

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e
revelam sobre a questão racial?*

Fabiana de Oliveira

São Carlos
2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam
sobre a questão racial?*

Fabiana de Oliveira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Metodologia de Ensino, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Anete Abramowicz.

São Carlos
2004

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

O48ec

Oliveira, Fabiana de.

Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial / Fabiana de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar, 2004.

112 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2004.

1. Educação infantil. 2. Crianças negras. 3. Práticas educativas. 4. Creches. I. Título.

CDD: 372(20^a)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer:

À Profª Drª Anete Abramowicz pela orientação no desenvolvimento da dissertação, pela amizade que foi sendo cultivada desde a iniciação científica quando passamos a estabelecer um contato mais próximo, pela paciência, pela credibilidade dada a minha pessoa, ou seja, por tudo.

À Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello e ao Profº. Drº. Valter Roberto Silvério pelas contribuições sugeridas durante a qualificação e que foram muito importantes para o aprimoramento do trabalho.

À Profª Drª Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva pois muito contribuiu com meu desenvolvimento acadêmico.

Aos autores/as dos artigos que foram utilizados para o desenvolvimento da síntese teórica.

Ao Profº. Laércio Pícolo, exímio professor de língua portuguesa, pela revisão gramatical e também pelas considerações a respeito do meu texto que, depois de minha orientadora, foi a segunda pessoa a lê-lo de forma crítica e atenciosa.

Ao III Concurso Negro e Educação pelo prêmio recebido que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa.

À Profª Drª. Maria Malta Campos pela orientação enquanto supervisora do meu trabalho no III Concurso Negro e Educação, já que, suas sugestões também estão aqui agregadas.

A todas/os professoras e professores que estiveram envolvidos com meu desenvolvimento acadêmico ao longo da graduação e mestrado.

A minha querida mãe.

A Nair, cujo pseudônimo inglês passou a ser Thereza e a Dorvalinda, mais conhecida por Rose, minhas irmãs.

A toda minha família.

Aos meus amigos do coração, Nilza e Reginaldo.

E, sobretudo, sempre e tanto para aquele que eu amo muito, Adilson.

E a Deus por tudo.

Valeu!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

RESUMO

A pesquisa desenvolvida se caracteriza como um estudo de caso descritivo de natureza qualitativa relacionado à creche, e que envolve a análise das práticas educativas e o tratamento da questão racial na faixa etária entre zero e três anos de idade.

A relevância para o desenvolvimento do projeto se baseia na importância da pesquisa para a comunidade negra como um subsídio para o questionamento das relações raciais no Brasil desde a educação infantil e também devido à exigüidade de trabalhos envolvendo este segmento educacional e as relações raciais. Somando-se também a isso, a importância da pesquisa para a área de educação infantil visando o enfrentamento de práticas educativas de homogeneidade e racismo.

Os objetivos da pesquisa foram os seguintes: elaborar uma síntese teórica a partir dos estudos realizados sobre a infância da criança negra nas pesquisas raciais e analisar as práticas educativas que ocorrem na creche, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras pelas quais essas práticas produzem e revelam a questão racial.

A pesquisa foi desenvolvida com crianças negras de uma creche da rede municipal de ensino de São Carlos (SP), durante um semestre letivo. A coleta de dados foi realizada utilizando os seguintes recursos: observação, realização de um diário de campo e entrevistas com as profissionais da creche.

A síntese teórica acerca da questão da criança negra foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico sobre os estudos realizados sobre esta criança e posteriormente produção da revisão bibliográfica para a elaboração da síntese, pretendendo-se assim, dar subsídios para a produção de informações que contribuirão para colmatar a questão racial à educação infantil. Foram encontrados 40 artigos, dentre os quais, 14 indicavam no título a referência à criança negra e 26 não faziam essa referência.

Como referencial teórico, foram utilizados os estudos desenvolvidos sobre as relações raciais a partir da vertente teórica de Paul Gilroy e Stuart Hall buscando articular essas contribuições na compreensão do tratamento das questões raciais na creche e também os estudos de Michel Foucault e Gilles Deleuze.

ABSTRACT

The developed research characterizes as a study of descriptive case of related qualitative nature to the practical day-care center and that it involves the analysis of the educative ones and the treatment of the racial question in the between zero and three years of age.

The relevance for the development of the project is based on the importance of the research for the black community as an subsidy for the questioning of the racial relations in Brazil since the infantile education and due to the exiguity of works also involving this educational segment and the racial relations. Adding itself also to this, the importance of the research for the area of educative practical infantile education aiming at the confrontation of homogeneity and racism.

The objectives of the research had been the following: to elaborate a theoretical synthesis from the studies carried through on the infancy of the black child in the racial research and to analysis the educative practical ones that occurs in the day-care center, with emphasis in the black child, verifying the ways for which these practical produce and disclose the question racial.

The research was developed with black children of a day-care center of the municipal net of education of São Carlos (SP), during a period of learning semester. The collection of data was carried through using the following resources: interview and comment accomplishment daily of field with the professionals of the day-care center.

The theoretical synthesis concerning the question of the black child was carried through from a bibliographical survey on the studies carried through on this child and later production of the bibliographical revision for the elaboration of the syntesis, intending itself thus, to give subsidies for the production of information that will contribute to supply the racial question to the infantile education. Forty-five articles had been found, amongst which, fourteen indicated in the heading the reference to the black child and thirty-one did not make this reference.

As referencial theoretician, the studies developed on the racial relations from the theoretical source of Paul Gilroy and Stuart Hall had been used searching to also articulate these contributions in the understanding of the treatment of the racial questions in the day-care center and the studies of Michel Foucault and Gilles Deleuze.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO-----	01
CAPÍTULO 1: Infância e Raça: categorias minoritárias -----	04
CAPÍTULO 2: Síntese Teórica: a criança negra na pesquisa racial-----	16
2.1. Metodologia -----	16
2.2. Criança negra: aspectos enfatizados nas pesquisas raciais-----	18
2.2.1. A Escola no contexto da pesquisa racial: História da África, Branqueamento e Democracia Racial-----	18
2.2.2. A criança negra e o Livro Didático-----	25
2.2.3. A Cultura Negra silenciada na escola-----	29
2.2.4. Rendimento escolar e estatísticas sobre o desenvolvimento educacional da criança negra-----	31
2.2.5. As Famílias Negras diante da discriminação de seus filhos-----	34
2.2.6. A Criança Negra nas Comunidades Remanescentes de Quilombos-----	36
2.2.7. A Criança Negra e a História-----	40
2.2.8. A Pesquisa Racial no contexto da Educação Infantil-----	42
2.3. Conclusão-----	45
CAPÍTULO 3: Infância e Educação: início do funcionamento das creches e pré-escola---	48
CAPÍTULO 4: Raça e Educação Infantil em São Carlos-----	53
CAPÍTULO 5: A creche, as trabalhadoras inseridas nesta instituição e a rotina das crianças de zero a três anos-----	56
5.1 A creche: uma contextualização-----	56
5.2. As profissionais da creche-----	58
5.3. A rotina dos bebês-----	62
5.4. A rotina das crianças de 1 ano-----	64
5.5. A rotina das crianças de 2 e 3 anos-----	64
CAPÍTULO 6: Práticas pedagógicas e as concepções sobre brinquedos de menina e brinquedos de menino-----	68
CAPÍTULO 7: A creche e as Políticas Públicas -----	73
CAPÍTULO 8: A “paparicação” no tratamento diário da creche-----	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Uma educação infantil para além da ‘paparicação’, da ‘falta’ e do ‘discurso ‘igualitário’-----	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE A CRIANÇA NEGRA-----	107

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo tema abordado surgiu após a realização de uma pesquisa de iniciação científica no ano de 2001, desenvolvida com meninas negras na faixa etária entre doze e dezoito anos de idade buscando verificar a forma como a questão racial atravessava as histórias de vida dessas meninas.

