segregadas, fora da educação fundamental, permanecendo muitas vezes na creche ou na pré-escola.

Esta segregação acaba sendo camuflada, pois o estereótipo da criança negra, fracassada na vida e na escola, faz com que a lógica de sua permanência no sistema de educação infantil clandestino, ou não, seja aceita socialmente. Pois a sua permanência na educação infantil é vista como favorecedora e não como um processo de discriminação da criança negra e das crianças pobres.

Embora a Constituição de 1988, de maneira inovadora, reconheça o direito à educação da criança pequena como um dever do sistema público educacional, mediante a solicitação da família, as políticas de financiamento da década de 1990 não asseguravam efetivas condições aos municípios de priorizar esse nível de ensino.

Na década de 1990, com as publicações dos cadernos “Carinhas”¹⁵ MEC (COEDI) formulando uma proposta que se distancia do modelo não formal de baixo custo, pautada na formação dos profissionais que atuam na educação infantil e tendo como principal eixo o cuidar e educar de forma unificada tanto na creche quanto na pré-escola.

¹⁵ Os cadernos *carinhas* é um conjunto de publicações, fruto dos primeiros debates sobre Educação Infantil, que em meados de 1993/94 reconhece e reafirma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Para tanto foi instituído a comissão Nacional de Educação Infantil, que através de debates, formulou as diretrizes para uma política de Educação Infantil em nosso país.

Em um desses cadernos intitulado: *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianas*, Campos (1995) escreve os doze principais crerios que devem nortear as creches .

- *Nossas crianas tm direito à brincadeira.*
- *Nossas crianas tm direito à ateno individual.*
- *Nossas crianas tm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.*
- *Nossas crianas tm direito ao contato com a natureza.*
- *Nossas crianas tm direito à higiene e a saude.*
- *Nossas crianas tm direito a uma alimentao sadia.*
- *Nossas crianas tm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginao e capacidade de expresso.*
- *Nossas crianas tm direito ao movimento em espao amplos.*
- *Nossas crianas tm direito à proteo, ao afeto e à amizade.*
- *Nossas crianas tm direito a expressar, seus sentimentos.*
- *Nossas crianas tm direito a uma especial ateno durante seu perodo de adaptao à creche .*
- *Nossas crianas tm direito a desenvolver sua identidade cultural racial e religiosa.* (Idem, p. 11)

Parecia que a Educao Infantil iria iniciar uma nova trajetria, baseada nos direitos das crianas, mas o que realmente prevaleceu na dcada de 1990 foi um retrocesso nas polticas de educao infantil, agora sob forte influncia do Banco Mundial.

O BM retomou, praticamente sem alterao, modelos de atendimento “no formal” apoiados em investimento pblico reduzido e no custeio (direto ou indireto) pela comunidade, como haviam propugnado a Unesco e o Unicef em dcadas anteriores. (Rosemberg, 2002,p. 49)

O prprio Plano Nacional foi um exemplo de lei que retoma a dicotomia entre pr-escola e creche:

- *definiu metas diferentes para creches e pr-escolas, tanto quantitativas quanto qualitativas. Destaco a previso de um nvel de formao educacional inferior para o trabalhador de creche em relao ao trabalhador de pr-escola, voltando, portanto, à cisso histrica entre ambas instituies (creche para pobres);*
- *postulou que as creches pblicas devem destinar-se a compensar carncias de famlias pobres;*

- *defendeu a manutenção de crianças de até três anos no ambiente familiar, prevendo, para tanto, “programas alternativos” destinados a criar condições para essa permanência* (Brasil, MEC, 1997, p. 15, *apud* Rosenberg 2002, p. 54,).

O PN assim, também retoma ou dá continuidade na valorização do Ensino Fundamental, principalmente com a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que apesar de tudo isso, não destinou nenhuma verba para a educação infantil como também para outros setores da educação a não ser o ensino fundamental.

Como se vê, é possível identificar um paradoxo: de um lado, a Constituição de 1988 e a LDBEN reconhecem e proclamam a educação como um direito das crianças pequenas, onde as creches devem ser transferidas do sistema de assistência social para integrar o sistema educacional, ao mesmo tempo que não indica o financiamento; por outro lado, a Portaria n.º 2.854 da Secretaria de Estado de Assistência Social regulamenta outras modalidades de atendimento de apoio a criança de zero a seis anos, possibilitando nos municípios a instituição de programas “informais” de caráter meramente assistencial, tão questionados e criticados por educadores e pesquisadores da área nos últimos anos. Muito mais que um paradoxo vivido na letra da lei, regulamentações desse tipo efetivam os objetivos reais, omitindo a responsabilidade do Estado no dever de oferecer creches e pré-escolas públicas integradas aos sistemas de ensino. (MIEIB, 2002, p.25)

A creche nasce dentro de uma política democrática que prega a bandeira de educação para todos, mas, no fundo, representa uma forma de segregação de raças, ou seja, oferece uma educação de péssima qualidade, informal, jogando a responsabilidade que é sua para a filantropia, para as crianças pobres negras. A realidade mostra que as políticas voltadas para a Educação Infantil se concretizam no âmbito das políticas assistenciais, reforçando a omissão do Estado na concretização de políticas públicas educacionais. (MIEIB, 2002, p. 26)

Cria-se, assim, desde a creche, uma trajetória educacional dualista onde crianças negras iniciam uma história de experiências educacionais frustrantes e de segunda mão. (Rosenberg, 1991, p.32)

Atualmente as pesquisas do IBGE (de 2004 a 2007) demonstram que ainda existem crianças com mais de sete anos freqüentando a pré-escola. Cabe aqui ressaltar que nesta análise preliminar não foi possível distinguir que tipo de estabelecimentos estas crianças estão freqüentando, e nem mesmo a sua origem social ou étnica. Mas revela uma continuidade de crianças tendo o seu direito de freqüentar a educação fundamental negligenciados.

2004.

7 anos = 437.315. Crianças

8 à 9 anos = 164.633. Crianças

10 à 11 anos = 43.238. Crianças

(Informações retiradas da tabela¹⁶ 3.4 PNED / IBGE 2004)

2005.

7 anos = 409.58 Crianças.

8 à 9 anos = 28. 984 Crianças.

10 à 11anos = 22.581 Crianças.

(Informações retiradas da tabela 3.4 PNED. IBGE. 2005)

2006

7 anos = 396 Crianças

8 à 9 anos = 92 Crianças

10 à 11 anos = 19 Crianças

(Informações retiradas da tabela 3.4, PNED. IBGE. 2006).

2007 (Nesta pesquisa a pré-escola esta dividida em dois blocos: maternal, jardim de infância, etc., e classe de alfabetização):

7 à 9 anos (Maternal, jardim de infância, etc.) = 197 Crianças

7 à 9 anos (classe de alfabetização) = 289 Crianças

(Informações retiradas da tabela 3.4, PNED. IBGE, 2007).

¹⁶ Tabelas em anexo.

Esta situação de existência de crianças com mais de seis anos freqüentando a pré-escola não é nenhuma novidade, Rosemberg (1991) já denunciava a existência dessas crianças na educação infantil desde a década de 1990 e Kramer, Carvalho e Kappel (2001) ao falarem sobre perfil o das crianças na educação infantil revelam que no PNAD de 1997 haviam: *85.855 vagas em instituições de educação infantil ocupadas por crianças de 7 e 8 anos.*(Idem , p 37)

Outra grande contradição é que estas mesmas pesquisas, dos PNADs (2004, 2005, 2006, 2007), na sua introdução, revelam que consideram como creche, estabelecimentos juridicamente regulamentados, ou não, destinados a dar assistência às crianças nas primeiras idades. Isso demonstrando, definitivamente, que na sua concepção sobre creche prevalece a sua história assistencialista, e não o perfil educacional que legalmente ganhou com a Constituição de 1988 e como primeira etapa da educação básica na LDB de 1996.

Desta forma o debate e a implementação de uma educação infantil de qualidade que supere a dicotomia entre creche e pré-escola é fundamental para se combater o racismo institucionalizado por essas duas trajetórias de educação infantil e, conseqüentemente, inibir as práticas discriminatórias que acontecem no seu cotidiano.

3.3 Qualidade na Educação Infantil como pressuposto de igualdade nas relações étnico-raciais

Em 1998 temos a primeira publicação para a Política Nacional da Educação Infantil : o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, documento com caráter ambíguo, que, ao mesmo tempo, representa a importância que vem se dando à Educação Infantil, e, por outro lado Cerisara (2002) revela que este foi um documento elaborado as pressas, sem debates e discussões profundas, antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatárias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. É um documento muito mais preocupado com *futuros resultados*

eleitorais, do que com a educação infantil propriamente dita. (Kuhlmann Jr., 1999, *apud*, Cerisara, 2002).

Enfocando as questões raciais, Croso e Sousa (2005) evidenciam que quando este documento se refere à importância de práticas educativas que envolvam o favorecimento à auto-estima da criança, falam também sobre o racismo. *Falar em auto-estima das crianças pequenas significa compreender a singularidade de cada uma delas em aspectos corporais culturais e étnico-raciais (...).*(p.22)

O próprio RCNEI sobre formação social e pessoal coloca que :

A auto-estima que a criança aos poucos desenvolve é, em grande parte, interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual é alvo. Disso resulta a necessidade de o adulto confiar e acreditar na capacidade de todas as crianças com as quais trabalha. A postura corporal, somada à linguagem gestual, verbal, etc, do adulto transmite informações às crianças, possibilitando formas particulares e significativas de estabelecer vínculos com elas. É importante criar situações educativas para que, dentro dos limites impostos pela vivência em coletividade, cada criança possa ter respeitada os seus hábitos, ritmos e preferências individuais. Da mesma forma, ouvir as falas das crianças, compreendendo o que elas estão querendo comunicar, fortalece a sua autoconfiança. (RCNEI, V, II. 1998, p. 30)

Este mesmo documento, quando discute sobre o respeito à diversidade, dá ênfase na suposta discriminação que as crianças com necessidades especiais possam sofrer, não alertando que a criança negra é tão discriminada quanto esta. A discussão sobre o respeito à diversidade no RCNEI se resume de uma forma preliminar neste único parágrafo:

Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas. Uma atenção particular deve ser voltada para as crianças com necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho. (RCNEI, p.41, V, 2)

A questão racial, neste documento é abordada de forma sutil, sem denunciar diretamente o preconceito e as práticas racistas da sociedade brasileira e, por consequência, na educação infantil. Os RCNEI trazem à tona o respeito à pluralidade racial e o respeito às diferenças e não um combate direto ao racismo sofrido pelas crianças negras.

No final da década de noventa inicia-se um longo debate sobre a necessidade de se construir uma educação infantil de qualidade e desenvolver ações pontuais que levem a respeitar e consolidar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (Constituição de 1988), obrigatoriamente fazendo parte do sistema municipal de educação e não de outras secretarias, a criação de estruturas físicas adequadas às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, a ampliação e democratização dos recursos destinados à educação básica.

No mesmo ano em que são publicados os RCNEI nasce o Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, MIEIB, com o objetivo de lutar pela construção de uma educação infantil que respeita os direitos das crianças independentemente de gênero, credo e raça, procurando superar a dicotomia existente entre cuidar e educar e da trajetória distinta entre creche e pré-escola. E, principalmente, retomar a participação da sociedade na construção da educação infantil.

O MIEIB é um movimento não institucionalizado, procurando preservar assim o seu caráter de movimento social, sempre aberto a compartilhar e discutir com os interessados sobre a educação infantil. Refletindo sobre alguns eixos temáticos fundamentais para a formulação de novas políticas e estratégias adequadas ao conceito de qualidade na educação infantil, pautou as discussões em três grandes eixos, *pesquisa e produção de conhecimentos, práticas institucionais e implementação de políticas públicas no campo da educação*. (MIEIB, 2002, p. 6)

Atualmente temos contado com inúmeras publicações do MEC que procuram atender as solicitações dos movimentos sociais de luta por uma educação infantil de qualidade, considerando o MIEIB como porta voz desse movimento, dos desejos e direitos das crianças e dos “criancistas”.

Ao contrário do que aconteceu no governo FHC, em que as políticas de Educação Infantil excluíram a participação da sociedade na elaboração dos

RCNEI, no governo Lula a sociedade participou ativamente na elaboração dos documentos referentes à Educação Infantil, que se deu através de oito seminários organizados pelo departamento de educação infantil entre 2004 e 2005 (Faria 2005).

A versão final é publicada em 2006: os “Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil” recebem o nome de *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*, e os *Parâmetros de qualidade para a educação infantil* culminam em dois volumes nos *Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil*, contando também com um novo documento intitulado *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos a educação infantil*.

O principal ganho, que temos com esses documentos, principalmente ao que se refere à criança negra, é que eles procuram quebrar com a dicotomia entre a creche e a pré-escola e seu caráter antagônico de cuidar e educar, transformando em um único sistema, o de educação infantil. A criança negra ganha na medida em que o sistema de educação infantil é pensado de forma única, estabelecendo metas únicas, impossibilitando que haja tanta diferença de qualidade entre creche e pré-escola. Rompendo com as antigas políticas públicas que criavam metas e padrões diferentes para creche e pré-escolas.

Fica assim, definido no documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação infantil*; diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação infantil numa única política para um único sistema de educação infantil. Fica definido também neste documento que os parâmetros de qualidade devem ser utilizados nos municípios na implementação de novas unidades de educação infantil e na reestruturação das já existentes.

Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil V.I e V.II* são publicações que contêm referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas por todo o sistema, independentemente de ser creche ou pré-escola, procurando promover a igualdade de oportunidades educacionais para crianças de etnias e classes sociais diferentes.

No *Parâmetro Nacional de Qualidade para a Educação Infantil V.I* ao abordar os aspectos relevantes para a definição de parâmetros de

qualidade para a Educação Infantil no país, aponta-se para a superação da desigualdade de atendimento. No Brasil a desigualdade apresenta diversas faces não se resumindo as diferenças sociais e econômicas, mas expressando-se também nas discriminações de etnia e gênero, nos contrastes entre a cidade e o campo e entre as regiões do país.

Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero. (Brasil, 2006 p. 23)

No volume II são apresentados os parâmetros de qualidade, propriamente ditos, com o intuito de estabelecer uma referência nacional que subsidie os sistemas municipais na discussão e implementação de um sistema de educação infantil de qualidade.

Retomando o volume I dos parâmetros de qualidade, mostra-se em seu discurso a importância da lei nº. 10.693 de 2003 que torna obrigatório a inclusão nos currículos escolares a temática da história e cultura Afro-Brasileira e depois, em 2004, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. São importantes na formação do professor de educação infantil, na medida em que esses documentos propõem que se construam pedagogias de combate ao racismo e a discriminação.

Esses documentos representam um avanço nas políticas da educação infantil, trazendo para a pauta da discussão o racismo ligado à questão da qualidade, até então, negligenciados em documentos anteriores, mas quando nos atentamos as questões de financiamento da educação infantil encontramos grandes marcas da trajetória dicotômica entre creche e pré-escola.

O novo plano de financiamento do governo, o FUNDEB, que substituiu o FUNDEF, prevê verbas para os diferentes setores da educação, incluindo a educação infantil.

A grande contradição é que o pensamento econômico separa a creche da pré-escola. Antes de o plano ser aprovado a creche não fazia parte deste projeto, previam-se somente verbas para a pré-escola.

A inclusão da creche no FUNDEB acontece através da pressão social. O movimento “Fraldas pintadas” levou para as ruas, diversos setores sociais, reivindicando a inclusão da creche neste plano.

A inclusão da creche acabou sendo feita, mas não nos moldes que todos esperavam Sena (2008) revela que:

Ao lado desses avanços, a legislação trouxe um cenário diferente daquele do Fundef, que era expressamente reservado ao ensino público, ao admitir a inclusão de matrículas das instituições privadas conveniadas que atuam na educação infantil e especial. Torna-se, dessa forma, necessário criar novos mecanismos de acompanhamento e controle para garantir a transparência, além de ser necessário o debate acerca do ritmo de expansão das matrículas das instituições conveniadas em relação às públicas. (Idem p. 321)

O fato de o FUNDEB abrir um forte espaço para expandir a rede de educação infantil de forma conveniada, pode acabar estabelecendo uma política que negligencie os seus próprios documentos, que anunciam a qualidade. Se não for criado um mecanismo que fiscalize e oriente o funcionamento destas entidades que geralmente se baseiam em idéias assistencialistas elas continuarão usando esses mesmos preceitos.

Outro ponto importante que Sena (2008) traz é que enquanto na pré-escola o caráter de convênio é uma mediada transitória, na creche ele tem um caráter permanente. Um exemplo forte de creches conveniadas que estão sendo criadas são as “Naves Mães, em Campinas, que estão sendo projetadas para atender regiões onde a demanda por creches é maior e para receber um grande número de crianças. Essas regiões normalmente são as mesmas em que as famílias mais carentes estão instaladas, apresentando um grande número de crianças pobres de origem negra. Pode-se assim vir a restabelecer ou continuar a dicotomia entre creches e pré-escolas não só se referindo à questão do cuidar e educar, mas também as questões raciais e sociais envolvidas.

Desta forma é necessário sabermos quais as profissionais que irão trabalhar nestas creches, professoras ou pajens, babás. Qual é o real caráter destas instituições: assistenciais ou educacional (abrangendo o cuidar e educar

como elementos inseparáveis)? E principalmente elas vão respeitar os parâmetros de qualidade?

As educadoras em Paulínia serão reconhecidas como professoras de educação infantil e enquadradas no setor do magistério? Haverá um incentivo para que haja uma expansão da rede de educação infantil de Paulínia para atender a demanda existente garantindo o direito das crianças a freqüentarem a creche independente da sua raça ?

Somente assim poderemos saber os avanços que as políticas atuais de educação infantil trouxeram.

4. Do silêncio ao preconceito: formação e exclusão

4.1 Exclusão e segregação da mulher negra na Educação Infantil

Na história brasileira, no período da escravidão, a mulher negra cuidava dos filhos dela e dos filhos das mulheres brancas, mas mesmo depois da abolição formal da escravidão o envio de crianças brancas para serem cuidados por amas de leites negras ainda era muito grande. Naquela época a ação de cuidar de crianças, mesmo sendo seu filho, era vista como algo “desonroso” para a mulher branca e naturalmente foi se criando o estigma vocacional da mulher negra como boa “cuidadeira”.

Venâncio (1997) coloca que a escravidão e a miséria deixaram como herança séculos de instabilidade doméstica.

(...) Estratégia comum às mães pobres consistia em socializar os filhos através de uma extensa rede de vizinhanças e parentela. Meninos e meninas circulavam de lar em lar de casebre em casebre, de senzala em senzala, estabelecendo relações de “parentesco espiritual”, via compadrio, ou informais, como no caso dos “filhos de criação”. (Idem p. 202)

Analisando de outra forma a população negra, os mestiços, os excluídos, construíram uma relação familiar, uma cultura familiar, diferente da instituída pela elite. Não se baseavam na relação consanguínea, mas sim no convívio e na ajuda dentro da comunidade. Numa tentativa de resistência e sobrevivência perante a sua situação de subordinação social.

As mulheres negras, as mulheres da comunidade mais pobres, já tinham como prática se auto-ajudarem na criação das crianças, lutando contra o esquecimento político social que perpassou a história brasileira.

Com essa relação familiar que é uma relação de luta construída pela população negra, mestiça, de socialização no cuidado das crianças podemos dizer que na década de 1970 a iniciativa de se criarem creches “comunitárias” tinha muito dessa prática de mobilização social no cuidado das crianças. Foram iniciativas de luta e cobrança contra o esquecimento das políticas públicas para as crianças, que mesmo depois de séculos ainda são “filhas da escravidão”.

O governo na construção desse direito, a creche, se usa da própria iniciativa dessas comunidades, que tinham um caráter de luta, e uma medida temporária e transforma em uma política permanente. As mulheres das comunidades mais carentes, as mulheres negras e mestiças, continuaram sendo as principais forças de trabalho nas creches, agora auxiliadas ou construídas pela iniciativa pública.

A mulher negra e mestiça se encaixou perfeitamente no perfil construído por essas políticas. Primeiramente pela naturalização do perfil maternal da mulher; segundo porque socialmente trabalhar com crianças pequenas sempre foi considerado uma função desqualificada, sem nenhum status social, não havendo necessidade de estudo, atrelada a baixos salários e péssimas condições de trabalho, um mercado em que a mulher branca com o mínimo de formação e condição social não tinha interesse.

As educadoras mais antigas (com mais de 10 anos de trabalho) da creche pesquisada assumiram o cargo quando este era denominado "babá" e só exigia a quarta série do ensino fundamental. Todas elas moram perto da creche e muitas possuem relações íntimas com as famílias das crianças conhecendo-as no convívio da comunidade.

Este fato vem mudando, pois às educadoras, que ingressaram recentemente, tiveram como exigência formação na área do magistério, e em sua grande maioria são de cidades vizinhas principalmente de Campinas, não conhecendo a comunidade no seu cotidiano. Não compartilham do sentimento de pertencimento da comunidade, criando um "estranhamento" de hábitos, costumes e cultura, entre a comunidade e a nova educadora.

Campos (1999) já havia ressaltado que o perfil da profissional da Educação Infantil vem mudando conforme vai se exigindo uma maior formação para este setor da educação. Revela ainda, que quanto mais aumenta a exigência sobre o nível de formação para trabalhar na educação infantil, mais as pessoas de grupos estigmatizados vão sendo excluídas, como as mulheres negras.

Este movimento de exclusão da mulher negra pode ser fortemente percebido quando analisamos o perfil das 21 educadoras, que compunham o quadro de funcionários da creche:

As educadoras mais novas com menos de cinco anos de trabalho demonstram já entrarem com formação mínima em magistério segundo grau ou nível superior, (formação exigida para o cargo de educadora nesta prefeitura, em meados de 2001/2002). Sendo todas brancas.

Enquanto que as educadoras negras são todas de um período em que o cargo era de babá e não pedia uma formação específica na área do magistério. O ensino fundamental completo era o mínimo exigido, para quem chegou a prestar concurso (nesta rede a caso de funcionárias muito antigas que não passaram por nenhum tipo de prova, quase todas já aposentadas). É necessário ressaltar que essas profissionais antigas, as babás, foram recebendo formação em serviço, devido à política de formação oferecida pela prefeitura que em meados de 97 até meados de 2003, mantendo salas de Magistério exclusivas para essas profissionais.

A exigência de formação para trabalhar na educação infantil em conjunto com a valorização da criança pequena e da profissional que trabalha com ela, acabou por diminuindo o número de mulheres negras que ingressam nesta profissão, mesmo que tenha contado imensamente com a sua mão de obra quando não se discutia a questão de formação atrelada à qualidade. Ou seja, quando se pensa em qualidade as mulheres negras acabam sendo “substituídas” pelas mulheres brancas. Por que socialmente as mulheres brancas sempre tiveram melhores condições de estudar, enquanto a mulher negra sofre e sofreu com o racismo tendo muitas dificuldades para estudar e obter uma formação em nível universitário.

Como coloca Queiroz (s/d):

Pode-se dizer que há uma seletividade racial no acesso ao ensino superior que não se limita no desempenho no vestibular. Mas sim a questões amplas como à formação precária oferecida para a população negra, as questões materiais e de discriminação que afetam diretamente a auto-estima da população negra, criando estigmas de inferioridade, fazendo com que muitos desviem da disputa para o ingresso no universo acadêmico, que tradicionalmente é reduto das elites brasileiras. (Idem p 14/15).

Assim, o número de mulheres ou homens negros cursando nível universitário é imensamente inferior ao contingente da população branca freqüentando as universidades. Como consequência se instala um processo de exclusão da mulher negra no trabalho de educadora, professora na educação infantil.

O branqueamento da profissão do magistério não é um processo exclusivo da educação infantil, mas sim de todo o setor da educação. Abramowicz¹⁷, no oitavo seminário *Fazendo Gênero*, relata que o branqueamento dos professores brasileiros é um processo que se iniciou na segunda metade do século XX, através de programas que valorizavam e definiam o magistério como uma profissão feminina, branca e de classe média.

E quando a educação infantil deixa de pertencer à Secretaria de assistência e passa para a Secretaria da Educação, ela é impactada diretamente por esses valores do magistério que se configura como uma profissão feminina, branca e de classe média. Um impacto profundo já que a principal profissional da educação infantil eram as mulheres, negras e das camadas pobres.

Campos (2006) ressalta que uma forma de não acontecer uma exclusão das mulheres de grupos estigmatizados é oferecer para elas formação em serviço, de modo que sejam reconhecidas como professoras ajudando na construção de uma creche que respeita o direito das crianças

A não capacitação dessas profissionais em serviço, combinada ao movimento de existência de dois profissionais centrais na educação infantil, as monitoras e professoras, não estaria segregando dentro das próprias unidades de Educação Infantil, as mulheres dos grupos estigmatizados, que em sua grande maioria são negras e mestiças, das mulheres brancas ?

Wada (2003) relata que a diferença entre as monitoras e as professoras perpassa questões como formação, determinando diferenças na jornada de trabalho, salário e função. As monitoras têm uma carga horária maior, uma formação muitas vezes inferior a da professora, e são contratadas para cuidar

¹⁷ Anotações pessoais feitas na palestra ministrada por Abramowicz na mesa de abertura do seminário de educação infantil e gênero, que faz parte do 8º Seminário internacional *Fazendo Gênero*. Florianópolis, 2008.

dos aspectos de cuidado, como higiene, alimentação, enquanto a professora cuidaria das questões pedagógicas.

Cabe-se ressaltar, como coloca a própria autora que no dia a dia as funções da professora e monitora se encontram porque o cuidar e educar são indissociáveis e permitem a troca de saberes entre elas.

Não podemos negar também, que a existência de duas carreiras diferentes no trabalho direto com a criança na educação infantil, instaura uma lógica hierárquica, em que a professora socialmente tem um maior status em relação à monitora.

Como discutimos anteriormente, exigência de formação para a função de professora, faz com que seja contratada para esta função mulheres em sua maioria brancas. Em contrapartida os baixos salários atrelados a pouca formação e a falta de programas de formação em serviço criam a hipótese de que *provavelmente* manteve as profissionais negras já existentes, assumindo na maioria das vezes o papel de monitora.

Neste sentido a criança negra convive diretamente com este estigma racial que dentro da própria unidade escolar segrega as funções desempenhadas por mulheres brancas e negras.

No caso da creche pesquisada esta segregação racial relacionada às profissionais que trabalham diretamente com as crianças, não pode ser observada, pois, as educadoras do município de Paulínia incorporam na sua função o papel da monitora e o de professora no que se refere ao cuidar e educar e as dicotomias legais. Elas têm formação, mas não têm reconhecimento, têm um piso salarial que procura respeitar a base salarial para o cargo de docente, mas uma jornada diária de 6 horas, desta forma, encontramos mulheres negras, mesmo que sendo minoria, e mulheres brancas desempenhando a mesma função. Em quanto nas EMEIs do município de Paulínia contamos com professoras e monitoras.

As relações hierárquicas, neste caso, entre educadoras que trabalham na creche e professoras que trabalham nas EMEIs perpassam a questão de formação já que ambas tem formação na área da educação.

O próprio sistema como um todo carrega em suas bases a história assistencialista das creches, o estigma de que a criança pequenina, a criança de creche, deve ser cuidada, enquanto a criança de “EMEI” já pode ser

educada, o estigma de que professora é quem cuida das questões pedagógicas, não considerando que cuidar e o educar são indissociáveis faz com que a educadora de creche não seja reconhecida pelo sistema municipal como uma carreira do magistério.

Por fim a regulamentação, a construção, a compreensão da carreira de professora de educação infantil se fazem necessária para quebrar com as “segregações” raciais, impostas pela divisão de papéis que deveria ser um só, na função de monitora e professora.

Como também para impedir que as prefeituras desrespeitem os direitos dessas profissionais. Como no caso de Paulínia que não reconhece as educadoras como profissionais do magistério.

4.2 Professora, formação para quem?

Apesar do perfil das profissionais da creche pesquisada, elas demonstram uma determinada formação na área da educação, como magistério ou pedagogia. Isto não significa que esta formação contemple as especificidades da educação infantil ou mesmo a discussão sobre o racismo e nem mesmo uma sólida formação cultural nem científica.

Como coloca Costa (2007):

Um pedagogo da infância é um estudioso da cultura da infância e da cultura infantil de suas manifestações, da música das letras, da poesia, das imagens da pintura, enfim das múltiplas linguagens. Exige-se um profissional comprometido com os desafios de seu tempo: a superação da discriminação, da exclusão, da exploração; comprometido com a emancipação de seu povo e a construção de sua humanidade. É fundamental um profissional estar aberto às manifestações culturais dos movimentos sociais, da comunidade onde a unidade educacional está inserida e ousar para novas formas e novas relações com os pais com a comunidade. Outras crianças, de outras idades. Espera-se que este profissional esteja vinculado às lutas de sua categoria, dos educadores da infância e dos movimentos teóricos da área. (p. 47/48)

Assim, é preciso uma profissional que respeite a criança, que crie espaço e tempo para que elas com seus pares possam construir e manifestar a sua cultura. Sendo uma professora sem dar aulas, pois cada criança é uma parte única do trabalho pedagógico, é assim necessário refletir as formas e os

meios de possibilitar com que se reconheçam com tais. Desta forma não há como negar a importância do papel do professor e da professora ao organizar os espaço e o tempo na educação infantil, lembrando que não é nosso papel alfabetizar as crianças e muito menos avaliá-las no sentido de reprovação. Mas sim, ao organizar o espaço em que as crianças vão permanecer praticamente todos os dias por um determinado período, e não esquecendo que a criança é, e pode ser responsável pelo seu tempo, decidindo quando, o que e com quem quer brincar, quando quer ir ao banheiro, tomar água ou se alimentar. E isto não excluem as crianças de conviverem com regras, pois ao decidirem a brincadeira que querem brincar, eles escolhem também cumprir as regras que fazem parte da brincadeira (Russo, 2007)

Esta formação ainda é um processo de luta, pois muitos cursos de formação de professores não valorizam aspectos específicos para o trabalho com as crianças pequenas, negligenciando a discussão sobre o trabalho na educação infantil para privilegiar o pensamento escolar do ensino fundamental. No entanto, a educação infantil trabalha numa lógica não escolar sem disciplinas e conteúdos a serem ministrados, um campo muito novo que vem sendo construído.

É uma profissão que esta aprendendo como ver e ouvir a criança pequena, e como lidar com as suas múltiplas linguagens, com as suas diferentes formas de manifestar e construir cultura. Como organizar o espaço e o tempo permitindo que as crianças brinquem sem didatizar as suas brincadeiras, valorizando as suas produções artísticas e culturais, oferecendo um ambiente que se preocupe com o belo e com a autonomia que este espaço deve oferecer para criança.

Perceber que o imprevisto que surge nas brincadeiras entre as crianças, permite e enriquece as múltiplas trocas de experiência (Palmem, 2001). E que o imaginário perpassa as relações entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os adultos.

Deve-se buscar uma formação que contemple o envolvimento da comunidade no cotidiano da creche, e, por fim, que fale e discuta sobre o racismo na sociedade e combata práticas racistas principalmente dentro das unidades de educação infantil.

Cavalleiro, em 2003, ao pesquisar a socialização entre crianças brancas e negras em uma EMEI na região central de São Paulo, observa que há um grande silêncio sobre a discriminação racial e aponta para importância de se incluir a discussão sobre o racismo na formação das professoras.

As professoras por negarem a existência ou sentirem grande dificuldade em lidar com o assunto não discutem esta questão no planejamento pedagógico e mesmo no cotidiano da creche. Permitem também que as ações racistas realizadas por crianças brancas, contra as crianças negras passem sem serem questionadas. Muitas educadoras também emitem um discurso racista mesmo que de forma inconsciente. Isso permite que as crianças brancas continuem a interiorizar comportamentos e atitudes preconceituosas, criando um sentimento de inferioridade na criança negra, que se acentua na medida em que não se sentem protegidas, especialmente pela professora quando discriminadas. (Idem, 2003)

Na creche pesquisada, esse sentimento de negação sobre a existência do preconceito, principalmente ao que se refere à relação entre as crianças, foi evidenciado na fala de uma das educadoras quando eu explicava o tema da minha pesquisa para ela.

O seu tema mesmo parece preconceituoso, achar que as crianças possam perceber a diferença de cor entre elas, eu nunca vi isso. (Educadora Mara. Caderno de Campo, 2008)

Sua frase representa a crença de que a criança é um ser inocente, incapaz de ser preconceituosa, como se ela vivesse em uma redoma de vidro, separada do mundo social, como se ela não pertencesse a ele e não fosse diretamente atingida pelas relações raciais.

Em outro momento foi vivenciado o seguinte episódio: era fim de outubro, e foi feito na parte da tarde um baile a fantasia, haviam crianças vestidas de bruxa, de *Batman*, de pirata. Todas as crianças participaram, elas foram reunidas no dormitório três, que é o maior quarto que há na creche. E foram colocados diferentes ritmos para que elas dançassem.

Havia crianças que dançavam em par, em grupo, em rodas, pulando, correndo ou até mesmo encolhidinhas no canto. Todas as educadoras estavam no quarto, algumas serventes também foram participar olhando ou dançando com as crianças, a diretora e a secretária tiravam fotos das crianças.

Quando uma das educadoras foi trocar o CD que estava tocando e colocou um samba, a educadora Catarina falou bem alto:

_ *Cadê, João !!*

_ *Vêm, vêm que esta é sua! (Pegando da mão dele para dançar.)*

A educadora Catarina, de forma espontânea transmite na sua fala o estereótipo do personagem negro que “quando não é pivete ou ladrão é bom de samba”.

Essa situação contribui para que as crianças continuem a vivenciar relações que mantenham essa realidade de discriminação da criança negra. Ao mesmo tempo, isso reafirma também o quanto é necessário uma formação para as profissionais da educação infantil que discuta sobre as questões raciais, que procure indagar e questionar estes comportamentos que parecem inofensivos, mas que estão impregnados de ideologia racista.

Em outro momento as cozinheiras estavam vendo as crianças do Maternal tomando água, quando umas delas fala para a educadora:

-*Como seu choco é lindo. (Ela estava se referindo a uma das crianças negras sentadas à mesa)*

Neste momento fiquei indagada com o significava da palavra “choco”, e fui me atentando que era uma palavra corriqueira entre os outros funcionários como:

“Seu choco chegou”.

“Seu choco está fazendo birra”

(caderno de Campo 2008)

Conversando com as educadoras elas me explicaram que “choco” era um jeito carinhoso de se referir as crianças que tinham “cor de chocolate” (as crianças negras). Esta palavra era principalmente usada em relação ao João. Ele frequenta a creche meio período e começou quase no fim do ano e nunca tinha ido a uma creche. Sempre chorava quando chegava e algumas vezes se jogava no chão esperneando e chorando muito e não queria dormir (a turma que ele pertencia no horário de sua chegada estava dormindo). Não conhecia a rotina da creche, que determina o local e horário para as brincadeiras, e ele acabava “fugindo”, indo atrás de coisas que lhe despertavam mais interesse.