Os resultados da pesquisa apontaram o aparecimento da questão racial desde muito cedo quando as meninas iniciavam sua vida escolar dada às ofensas e aos apelidos que recebiam referentes à cor de sua pele.

As pesquisas sobre relações raciais que abordaram a questão da criança negra no espaço escolar em sua grande maioria apresentam-na com problemas de relacionamento com seus colegas e professores ocasionados pela cor, gerando uma relação conflituosa e muitas vezes, nociva para os que acabam sendo rejeitados por seus atributos físicos.

E mesmo na faixa etária a partir de quatro anos de idade, as pesquisas na área de educação infantil já apontam a ocorrência da problemática racial entre crianças e adultos. Os adultos geralmente apresentam um comportamento de silêncio em relação às questões raciais ocorridas na relação diária com as crianças e também acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo.

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

A partir disso, como a questão racial aparece desde muito cedo na relação entre adultos e crianças e crianças-crianças como mostram as pesquisas, o presente trabalho buscou analisar as práticas educativas ocorridas na creche com o objetivo de verificar as maneiras pelas quais essas práticas produziam e revelavam a questão racial na faixa etária entre zero e três anos de idade. E também devido à exigüidade de trabalhos envolvendo este segmento educacional (a creche) e as relações raciais, além de constituir mais um subsídio para o questionamento das relações raciais no Brasil desde a educação infantil visando ao enfrentamento de práticas educativas de homogeneidade e racismo.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os estudos de Michel Foucault e Gilles Deleuze para analisar as práticas educativas ocorridas na creche e em relação aos estudos sobre relações raciais utilizei Paul Gilroy e Stuart Hall buscando articular essas contribuições teóricas na compreensão do tratamento da questão racial.

A pesquisa foi desenvolvida com crianças negras de uma creche da rede municipal de ensino de São Carlos (SP), durante um semestre letivo. A coleta de dados foi realizada utilizando os seguintes recursos: observação, realização de um diário de campo e entrevistas com as profissionais da creche. A síntese teórica acerca da questão da infância negra foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico e posterior revisão bibliográfica, pretendendo-se, assim, dar subsídios para a produção de informações que contribuirão para agregar a questão racial à educação infantil.

O conteúdo da dissertação está dividido da seguinte forma: no capítulo “Infância e Raça: categorias minoritárias” apresento uma introdução a respeito do surgimento de um novo sentimento em relação à infância caracterizado por uma atenção voltada às particularidades das crianças que até então eram tratadas como adultos em miniatura e a partir disso, essa “nova categoria social”, a infância, passou a ser alvo de poderes e saberes a partir do século XVIII quando Foucault apresentou o nascimento da sociedade disciplinar. E apresento também a categoria “raça” juntamente neste capítulo, pois a pesquisa se refere à questão racial e, da mesma forma que infância, raça, se configura como uma categoria “minoritária”, pois ‘fazem fugir’ os binarismos branco/preto e adulto/criança contrapondo-se à categoria majoritária por excelência: homem-branco-adulto e podem vir a se constituir em uma potência micropolítica.

No capítulo seguinte “Síntese teórica: a criança negra na pesquisa racial” busco diagramar a forma pela qual a criança negra está sendo caracterizada pelos pesquisadores da questão racial, apresento a metodologia utilizada para a escolha dos trabalhos e posteriormente, os aspectos enfatizados nessas pesquisas.

No capítulo “Infância e Educação: início do funcionamento das creches e pré-escolas” traço um breve panorama a partir das primeiras instituições de atendimento à infância abandonada, que foi a roda de expostos, e o posterior surgimento das creches e pré-escolas marcando a passagem da caridade para a filantropia.

No capítulo “Raça e Educação Infantil em São Carlos” apresento o caminho percorrido para a realização do estudo de caso em uma creche municipal da cidade São Carlos que englobou os seguintes procedimentos para a coleta dos dados: observação, produção do diário de campo e entrevistas com as profissionais da creche.

O capítulo “A creche, as trabalhadoras inseridas nesta instituição e a rotina das crianças” contextualizo o local onde a pesquisa foi realizada, apresento parte das entrevistas que nos possibilitam compreender algumas características dessas profissionais, as práticas educativas desenvolvidas na creche e a rotina das crianças.

Em relação ao capítulo “A concepção educativa a respeito de brinquedos específicos para meninas e meninos” abordo a maneira como as profissionais da creche transmitiam às crianças suas concepções que envolvem normas de comportamento e condicionamento em função do sexo.

No capítulo “A creche e as políticas públicas” trato dos materiais disponibilizados para as crianças e que complementam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, os cursos oferecidos pela prefeitura, o trabalho das profissionais da creche após a designação advinda da LDB à educação infantil de aliar cuidado e educação e também o papel dos cursos de formação nesta nova etapa para a educação das crianças pequenas.

“A ‘paparicação’ no tratamento diário da creche” é o penúltimo capítulo no qual apresento o aparecimento da questão racial nas práticas educativas ocorridas na creche que nos dão alguns indícios de tratamento diferenciado na relação das pajens com as crianças negras e brancas e também a ocorrência da privatização das práticas educativas tornando a creche, um espaço cada vez mais doméstico.

Nas “Considerações Finais: uma educação infantil para além da ‘paparicação’, da ‘falta’ e do discurso ‘igualitário’” faço alguns apontamentos sobre a necessidade de se fazer uma educação infantil tendo como propulsor a experiência da própria infância onde as crianças não sejam vistas como o que ainda não ‘são’ ou faltam para ‘ser’, mas como o que já ‘são’: ‘devir-criança’.

CAPÍTULO 1

INFÂNCIA E RAÇA: CATEGORIAS MINORITÁRIAS

Atualmente a criança e a infância ocupam um lugar de destaque nas agendas políticas, na mídia e no campo da investigação que, de acordo com Sarmiento e Pinto (1997:11) “a decidida entrada das crianças e da infância na agenda da opinião pública e dos sistemas periciais produtores de conhecimento sobre a sociedade não pode deixar de ser senão a expressão da relevância social da infância neste final de século”.

No entanto, nem sempre foi assim, pois segundo Ariès (1981) até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. No mundo das fórmulas românicas e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim, homens de tamanho reduzido, significando que as pessoas ainda não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha interesse, nem mesmo realidade. A infância era um período logo ultrapassado.