Com o tempo, a palavra, “choco” foi ganhando um outro significado: o de criança bagunceira, sem limite. Numa descrença de que ele pudesse vir a se adaptar a rotina da creche, demonstra-se mais uma vez o estereótipo de “fracassada” e “desajustada” sobre as crianças negras, afetando diretamente a relação entre a educadora e a criança.

Oliveira (2004) em sua pesquisa sobre as relações raciais no espaço da creche também evidencia a existência em todas as turmas de um “Furacão negro”:

(...) furacão pode ser conceituado de acordo com as pajens como “um menino bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas”, ou seja, o vilão da sala, com o seguinte detalhe: ele é negro. Toda sala tinha um “furacão negro”(Idem p.61)

Esta mesma autora evidencia a diferença de tratamento das pajens em relação à criança negra e branca. Através de uma classificação e comparação pautadas em estereótipos de modelos de comportamento, de estética, a criança negra significa na maioria das vezes um desvio desse padrão. Justifica-se assim o contato físico evitado, a não “paparicação” da criança negra.

O estereótipo, principalmente da criança negra agressiva, pode vir a se acentuar na pré-escola, pois como coloca, Cavalleiro (2003), a criança negra já sabe que ao ser discriminada pela criança branca ela não vai encontrar “amparo” na professora, e nesta relação usa a agressão física para combater a agressão verbal, principalmente por falta de preparo de formação da profissional para lidar com esse assunto.

O pensamento sobre as diferenças na questão do racismo tem pouco tempo de existência e repercussão na formação das professoras. É preciso ressaltar ainda que as profissionais da Educação Infantil, por muito tempo, foram formadas academicamente e socialmente por um modelo de políticas públicas excludente ou seja, que não se discutia as diferenças, inclusive as questões raciais, nem delas próprias. O que revela que crianças e mulheres brancas e negras saem perdendo com a opressão racial e social.

No âmbito das políticas públicas, o atual governo implementa um programa de formação para as profissionais da educação infantil. O *Proinfantil* é um curso em nível médio, à distância, na modalidade *Normal*. Destina-se as professores da educação infantil em exercício das redes pública e privada, sem

fins lucrativos – as entidades comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não.

É um programa contraditório pois, ao mesmo tempo em que demonstra uma preocupação em formar as profissionais de educação infantil na modalidade mínima prevista pela lei, acaba utilizando-se de um curso à distância, que gera grandes polêmicas enquanto a sua própria qualidade, sendo um curso de formação inicial.

O curso é dividido em módulos e unidades. No livro de estudo, módulo IV, busca discutir a questão racial, dentro de um tema maior: “Educar para a inclusão de todas as crianças para o respeito à diversidade racial e cultural”.

Ao abordar o tema racismo utiliza-se do recurso de indagar o leitor sobre o seu cotidiano durante todo o texto, como demonstra o trecho a seguir:

Por muito tempo, buscou-se manter a imagem de uma nação não-racista ou de uma democracia racial. O que você acha? Você percebe discriminação racial no seu dia-a-dia? Será que discriminação social é mais forte? Será que valorizamos mais as pessoas pelo o que elas têm. (Brasil 2006 . p.27)

O texto indaga e questiona o leitor sobre o racismo, porém não aprofunda o assunto, não traz nenhum dado estatístico ou autores relevantes que abordaram o tema, não discute como a subordinação racial causou graves diferenças sociais. Não discute que muitas vezes a mesma pessoa que sofre uma discriminação social é a mesma que vem arcando há séculos com uma História de racismo.

Ao negligenciar este debate antes de indagar as professoras sobre o seu cotidiano, acabam por permitir que elas analisem as suas experiências diárias através do senso comum, reconhecendo o racismo, mas como práticas pessoais e isoladas e não com uma prática social de severas consequências.

O texto de trabalho é baseado no discurso que somos todos “coloridos”, diferentes e que temos que valorizar as nossas diferenças, as diferentes belezas. Somos um povo fruto da miscigenação. Num diálogo que enfatiza as discriminações raciais de gênero, cultural e de credo como algo individual, subjetivo, e não produto de uma lógica elitista, socialmente estruturada.

Aliado a tudo isto trabalha-se com a imagem do professor “redentor” como podemos ver claramente no trecho a seguir:

O(a) educador(a) tem muito poder nas mãos. E tem um papel *humanizador importante*. Temos que ter consciência desse poder, pois não temos o direito de restringir as possibilidades das crianças que nos são confiadas. (Brasil 2006, p.26)

A imagem da professora como sendo soberana as más condições de trabalho, de estrutura das unidades de educação infantil. Cria uma lógica que culpa o professor e não as políticas e a sociedade, sobre as questões de preconceito e discriminação.

Dentro desta lógica temos a seguinte cena retirada do texto em questão para ilustrar a prática de um professor que supostamente trabalha e combate a discriminação racial, social e valoriza a diversidade.

Cena:

Uma professora de uma escola pública de uma grande cidade brasileira percebeu que seus alunos, quase todos moradores de uma imensa favela, estavam com fortes sentimentos de desvalia devido à sua condição de "favelados". Nessa cidade, esse é um estereótipo muito forte, geralmente causador de grandes discriminações. A professora, então, resolveu lançar outro olhar sobre o ambiente em que viviam as crianças. Foram todos em excursão à favela. Guiados por um dos pais, fizeram um roteiro visitando as moradias das crianças. A professora, então, propôs que elas, junto aos seus familiares, fizessem fotos do que havia de mais bonito na favela. Emprestou sua própria máquina e mobilizou os familiares para o financiamento das fotos. O fechamento do projeto foi um lindo painel de fotos, recheado de poesias e orgulho das próprias crianças e de seus familiares. (Idem P.30)

Reafirma-se o papel da professora "redentora" que leva a sua própria máquina para tirar fotos, sendo que este material deveria ser oferecido pelo governo. Aparentemente, se combate a discriminação, seja racial ou de qualquer origem, mas de forma romantizada. Não envolve questões como direito a melhores condições de vida, centralizando o seu trabalho na "valorização", mas que, neste caso, está muito próximo à aceitação da sua condição de pobreza.

É uma formação falsamente crítica, construída dentro de bases ideológicas que continuam através de um discurso de "valorização das diferenças inclusive racial" a disseminar um falso anti-racismo, já que prevê aceitação através da "valorização", escondendo as condições sociais desfavoráveis e o preconceito.

Uma formação realista e crítica foi negligenciada neste documento do Proinfantil , pois é necessário que se fale e discuta sobre o racismo dentro dos cursos de formação como ideologia que favoreceu e favorece a elite em detrimento a exploração do povo brasileiro. Esta ideologia esta impregnada em nosso cotidiano e na prática educativa, refletindo sobre as próprias práticas invisíveis de discriminação, mas não como algo singular e sim social.

Uma formação que discuta, explore a cultura africana. Que traga para os cursos de formação oficinas que analisem discutam os mitos, os super-heróis, na expectativa de que a partir dessas informações e esclarecimentos, se possa iniciar aos poucos, um novo movimento dentro da creche (Souza . 2002) .

Um novo movimento que rompa com o estereótipo da cultura negra trabalhado nas datas comemorativas. Que traga a cultura negra para o cotidiano das creches, nas histórias contadas para as crianças, nas músicas oferecidas para elas ouvirem e dançarem, ocupando e pertencendo as diferentes brincadeiras compartilhadas por crianças e adultos nas creches.

5.0 A relação entre crianças negras e brancas na creche.

A vida só é possível reinventada.

Cecília Meireles (2001)

São poucas as pesquisas que até agora discutiram a relação racial na educação infantil, um campo novo, pouco explorado, desta forma trago algumas destas pesquisas:

Cavalleiro (2003) mostra a partir de sua pesquisa, com as crianças de quatro a seis anos, numa EMEI, que as crianças brancas revelam um sentimento de superioridade apresentando, em diversas situações, atitudes preconceituosas em relação à criança negra. Esta em contrapartida, sofrendo com o racismo, se sente conseqüentemente inferiorizada nesta relação. Ao mesmo tempo, nessas situações, o que ocorria era o silêncio das professoras, que permitiam, assim, que essas cenas de discriminação se repetissem inúmeras vezes.

Souza (2002), para discutir as relações raciais na educação infantil, relata em muitos momentos sobre suas lembranças enquanto criança negra, em depoimentos repletos de sentimentos, revelando o sentimento de sofrimento, por ter sido discriminada por outras crianças da vila em que morava, ao ser chamado de “Luluzinha preta”, referência as suas tranças que estavam sempre enfeitadas com coloridas fitas de cetim. No mesmo sentido, enquanto profissional, sendo mulher e negra, suas colegas de trabalho sentiam um certo estranhamento, a sua vontade de ser a princesa numa interpretação de conto de fada, para as crianças pequenas.

Este estranhamento sentido por suas colegas de trabalho é causa direta da construção social de um padrão de princesa, branca, magra, bondosa. Mas o que foi feito com as princesas negras, índias, japonesas e de diferentes povos? O que foi feito com a pluralidade da nossa história? E porque procuram criar padrões para o imaginário infantil?

Souza (2002) traz também a análise de observações e de relatos das professoras da creche FIOCRUZ, onde ela trabalha, nos mostrando que não só as famílias apresentam preconceitos e os tentam disfarçar, mas os deixam transparecer em seus filhos. Por exemplo, quando, uma criança branca se recusa a brincar com uma criança negra dizendo que foi sua mãe que a instruiu.

Aprofundando nas suas análises a autora citada acima discute o despreparo das professoras para trabalhar com as questões raciais, e também a própria cultura negra, para atender a curiosidade natural dos meninos, das meninas, quanto aos elementos desta cultura que eles entram em contato de diversas maneiras. Ela, portanto, sugere que as profissionais da educação infantil, em um primeiro momento, devam refletir sobre os seus próprios preconceitos, e em seguida, através de oficinas nos cursos de formação, que se abranja a cultura negra. As professoras conhecendo-a e interessando-se mais sobre a cultura negra, terão ferramentas para inserir um novo olhar sobre as questões raciais afetando diretamente o seu trabalho com as crianças.

Souza e Crosol (2007) pesquisaram a relação racial nas últimas turmas do ensino básico especificamente a 4ª série e a 8ª série, como também com as crianças do último ano da educação infantil. Cabe aqui ressaltar que, enquanto nos outros níveis de ensino o questionário foi a principal ferramenta de pesquisa, com as crianças de educação infantil a pesquisa aconteceu de forma direta, trabalhando-se com um livro infantil, "A Cor da Vida".

As autoras trouxeram à tona os seguintes dados das crianças da educação infantil já espelham referências e estereótipos presentes no universo adulto. Usaram diferentes expressões para se referir ao personagem negro do livro, mesmo a palavra, *negro*. As crianças brancas consideram, as crianças negras feias; relataram ainda que uma delas chegou a sugerir para uma das pesquisadoras negra que ela deveria cortar as suas tranças e tingir seu cabelo de *loiro*.

Revelam também que as crianças negras expressam a vontade de serem esteticamente parecidas com as crianças brancas, expressam essa vontade porque já sentem o preconceito contra seu corpo sua cor.

Em outro momento da pesquisa, em que as crianças foram diretamente interrogadas, se conheciam alguém que não quis ser amiga de outra por causa

da cor. As autoras revelam que o número de respostas afirmativas a estas questões foi baixo.

Pereira (2007), em seu artigo *Ser negro, ser brasileiro*, relata sobre sua experiência com crianças de 5 anos em um dos CIEPs do Rio de Janeiro. Ela observou que a turma de modo geral apresentava preconceitos e estereótipos sobre os negros. Cantavam-se músicas como “*Negrinha do cabelo duro*”, e as crianças negras quando se auto retratavam, desenhavam ou recortavam das revistas, *eram sempre pessoas de cabelos loiros e de olhos claros*, „ *negando assim a sua própria identidade.* (Idem p.30) Diante disto desenvolveu em seu plano pedagógico o projeto: *Ser negro, ser brasileiro* utilizando como base histórias, vídeos, músicas que retratam a cultura negra e a valorizam.

No Decorrer no projeto, Pereira (2007) percebeu que as crianças começaram a achar os negros bonitos e as crianças negras passaram a se reconhecer como negras, valorizando a sua beleza. Como também, as outras professoras começaram a se interessar mais sobre a cultura negra.

Dias (2008) trás um novo olhar sobre as relações raciais na educação infantil, ela não se limita a evidenciar a existência do racismo no dia-dia da educação infantil, mas sim discute como as profissionais da educação infantil buscam lutar contra o racismo. Profissionais estas que freqüentaram cursos de formação continuada que discutem as relações raciais.

A autora evidencia a importância dos momentos de banho, sendo um momento em que as crianças são acolhidas de forma íntima pela monitora, ou professora. Momentos em as crianças negras principalmente as que têm cabelos crespos, se sentem não só acolhidas e valorizadas pela profissional da educação infantil, pois estas elogiam seus cabelos enquanto os arrumam. Desta forma valorizando uma das principais características da sua raça, o cabelo crespo. Considerando que as educadoras através do curso de formação continuada se sentem seguras perante as questões raciais e percebem a importância deste momento de banho, de pentear o cabelo.

Como a própria Dias (2008) diz *Ao pentear o cabelo é necessário realizar “o ato pedagógico” que desafie a desvalorização social dos cabelos crespos para que de fato haja contribuição nesse aspecto.* (Idem. p 202).

Oliveira (2008) discute a história de vida de seis profissionais negras da educação infantil. Trajetórias de vidas com algumas semelhanças, como a perda da infância, pois quase todas foram obrigadas a trabalhar desde de cedo e a deixar de estudar.

Ao ingressarem na carreira de educação infantil, em um período em que a exigência de escolaridade era mínima, essas mulheres encontram não só meios de voltarem a estudar, mas também uma *ascensão social e econômica diferindo assim da trajetória comumente destinada ao grupo social e racial ao qual pertencem (Idem p 169)*.

Oliveira (2004), ao pesquisar a relação racial na creche, evidencia que na prática diária de *paparicação* das pajens, com as crianças, as crianças negras estão quase sempre excluídas dessas relações. São excluídas por que são sempre *classificadas conforme um padrão* de estética e de comportamento e estão sempre fora deste padrão.

Em geral estas pesquisas que discutem as relações raciais exploraram e constataram a reprodução do racismo, dentro das relações na educação infantil, por todos os atores sociais, ou seja, crianças e adultos. Problematicando a questão da necessidade da superação do preconceito racial, principalmente através do debate e da formação dos adultos que trabalham com as crianças nas creches.

Através destas pesquisas uma nova inquietação tomou conta da minha análise, sobre as relações entre as crianças brancas e negras, *a contradição*. Através das brincadeiras as crianças também não procuram superar o preconceito?

Na busca de responder essa inquietação trago outros autores e autoras que reforçaram o meu olhar, na análise das relações entre crianças brancas e negras. Autores que não abordam diretamente as relações raciais, mas sim discutem a relação entre as crianças, na diversidade de raça gênero, etnia, classe social e etc.

Prado (2005) relata que as brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura, espaço de totalidade das qualidades e produções humanas. Ela ressalta, em seu artigo de 1999, ao discutir a produção de cultura de crianças bem pequenininhas, (como ela chama as crianças de creche de 0 a 3 anos), que temos que ter claro que essas crianças pequenininhas se manifestam, se

expressam culturalmente, se relacionam de inúmeras formas e a fala, que ainda não possuem, é somente uma entre as mil formas que as crianças têm para se expressar. Somente ao ver as crianças como dona de mil formas de se expressar, de múltiplas formas de se relacionar é que podemos compreender como essas crianças pequenininhas se relacionam brincam e produzem cultura.

A cultura que as crianças já estão produzindo, já considerada por Florestan Fernandes, a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que imergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura adulta, não se constitui somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados. (Prado, 2006, p.101)

É através das brincadeiras entre criança brancas e negras que podemos perceber como as crianças pequeninas lidam com as questões raciais, como descobrem as diferenças, explorando tocando o outro, beijando, mordendo, numa relação corporal intensa e íntima.

Observei em diferentes momentos na creche, meninos e meninas brancas e negras brincando juntas ou separadas, nos diferentes espaços da creche brincando de diferentes formas seja através da maternagem, da cooperação, correndo, pulando , disputando um brincando , se despindo para tomar banho, criando e inventando nas brincadeiras livres principalmente no gramado.

Ao observar as crianças brincando livremente é possível constatar que *as trocas infantis estão permeadas pela cultura do adulto, sem deixar de se efetivar na (re-)criação cultural pelas próprias crianças.* (Nogueira, 1997, p. 41)

Quando penso na contradição, na resistência contra a reprodução do preconceito racial, lembro de Nogueira (1997) que traz uma breve, mas uma profunda análise de como está ação de resistência a submissão racial se manifesta na relação entre as crianças.

Primeiro ela observa que algumas meninas brancas rejeitavam outro grupo de meninas, sendo uma delas negras. Desta forma, traz-se a seguinte

hipótese: o nível sócio-econômico influencia nas relações de amizade, nas relações de poder no grupo de crianças.

Aprofundando esta questão, a autora relata que as meninas brancas eram filhas de enfermeiras e a menina negra em questão é filha de uma auxiliar de serviços gerais. Pontua, assim, que existe uma hierarquia de poder entre estes dois cargos, o que poderia justificar a forma com as crianças se relacionam entre o grupo.

Mas o que há de mais profundo na sua análise é observar a forma como a menina negra resiste a esta hierárquica de poder, que procura rotulá-la como submissa a um grupo.

A sua resistência a este caráter de inferioridade, de submissão, que tentam lhe impor se manifestou quando contrariava as exigências feitas pelas outras meninas se confrontando com elas, não aceitando o papel imposto em algumas brincadeiras, mesmo que isto significasse brincar sozinha. Outra forma de resistência foi através do silêncio, como forma de manifestar o seu descontentamento.

Vivemos numa sociedade com fortes bases racistas, e neste sentido a creche esta envolvida nestas relações. As crianças vivenciam uma relação em que às práticas racistas "invisíveis" estão presentes no cotidiano, seja na creche ou fora dela. Mas principalmente a creche significa um local de confronto onde as crianças têm oportunidades e criam formas de resistência .

Corsaro (1997, apud Barbosa 2007) também reafirma que as crianças fazem uma apropriação criativa do mundo adulto para formular seus próprios saberes enquanto grupo de iguais. Neste sentido as crianças pequenas estão construindo em grupo o seus saberes, as suas brincadeiras são reveladoras destas descobertas, das hipóteses que elas criam, em especial, sobre as relações raciais.

Portanto, os episódios a seguir foram selecionados como fruto desse olhar que busca saber o modo como às crianças pequenininhas se relacionam e se manifestam culturalmente frente às questões raciais. E principalmente como elas criam resistência.

Pois a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento. (Tardos e Szanto, 2004, p. 35)

5.1 Entre beijos abraços, tapinhas e olhares: a descoberta do outro.

A Fuga

Maira vai engatinhando até a porta, ela tenta sair do quarto, a educadora a pega e a segura em pé ao seu lado, sem fazer nenhum comentário. Renata, a única criança da turma que anda, se aproxima das duas e fica olhando para elas por alguns segundos. A educadora olha para ela e faz um carinho em seu braço. Renata se aproxima mais ainda das duas. A educadora ainda segurando Maira a coloca em pé bem perto de Renata. As duas começam a trocar carícias, elas se abraçam, Renata dá um passo para trás faz um biquinho, volta e dá um beijo na testa da amiga. Ela se afasta novamente e quando volta para beijar Maira, ela está com as duas mãos abertas e dá leves tapinhas em seu rosto. Renata afasta, Maira abaixa as mãos e ela volta, dá outro beijo e depois vai embora, senta e fica alguns segundos olhando "cocoricó" na televisão. Ela volta, mas agora beija e abraça a educadora, que continua segurando Maira em pé ao seu lado.

(Caderno de campo, 2008 Berçário III)

A troca de olhares, carícias e beijos entre as duas meninas representam uma linguagem corporal intensa, construída e própria das crianças pequenas. É uma linguagem que permeia a relação entre as crianças pequenas, sendo desta forma que elas expressam seus sentimentos e desejos, trocam conhecimento com seus pares e com os adultos:

Num momento de vida que a fala ainda esta em construção, estas expressões tornavam-se uma outra linguagem posta para o mundo, desafiando a percepção cristalizada, endurecida do adulto a ter que decodificar outros códigos e se alfabetizar neste mundo (Prado, 1998, p. 26)

Neste sentido cabe a adulta, em contado com a criança pequenininhas, ter sensibilidade para compreender a linguagem da criança e desta forma organizar espaços e tempos, valorizando e permitindo que elas possam brincar com a sua linguagem corporal e as suas inúmeras outras linguagens.

Renata tem um pouco mais de um ano, é a mais velha desta turma e a única que anda, enquanto Maira tem por volta de dez meses e engatinha. Nos diferentes dias observados, as duas meninas estavam sempre brincando juntas, seja Maira engatinhando atrás da Renata, seja Renata levando um brinquedo que encontrou para Maira seja trocando carícias e sorrisos.

Falk (2004) esclarece que, as crianças, tendo plena liberdade de explorar os seus corpos e seus movimentos, constroem iniciativas autônomas de movimento livre e de jogo.

Neste sentido, as duas crianças não só escolheram brincar juntas como também a de manter essa relação, ou seja, elas são parceiras ativas e competentes neste jogo, nesta brincadeira, que é duradoura e não se limita a um único dia, mas há vários dias. Comprovando, como diria Bondioli e Montovani, as competências precoces nas relações sociais das crianças vêm desde os primeiros anos de vida.

Não só Renata percebeu a tentativa de “fuga” da amiga, mas também se aproximou com cautela da educadora, na busca de saber se a sua presença era bem vista por esta. Já que o fato de estar segurando a sua amiga, limitando a sua exploração, era uma sutil repreensão a sua tentativa de sair do quarto, mesmo que em nenhum momento a educadora tenha repreendido verbalmente a sua tentativa de “fuga”.

Quando a educadora acaricia seu braço, também sem dizer uma única palavra, Renata sabe que sua aproximação é bem quista, mas o mais interessante é que quando Renata dá mais um passo, a educadora ainda segurando Maira, troca ela de lugar, colocando-a em pé bem perto da sua amiga. O que possivelmente revela que a educadora sabia o quanto as duas eram amigas, e que Renata queria a companhia da Maira e não a dela.

Renata, que era um pouco mais velha que a amiga, talvez se aproxima na busca de cuidar da amiga, e saber como ela estava, exercendo nesta relação um papel maternal.

Nogueira (1997), em seus estudos com crianças mais velhas, de 4 a 6 anos, também relata que a criança com seus pares, em diferentes momentos exercem a maternagem, seja no gramado quando um dos amigos se machuca, chora seja nas brincadeiras de faz de conta, na casinha ou em outro ambiente, ou seja faz parte das suas relações a ação de cuidar do outro. No

caso das crianças mais velhas, elas se abaixam para ficar da altura da criança mais nova, mudam o tom de voz, lembrando muito a ação do adulto.

É através destes contatos e trocas afetivas que as crianças vão conhecendo e descobrindo o outro e aprendendo a regular as suas relações sociais e atribuindo significados a suas experiências.(Mussatti.2007)

No caso das duas amigas uma branca e outra negra, elas estão se descobrindo percebendo a outra, as diferenças corporais ao que se refere a cor de pele, cabelos, olhos, aos traços físicos as características específicas de cada uma .

Elas estão descobrindo a forma e o jeito de olhar, de sorrir ,de pegar um objeto, de acariciar, de manifestar tristeza, alegria, medos específicos de cada uma, construindo uma aprendizagem anti-narcisista pois a outra é o centro das suas atenções.

Contrariando o preconceito racial, pois se este significa ódio, exclusão, submissão, a relação entre essas crianças é totalmente o contrário disso, é afetiva e permanente, uma relação com papéis flexíveis; em alguns momentos uma cuida e a outra é cuidada, em outros momentos invertem-se os papéis. Ou seja, a relação entre crianças brancas e negras significa carinho, maternagem, descoberta e também aprendizagem, como fica evidente no episódio a seguir .

Imitando e aprendendo

Os bebês estão brincando na piscina de bolinhas. Hugo está sentado no carrinho bem próximo à piscina, ele estica as mãos para pegar Renata , ela aproxima o rosto e ele dá um beijo em sua testa, então ela olha para ele, sorri, mostra a língua e também dá um beijo nele. Logo em seguida ela começa a jogar bolinhas da piscina para a educadora, que joga de volta para ela. Maira que está perto, fica olhando as duas brincando: ela pega as bolinhas e tenta jogar para a educadora, mas não consegue, a bolinha cai para todos os lados menos na direção na educadora.

(Caderno de campo, 2008 Berçário III)

O que há de mais marcante neste episódio é como Maira observa a amiga e como ela também tenta jogar as bolinhas, *contrariando a idade* (Prado, 2006), já que o viés psicológico pautado na faixa etária e em etapas de

desenvolvimento, não prevê que crianças tão pequenas poderiam e podem aprender com a outra.

Maria Vincze, (2004), ao analisar as brincadeiras em comum, entre as crianças de até dois anos e meio, observa que a imitação do companheiro é uma forma de relação social entre as crianças como também o olhar, o sorriso, sempre por iniciativa da própria da criança, enquanto que o papel do adulto consistiu em organizar o local para as crianças brincarem.

Sendo assim, quando as crianças estão em grupo num ambiente acolhedor, seguro que as permitem brincar livremente de forma autônoma, elas criam e recriam formas de se relacionarem. *Neste sentido, autonomia é sinal de bem-estar psico-físico, e se acompanha de uma relação relaxada e sem ambivalências entre adultos e crianças.* (Mantovani, 1998. p.23)

Autonomia para imitar o amigo de forma flexível, ou seja, Maira imitava a amiga, que estava jogando bolinhas para a educadora. Ela não se frustrou pelo fato de conseguir fazer à mesma coisa que amiga, mas sim explorava o movimento de jogar e ficar observando as bolinhas caírem. Brincava com essas ações de jogar, cair e rolar, por um bom tempo.

Maira observa e valoriza muito a amiga Renata, que por ser um pouquinho mais velha, anda, corre tem mais facilidade para pegar alguns objetos do que ela, ou seja, ela tem grande admiração por sua amiga .As crianças com seus pares aprendem quer seja imitando o seu amigo , quer seja criando através da referência que as crianças trazem .

Desta forma, como diz Musatti (2007), *o outro da mesma idade é um partner social com o qual a criança pode se exercitar em condições de paridade, no que diz respeito aos processos basilares de elaboração de significados.* (p. 26)

Neste sentido, a relação entre as crianças brancas e negras está repleta de descobertas de si mesmas e das outras por construção de sentidos e significados que abrangem as questões raciais.

Na relação entre as crianças pequenininhas o valor que se dá ao outro não corresponde aos valores do mundo adulto, ou seja, a relação de poder, as relações raciais estão presentes entre as crianças, mas construída através dos seus saberes e fazeres, no convívio diversificado da creche.

As relações de poder estão intimamente ligadas a descoberta do outro, ou seja, ao descobrir o outro o valoriza dentro da ótica das brincadeiras, que prevê papéis flexíveis, como no caso de Maira ela admira a amiga, porque anda, porque consegue jogar bolinhas para a educadora. Dentro desta lógica não importa a cor ou a origem étnica mas sim as suas "habilidades" no mundo da brincadeira que despertam curiosidades, vontades e desejos no outro e amizades.

Estas relações que não estão engessadas, por conceitos capitalistas de exploração e subordinação, conceitos esses que caem por terra dentro da lógica das crianças, dentro da lógica da brincadeira e que só são possíveis de serem vividos na creche

5.2. Eu e o Outro

As crianças do infantil, com idade entre dois anos e meio e três anos e meio, já desenvolveram a linguagem verbal e falam muito, mas isto não significa que elas deixem de usar as outras linguagens, pelo contrario, a fala é só mais uma entre tantas outras, como podemos observar através do episódio a seguir:

Rolando , gingando e correndo

Lucas e Matheus estão correndo no dormitório: de repente seus corpos se entrelaçam imitando movimentos de luta; logo rolam no chão e depois gingham com movimentos sincronizados que lembra a capoeira.

Artur chega correndo e dá um leve empurrão no Lucas, os três agora correm pelo quarto. Gabriel entra na brincadeira correndo e escorregando pelo chão.

Lucas inicia uma nova brincadeira: coloca seu chinelo (do "homem-aranha") dentro de um velho painel de plástico fixado na parede do quarto, Matheus vem e o tira de dentro do painel, depois Lucas pega o chinelo da mão dele e o joga, voltando a correr, agora em companhia de mais três crianças: Beatriz, Regina e Maria.

(Caderno de campo, 2008 Infantil I)

Em nenhum momento as crianças usaram a linguagem verbal cristalizada, adultocêntrica, mas sim davam gritinhos de alegria ou soltavam sons onomatopéicos, mas a real forma de comunicação foi feita através da expressão corporal, da troca de olhares, gestos e gingados sincronizados.

Demonstrando também que as crianças escolhem quando como e quais, das suas cem linguagens querem usar. Os dois meninos negros, neste episódio, criam um jogo corporal de luta tão intenso, e esteticamente bonito, que seus corpos expressam que são autônomos na sua criação. É uma brincadeira que contagia a turma e faz com que cada criança entre na brincadeira, não pura e simplesmente imitando, mas cada criança expõe a sua criatividade, como no caso de Artur, que chegou empurrando, ou no caso de Gabriel, que veio escorregando e explorando o seu *alfabeto corporal*.

Alguns autores, como Muller(2006), falam sobre a cultura infantil produzida pelas grandes corporações, principalmente a mídia e como esta tenta influenciar nas brincadeiras das crianças.

Em se tratando das culturas infantis, certamente uma universalização precisa ser considerada, o que ultrapassa os limites da cultura local de cada criança. A oferta de um mercado de produtos culturais para a infância colabora para a globalização da infância, onde, aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos. (Muller, 2006, p. 6)

Ou seja, a mídia busca criar um padrão de cultura, de gosto, consequentemente um padrão de vida que diretamente está ligado ao consumo de brinquedos, de roupas e objetos dos mais diversos que apresentam formas e imagens de personagens dos desenhos animados.

As crianças levam para a creche elementos dessa cultura como mochilas, chinelos, camisetas e quase sempre são dos personagens de desenhos animados, principalmente do "Homem-aranha", "Batmam" e "Super-poderosas". Assim, há interações com os elementos dessa cultura criada pela mídia, incorporando os elementos que as interessam, descartando outros.

Ao brincarem de luta, não estão copiando simplesmente o que viram na TV, elas mesclam elementos do seu cotidiano, como no caso dos dois meninos

negros, que pareciam conhecer elementos da capoeira, e como no caso de Gustavo que descobriu que o chão da sala era liso e podia escorregar. As crianças são criativas, curiosas e observadoras e nos seus momentos de brincadeiras exploram seus corpos, suas descobertas e nesse sentido produzem uma cultura própria, fruto das relações com o mundo e com seus pares.

A criança pequena é tão revolucionária, curiosa e criativa que quando oferecemos um brinquedo moderno que praticamente brinca por ela, em um primeiro momento ela olha e o explora, no segundo momento ela o descarta, pois ela quer brincar e não quer um brinquedo que brinque por ela. E o que os adultos da nossa sociedade consumista e capitalista dizem? Dizem que as crianças enjoam logo dos brinquedos, e eles logo compram outro do mesmo estilo, mas a criança resiste por que quer brincar. E o adulto o que faz? Insiste.

A creche é um espaço que acolhe, possibilita as contradições nas relações estabelecidas entre as crianças, pois elas estão com seus e criam e recriam as suas brincadeiras e produzem cultura em ambientes pensado para elas, desta forma estabelecem resistências que lutam contra as ideologias que divulgam o consumismo e o racismo.

Como já dizia Kishimoto (2002) *O jogo é uma forma de o sujeito violar a rigidez dos padrões de comportamento sociais da espécie* (p.140). Ou seja, a criança brinca e joga o tempo todo, neste sentido, ela viola, testa as regras e cria outras.

5.3 Racismo e resistência. O olhar da criança pequena.

Eu e você: “pára, põe a água aqui”.

A educadora levou anilina para que as crianças misturassem na água. Junto com a anilina verde ela levou baldes, funis, garrafas plásticas e potes. Eles encheram o balde com água e misturaram a anilina. As crianças sorriram quando viram que a água ficou verde. A educadora sugeriu que agora elas enchessem as garrafas plásticas com a água colorida. As crianças foram tentando e percebendo que precisavam de ajuda para conseguirem, elas mesmas foram se dividindo em pares ou trios, um segurava a garrafa com o funil, o outro despejava a

água. Em alguns momentos derrubavam a água no chão, em outros e em si mesmas.

Lucas e Beatriz brincavam juntos e conversavam muito:

- Molhou, eu. dizia Beatriz, segurando a garrafa enquanto Lucas despejava a água. Lucas pára e pega outra garrafa para encher.

- Depois você coloca nesta. Diz Beatriz, mas ele continua colocando água sozinho na outra garrafa

-Pára.Gritou ela.

- Põe nessa. Ele falou.

-Primeiro nessa. Responde a menina.

Os dois acabam escolhendo uma garrafa e decidem trocar de função: ele passa a segurar a garrafa e ela a despejar a água. Ficam quietos enchendo a garrafa, e quando ela esta quase cheia:

- Põe mais. Diz Lucas, agitado olhando para Beatriz.

Ela despeja mais água terminando de encher a garrafa. Lucas pega a garrafa e despeja a água nele mesmo. A Beatriz diz que não vai brincar mais, ela vai e entra em outro grupo e ele fica brincado com a água que esta escorrendo no chão, sentando e pulando.

(Caderno de campo, 2008 Infantil I).

Kishimoto (2005), dialogando com Bruner, discorre que a criança é capaz de aprender qualquer *coisa pela experiência, pelo fazer, pela indução, e, depois, caminhar para a dedução* (p. 70). Ressalvando que isto só vai ser verídico se for respeitado a forma que a criança vê o mundo, ou seja, as experiências devem, pertencer a criança e assegurar a sua autonomia nas relações dentro do grupo, dentro da creche.

As crianças exploram os elementos trazidos pela educadora, escutam a sua proposta, criam hipóteses e foram descobrindo que é necessário a ajuda do outro para conseguirem encher a garrafa com água. Tudo com olhar atento aos seus próprios gestos e os gestos do outro.

Neste sentido, o relacionamento entre crianças brancas e negras demonstra que elas são companheiras, que o corpo negro, não significa

algo a ser discriminado ou ser alvo de preconceito, mas sim de cooperação e descoberta.

Há uma relação que extrapola a subordinação racial, no sentido em que a criança reconhece a importância do outro nas suas relações, independentemente da sua origem étnica ou social. *Através da brincadeira a criança acaba se conhecendo e conhecendo as pessoas que convivem com ela, resgatando a sua cultura adquirindo um pouco de outras culturas (..)* (Bergamini, 2006, p. 59)

Se em muitos momentos o corpo negro é sinónimo de rejeição e de discriminação na relação entre as crianças, ele ganha um novo sinónimo de descoberta e de trocas de maternagem, demonstrando o quanto as crianças são revolucionárias e que elas não se prendem ao movimento racial da sociedade, que discrimina as pessoas por causa de sua origem e sua cor, mas sim, contradizem a sociedade, criando, desafiando os padrões de condutas sociais.