Por volta do século XIII, segundo Ariès (1981) apareceram algumas representações de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno. Surgiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, um jovem adolescente. Esse tipo de anjos adolescentes se tornaria muito freqüente no século XIV. O segundo tipo de criança descrita por Ariès (1981), seria o modelo ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina. No início Jesus era como as outras crianças, uma redução do adulto.

A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria muito cedo na pintura numa miniatura da segunda metade do século XII, Com a maternidade da Virgem Maria, a tenra infância ingressou no mundo das representações. O sentimento encantador dela permaneceria limitado ao menino Jesus até o século XIV.

Ariès (1981) apresenta um terceiro tipo de criança que apareceu na fase gótica: a criança nua, que seria a alegoria da morte e da alma que introduziria no mundo das formas a imagem da nudez infantil. Mas, a partir do século XIV o tema da infância religiosa não deixaria mais de se ampliar e diversificar, não se limitando somente à infância de Jesus.

Dessa iconografia religiosa da infância, de acordo com Ariès (1981), destaca-se uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI. As cenas de gênero e as pinturas anedóticas começaram a substituir as representações estáticas de personagens simbólicos, momento no qual a criança se tornou uma das personagens mais freqüentes dessas pinturas.

Somente no século XV segundo Ariès (1981), surgiram dois tipos novos de representação da infância: o retrato e o putto (a criança nua). Isso não significa que a criança estava ausente na Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, pois de acordo com o já referido autor, não se pensava, como normalmente se pensa hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número e essa indiferença era uma consequência direta da demografia da época, por isso, as crianças eram tão insignificantes “*que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos*” (Ariès, 1981:57).

O gosto novo pelo retrato segundo Ariès (1981), indicava que as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver às mantinha, assim, o aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou um momento muito importante na história dos sentimentos. Inicialmente esse retrato seria uma efígie funerária. A criança não seria representada sozinha, mas sim sobre o túmulo de seus pais.

No entanto, no fim do século XVI, Áries aponta a partir dos registros de Gaignières, túmulos com efígies de crianças isoladas, sendo representadas com o traje peculiar à sua idade, de vestido e touca, mas até o fim do século XVI os retratos de crianças isoladas de seus pais continuaram raros.

A partir do século XVII Ariès (1981), apresenta os retratos de crianças isoladas que se tornaram mais numerosos e foram acompanhados de um hábito de conservar por meio da arte do pintor o aspecto fugaz da infância. A criança agora seria representada sozinha e por ela mesma, esta foi “*a grande novidade do século XVII*” (Ariès, 1981:60).

Cada família de acordo com Ariès (1981), queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. Foi também nesse século que os retratos de família tenderam a se organizar em torno da criança (ibid).

Portanto, a descoberta da infância segundo Ariès (1981) teve início no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia dos séculos XV e

XVI, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Sobre as relações familiares durante o período colonial (século XIV) na sociedade brasileira, Costa (1983:153) também aborda a questão da inexistência de um sentimento da infância no sistema colonial, no qual o filho ocupava uma posição que segundo o autor era “puramente instrumental”, no sentido de secundária, dentro da família, pois durante muito tempo a posição central foi ocupada pelo pai. Posição esta que pode ser explicada pela estrutura econômica da Colônia que, de acordo com Costa (1983:155) *“a luta pela propriedade e a luta pela subsistência social eram indissociáveis. Quem ganhasse a primeira assegurava a segunda. A preservação do patrimônio capitalizavam a força e a disponibilidade de todos os membros do grupo familiar. Fenômeno que explica a importância do pai na família”* (ibid).

A figura do “pai-proprietário” foi segundo Costa (1983:157), *“a maior fonte de sustentação do poder patriarcal”*. Diante da excessiva importância dada ao pai, ao patrimônio e à religião o espaço físico e sentimental da criança ficou reduzido, interessando ao “pai-proprietário” o filho adulto com capacidade para herdar seus bens, levar adiante seu trabalho e enriquecer a família (ibid).

A inversão desta posição “secundária” ocupada pela criança foi modificada de acordo com Costa (1983:162), devido à reação dos higienistas face à mortalidade das crianças, pois em 1846 a Academia Imperial de Medicina constatou que dentre as causas da mortalidade infantil, a maioria poderia ser imputada à imprudência dos adultos, a partir disso, *“a criança morta deixou de ser vetor da esperança religiosa para tornar-se um libelo contra o sistema familiar por eles mantido”*. E conseqüentemente, uma nova organização familiar fazia-se necessária com as devidas modificações sobre o direito do pai e a reformulação da conduta feminina diante dos filhos.

Outra posição relativa à ausência do sentimento da infância foi formulada por Kuhlmann Jr (1998) que se opõe à pesquisa de Ariès e Costa, pois constata de forma diversa que os sinais do desenvolvimento de um sentimento da infância já estavam presentes no Brasil desde o século XVI, “quando os jesuítas desenvolveram sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas, e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação, ou então, na inovação dos colégios com o

Ratio Studiorum, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina” (Kuhlmann Jr, 1998:22).

A introdução da disciplina era importante, pois a infância segundo Charlot (1983:117) era vista a partir de sua fraqueza e imbecilidade, então, ela precisava ser educada. O autor apresenta essa concepção de infância quando cita, por exemplo, que para o século XVII e também para os jesuítas, a criança era considerada um ser fraco e atraído pelo mal; para Bossuet, “a infância é a vida de um animal”; para Bérulle, “o estado da infância é o estado mais vil e mais abjeto da natureza humana, depois da morte” e para os pedagogos de Port-Royal, “o diabo ataca as crianças e elas não o combatem”. Charlot (1983) nos mostra que a criança tanto para os filósofos como para a pedagogia (tradicional ou nova) era ao mesmo tempo corruptível¹ e educável.

Assim, partir do século XVII a escola entra em cena segundo Ariès (1983:169) substituindo a aprendizagem direta das crianças com os adultos e isso veio acompanhado do início de uma regra da disciplina como foi apresentado anteriormente, pois ainda segundo o autor “*o estabelecimento definitivo de uma regra da disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude*”. Áries (1983:180) apresenta as três características desse sistema disciplinar: vigilância constante, a delação e a aplicação de castigos corporais.

Aqui de acordo com Foucault (2002:81) nós podemos situar o nascimento da sociedade disciplinar em fins do século XVIII e início do século XIX. A formação da sociedade disciplinar pode ser caracterizada segundo Foucault (2002:81) pelo aparecimento de um fato: a reforma (a reorganização do sistema judiciário e penal nos diferentes países da Europa e do mundo).

A partir disso, a infração (o crime) passou a não ter nenhuma relação com a falta moral ou religiosa, mas se transformou em uma ruptura com a lei estabelecida no interior de uma sociedade pelo lado legislativo do poder político. Assim, “*o crime não é algo*

¹ A forma de compreensão desta “corrupção” da infância é entendida de maneira diversa pela pedagogia tradicional e nova, pois para a primeira a natureza da criança é originalmente corrompida; para a segunda, a natureza da criança é corruptível, mas não é naturalmente corrompida. Ou seja, para as duas a natureza da criança é corruptível, mas para uma, a corrupção é original e para a outra, é social (Charlot, 1983:116).

aparentado com o pecado e com a falta; é algo que danifica a sociedade; é um dano social, uma perturbação, um incômodo para toda a sociedade(...) é o inimigo social” (ibid, p.81).

A lei penal deve segundo Foucault (2002:82) reparar o mal ou impedir que males semelhantes possam ser cometidos contra o corpo social, decorrendo daí quatro tipos possíveis de punição: deportação, exclusão no próprio local, trabalho forçado e, pôr fim, a pena de talião. No entanto, esses projetos de penalidade foram substituídos pelo aprisionamento (ibid).

A prisão, de acordo com Foucault (2002:84) pertence ao projeto teórico da reforma da penalidade do século XVIII, surgindo no início do século XIX como uma instituição de fato. E, a partir disso, *“a penalidade no século XIX, de maneira cada vez mais insistente tem em vista menos a defesa geral da sociedade que o controle e a reforma psicológica e moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos” (ibid).*

Toda penalidade do século XIX passa a ser um controle sobre o que os indivíduos podem fazer, do que estão na iminência de fazer, tendo a periculosidade como a grande noção da criminologia e da penalidade em fins do século XIX (Foucault, 2002:85).

Diante disso, segundo Foucault (2002:85), *“a instituição penal não podia mais estar inteiramente em mãos de um poder autônomo: o poder judiciário”*. O controle dos indivíduos a partir de suas virtualidades não pode ser efetuado pela própria justiça, mas por uma série de outros poderes laterais como, por exemplo: a polícia (para a vigilância) e as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas e pedagógicas (para a correção) (ibid, p.86).

Assim, de acordo com Foucault (2002:86), *é assim, que no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc (...) com a função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades”*.

O panóptico² segundo Foucault (1987:162) é uma forma de poder que repousa não mais sobre o inquérito, mas sobre algo totalmente diferente, que o autor chamou de exame, que se constitui como *“uma vigilância sobre os indivíduos por alguém que exerce um*

² É uma forma de arquitetura.

poder e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber” (Foucault, 2002:86).

Um saber que tem por característica determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não e se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que deve ou não fazer (Foucault, 2002:88). E para o êxito das técnicas disciplinares é necessária uma organização do espaço, o controle do tempo, a vigilância como um dos seus principais instrumentos e o registro para a produção de um saber (Foucault, 1987:117). O homem como produto do poder e objeto de saber.

Desfaz-se então, o mito da subjetividade dada, podendo ser compreendida como plenamente fabricada, produzida. A subjetividade, de acordo com Foucault (1987), é produzida pela ação de várias forças (códigos morais, religiosos, racionais, lingüísticos, culturais, institucionais, etc.), sobre o corpo do homem, forças estas que se organizam e se alinham no interior das instituições disciplinares que têm como tarefa moldar, serializar e disciplinar o corpo do homem.

Foucault (1984), situou as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX, e atingiram seu apogeu no início do século XX. Porém, as disciplinas passaram por uma crise, após a Segunda Guerra Mundial, dando passagem às sociedades de controle (Deleuze, 1992).

A lógica do controle não precisa mais de instituições de confinamento para ser exercida, pois há uma proliferação de dispositivos como a tecnologia eletrônica, as máquinas tecnológicas de informação e de comunicação; a ascensão da mídia e da indústria de propaganda exercem desde o nascimento do indivíduo suas técnicas de subjetivação e de controle.

O início da sociedade de controle não anunciou o fim da escola enquanto um equipamento coletivo de homogeneização e disciplinamento, porém, provocou uma crise nesta instituição que, até então, era vista como um espaço único (maior) de controle, cedendo lugar a outros dispositivos espalhados por todo o tecido social.

De acordo com Hardt (2000), os muros das instituições estão desmoronando de tal maneira que suas lógicas disciplinares não se tornaram ineficazes, mas se encontram, antes, generalizadas como formas fluidas através de todo campo social. Isso é o que Hardt (2000)

chama de uma condição pós-civil, ou seja, é um processo de enfraquecimento da sociedade civil.

A sociedade civil, baseada na identidade do cidadão, na organização do trabalho abstrato, no processo de educação concebido como formatação, treino, disciplina para as identidades sociais, cede o passo a um novo diagrama estratégico. Em vez de disciplinar os cidadãos como identidades sociais fixas, o novo regime social busca o controle do cidadão como um qualquer, ou como um suporte flexível para infinitas identidades, marcando a passagem da sociedade moderna a uma sociedade pós-moderna e, sobretudo, do imperialismo ao Império.

A sociedade disciplinar funcionava por espaços fechados em contraposição a um exterior aberto. A sociedade de controle suprimiu essa dialética entre fechado e aberto, entre dentro e fora, pois aboliu a própria exterioridade, realização maior do capitalismo no seu estágio atual. O neocapitalismo apaga as fronteiras nacionais, étnicas, culturais, ideológicas e privadas. Ele, de acordo com Hardt (2000), abomina o dentro e o fora, é inclusivo, e prospera precisamente incorporando em sua esfera efetivos cada vez maiores e domínios de vida cada vez mais variados.

A economia globalizada constituiria o ápice dessa tendência inclusiva, em que se abole qualquer enclave ou exterioridade. Na sua forma ideal, observa Hardt (2000), não existe um fora para o mercado mundial. O planeta inteiro é seu domínio, nada fica de fora. Chama-se Império essa forma de soberania que abocanha tudo, aproveitando toda forma de diferença. No entanto, isso não quer dizer que não existam exclusões raciais, mas que estas ganharam uma nova roupagem.

Segundo Hardt e Negri (2002:210), “é preciso perguntar qual é a forma pós-moderna do racismo e quais são as suas estratégias na sociedade imperial de hoje?”. Com a passagem para o Império, tivemos uma mudança na forma teórica do racismo que passou de uma teoria racista baseada na biologia para outra baseada na cultura.

Então, de acordo com Hardt e Negri (2002:211), “a teoria racista imperial concorda que as raças não constituem unidades biológicas isoláveis e que a natureza não pode ser dividida em raças humanas. Ela também concorda que o comportamento de indivíduos e suas habilidades e aptidões não são resultado de seu sangue e de seus genes, mas se devem

ao fato de eles pertencerem a diferentes culturas historicamente determinadas. As diferenças são, portanto, não fixas e imutáveis, mas efeitos contingentes da história social”. E por ser “esse argumento relativista e culturalista tomado como necessariamente anti-racista que a ideologia dominante de nossa sociedade inteira pode parecer anti-racista, e que a teoria racista imperial pode parecer não racista” (Hardt e Negri, 2002:211).

Na prática racista imperial não há uma teoria da superioridade racial que costumava ser vista como fundamento para as práticas de exclusão racial, pois do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem pessoas do lado de fora. É o que Deleuze e Guattari denominam de “inclusão diferenciada”. No entanto, a cultura é usada para cumprir o papel que a biologia desempenhava.