Sendo assim as crianças também criam hipóteses sobre as relações raciais como podemos observar no episódio a seguir:

Eu sou cor de chocolate

As crianças estavam no quarto sentadas em roda conversando com a educadora sobre o corpo. A educadora indaga as crianças sobre a cor da sua pele.

Regina fica olhando para o seu braço e diz que a cor da sua pele é laranja. A educadora questiona se é mesmo, e Beatriz e Lucas concordam que a cor da pele dela é laranja, Eric e Gabriel dizem que ela não é laranja.

Cada criança então vai falando a cor da sua pele. Eric diz que sua pele é branca, Beatriz também diz que é branca. Neste momento a vez de falar seria do Lucas e depois do Gabriel, mas Eric fala primeiro, dá um sorrisinho de lado e fala "o Gabriel é preto". Gabriel levanta e bate nele falando que não era preto não, que era branco, volta e senta na roda.

Lucas fica olhando para sua mão, para o seu braço, e diz tímido, mas sorridente que é cor de chocolate.

Gabriel neste momento diz que também é cor de chocolate.

(Caderno de campo, 2008, Infantil I)

Neste episódio, as crianças demonstram claramente que elas têm contado com a discriminação racial existente na sociedade. Tanto que Eric para provocar Gabriel, que tem a pele branca, fala que ele é preto e a sua reação demonstra que ele não ficou indiferente, mas sim que se sentiu ofendido. Por tanto as crianças já simbolizam que a palavra “*preto*” significa discriminação, preconceito e dor e sofrimento para quem é discriminado.

Lucas, ao falar que é cor de chocolate, não está negando a sua raça, como diriam alguns autores, mas sim a subordinação racial que já está implícita na palavra, *preto*. Para tanto, cria uma outra palavra para denominar a cor da sua pele, buscando um novo diálogo com o mundo, um diálogo que busca superar a discriminação racial, que deseja ir além do *personagem negro* criado através das práticas racistas existentes desde do período da escravidão. Resistindo a lógica do mundo adulto, que desde pequenino querem subordinar as crianças negras .

Encontra nas palavras de Gabriel a superação a esta lógica racista, adultocêntrica, pois ele também quer ser cor de chocolate, igual ao seu amigo. Porque gosta dele e o admira dentro de valores construídos nas relações entre as crianças, o valoriza dentro da ótica do jogo, da brincadeira, quebrando totalmente com as bases do preconceito racial, pois uma criança branca, deseja e quer ser igual a uma criança negra .

6.0 Considerações finais.

As questões raciais da educação infantil é um tema denso e árduo, um caminho a ser percorrido com muita cautela. Em muitos momentos, no decorrer deste trabalho, foi observado como as práticas racistas as vezes invisíveis influenciam sutilmente, mas com muita força o dia a dia da creche.

Desde a matrícula, pois são as crianças negras que mais sofrem com a falta de vagas, as mães têm que recorrer a mandatos judiciais para conseguirem garantir o direito de seus filhos e filhas frequentarem a creche. Quando falo de práticas racistas invisíveis, me refiro a Ideologia racista que culturalmente como se fosse algo natural foi sendo aceita pela sociedade.

Estas constatações se limitam à creche pesquisada do município de Paulínia, cabendo aqui perguntar: as crianças negras em outras regiões também encontram dificuldades para conseguir vagas em creche? Quais os critérios utilizados para a criança conseguir uma vaga na creche e outra não? Seria o direito assistencialista (crianças carentes), o direito trabalhista (da mãe que trabalha), ou o direito constitucional da criança frequentar a creche? A população participa dos critérios que norteiam a disputa de vagas na creche? Uso a palavra disputa porque na realidade brasileira, ainda não existem vagas para todas as crianças, mesmo que estas por lei devam ser garantidas. E quais os motivos, os critérios que levam as famílias a buscarem, uma vaga para as suas crianças na creche?

Em diferentes momentos foi observado que no dia a dia da creche, as práticas racistas invisíveis estavam presentes neste espaço, principalmente os estereótipos da criança negra boa de samba, mas ruim em seguir regras. Isto não significa que elas não fossem acariciadas, beijadas ou abraçadas, pelo contrário: o contato físico era intenso, como forma de acalmar e de aconchegar a criança negra. Uma prática pedagógica de maior cuidado e zelo em que a criança negra era embutida de estereótipo racista.

Não podemos falar da criança negra sem falar da mãe negra, da mulher negra. Trajetórias de vida intimamente ligadas, não me referindo simplesmente as relações familiares, mas sim algo que perpassa essas relações, o preconceito racial e as seqüelas sociais e econômicas que afetaram diretamente a vida dessas pessoas.

A mulher negra seja ela como mãe ou profissional, é umas das principais personagens na história da creche, lutando por esse direito e sendo a principal mão de obra utilizada pelo governo na criação de creches. Infelizmente a mulher foi vista pelo governo simplesmente como uma mão de obra barata, e, portanto, desqualificada. Fruto de práticas racistas, essas mulheres também sofreram com o racismo, inclusive encontrando dificuldades em concluir seus estudos.

Se a mulher negra sofria com as péssimas condições de trabalho, a criança negra sofria com a falta de qualidade nas creches, principalmente como coloca Rosemberg (1999), já na educação infantil as crianças negras são atendidas em locais de menor qualidade do que as crianças brancas.

Quando discutimos qualidade na educação infantil a mulher negra é diretamente afetada. As que permanecem atuando na educação infantil gozam agora com melhores condições de trabalho. Mas, com uma maior exigência no nível de escolaridade para atuar na creche, infelizmente a mulher negra foi sendo excluída, justamente porque, foi discriminada e conseqüentemente enfrentou severas dificuldades para concluir seus estudos.

Ao observar as crianças brancas e negras, brincando em diferentes momentos, na creche foi visto que a relação entre elas era envolvida por trocas, carícias, aprendizagem, cooperação. Uma relação que busca superar a subordinação racial e o preconceito racial, numa reação que luta contra essa violência naturalizada.

Em nenhum momento isto isenta a profissional de Educação Infantil de levar novas referências para as crianças, referências que busquem combater o racismo, também em suas formações pessoais e profissionais.

Gostaria de compartilhar neste momento, um episódio que traz, na prática, uma pedagogia que luta contra o racismo, simbolizando a tentativa das profissionais docentes e não docentes a quebrar com estereótipos racistas.

6.1 A princesa sapo

A “*Princesa sapo*” foi um conto interpretado para as crianças, no qual todas as crianças da creche participaram como público. Esta história foi encenada por duas serventes e uma educadora. Uma das serventes, que é negra, fazia papel da princesa à outra que é branca fazia o papel do príncipe; a educadora que é branca fazia o papel de narradora e bruxa.

O cenário era simples: o próprio castelinho de brinquedo das crianças representava o castelo da princesa, e o hipopótamo azul de formato redondo utilizado no dia a dia para as crianças entrarem dentro, ou como uma mini-piscina, já que a água vai somente até os calcanhares das crianças, representava a lagoa da bruxa.

Um cenário simples que trabalhava com o imaginário das crianças, permitindo que elas imaginassem os outros elementos que compunham a história. Elementos esses que apareciam somente na frase da narradora, como o lindo jardim próximo ao castelo, os sapos da lagoa da bruxa, o cavalo do príncipe.

A roupa da princesa não era uma cópia das princesas dos contos de fadas de origem européia, apesar do conto da princesa sapo pertencer a esse grupo de contos de fadas. A princesa vestia uma saia indiana longa florida e uma blusa de alçinha de tom neutro, a coroa era representada por uma correntinha prata entrelaça em seus cabelos negros, uma parte da corrente descia sobre a sua testa e brilhava: o brilho da prata com o brilho da sua pele negra formava um conjunto esteticamente bonito de se ver.

Naquele momento a princesa, representada por uma mulher negra, significava mais que um personagem maravilhoso do conto de fadas: ela estava sendo vista por todos, saindo da sua função diária de ajudar na arrumação e na limpeza da creche, uma função que, muitas vezes, não é valorizada, para fazer parte do imaginário das crianças, e rompendo com o papel de subordinação criado socialmente.

Quando falo de práticas pedagógicas que superem o preconceito racial, penso em práticas que fazem parte do cotidiano, como os momentos de higiene: um momento de afeto de valorizar o corpo das crianças seja ela branca ou negra. Como coloca Dias (2008): o momento de pentear os cabelos

crespos arrumando e elogiando é uma prática pedagógica que combate o racismo, passível de existir em conjunto com uma formação que discuta, questiona as questões raciais

Re-confirmando a importância de abordarmos na formação da professora as questões raciais, denunciando sim, através dos autores que discutem essa temática o quanto as pessoas negras sofreram e sofrem até hoje com o racismo .

Trazendo também para essa formação a teoria ligando-a às práticas corporais, vivências culturais, assim, como coloca Souza (2002), através de oficinas que tragam contos africanos para o professor ouvir, que fale sobre as máscaras, os mitos africanos, ou seja, que explore as culturas africanas e a dos seus descendentes. Ferramentas importantes para que o professor questione a ideologia racista que permeia o cotidiano e que torna secundária a cultura negra, ou seja, ela é vista como parte do folclore brasileiro e não como um produto próprio de um grupo, de um povo.

Afinal, se queremos um professor que respeite as cem linguagens das crianças, que organize os tempos e espaços dentro da creche, contribuindo para que as crianças tenham experiências autônomas e significativas, inclusive ao que se refere às questões raciais, não podemos limitar a sua própria formação a livros, lápis e papel. Temos sim que trazer a arte e a cultura para a formação do professor, não de forma técnica, mas sim através de vivências, nos aliando às forças da própria vida e da realidade.

Continuando a refletir sobre práticas que combatem o racismo, trago agora uma experiência própria, como profissional da Educação Infantil, bem como de pesquisadora. Não é desconhecido das profissionais da creche pesquisada na qual atuo, também como profissional da educação infantil, que o meu tema de pesquisa é as relações raciais na Educação Infantil.

Uma das educadoras trouxe um livro chamado *os Cabelos de Ceci*. É um livro muito bem colorido, que vai contando a história do cabelo crespo através da menina Ceci, que no início não gosta do seu cabelo, mas vai descobrindo de onde ele vem, vai vendo as mil e uma formas de arrumar o cabelo crespo e o quanto ele encanta.

Eu levei este livro e mostrei para duas outras educadoras e sugeri que juntassemos as turmas para ler a história e elas aceitaram.

A cada página da história, as crianças sentadas no salão olhavam, prestavam atenção no fim da história, uma ou outra criança começou a falar com quem seu cabelo parecia com o da mãe ou com do pai, mas a maioria estava quietinha, principalmente as crianças de cabelo crespo.

De repente uma das educadoras de pele bem branca, mas de cabelo bem negro e encaracolado, levantou, soltou o cabelo, começou a balançar a cabeça e a chacoalhar o cabelo, e disse: o meu cabelo é parecido com o da Ceci, quem tem cabelo parecido com o meu ou com o da Ceci vem comigo. Todas as crianças brancas e negras que tinham o cabelo crespo, encaracolado, foram brincar junto com esta educadora.

Logo a outra educadora que tem cabelo preto liso entrou na brincadeira, pedindo que as crianças com os cabelos parecidos com os dela viessem perto dela e falou para o Giovane: vai com a Nara, o seu cabelo é loiro como dela. Mas ele olhou para mim e observou que não tinha nenhuma outra criança loira e fez um bico e ficou onde estava.

Enquanto isso as outras crianças brincavam com seus cabelos, e algumas foram até o espelho do salão, principalmente as crianças que tinham cabelos crespos ou cacheados, mexiam no cabelo e ficavam olhando o que acontecia. Um menino branco, mas de cabelo bem encaracolado, enquanto se olhava no espelho e puxava e soltava fios de cabelo disse:

- Olha parece mola!!

Não estávamos dando uma aula sobre preconceito ou racismo, mas sim oferecemos um momento gostoso de brincadeira. Através da história contada, as crianças descobriam os seus cabelos e o quanto é gostoso brincar com essa parte do corpo, e claro, como o cabelo crespo encanta.

São com esses momentos que busco finalizar as minhas considerações. Momentos que despertam uma nova reflexão: o quanto é possível combater as práticas racistas invisíveis, deixando as crianças brincarem livremente com elas mesmas, organizando materiais para que elas vejam, ouçam, manipulem e, afinal, quebrem com o estereótipo racista construído socialmente, e que causa sofrimento e dor a essas pessoas .

Vivemos ainda em uma sociedade que esta aprendendo a lidar com as diferenças a superar os preconceitos entorno da criança negra, da criança com deficiência. Devemos nos preocupar e lutar contra as políticas públicas que

falam sobre diferenças tentando tornar todas as pessoas iguais, negando as necessidades específicas que cada pessoa tem, ou seja, negando o seu direito de ser diferente.

Políticas que falam sobre inclusão se referindo unicamente as crianças portadoras de deficiência, se esquecendo da criança negra, da menina e do menino de diferentes etnias, pois estas crianças também não têm *necessidades especiais* ?

Atualmente se discute muito sobre a inclusão da criança deficiente, pois estas por séculos foram impedidas de viver uma vida digna, apartados da vida social , sem acesso aos bens culturais, aos direitos sociais (Sekkel 2006). Uma trajetória de vida muito semelhante a da criança negra que na condição de escrava e depois através da subordinação racial também foi impedida de viver uma vida digna. Porém, muito pouco se fala sobre a criança negra, sobre o seu sofrimento, sobre as suas *necessidades específicas* para uma verdadeira inclusão.

Por fim devemos lutar para que o direito da criança pequena freqüentar a educação infantil seja respeitado, bem como suas diferenças e necessidades específicas.

7.0 Referências Bibliográficas.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. V. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003, p 13-24

ALVES, Claudete. **Negros o Brasil nos deve milhões: 120 anos de uma abolição inacabada**. São Paulo. Scortecci, 2008.

Appolinário Daniele. **Pirllimpimpim: por onde perpassa o Imaginário na educação infantil**. Trabalho de orientação de curso, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. SP. 2001

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, vol.28, n.100.p1059-1083, 2007. Disponível : <http://www.cedes.unicamp.br>.

BENJAMIN, Walter .**Magia e técnica, arte e política : ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense 1994.

BERGAMINI, Carolina Medure Elias. **O brincar e a produção de cultura na educação infantil por crianças de 4 a 6 anos**. Campinas, SP, 2006. Trabalho de conclusão de curso. (Pedagogia).Faculdade de Educação . Unicamp.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. Introdução In. BONDIOLI,Anna. Mantovani, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos, uma abordagem reflexiva**. ArtMed . Porto Alegre, 1998, pp. 13 - 37.

BRASIL. Secretaria da Educação . **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. VI.** Ministério da educação. Secretaria da Educação. Brasília. DF. 2006

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. VII.** Ministério da educação. Secretaria da Educação. Brasília. DF. 2006

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria da educação. Brasília. DF. 2006

_____. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil .Formação pessoal e social. V2.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Livro de estudo: Módulo IV.** (Coleção PROINFANTIL; Unidade 1) MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Brasília.DF. 2006.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade.** 1999, v. 20, no. 68, pp. 126-142. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 05 janeiro. 2009.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** .Brasília: MEC/SEF/COEDI,1995.

CAMPOS, Maria Malta, FULLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Caderno Pesquisa.**V.36, n°127, p.87-128. Jan/abr,2006. Disponíveis em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 05 janeiro. 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos santos; **Do silêncio do lar ao silêncio escolar : racismo , preconceito e discriminação racial**. 2ed.São Paulo.Contexto 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, nº. 80, p.326-345.set. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 09 mar. 2009.

CHAIA, Miguel Wady. Negro mercado de trabalho e educação na grande São Paulo. **Caderno de Pesquisa: Raça Negra e educação** nº 63,p.17-18 Fundação Carlos chagas. São Paulo. Novembro de 1987.

COSTA, Eliana Aparecida Pires da. O primeiro leitor e a formação das profissionais da educação infantil. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de, MELLO, Sueli Amaral (ORG). **Territórios da infância: tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**.Araraquara: Junqueiras & Marim.2007, p.45-56.

DIAS Lucimar Rosa. Cabelos Crespos, Gênero e raça.in. CARVALHO, Marília pinto de e PINTO Regina Pahim (ORGS) **Mulheres e desigualdades de gênero**. (serie justiça e desenvolvimento/ IFP-FCC) São Paulo: Contexto, 2008, p.191 - 207.

FALK,Judit. "Lóczy" e sua história. In. FALK, Judit. (ORG) **Educar os três primeiros anos: a experiência de lóczy** . Araraquara: JM Editora, 2004, p 9-32

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Ideologia no livro didático**- 16º edição. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Prefácio In: FARIA Ana Lúcia Goulart de. DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. PRADO, Patrícia dias. (ORGS). **Por uma cultura da**

infância; metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados. 2005.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038. Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 de outubro de 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Ed.Univ.1965.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural da educação das crianças negras. **Caderno de Pesquisa: Raça Negra e educação** n° 63,p.27-29 Fundação Carlos chagas. São Paulo, Novembro de 1987.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia Psicologia: Teoria e Pesquisa.** SÃO PAULO, USP, v. 47 N° 1. p.9-43, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em : 20 de outubro de 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Socialização e recalque: A criança negra no rural. **Cadernos Cedes.** Educação e diferenciação cultural – Negros e índios, V.32. Papirus. Campinas. SP. 1993, p.49-83.

HASENBALG, Carlos. As desigualdades sociais e oportunidade educacional. A produção do Fracasso. **Caderno de Pesquisa: Raça Negra e educação,** n° 63, 24-26. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Novembro de 1987.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostragem de Domicílios 2004**. Rio de Janeiro IBGE. 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 20 de outubro de 2008

_____. **Pesquisa nacional por amostragem de Domicílios 2005**. Rio de Janeiro IBGE. 2005. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 20 de outubro de 2008.