Dessa forma, segundo Hardt e Negri (2002:220), “com mais frequência o Império não cria divisões, mas reconhece as diferenças existentes ou potenciais, festeja-as e administra-as dentro de uma economia geral de comando. O triplo imperativo do Império é incorporar, diferenciar e administrar”. Ou seja, pôr de lado as diferenças significa tirar o potencial das diversas subjetividades constituintes.

Assim, esse racismo de que tratam as pesquisas sobre a criança negra pode ser situado nas sociedades disciplinares e não na sociedade de controle, pois parte do princípio da exclusão total das diferenças e de um racismo baseado na questão racial. Já na sociedade de controle, no Império, o racismo é “inclusivo”, pois incorpora toda forma de diferença.

Hall começa o capítulo “Que negro é esse na Cultura Negra?³”, questionando o seguinte: “que tipo de momento é este para se colocar a questão da cultura popular negra?” e responde citando Cornel West⁴ que propôs em seu livro uma genealogia do que seria esse momento a partir de três eixos: o primeiro é o deslocamento dos modelos europeus de alta cultura, da Europa enquanto sujeito universal da cultura; o segundo é o surgimento dos EUA como potência mundial e, conseqüentemente, como centro de produção e circulação global de cultura e terceiro, é a descolonização do Terceiro Mundo, marcado culturalmente pela emergência das sensibilidades descolonizadas.

³ HALL, S., (2003). Que “Negro” é esse na Cultura Negra? In: _____. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG. p.335-349.

⁴ WEST, C., (1990). The New Cultural Politics of Difference. In: FERGUNSON, R. et al. (org). *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*. Cambridge: MIT Press/New Museum of Contemporary Art. P.19-36.

E isso se deve ao fato da natureza do período de globalização cultural atualmente em processo; segundo Hall, o pós-moderno global registra certas mudanças estilísticas no que ele chamaria de dominante cultural que também representou uma mudança no terreno da cultura rumo ao popular, ou seja, descentramentos de antigas hierarquias e de grandes narrativas, pois há uma “ambivalente fascinação do pós-modernismo pelas diferenças sexuais, raciais, culturais e, sobretudo, étnicas” (Hall, 2003:337).

Dessa forma, o que Hall está denominando “Pós-moderno global” poderíamos utilizar como uma analogia com o que Hardt e Negri (2002), chamaram de “Império”, pois nas duas formas de utilização os termos apresentam uma nova forma de percepção das diferenças e conseqüentemente do racismo.

No entanto, apesar desses debates a respeito da modernidade incluírem a discussão acerca do racismo, segundo Gilroy (2001:109), a cultura expressiva da diáspora africana e a prática da escravidão racial são constantemente esquecidos. Diante disso, o autor propõe que *“a história da diáspora africana e uma reavaliação da relação entre modernidade e escravidão podem exigir uma revisão das condições nas quais os debates sobre a modernidade têm sido elaborados”* (ibid). Já que a escravidão e o sistema de plantation são vistos como antiguidade e sistemas pré-capitalistas de produção e dominação.

No entanto, o autor indica uma reconceitualização da escravidão racial tornando-se parte interna à modernidade e vendo a experiência escrava como algo que marcou os negros como o primeiro povo realmente moderno, pois para ele a vida moderna começa com a escravidão, como uma tentativa de repensar a modernidade por meio da história do Atlântico negro (a especificidade da formação política e cultura negra moderna) e da diáspora africana (Gilroy, 2001:61).

Os debates sobre a modernidade não têm ignorado somente a experiência escrava, mas também, de acordo com Gilroy (2001), a música, que têm crescido segundo o autor em proporção inversa ao limitado poder expressivo da língua.

A música, segundo Gilroy (2001:160), *“se torna vital no momento em que a indeterminação/polifonia lingüística e semântica surge em meio à prolongada batalha entre senhores e escravos”*. A esse respeito Hall (2003:342) afirma: *“deslocado do mundo logocêntrico, onde o domínio direto das modalidades culturais significou o domínio da*

escrita, o povo da diáspora negra tem, em oposição a tudo isso, encontrado a forma profunda, a estrutura de sua vida cultural na música”.

E é justamente a música que fornecerá subsídios para se pensar a estreita relação entre particularidade negra (identidade) e pluralidade (diferença) juntamente com o conceito de “diáspora” utilizado por Gilroy (2001) e que foi apreendido a partir do pensamento judaico.

Segundo Gilroy (2001) a questão da identidade e não-identidade tem adquirido um significado histórico e político especial no Reino Unido, já que, suas comunidades negras estão de algum modo unificado mais pela experiência da migração do que pela memória da escravidão.

Essa “unificação” das comunidades negras tiveram como “matéria-prima” as músicas do mundo Atlântico negro, que essas populações capturaram e adaptaram a suas novas circunstâncias, que não era etnicamente marcado, mas que favorecia a elaboração de uma cultura conectiva. E, a partir disso, segundo Gilroy (2001) a idéia de cultura racial autêntica ora tem sido contestada, ora desconsiderada.

Para Hall (2003), a cultura popular negra foi “sobredeterminada” de duas formas: parcialmente por suas heranças e também pelas condições diaspóricas e, isso quer dizer que o autor está entendendo que essa cultura não existe em sua forma pura, mas sim hibridizada. Ou seja, *“elas não são a recuperação de algo puro pela qual, finalmente, podemos nos orientar. Somos obrigados a reconhecer que elas são o que o moderno é, naquilo que Koberna Mercer chama a necessidade de uma estética diaspórica”* (Hall, 2003:343). Uma estética diaspórica com suas estratégias dialógicas e suas formas híbridas formadas a partir da história, da mudança e de intervenções políticas.

A música seria um elo entre tradição e modernidade, por isso, Gilroy (2001) utiliza o conceito de “diáspora” para explicitar esta conexão e para entender a lógica entre unidade e diferenciação. Para Gilroy (2001:239) a validade do conceito de diáspora *“está em sua tentativa de especificar a diferenciação e a identidade de um modo que possibilite pensar a questão da comunidade racial fora de referenciais binários restritivos, particularmente aqueles que contrapõem essencialistas (afrocentristas) e pluralistas”.*

Os essencialistas identificam a música de acordo Gilroy (2001) com a tradição e a continuidade cultural (conservadorismo), já os pluralistas visam uma desconstrução da

negritude (“*cada cabeça uma sentença*”) ignorando, ao mesmo tempo, “*o apelo da poderosa afirmação populista da cultura negra existente na primeira opção*” (Gilroy, 2001:206).

A música segundo Gilroy (2001) é particularmente importante na ruptura dessa oposição entre essencialistas e pluralistas. E esta é abordada pelo autor mais como um “mesmo mutável” do que como um mesmo imutável, por isso, “*se a tradição pode ser chamada de tradição, é uma tradição em movimento incessante, uma formação caótica, viva e inorgânica, um mesmo mutável*” (Gilroy, 2001:241). Entendo da mesma forma a identidade negra a partir de sua plasticidade social. Sobre isso, Hall (2003:345) cita Gilroy para nos apresentar ‘um novo tipo de posição cultural a partir de uma lógica diferente da diferença’⁵: “*os negros da diáspora britânica devem, neste momento histórico, recusar o binário negro ou britânico. Eles devem recusar porque o “ou” permanece o local de contestação constante, quando o propósito da luta deve ser, ao contrário, substituir o “ou” pela potencialidade de um “e”, o que significa a lógica do acoplamento, em lugar da lógica da oposição binária*”.

Para o entendimento da identidade negra, Hall (2003) enfoca o jogo da diferença para mostrar a natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade e das identidades diaspóricas em especial, ou seja, a identidade como uma costura de posição e contexto e não uma essência.

Assim, a música negra não pode de acordo com Gilroy (2001) ser reduzida a um diálogo fixo entre um eu racial pensante e uma comunidade racial estável (...) “*O chamado original está se tornando mais difícil de localizar e não mais se converge a um local etnicamente codificado*” (Gilroy, 2001:221).

Por isso, de acordo com o autor, a arte se tornou a espinha dorsal das culturas políticas e de sua história cultural e ainda continua sendo um instrumento utilizado pelos militantes culturais (Gilroy, 2001). Assim, a escravidão prendia o negro, a estética o libertava e era uma forma de resistência e consolação. A vida como “obra de arte” já dizia Deleuze (1992). Os negros enquanto categoria “minoritária”, que não se refere à quantidade, mas a possibilidade de devir, de fuga por meio da arte com seu caráter disruptivo. Por isso, de acordo com Deleuze e Guattari (1997:87), “*por maioria nós não*

⁵ Palavras do autor.

entendemos uma quantidade relativamente maior, mas a determinação de um estado ou de um padrão em relação ao qual tanto as quantidades maiores quanto as menores serão ditas minoritárias: homem-branco, adulto-macho. Maioria supõe um estado de dominação, não o inverso". Por isso, não há um devir-homem, pois este é a figura molar⁶ por existência utilizada para avaliar e validar todos os demais e os devires são moleculares.

No entanto, atrelado à categoria raça temos também a categoria infância, pois as duas categorias têm uma característica semelhante, pois conseguem fazer 'devir outra coisa' as noções generalizantes e binarizantes de branco/preto e adulto/criança, pois diferem do modelo homogeneizante da figura molar por existência e, por isso, podem se configurar como uma potência micropolítica.

No capítulo seguinte apresento os dados referentes à criança negra presente na síntese teórica, a partir da qual, exponho os temas ligados à infância negra.

⁶ Segundo Deleuze (1992) a figura molar se constitui em algo extremamente enrijecido, duro, fechado aos fluxos e devires.

CAPÍTULO 2

SÍNTESE TEÓRICA: A CRIANÇA NEGRA NA PESQUISA RACIAL

2.1 Metodologia

Este trabalho visa a apresentar uma síntese teórica a partir dos estudos realizados sobre a criança negra com o objetivo de diagramar a forma pela qual os pesquisadores da questão racial estão mostrando e caracterizando esta criança. Para a realização do estudo foi feito um levantamento bibliográfico (via internet) sobre a produção científica existente a respeito da criança negra utilizando textos que indicaram no título a abordagem envolvendo a categoria de análise (14 artigos encontrados) e, também, textos que não indicaram no título a referência ao tema estudado (31 artigos encontrados). Não demarcamos um período específico para a seleção dos artigos, pois interessava abranger tudo que fosse encontrado sobre o tema pesquisado para ter uma noção das pesquisas existentes sobre a criança negra.

Durante o levantamento bibliográfico tivemos mais facilidade em encontrar o tema pesquisado em artigos de periódicos, mas também incluímos dissertações (não encontramos teses) e livros publicados. As fontes das quais retiramos os textos encontrados foram as seguintes:

Periódicos/Revistas/Livros/Dissertações	Número de artigos	%
Cadernos de Pesquisa	18	40%
Dissertações	3	4,5%
Livros	15	35%
Revista Brasileira de Educação	1	2,5%
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1	2,5%
Revista Negro e Educação	6	13%
Revista Raça	1	2,5%
Total	45	100

Entre os periódicos utilizados, o que apresentou um maior número de artigos sobre a questão racial foram os Cadernos de Pesquisa com vinte artigos sobre a criança negra. Entretanto, apesar de este periódico apresentar um número relativamente maior em relação

aos outros periódicos consultados, segundo Souza (2001), que realizou sua pesquisa com o objetivo de interpretar o discurso pedagógico relativo à questão racial publicado no Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas durante as décadas de 1980 e 1990, grande parte dos textos examinados foi publicada nos meses de maio ou novembro, revelando assim, *“a ênfase dada às datas reservadas para a comemoração da “libertação dos escravos” e “morte de Zumbi de Palmares – Dia da Consciência Negra”, o que mostra uma descontinuidade da reflexão que envolve relações raciais e educação”* (Souza, 2001 apud Cavalleiro 2001:42).

Souza (2001) reconhece a contribuição da Fundação Carlos Chagas para a discussão racial em educação; no entanto, o que a pesquisadora ressalta é que o trabalho realizado é incipiente para duas décadas (1980-1990), a partir de um conjunto de 42 artigos, dos quais 30 compõem o caderno n. 63 (1987), que é uma edição especial, na qual, seus artigos são frutos dos debates promovidos durante o seminário “O Negro e a Educação”, realizado em dezembro de 1986. Antes da escolha dos Cadernos de Pesquisa para o desenvolvimento de sua pesquisa, Souza (2001) encontrou uma quantidade irrisória em outros periódicos (Revista Educação e Sociedade/Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Revista da Faculdade de Educação – Feusp), da mesma forma que a presente pesquisa, revelando que a produção sobre a questão racial e a educação em nosso país ainda se apresenta em número reduzido.

Quanto aos critérios para identificação dos periódicos, numa primeira fase foi feita uma análise dos títulos dos artigos e numa segunda fase, após a identificação dos artigos, foi feita a elaboração dos resumos. Os artigos foram classificados em oito tipos de trabalhos, a saber: A escola no contexto da pesquisa racial, A criança negra e o livro didático, A auto-imagem da criança negra a partir das pesquisas raciais, A cultura negra silenciada na escola, A pesquisa racial no contexto da educação infantil, As famílias negras diante da discriminação sofrida por seus filhos, Rendimento escolar e estatísticas sobre o desenvolvimento educacional da criança negra, A criança negra e a História e As crianças negras nas comunidades remanescentes de Quilombos.

Tipos de trabalhos encontrados nos artigos:

Nome dos trabalhos	Frequência	%
A escola no contexto da pesquisa racial: História da África, Branqueamento, e Democracia racial	11	24,1%
A criança negra e o livro didático	10	22,0%
A cultura negra silenciada na escola	4	8,6%
A pesquisa racial no contexto da educação infantil	5	11,0%
As famílias negras diante da discriminação de seus filhos	4	8,6%
Rendimento escolar e estatísticas sobre o desenvolvimento educacional da criança negra	5	11,0%
As crianças negras nas comunidades remanescentes de Quilombos	4	8,6%
A criança negra e a História	3	6,1%
Total	45	100

2.2 Criança negra: aspectos enfatizados nas pesquisas raciais

2.2.1. A escola no contexto da pesquisa racial: História da África, Branqueamento e Democracia racial.

A escola é apresentada nas pesquisas como tendo uma base conservadora e excludente ao se pautar em um modelo de currículo que poderíamos denominar

“embranquecido”⁷ diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados e também o silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais.