_____. **Pesquisa nacional por amostragem de Domicílios 2006**. Rio de Janeiro IBGE. 2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 20 de outubro de 2008.

_____. **Pesquisa nacional por amostragem de Domicílios 2007**. Rio de Janeiro IBGE. 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 20 de outubro de 2008.

KRAMER, Sonia. CARVALHO, Maria Cristina. KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli . Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2001.nº16.p. 35-47. Disponível em <Http://www.fcc.org.b>. Acesso em 20 de fevereiro de 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. In. Kishimoto, Tizuko Morchida(Org) . **O brincar e suas teorias**. Pioneira Thomsn Learning .São paulo. 2002, p.139 - 153.

_____. O brincar e a linguagem. in. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Mello, Suely Amaral (ORGS). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores associados, 2005, p.51-73.

_____. Jogos tradicionais infantis. In. **Jogos Tradicionais Infantis : O jogo, a criança e a educação** .Petrópolis ,RJ: Vozes 1993,p13-72.

KUHLMANN, Junior, Moysès **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Marcus Eugênio, VALA Jorge. O Sucesso Social, Branqueamento e Racismo .**Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Abr 2004, Vol. 20 nº 1, p. 11-19. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 de outubro de 2008.

MEIRELES , Cecília. **Cânticos**. São Paulo: Moderna, 2001.

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **MIEIB Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande/MS: UFMS, 2002.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p.553-573, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 8 Nov. 2007.

MUSATTI, Tullia. Entre as crianças pequenas; o significado da criança da mesma idade.In. FARIA. Ana Lúcia Goulart de (ORG) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p.19 - 28.

NEGRÃO Esmeralda Vailati. A discriminação Racial em livros didáticos e infanto-juvenis **Caderno de Pesquisa : Raça Negra e educação** nº 63, p.85-87.Fundação Carlos chagas . São Paulo. Novembro de 1987.

NOGUEIRA, Denise Cristina. **A criança pequena produz cultura? Um estudo introdutório sobre o convívio das diferenças entre crianças pré-escolares**. Trabalho de Conclusão de Curso –UNICAMP, Faculdade de educação, 1997.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche. O que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial**. Dissertação de mestrado. Universidade federal de São Carlos. Centro de educação e ciências humanas. 2004

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. Trajetória de mulheres negras na educação infantil. IN. CARVALHO Marília Pinto de. PINTO Regina Pahim (ORGS)

Mulheres e desigualdades de gênero. São Paulo: Contexto, 2008. p 169 - 189.

PALMEN, Sueli helena de Camargo. **O lugar do imprevisto no espaço da educação infantil..** Trabalho de Conclusão de Curso. (Pedagogia). Faculdade de Educação . UNICAMP. Campinas, SP, 2001.

PEREIRA, Érika Jennifer Honório. Ser negro, ser brasileiro. **Revista Criança.** nº45. p.30-33. MEC. Brasília, dezembro de 2007 ..

PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Caderno de pesquisa : Raça Negra e educação** nº 63, p.88-89. Fundação Carlos chagas . São Paulo. Novembro de 1987.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Cultura Infantil em Creche:Um Estudo sobre as Brincadeiras de Crianças Pequeninhas em um Cemei de Campinas-SP.** Dissertação (Mestrado em Educação) -UNICAMP. 1998

_____As crianças pequeninhas produzem cultura?, Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições** , V.10, nº1(28), p.110-118 . Março de 1999.

_____ **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. 2006.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O vestibular e as desigualdades raciais. In. OLIVEIRA, Iolanda de. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (ORGNS.) **Negro e educação: Identidade negra. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil.**, Petrópolis, RJ. Vozes. SD, p.7-16

RAMOS, Cláudia Monteiro da Rocha. A educação das crianças negras sob o olhar do imigrante. In. **Escravidão, a educação da criança negra e a lei do**

ventre livre (1871): Pedagogia da escravidão. Dissertação de mestrado, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas. 2008.

RODRIGUES, Nina. Introdução. In. RODRIGUES, Nina. **Os Africanos no Brasil.** Brasília. Ed. Nacional, 1988, p.1-12.

ROSEMBERG, Fulvia. Raça e educação inicial .**Caderno de pesquisa (77) .** p.25-34. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Maio de 1991.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107 , p.7-40. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Julho de 1999.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 115, p.25-63. Fundação Carlos Chagas. São Paulo março/ 2002.

ROSEMBERG, Fulvia, PINTO, Regina Pahim. **Criança pequena e raça na PNAD 87.** São Paulo: FCC/DPE, 1997.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância In FARIA, Ana Lúcia Goulart de , MELLO, Sueli Amaral (ORG) **Territórios da infância: tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.** Junqueira & Marim. Araraquara. SP. 2007, p.57-84.

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo social.** São Paulo, v. 18, n. 2, p.229-258, 2006..

SANTINS, Lúcia Maria. **Tempo de brincar, (Um estudo sobre a infância das Crianças Ricas)** Trabalho de conclusão de curso –UNICAMP, Faculdade de Educação, 1998.

SEKKEL. Marie Claire. Desafios da educação inclusiva na educação infantil. In. NETO, João Clemente de Souza. NASCIMENTO, Maria Letícia B.P. (ORGNS)

Infância Violência , Instituições e políticas públicas. São Paulo: Expressão e Arte, 2006,p.111-124.

SENA, Paulo. **A legislação do Fundeb.** Brasília, DF: 2008. 22p. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0438134.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2009.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau nível I. **Caderno de Pesquisa: Raça Negra e educação** nº63, p.96-98. Fundação Carlos chagas. São Paulo. Novembro de 1987.

SILVA, Anamaria Sanfona da. Educação e assistência: Direitos de uma mesma criança. **Pro-Posições** - V. 10. Nº1. (28) , p.40-53, março de 1999.

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa e luta por Reconhecimento e cidadania. In. Abramowicz, Anete. SILVÉRIO, Valter Roberto. (ORGS) **Afirmando diferenças : montando o quebra-cabeça da diversidade na escola** .Campinas . Papyrus, 2005.p.27-53

SOUZA, Ana Lúcia Silva. CROSOL,Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola possibilidades e desafios para a implementação da lei 10.639/2003.**São Paulo . Peirópolis: Ação educativa, CEAfro e CEERT, 2007.

SOUZA, Yvone Costa de.**Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira.** Porto Alegre: Mediação.2002.

TARDOS, A. SZANTO, A. O que é a autonomia na primeira infância? In. FALK Judit. (ORG) **Educar os três primeiros anos : a experiência de lóczy** . tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara , JM Editora, 2004, p.33-47.

TAVARES, Maria. Tereza. Goudard. A Visibilidade que (quase) ninguém vê: a relação entre etnia, pobreza e exclusão na trajetória das creches comunitárias

nas favelas cariocas. **Cadernos CEDES**, temático: A fala dos excluídos n.38, p.84-99. 1991.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. **Caderno de Pesquisa: Raça Negra e educação** n°63.p.93-95.Fundação Carlos chagas. São Paulo. Novembro de 1987.

VALVERDE, Sonia Larrubia. As múltiplas línguas: encorajar a ler. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de, MELLO, Sueli Amaral (ORG).**Territórios da infância:tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Junqueiras & Marim. Araraquara. SP. 2007.

VENÂNCIO, Renato Pinto, **Maternidade Negada**. In PRIORE, Mary Del org. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

VINCZE, Maria. Atividade em comum em um grupo de crianças de até 2 anos e meio. In. FALK Judit. (ORG) **Educar os três primeiros anos : a experiência de Ióczy** . tradução de Sueli Amaral Mello. Araraquara , JM Editora, 2004,p. 67-78.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42), p.53 – 65, set./dez. 2003.

Documentos

Paulínia. Proposta Pedagógica do município de Paulínia. Secretaria de Educação e de Cultura. Seção de creches [S.D]

Caderno de Planejamento e Avaliações, de 2008. Elaborado pela direção da creche, pesquisada.

8. Anexos

Anexo 1. Tabela de palavras chaves

Palavras chaves	Números de vezes encontros nos TCCs
Educação infantil	32
Pré- escola	16
Criança pequena	21
Cultura infantil	11
Formação de professores	9
Creches	14
Relações de gênero	7
Brincadeiras	10
Crianças	4
Desenho infantil	5
Corpo	2
Pedagogia da educação infantil	10
Literatura infanto-juvenil	1
Identidade profissional	1
Espaço físico	5
Arte	
Educação de crianças	3
Educação pré-escolar	3
Imaginário	3
Imaginação das crianças	1
Pedagogia feminista	1
Educação	1
Linguagem Corporal	1
Parque infantil	1
Lúdico	2
Contar historia	1
Infância	7
Ensino fundamental	1
Letramento	3
Música na educação	1
Imprevisto	1
Mobiliário	1
Arquitetura	1

Escolas públicas	1
Proposta pedagógica	2
Currículos – planejamento	2
Autonomia	1
Brinquedos	1
Monitoras de creche	3
Professoras	2
Empresas Públicas	1
Agrupamentos	1
Linguagem	1
Alunos	1
Inclusão	1
Inserção	1
Frenet , Celestin	1

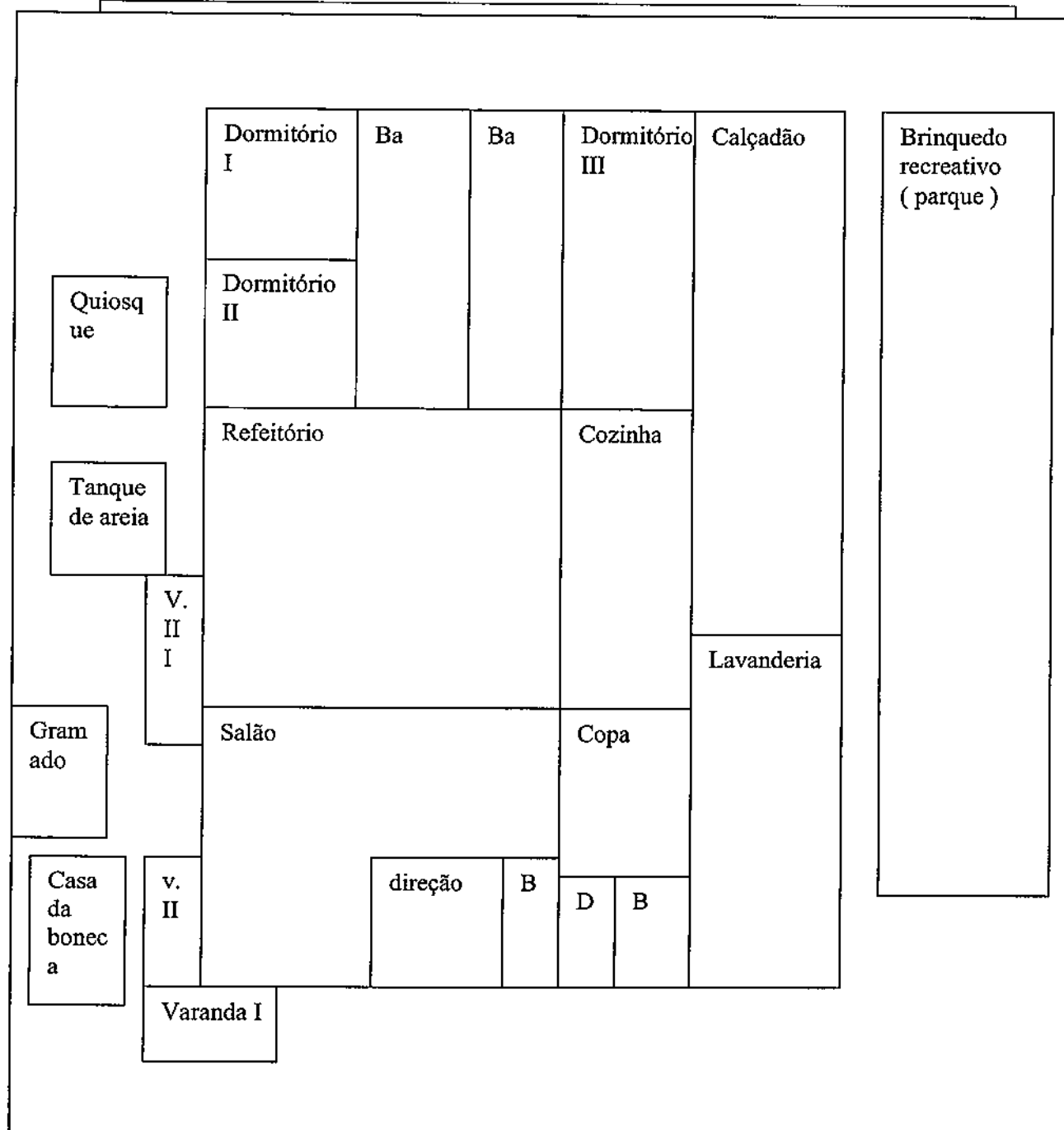
Anexo 2. Planta da creche pesquisada

D = Despensa da lavanderia

V= varanda

Ba = banheiro das crianças

B= banheiro dos adultos



Anexo 3. : Reportagens do jornal do sindicato de Paulínia, sobre a falta de creches em Paulínia e a respeito da luta das educadoras para serem reconhecidas como profissionais do magistério.

3- Paulínia, Novembro de 2007

Constrói relógio, teatro e cinema, cadê creches, EMEIs e escolas?

Quem chega em Paulínia pela passarela ou a negócios vê uma cidade-vitruvi com obras grandiosas e um enorme relógio em construção logo na entrada. Porém, quem vive o dia-a-dia das famílias paulinenhas sabe que é tudo uma fantasia que serve mais para agradar o ego e promover a pessoa do prefeito.

Pois na verdade, a população de todas as idades, principalmente as crianças que sofrem com falta de vagas nas creches, falta de espaço para lazer, não contam com atendimento médico adequado e vivem sem uma política de segurança pública que garanta a elas a possibilidade de um crescimento saudável.

Enquanto isso, os servidores de todos os setores, os verdadeiros responsáveis pelo atendimento à população, ficam refém de uma má gestão do dinheiro público e expostos às críticas da população que com razão reclama melhoria dos serviços.

A sociedade sabe que a cidade de Paulínia tem um dos maiores orçamentos do Brasil e ela vê como o dinheiro público é usado em obras faraônicas. Por exemplo, a cidade de São José do Rio Preto (SP) tem um orçamento previsto de R\$ 460 milhões e uma população em torno de 800 mil habitantes, sendo que a cidade é uma referência para o estado, enquanto que em Paulínia (SP) com orçamento previsto de 700 milhões e população em torno de 65 mil faltam creches, escolas, etc. Por isso, exigimos melhores condições de trabalho e salários dignos.

Superlotação e o perigo para o trabalhador
A Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu artigo 54 parágrafo IV, assegura o direito à creche e pré-



escola para todas as crianças.

Nós defendemos o cumprimento da Lei, mas protestamos contra a falta de estrutura e também da falta de condições de trabalho. Podemos com essa situação, concluir que é o prefeito que não respeita a Lei, pois se ele fosse realmente amigo das crianças, pelo menos na Educação, com certeza, não tinha um exército de mães batendo nas portas do Fórum por um Mandado de Segurança para colocar um filho numa creche.

Mais do que isso, se o prefeito quer honrar o certificado da Associação Brasileira de Brinquedos, a ABrinq -, que considera Paulínia cidade amiga da Criança, não teríamos um número tão grande de servidoras e servidores da Educação com problemas de afastamento ou restrição médica. Essa é uma realidade no nosso sistema educacional.

Nossos filhos em risco

As Educadoras Infantis acabam sobrecarregadas e ficam estressadas com a sobrecarga de trabalho. Com isso, as crianças correm riscos de acidentes. Não se constrói creches e depois para cumprir as ordens judiciais, alugam prédios às pressas, prédios inadequados para atender crianças.

Censo eleitoral vai até dia 14 de dezembro

Todos os paulinenhas eleitores na cidade tem até o dia 14 de dezembro para fazer o recadastramento. A decisão do Tribunal Superior Eleitoral TSE de incluir Paulínia na lista das cidades que devem recontar seus eleitores, representa um importante ganho para toda a sociedade paulinenha que é prejudicada por um exército de eleitores que moram em outros municípios e usam endereços falsos para obterem benefícios com serviços públicos prestados à comunidade.

Essa prática caracteriza crime, tanto para quem usa o endereço falso, como para quem empresta comprovantes. Logo, todos devem fiscalizar e denunciar os atravessadores, principalmente os políticos

que buscam eleitores em cidades vizinhas e até em outros estados para conseguirem sua eleição ou reeleição.

De acordo com o edital, expedido pela Juíza Eleitoral Ana Paula do Nascimento Colabono, todos os eleitores inscritos ou transferidos até 31 de dezembro do ano passado devem comparecer, munidos de documento oficial de identidade e comprovante de residência (de outubro de 2006 a junho de 2007), ao Posto de Atendimento de Revisão do Eleitorado, na Rua Maria das Dores Leal de Queiroz, 777 - Vista Alegre (em frente ao Cartório Eleitoral), de segunda a sábado e nos feriados, das 14h às 17h.

a voz do **SERVIDOR**

7- Paulínia, Novembro de 2.007

EDUCADORA INFANTIL: REUNIÃO COM O PREFEITO E A NOSSA REGULAMENTAÇÃO

Autores: Márcia Aparecida Jilipato / Cristiane Zinavelloti

De após de vários requerimentos protocolados a administração sem resposta, em final de ano que antecede as eleições, o Prefeito Edson Moura, reuniu-se no último dia 17 de outubro com as representantes das Educadoras Infantís em seu gabinete, depois de quase 3 horas de espera.