De acordo com Gusmão (1999)⁸, a escola como um espaço de transformação deve questionar a validade e a legitimidade do modelo que é tomado como único no interior da cultura da qual somos herdeiros. Oliveira (1992)⁹ também apresenta em seu trabalho a necessidade de que a escola contemple a diversidade racial e cultural de seus alunos ao mostrar as tensões existentes nas relações raciais na escola, da mesma forma que ocorre em outros âmbitos da sociedade.

Somando-se a tudo isso, a criança negra também não encontra na escola modelos de estética que afirme (ou legitime) a cor de sua pele de forma positiva, pois geralmente a maior parte do corpo docente é branca e com poucos subsídios para lidar com os problemas de ordem racial. No entanto, essa é uma característica não só dos professores brancos, mas também de muitos professores negros alheios à questão racial no cotidiano escolar.

Segundo Silva P.B.G. e Monteiro (2000:80)¹⁰, *“os professores desconhecem a história e a cultura do povo negro e silenciam diante das situações de discriminação que as crianças vivem. Na sala de aula não se discute a questão do racismo nem como é difícil ser negro no Brasil, e não é raro as crianças negras ficarem apontando o dedo na expectativa de dar uma resposta à pergunta do professor, sem serem chamadas; poucas vezes lhes é dado assumir papéis que as crianças consideram importantes, percebendo o pouco apreço, o descrédito na sua capacidade, por parte dos professores”*.

⁷ Felizmente, atualmente tivemos um grande avanço nesse aspecto ocasionado pela alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Algo ainda a se concretizar, no entanto, é um passo extremamente positivo na constituição de um ensino mais democrático e plural.

⁸ GUSMÃO, N. M. M., (1999). Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.107. p.41-75.

⁹ OLIVEIRA, R., (1992). *Dissertação de mestrado que utilizou informações de documentos do inventário “Salve 13 de maio?”*. Dissertação de Mestrado. PUC.

¹⁰ SILVA, P. B. G. & MONTEIRO, H. M. Combate ao racismo e construção de identidades. In: ABRAMOWICZ, A. & MELLO, R. R. (orgs.), (2000). *Educação: Pesquisas e Práticas*. Campinas: Papirus. p.75-99.

Silva e Barros (1997)¹¹, em sua pesquisa sobre as representações que os professores constroem a respeito de seus alunos, mostraram que 15 professores (17%), dentre os 84 entrevistados, responderam que há maior frequência de reprovação entre as crianças negras, sendo que deste total havia três professores negros. Sobre o motivo dessa maior reprovação entre as crianças negras, estes apresentaram o baixo nível socioeconômico como uma das razões. E entre os professores que já tinham informações de que o aluno havia alguma vez sido reprovado, as respostas, considerando-se a variável cor em relação a futuras reprovações dessas crianças foram as seguintes: para as crianças brancas, sim 35%; não sabe 50%; e para as crianças negras, sim 77%. Esses percentuais revelam “*a forte associação que o professor faz entre a cor da criança e o rendimento escolar, ou seja, a criança negra, no imaginário do professor, tem muito maior probabilidade de ser fadada ao fracasso*”. E estes, quando indagados sobre a existência ou não de discriminação em relação às crianças negras, metade respondeu não existir nenhuma forma de discriminação. (ibid, p.38).

Assim, as autoras Silva e Barros (1997:39) concluíram que o preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e, esta instituição apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras para obter sucesso na escola precisam “*branquear-se*”. Ao encontro desses dados cito novamente Silva P.B.G e Monteiro (2000:81), pois elas também apresentam dados semelhantes sobre o que a escola tem ensinado às crianças: “*a escola ensina a criança negra a não aceitar a cor de sua pele, os seus traços físicos, a história de seu povo, a não querer ser negra. A cor negra, para vencer na escola, tem de fazer-se à imagem do branco, adaptar-se aos valores brancos*”.

A ideologia do branqueamento chamada por Hofbauer (1999:243) de “*ideário do branqueamento*” tem, segundo o autor uma longa tradição. Já no século XVII, “*os sermões do padre Antonio Vieira pregavam, como ‘remédio’ para ‘apagar’ a cor negra, vista como sinal de culpa, a submissão aos mandamentos cristãos, o único caminho que levaria ao reino de Deus*” e continua apresentando mais dois autores a respeito: “*no início do século XIX, intelectuais como Francisco Soares Franco e António d’Oliva de Souza Sequeira*

¹¹ SILVA, C. A. da; BARROS, F; HALPERN, S; SILVA, L. A. D. De como a escola participa da exclusão social: trajetórias de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J., (1997). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papyrus. p.27-46.

apresentaram um 'projeto nacional' que por meio de medidas políticas imigratórias e intercassamentos seletivos deveria resultar no desaparecimento da 'presença negra' num prazo de cem anos. Ainda nos anos 30 deste século, o cientista Oliveira Vianna defendia uma tese de branqueamento baseada numa suposta força biológica peculiar do elemento branco”.

Hofbauer (1999:238)¹² cita Fernando H. Cardoso e Otávio Ianni para mostrar que a idéia de branqueamento também foi criada dentro do grupo racial dos negros e mulatos. Os autores apresentaram essa ocorrência a partir da distinção tipológica de ideologias correlacionando grupos raciais específicos: “Cardoso e Ianni distinguem entre uma ‘ideologia racial do branco’, que visa colocar sempre o negro e o mulato em posição desfavorável no cosmo social e uma ‘ideologia racial do negro e do mulato’ como uma ‘ideologia de compromisso’ que propõe o branqueamento racial”.

Para Donald Pierson (1966, apud Hofbauer, 1999:231), “fatores como dinheiro, educação, boas maneiras e, sobretudo, boas relações pessoais com famílias influentes podem transformar um mulato claro numa pessoa socialmente branca”. Já para Thales de Azevedo (1955, apud Hofbauer, 1999: 231), “para adquirir status, o escuro necessita assimilar-se cultural e socialmente ao branco adotando a sua epiderme social”.

No presente texto a ideologia do branqueamento está sendo entendida da mesma forma que Silva (2000:16)¹³ a concebe: “a ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores tidos como bons e perfeitos”.

Dando prosseguimento, Silva (1995)¹⁴ apresenta em sua pesquisa que, as crianças brancas reproduzem os estereótipos transmitidos de uma geração a outra sobre os descendentes dos escravos. Desta forma, “as crianças de grupos étnicos diferenciados percebem quando são desqualificadas, adquirindo, assim, uma concepção coletiva de sua etnia a partir do estigma que lhe é atribuído. No caso das crianças negras, as suas

¹² HOFBAUER, A., (1999). *Uma história de branqueamento ou O negro em questão*. Tese de doutorado. USP.

¹³ SILVA, A. C., (2000). A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org). *Superando o racismo na escola*. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. P.13-30.