Ao iniciar a reunião diante da ansiedade das Educadoras, Edson Moura disse que ainda esse ano elas seriam da Família Ocupacional Ensino, dando sua palavra de honra. A alegria durou pouco quando elas começaram a expor suas reivindicações que nada mais são, do que direitos inerentes ao cargo de Professor, como aposentadoria retroativa aos anos trabalhados e anterior a aprovação de LDB, carga horária de 25 horas semanais, que dá condição de acumular cargos, o direito de prestar concurso público para administração escolar e orientação pedagógica; recesso escolar; hora atividade; a nomenclatura de Professor de Educação Infantil, neste caso elas não aceitaram outra denominação que não seja a de professor, o que é exigido por lei para se aposentar e para prestar concursos em funções do Magistério, que fizeram o Prefeito voltar atrás de sua colocação anterior, afirmando que desconhecia tais questões e que precisava de mais tempo para checar as leis municipais e para encaixar a hora atividade sem mexer com salários.

Quando afirmou desconhecer tais questões, as Educadoras cobraram os requerimentos protocolados, onde elas solicitam seus direitos e que até então não tiveram nenhuma resposta. Os protocolos enviados foram: 25/11/2005 (Proc. Nº 016883/05), 02/03/2006 (Proc. Nº 3089/06), 28/07/2006 (Proc. Nº 010757/06), 01/11/2006 (Proc. Nº 016326/06), este último direcionado ao Senhor Prefeito, pedindo reunião com o mesmo. Então podemos constatar que não há a possibilidade da Administração desconhecer os problemas das Educadoras Infantís que há alguns anos buscam regulamentar a função exercida, se utilizando de todos os meios legais possíveis para uma negociação baseada no diálogo. Quanto ao recesso, as Educadoras Infantís colocaram a insegurança e angústia que elas sentem todos os anos, quando o período se aproxima, cuja incerteza é se vai haver ou não o mesmo, porque neste ano de última hora elas tiveram dois dias cortados e depois se voltou atrás. Mas mesmo assim, a creche voltou antes dos outros níveis e nos primeiros dias de trabalho que deveria ser usado para planejamento, voltaram com crianças e elas não

tiveram dia para planejar as atividades. Diante dessa colocação o Prefeito deu a sua palavra que vai fazer uma portaria para regulamentar o recesso e garanti-lo.

Quanto à hora atividade, ele tentou explicar de maneira confusa que as Educadoras Infantís já recebem o benefício, só que embutida na jornada de trabalho. O que ele se esqueceu é que hora atividade, é destinada exclusivamente ao pagamento do tempo gasto pelo PROFESSOR, fora da ESCOLA, na preparação de aulas, pesquisas, registro diário, elaboração de materiais didáticos, relatórios, avaliações, provas e exercícios, bem como na correção dos mesmos e sua remuneração é equivalente à porcentagem recebida atualmente pelos profissionais de Educação, docentes do Município de Paulínia. Para o funcionário docente mensalista o cálculo das horas atividade deverá ser efetuado com base na soma do total da jornada normal de trabalho, aulas de substituição, horas de reunião pedagógica ou horas de reunião de estudo, conforme o caso. Portanto, o que as Educadoras Infantís recebiam (agora com as 6 horas foi banido, mais uma prova de que não era hora atividade) não pode ser considerado hora atividade de maneira alguma. Algum tempo atrás as Babás trabalhavam 40 horas semanais, depois foi alterado para 36 horas semanais, sendo 30 horas com a criança, sendo 6 horas por dia (de acordo com a CLT, para a jornada de trabalho superior a quatro horas são obrigatórios 15 minutos de descanso, o que também não foi concedido) e 6 horas ficaram devendo e no ano de 2000, a nomenclatura foi mudada para Educadora Infantil, mas permanecendo na classe Operacional do Município. Ou seja, funcionários operacionais não possuem hora atividade e nem precisam dela, o que houve foi uma intenção de exigir das Educadoras Infantís, as funções docentes sem precisar pagar mais por isso. Consequentemente as Educadoras Infantís passaram a dever 6 horas toda semana. Muitas Educadoras nem sabiam por que deviam tantas horas, sempre foi um pesadelo para elas que sempre foram convocadas a trabalhos, inclusive aos sábados para festas, organizações de brinquedos, reuniões, sem direito de questionar e sujeito a perda de pontos que são descontados na remoção porque sempre estavam devendo. Algumas sofreram várias ameaças e pressões por causa dessa dívida que era cobrada de forma abusiva sem fins pedagógicos.

Discutiu-se também a situação das Educadoras Infantis que não possuem formação acadêmica, porém não ficou nada definido. Vale lembrar que essas profissionais possuem formação no exercício da função, denominadas de professor leigo, profissional que exerce o Magistério sem que possua a habilitação mínima exigida, possuem isonomia na função e a Prefeitura pode providenciar uma formação especial, já que o curso do Magistério foi extinto. Observando os requisitos necessários para o seu provimento, assegurando-lhe inclusive um prazo mínimo de cinco anos para a obtenção da habilitação específica. Em São Paulo quem ministrou o curso foi a Fundação Vanzolini, com a coordenadora Angela Springer. As profissionais que após o prazo estabelecido para a obtenção da habilitação, não apresentaram a devida titulação podem ser reaproveitados em atividades compatíveis dentro do setor de Educação.

Após as educadoras exporem suas reivindicações, foi-se exigido um prazo para a resposta, já que o Prefeito estava terminando a reunião apenas com o recesso definido, primeiramente ele sugeriu 15 de janeiro de 2008, ao ouvir que a educação estaria em férias, ele disse sem convicção que até o final do ano todas serão convocadas para a resposta. Diante dessa atitude fica clara a estratégia política em desvincular os movimentos dos funcionários em busca de seus direitos, onde se escolhe o período de fim de ano para mediar as negociações. E as Educadoras Infantis continuam na incerteza quanto ao seu futuro profissional determinadas a não desistirem jamais de seus direitos.

() Márcia Aparecida Juppato e Cristiane Zanovello são educadoras da rede municipal de ensino e integrantes da diretoria do Sindicato dos Servidores Municipais*

A Voz do Servidor

INFORMATIVO OFICIAL DO SINDICATO DOS TRABALHADORES DO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE PAULÍNIA

Mais um ato na luta pelo reconhecimento

Somos profissionais qualificados exigimos RESPEITO e COMPROMISSO.

A pós o prefeito prometer em reunião (17/11/2007) o não cumprir, educadores deflagram a greve. Nossa luta não é por questão salarial, não queremos cargos sem concurso, apenas o reconhecimento dos nossos trabalhos prestados à Prefeitura e à comunidade.

Prefeito cumpra com sua palavra

A pior coisa para um gestor é não cumprir suas promessas, principalmente com a categoria, que o novo prefeito assuma este compromisso



página 4 e 5.

Educação

Organização e consciência na luta pela regulamentação

A assembleia no Sindicato lotou e deixou claro a importância com tanta morosidade e falta de compromisso da administração.

Quaquer pai analisando a situação do preleito, até mesmo assumindo pessoalmente com a categoria, dando sua palavra, em reunião realizada no Paço Municipal em 17/11/2007 e, vendo a controvérsia dos trabalhadores em exigir os seus direitos, ficaram orgulhosos e sabem que seu trabalho é legítimo.

Logo e firma não estão nas mãos somente de profissionais competentes e sim de cidadãos paulinenses que além da teoria, na prática deixam claro que não abrem mão do seu direito e, nenhum trabalhador seja público ou na rede privada deve abrir mão daquilo que é legítimo.



**O medo não pode
superar nossos
ideais.**



MOVIMENTO DOS PROFESSORES PELA APROVAÇÃO DO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO

Desde o último movimento dos professores e educadores de Paulínia em 2005 a categoria vem pacientemente aguardando soluções para suas reivindicações que incluem a aprovação do Estatuto do Magistério Municipal, a integralidade do abono, melhores condições de trabalho, reformas nos prédios, revogação da lei 2.846/2006 (benefícios) entre outras.

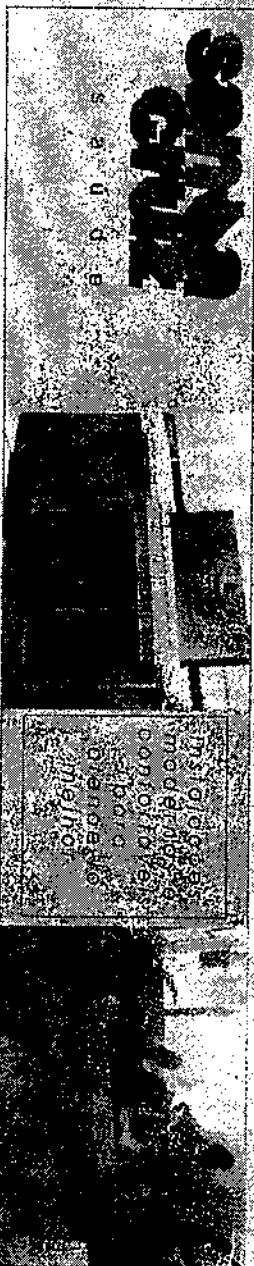
Muito se esperou e nenhuma resposta foi dada a categoria. Medante a este desacepo por parte da administração, alguns professores começaram a cobrar da diretoria do Sindicato uma atitude do assunto.

No início do ano de 2007, a diretoria do sindicato, com aprovação dos professores começou então a realizar reuniões para que as reivindicações fossem reforçadas e enviadas à Secretaria de Educação.

Ao final do ano, levou de 2007 um convite, devidamente protocolado, foi feito à Senhora Secretária de Educação para que participasse de uma reunião com os professores, mas nenhuma resposta formal foi apresentada à categoria até a data de hoje.

Neste ano, retomamos as reuniões com a intenção de fortalecer o movimento para que o Estatuto do Magistério seja aprovado com as devidas correções, inclusive, a inclusão das educadoras no quadro da educação e não como operacional.

Nossas reivindicações são justas e legítimas e a categoria espera da administração maior respeito e atenção. Precisamos da participação de todos.



Minerals & Vitamins

à base de dispersar. Acreditamos

à base de dispersar. Acreditamos



se adequar, caso ele não queira
se adequar, obrigado por ele ter

[illegible]

va aberta a um
parlamentação
Educadoras unidas na luta a
cada município
o reconhecimento

Anexo 4: Ficha de avaliação, utilizada na unidade pesquisada .

Avaliação Âmbito de conhecimento do mundo

S	Sim
N	Não
Av	Às Vezes

Movimento

	Dev. / março	1º semestre	2º semestre	Observações
Apresenta movimentos corporais				
Caminha em linha recta				
Corre com facilidade				
Cai com frequência				
Mantém - se em pé de forma autónoma				
Toma banho sozinho				
Veste - se sozinho				
Pula com os dois pés				
Pula com um pé				
Levanta os dois braços				
Levanta um braço de cada vez				
Desce - se sozinho				
Movimenta os dedos				
Consegue mostrar a lateral dos dedos				
Usa a mão direita com objectivos				
Usa a mão esquerda com objectivos				
Levanta os dois punhos				
Levanta as pernas alternadamente				
Sobe e desce no escorregadouro				
Balança sozinho				
Corre em espaços limitados				
Pedala a bicicleta				
Anda em cima de cadeiras baixas				
Sobe e desce as escadas partidas				
Abre e fecha portas e janelas				

MÚSICA

	Dev. / março	1º semestre	2º semestre	Observações
Executa a ordem da música				
Acompanha o ritmo da música				
Nas actividades e tempo livre				
Nas actividades e momentos livres				
Nas actividades e tempo livre				
Gosta de música lenta				
Gosta de música moderada				
Gosta de música rápida				
Canta músicas				
Participa do rodar-cantar				
Houve uma música				
Reproduz sons com objectivos				
Reproduz sons com objectivos				
Reproduz sons com objectivos				

LINGUAGEM E SOCIEDADE

	Fev./março	1º semestre	2º semestre	Classificação
Apresenta dificuldades de compreensão				
Chama a atenção das outras crianças				
É inseguro				
Muda de comportamento com frequência				
Consegue defender-se				
Apresenta dificuldades de comunicação				
Relaciona-se com outras crianças				
Necessita de ajuda				
Procura estabelecer contato				
Apresenta características de liderança				
É cooperativo				
É tímido ou retraído				
É inseguro dentro do grupo				
É incapaz de exteriorizar sentimentos				
Quanto a ele, alguma outra criança se sente insegura				
Quando recebe				
Quando dá				
Quando recebe uma coisa				
Quando dá uma coisa				
Discrimina doces e salgados				
Discrimina cheiro ruim e bom				
Reconhece objetos pelo tato				
Reconhece sons e sons de instrumentos				

Observação:

ASSINATURA DOS PROFESSORES

1º Semestre _____

2º Semestre _____

ASSINATURA DAS FAMILIAS

1º Semestre - Educ. manhã _____

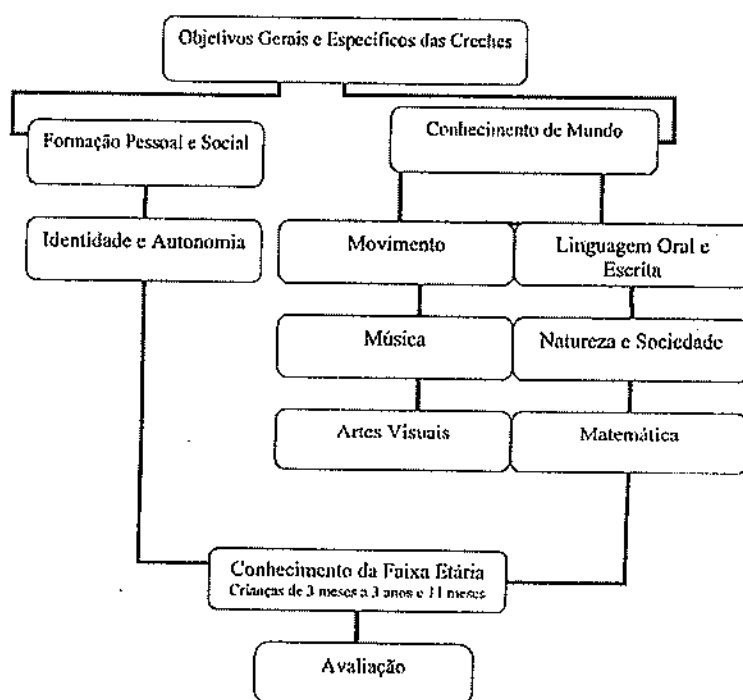
2º Semestre - Educ. manhã _____

Educ. tarde - _____

Educ. tarde - _____

Anexo 5. Estrutura pedagógica das creches municipais de Paulínia.

ESTRUTURA PEDAGÓGICA DAS CRECHES MUNICIPAIS
DE PAULÍNIA



Anexo 6: Tabelas 3.4 –pessoas que freqüentavam creche ou escola , por grau e a série que freqüentavam, segundo a rede de ensino que freqüentavam , o sexo e os grupos de idade , do IBGE, dos anos 2004 ao ano 2007.

3 Instrução
Tabela 3.4 - Pessoas que freqüentavam creche ou escola, por grau e a série que freqüentavam, segundo a rede de ensino que freqüentavam, o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2004

Rede de ensino que frequentavam, e os grupos de idade	Pessoas que frequentavam creche ou escola								
	Total (1)	Graus que frequentavam							
		Educação Infantil		Fundamental				Médio (4)	Superior (5)
		Creche	Pré-escolar	Total (2)	Série que frequentavam				
				1ª a 4ª	5ª a 8ª	Sem declaração (3)			
Total	57 592 749	1 546 897	6 624 501	34 277 649	17 851 021	15 237 228	403 072	10 110 940	4 812 582
Rede de ensino									
Pública	45 906 238	882 831	4 946 291	30 596 469	16 508 012	13 583 109	380 699	9 255 270	1 255 417
Particular	11 676 009	664 066	1 678 210	3 704 510	2 014 197	1 852 871	22 063	1 872 521	3 557 245
Sem declaração	7 602	-	1 487	3 870	1 012	1 158	-	2 149	-
Sexo e grupos de idade									
0 a 3 anos	1 546 507	1 546 897	-	-	-	-	-	-	-
4 anos	1 705 146	-	1 705 146	-	-	-	-	-	-
5 a 6 anos	5 485 583	-	4 473 170	993 423	993 423	-	-	-	-
7 anos	3 325 140	-	437 316	2 887 825	2 887 825	-	-	-	-
8 a 9 anos	6 891 062	-	164 632	6 690 459	6 690 459	-	-	-	-
10 a 11 anos	4 838 207	-	43 238	6 704 969	4 437 546	2 347 424	-	-	-
12 anos	3 274 627	-	-	3 274 627	809 666	2 464 961	-	-	-
13 a 14 anos	6 386 632	-	-	4 179 374	804 612	3 381 493	9 711	206 669	-
15 anos	3 135 589	-	-	1 890 570	229 268	1 673 278	22 905	1 204 668	-
16 a 17 anos	6 641 219	-	-	1 978 712	274 628	1 644 832	47 862	3 643 068	39 430
18 a 19 anos	3 497 396	-	-	768 467	122 041	691 956	25 131	2 030 890	557 049
20 a 24 anos	4 337 474	-	-	745 515	134 398	604 779	66 799	1 892 222	1 909 737
25 a 29 anos	1 851 627	-	-	421 455	81 375	260 064	61 771	540 458	689 614
30 anos ou mais	3 658 610	-	-	1 481 047	258 439	411 514	140 843	851 789	1 325 774
Idade ignorada	2 233	-	-	1 376	679	797	-	857	-
Homens	24 847 476	774 719	3 494 751	17 398 091	9 353 222	7 580 687	197 176	4 825 918	2 065 997
0 a 3 anos	774 719	774 719	-	-	-	-	-	-	-
4 anos	881 574	-	881 574	-	-	-	-	-	-
5 a 6 anos	3 727 622	-	2 256 103	471 659	471 659	-	-	-	-
7 anos	1 694 167	-	241 980	1 452 177	1 452 177	-	-	-	-
8 a 9 anos	3 556 833	-	90 609	3 469 224	2 459 181	13 043	-	-	-
10 a 11 anos	3 487 646	-	24 485	3 443 360	2 402 606	1 040 754	-	-	-
12 anos	1 656 272	-	-	1 656 272	474 666	1 180 405	-	-	-
13 a 14 anos	2 284 503	-	-	3 161 873	513 169	2 430 025	6 191	93 246	-
15 anos	1 602 278	-	-	1 043 873	143 913	920 243	16 881	518 396	-
16 a 17 anos	2 836 026	-	-	1 149 512	163 023	986 089	30 283	1 458 549	17 574
18 a 19 anos	1 676 849	-	-	434 683	70 778	338 076	14 370	1 017 340	227 620
20 a 24 anos	2 074 412	-	-	411 142	77 021	278 426	34 447	798 842	874 428
25 a 29 anos	794 173	-	-	170 653	40 108	66 031	21 837	223 156	400 454
30 anos ou mais	1 354 846	-	-	493 159	87 792	192 990	64 377	328 060	535 511
Idade ignorada	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mulheres	29 245 273	772 178	3 129 750	16 881 758	8 497 799	7 677 141	205 896	5 505 022	2 750 585
0 a 3 anos	772 178	772 178	-	-	-	-	-	-	-
4 anos	824 571	-	824 571	-	-	-	-	-	-
5 a 6 anos	2 738 521	-	2 217 007	521 854	521 854	-	-	-	-
7 anos	1 630 983	-	196 316	1 435 648	1 435 648	-	-	-	-
8 a 9 anos	3 435 259	-	74 024	3 361 235	3 361 235	-	-	-	-
10 a 11 anos	3 376 362	-	18 763	3 351 609	2 044 989	1 306 679	-	-	-
12 anos	1 609 255	-	-	1 609 255	234 903	1 294 568	-	-	-
13 a 14 anos	3 151 129	-	-	3 027 717	281 423	2 731 457	3 610	123 412	-
15 anos	1 533 260	-	-	846 697	85 365	763 035	7 004	686 643	-
16 a 17 anos	2 826 194	-	-	829 250	111 509	664 732	17 479	1 674 129	21 866
18 a 19 anos	1 727 642	-	-	323 914	58 195	262 688	10 781	1 073 650	330 078
20 a 24 anos	2 292 062	-	-	334 373	57 367	223 344	31 362	893 280	1 125 309
25 a 29 anos	1 057 354	-	-	250 902	61 298	135 023	20 134	217 592	489 160
30 anos ou mais	3 303 729	-	-	887 978	198 647	279 624	106 405	625 729	760 153
Idade ignorada	2 233	-	-	1 376	679	797	-	857	-

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004.

(1) Inclui-se as pessoas que não declararam o curso freqüentado. (2) Inclui-se os estudantes de curso de alfabetização de adultos. (3) Inclui-se os estudantes que freqüentavam o supletivo não seriado. (4) Inclui-se os estudantes de pré-vestibular. (5) Inclui-se os estudantes de curso de mesário ou docentes.

3 Instrução

Tabela 3.4 - Pessoas que frequentavam creche ou escola, por grau e a série que frequentavam, segundo a rede de ensino que frequentavam, o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2005

Rede de ensino que frequentavam, sexo e grupos de idade	Pessoas que frequentavam creche ou escola								
	Total (1)	Grau que frequentavam						Médio (4)	Superior (5)
		Educação Infantil		Fundamental					
Creche	Pré-escolar	Total (2)	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Sem declaração (3)				
Total	57 501 721	1 498 547	6 766 747	34 094 906	17 472 980	15 386 842	397 410	9 958 108	5 183 413
Rede de ensino									
Públicas	45 864 957	866 110	4 977 806	30 484 083	15 505 059	13 781 189	374 841	8 195 003	1 341 965
Particular	11 631 220	632 437	1 787 495	3 608 330	1 957 591	1 504 703	22 239	1 761 510	3 841 448
Sem declaração	5 534	-	1 446	2 493	330	970	338	1 595	-
Sexo e grupos de idade									
0 a 3 anos	1 498 547	1 498 547	-	-	-	-	-	-	-
4 anos	1 628 680	-	1 628 680	-	-	-	-	-	-
5 e 6 anos	5 474 765	-	4 576 922	897 843	897 843	-	-	-	-
7 anos	3 257 678	-	409 580	2 848 096	2 848 096	-	-	-	-
8 e 9 anos	6 788 553	-	128 984	6 659 569	6 627 393	32 178	-	-	-
10 e 11 anos	6 623 884	-	22 581	6 671 303	4 453 670	2 417 633	-	-	-
12 anos	3 377 457	-	-	3 377 457	784 236	2 593 221	-	-	-
13 e 14 anos	6 423 410	-	-	6 236 849	779 069	5 443 440	8 857	186 761	-
15 anos	3 093 278	-	-	1 853 849	217 477	1 615 880	17 532	1 286 429	-
16 e 17 anos	5 802 399	-	-	1 880 602	230 674	1 589 448	46 831	3 652 090	59 707
18 e 19 anos	3 359 941	-	-	702 485	108 601	542 917	32 702	2 029 855	637 601
20 a 24 anos	4 335 784	-	-	716 504	143 767	483 000	52 381	1 487 463	2 131 817
25 a 29 anos	1 939 612	-	-	456 138	87 877	237 711	53 138	433 942	999 532
30 anos ou mais	3 810 252	-	-	1 589 069	292 300	447 981	184 959	867 512	1 353 681
Idade ignorada	7 479	-	-	5 342	1 687	3 655	-	1 056	1 076
Homens	28 357 887	774 626	3 469 192	17 310 074	9 149 426	7 663 878	181 655	4 669 066	2 234 929
0 a 3 anos	774 626	774 626	-	-	-	-	-	-	-
4 anos	797 886	-	797 886	-	-	-	-	-	-
5 e 6 anos	2 813 759	-	2 361 878	452 121	452 121	-	-	-	-
7 anos	1 643 471	-	216 805	1 426 665	1 426 665	-	-	-	-
8 e 9 anos	3 435 230	-	76 376	3 358 855	3 341 814	17 041	-	-	-
10 e 11 anos	3 540 051	-	16 447	3 523 604	2 301 641	1 131 763	-	-	-
12 anos	1 714 592	-	-	1 714 592	480 215	1 234 377	-	-	-
13 e 14 anos	3 256 051	-	-	3 181 471	493 492	2 678 127	7 509	74 580	-
15 anos	1 549 001	-	-	1 030 905	129 741	880 767	9 056	518 096	-
16 e 17 anos	2 729 652	-	-	1 080 192	141 164	899 370	29 968	1 590 905	28 555
18 e 19 anos	1 663 051	-	-	412 260	86 793	319 476	15 256	1 008 031	272 750
20 a 24 anos	2 058 632	-	-	390 540	83 651	239 484	27 851	745 167	930 695
25 a 29 anos	846 499	-	-	194 623	39 922	98 180	24 636	213 403	438 473
30 anos ou mais	1 423 326	-	-	541 802	101 425	144 430	67 331	318 363	563 171
Idade ignorada	4 030	-	-	2 444	581	1 863	-	501	1 075
Mulheres	29 143 834	723 921	3 297 555	16 784 832	8 323 556	7 722 964	215 755	5 389 042	2 948 484
0 a 3 anos	723 921	723 921	-	-	-	-	-	-	-
4 anos	830 794	-	830 794	-	-	-	-	-	-
5 e 6 anos	2 660 968	-	2 216 244	445 722	445 722	-	-	-	-
7 anos	1 614 305	-	192 774	1 421 431	1 421 431	-	-	-	-
8 e 9 anos	3 353 323	-	52 600	3 300 714	3 285 579	15 135	-	-	-
10 e 11 anos	3 353 893	-	6 134	3 347 699	2 061 829	1 285 870	-	-	-
12 anos	1 662 865	-	-	1 662 865	204 021	1 358 844	-	-	-
13 e 14 anos	3 167 359	-	-	3 055 178	285 577	2 765 313	1 358	112 161	-
15 anos	1 544 277	-	-	822 944	87 736	725 693	8 476	721 393	-
16 e 17 anos	2 932 747	-	-	800 410	89 710	690 078	16 865	1 671 185	31 162
18 e 19 anos	1 676 890	-	-	290 225	41 868	223 441	17 448	1 021 824	364 841
20 a 24 anos	2 269 162	-	-	325 964	60 116	213 516	24 530	742 266	1 200 922
25 a 29 anos	1 093 113	-	-	281 515	47 955	136 531	29 452	270 539	661 669
30 anos ou mais	2 388 938	-	-	1 047 267	190 875	303 551	117 628	549 159	720 510
Idade ignorada	3 453	-	-	2 898	1 106	1 792	-	555	-

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

(1) Inclusive as pessoas que não declararam o curso frequentado. (2) Inclusive os estudantes de curso de alfabetização de adultos. (3) Inclusive os estudantes que frequentavam o supletivo não-ensinado. (4) Inclusive os estudantes de pré-vestibular. (5) Inclusive os estudantes de curso de mestrado ou doutorado.

3 - Instrução

Tabela 3.4 - Pessoas que frequentavam creche ou escola, por nível e série que frequentavam, segundo a rede de ensino que frequentavam, o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2006

Rede de ensino que frequentavam, sexo e grupos de idade	Pessoas que frequentavam creche ou escola (1 000 pessoas)								
	Total (1)	Nível que frequentavam						Médio (4)	Superior (5)
		Educação infantil		Fundamental					
		Creche	Pré-escolar	Total (2)	Série que frequentavam		Sem declaração (3)		
1ª a 4ª	5ª a 8ª								
Total	58 330	1 742	6 593	34 237	17 510	15 650	292	9 884	5 874
Rede de ensino									
Pública	45 773	1 008	4 843	30 356	15 370	13 946	274	9 129	1 439
Particular	12 653	738	1 748	3 882	2 140	1 704	18	1 754	4 434
Sem declaração	4	-	2	0	0	-	-	1	1
Sexo e grupos de idade									
0 a 3 anos	1 742	1 742	-	-	-	-	-	-	-
4 anos	1 683	-	1 683	-	-	-	-	-	-
5 a 6 anos	5 457	-	4 403	1 054	1 054	-	-	-	-
7 anos	3 323	-	396	2 927	2 926	-	-	-	-
8 a 9 anos	6 782	-	92	6 690	6 662	38	-	-	-
10 a 11 anos	7 051	-	19	7 032	4 479	2 551	-	-	-
12 anos	3 545	-	-	3 545	768	2 757	-	-	-
13 a 14 anos	6 625	-	-	6 386	718	5 655	9	239	-
15 anos	3 097	-	-	1 809	186	1 602	13	1 288	-
16 a 17 anos	6 468	-	-	1 739	209	1 480	38	3 685	43
18 a 19 anos	3 295	-	-	621	85	497	25	1 947	727
20 a 24 anos	4 405	-	-	628	101	438	38	1 417	2 364
25 a 29 anos	2 051	-	-	373	73	199	43	620	1 158
30 anos ou mais	3 893	-	-	1 434	240	428	125	788	1 682
Idade ignorada	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Homens	28 714	936	3 369	17 430	9 208	7 790	129	4 484	2 516
0 a 3 anos	838	836	-	-	-	-	-	-	-
4 anos	850	-	850	-	-	-	-	-	-
5 a 6 anos	2 749	-	2 237	513	513	-	-	-	-
7 anos	1 584	-	212	1 472	1 471	-	-	-	-
8 a 9 anos	3 486	-	51	3 435	3 420	15	-	-	-
10 a 11 anos	3 608	-	9	3 599	2 407	1 192	-	-	-
12 anos	1 815	-	-	1 815	475	1 341	-	-	-
13 a 14 anos	3 327	-	-	3 234	451	2 775	5	83	-
15 anos	1 525	-	-	895	117	598	9	540	-
16 a 17 anos	2 742	-	-	1 636	139	873	25	1 537	19
18 a 19 anos	1 634	-	-	396	58	301	18	954	283
20 a 24 anos	2 065	-	-	317	50	223	19	715	1 033
25 a 29 anos	891	-	-	160	34	74	15	215	626
30 anos ou mais	1 411	-	-	487	82	138	48	270	665
Idade ignorada	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mulheres	29 597	806	3 224	16 806	8 304	7 860	163	5 400	3 358
0 a 3 anos	806	806	-	-	-	-	-	-	-
4 anos	823	-	823	-	-	-	-	-	-
5 a 6 anos	2 708	-	2 187	522	542	-	-	-	-
7 anos	1 639	-	184	1 455	1 455	-	-	-	-
8 a 9 anos	3 295	-	41	3 255	3 231	23	-	-	-
10 a 11 anos	3 443	-	10	3 432	2 072	1 360	-	-	-
12 anos	1 730	-	-	1 730	313	1 415	-	-	-
13 a 14 anos	3 298	-	-	3 153	267	2 880	4	145	-
15 anos	1 572	-	-	824	69	750	4	748	-
16 a 17 anos	2 726	-	-	703	79	607	13	1 393	25
18 a 19 anos	1 662	-	-	234	28	195	7	983	444
20 a 24 anos	2 344	-	-	311	51	214	19	702	1 331
25 a 29 anos	1 160	-	-	223	39	124	28	306	631
30 anos ou mais	2 392	-	-	947	168	291	77	518	927
Idade ignorada	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.

(1) Inclusive as pessoas que não declararam o curso frequentado. (2) Inclusive os estudantes de curso de alfabetização de adultos. (3) Inclusive os estudantes que frequentavam o supletivo não-seriado. (4) Inclusive os estudantes de pré-vestibular. (5) Inclusive os estudantes de curso de mestrado ou doutorado.

3 Instrução

Tabela 3.4 - Pessoas que frequentavam creche ou escola, por nível de ensino que frequentavam, segundo a rede de ensino que frequentavam, o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2007

Rede de ensino que frequentavam, sexo e grupos de idade	Pessoas que frequentavam creche ou escola (1 000 pessoas)							
	Total	Nível de ensino que frequentavam						
		Educação Infantil			Alfabetização de jovens e adultos	Fundamental	Médio (1)	Superior (2)
		Creche	Pré-escolar					
			Maternal, jardim de infância etc.	Classe de alfabetização				
Total	58 192	1 878	4 457	1 431	555	34 065	9 581	5 125
Rede de ensino								
Pública	45 731	1 118	3 301	1 107	536	30 077	8 125	1 467
Particular	12 461	760	1 156	324	19	3 988	1 556	4 658
Sexo e grupos de idade								
0 a 3 anos	1 878	1 878	-	-	-	-	-	-
4 anos	1 733	-	1 710	-	-	23	-	-
5 ou 6 anos	5 275	-	2 550	1 142	-	1 583	-	-
7 a 9 anos	10 262	-	197	289	-	9 777	-	-
10 ou 11 anos	7 004	-	-	1	-	7 003	-	-
12 ou 13 anos	7 051	-	-	-	3	7 017	31	-
14 ou 15 anos	6 444	-	-	-	11	4 765	1 668	-
16 ou 17 anos	5 302	-	-	-	13	1 603	3 623	62
18 ou 19 anos	3 136	-	-	-	12	640	1 820	756
20 a 24 anos	4 225	-	-	-	37	509	1 283	2 395
25 a 29 anos	2 005	-	-	-	44	298	454	1 209
30 anos ou mais	3 879	-	-	-	435	948	796	1 703
Homens	28 834	951	2 292	742	213	17 608	4 460	2 628
0 a 3 anos	951	951	-	-	-	-	-	-
4 anos	870	-	852	-	-	8	-	-
5 ou 6 anos	2 698	-	1 318	574	-	806	-	-
7 a 9 anos	5 233	-	101	168	-	4 964	-	-
10 ou 11 anos	3 608	-	-	1	-	3 607	-	-
12 ou 13 anos	3 624	-	-	-	2	3 606	16	-
14 ou 15 anos	3 258	-	-	-	7	2 547	704	-
16 ou 17 anos	2 708	-	-	-	9	992	1 679	29
18 ou 19 anos	1 575	-	-	-	8	343	915	309
20 a 24 anos	2 010	-	-	-	23	270	665	1 052
25 a 29 anos	873	-	-	-	19	133	193	528
30 anos ou mais	1 477	-	-	-	144	333	289	711
Mulheres	29 368	927	2 175	689	342	16 457	5 221	3 497
0 a 3 anos	927	927	-	-	-	-	-	-
4 anos	863	-	849	-	-	15	-	-
5 ou 6 anos	2 576	-	1 231	566	-	777	-	-
7 a 9 anos	5 030	-	96	121	-	4 813	-	-
10 ou 11 anos	3 396	-	-	0	-	3 396	-	-
12 ou 13 anos	3 427	-	-	-	0	3 411	15	-
14 ou 15 anos	3 185	-	-	-	4	2 217	964	-
16 ou 17 anos	2 594	-	-	-	4	811	1 944	34
18 ou 19 anos	1 561	-	-	-	4	197	914	447
20 a 24 anos	2 216	-	-	-	14	239	615	1 348
25 a 29 anos	1 132	-	-	-	25	165	261	581
30 anos ou mais	2 402	-	-	-	290	615	504	992

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

(1) Inclui os estudantes de pré-vestibular. (2) Inclui os estudantes de curso de mestrado ou doutorado.