¹⁴ SILVA, C. D., (1995). *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições.

características raciais (tom de pele, nariz achatado, cabelos encarapinhados) são consideradas feias e elas introjetam a inferioridade. Em sua concepção, ser negro, é ser feio”. (ibid, p.68). Torna-se desejável, então, querer ser branco, já que o ideal é branco.

Assim, a constituição da identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais, está de acordo com Pereira (1987)¹⁵ indissolivelmente ligada ao processo de socialização que abrange desde o adestramento técnico dos alunos para atender demandas da estrutura social, como também, o inculcamento de valores que dão os referenciais de sua visão de mundo e da sua própria imagem ou auto-representação. Isso ocorre com todos os membros da população, inclusive com o negro que está submetido a esse mecanismo “*construtor, definidor e manipulador de identidades*” (ibid, p.42). E isso, acaba favorecendo segundo Pereira (1987) que a identidade negra seja algo deteriorado e fragmentado criando a imagem que o autor denominou “*negro dividido*” e que tem como significado *um indivíduo ambivalente em termos de sua origem, de sua classe, de sua tonalidade de cor, e, acima de tudo, em termos de dois pólos a atraí-lo por diferentes razões: o mundo dos negros e o mundo dos brancos*” (ibid, p.43). No entanto, a fabricação dessa identidade dividida tem como fundamento de acordo com Pereira (1987), o processo histórico que usa como matéria-prima toda a estereotipia que circula na nossa sociedade desde que o negro aqui chegou a através da qual se constrói a imagem estigmatizada do negro até os dias atuais e se constitui como um dos componentes da socialização do negro desde tenra idade.

Da mesma forma que Pereira (1987), Romão (2001:161)¹⁶ também entende que esta questão da identidade negra fragmentada, ter ou não ter auto-estima, está relacionado com a dimensão histórica que por vezes coopera para a construção de estigmas, e se esse fato não for considerado acaba por naturalizar a baixo-estima da criança negra como sendo algo inerente à sua personalidade. Assim, segundo a autora, “*ninguém nasce com baixa auto-estima, ela é aprendida e resulta das relações sociais e históricas*”. (ibid, p.162).

¹⁵ PEREIRA, J. B. B., (1987). A criança negra; identidade étnica e socialização. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.41-45.

¹⁶ ROMÃO, J., (2001). O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus. p.161-178.

Na mesma direção, Lopes (1995:121)¹⁷ em sua pesquisa conclui que “*crianças e jovens têm na escola uma experiência frustrante, onde são sempre punidas, porque desconhecem a língua culta; discriminadas porque são negras, porque vêm pobremente vestidas; são marcadas por receber sucessivas reprovações como prêmio de origem*”.

Diante desse quadro, Silva P.B.G. e Monteiro (2000:85) sugerem que as questões raciais devem receber um tratamento explícito utilizando o diálogo como o principal método didático, questionando o cotidiano escolar e combatendo as discriminações como sendo parte integrante do currículo. Nesse mesmo sentido, Oliveira (1988)¹⁸ apresenta como proposta de desenvolvimento do trabalho pedagógico, o tratamento igualitário, a chamada à participação e à expressão, pelo professor, de credibilidade no desempenho desta criança, é o melhor estímulo pedagógico. E também a postura do professor não admitindo brincadeiras pejorativas com relação à origem racial dos alunos, a desmistificação da África, o fato de dar ao aluno negro pequenas tarefas que são destinadas aos melhores da sala, contribui para que o aluno negro passe a ser respeitado, já que a professora o respeita.

No mesmo sentido, Ramos (2002)¹⁹ em sua pesquisa apresenta uma escola pública de ensino fundamental localizada no subúrbio do Rio de Janeiro, a qual adota a proposta de Candeia²⁰ no seu projeto político-pedagógico, desenvolvendo, paralelamente ao currículo formal o cultivo de parte das tradições culturais afro-brasileiras como capoeira, samba de roda, aulas de canto e toque, maculelê, etc (ibid, p.118). O projeto é facultativo aos alunos da escola e extensivo à comunidade extra-escolar. O resultado desse engajamento da escola por meio do projeto comunitário contribui para que os alunos atribuam ao seu pertencimento étnico-racial um caráter positivo, pois de acordo com Ramos (2002:126) “*os alunos entrevistados são, em suas falas, sinais de que o contato com parte do patrimônio cultural de origem afro-brasileira interfere positivamente em suas auto-representações*”.

¹⁷ LOPES, A., (1995). *Escola, Socialização e Cidadania: um estudo sobre da criança negra numa escola pública de São Carlos*. Dissertação de Mestrado. EDUFSCar.

¹⁸ OLIVEIRA, R., (1988). *Identidade do negro brasileiro: implicação para educação de mulheres e homens negros e brancos*. Conferência realizada no Seminário de Educação: O negro brasileiro – educação e cultura, realizado na PUC/RS.

¹⁹ RAMOS, L. H. da S., (2002). Na margem negra do Rio: pesquisa numa escola do subúrbio carioca. In: *Revista Negro e Educação*. P.117-129.

²⁰ De acordo com Ramos (2002:118), no final de 1975, sob idealização do sambista Antônio Candeia Filho, foi fundado o Grêmio Recreativo de Artes Negras Escola de Samba Quilombo, cujo objetivo era preservar as raízes culturais afro-brasileira.

A proposta de Romão (2001:162)²¹ diz respeito à construção de três atitudes em relação aos métodos de escolarização utilizados: a compreensão e o respeito à diferença, é a primeira postura que se deve ter como educador; a segunda é compreender que esta individualidade que cada criança carrega faz parte de uma coletividade (grupo racial, étnico, econômico, regional, etc) e, por último, a postura do educador seria de estimulador do desenvolvimento desta criança em seu conjunto, observando os aspectos emocionais, cognitivos, físicos e culturais. Sendo necessário a partir disso, *“romper com os preconceitos e estereótipos, rejeitar estigmas e valorizar a história de cada um”*. (ibid, p.163).

Nesta mesma direção, as artes (teatro, artes visuais, música, dança) na escola básica também podem contribuir para que estabeleça respeito às diferenças, pois segundo Silva²² (2000:121) o ensino das artes possibilita ao professor *“estabelecer uma ponte entre a cultura do educando e a cultura autodenominada ‘universal’ (a cultura ocidental imposta)”*, legitimando a partir disso, os saberes e valores culturais dos diferentes grupos étnicos, recusando assim, *“as armadilhas ideológicas do preconceito e do recalcamento”*, tendo como objetivos: relativizar o conceito do “belo” e de “arte” e reconhecer a África como uma das matrizes da cultura humana, contribuindo dessa forma, *“para que os educandos percebam que cada pessoa tem um corpo com características fenotípicas diferentes, interiorização de uma postura sem preconceito em relação às diferentes cosmovisões e etnias, valorização da própria identidade étnica e cultural e, conseqüentemente, fortalecimento da auto-estima”* (ibid, p.122).

Desta forma, o que as pesquisas sugerem como uma ferramenta de combate ao racismo é que tal questão não continue sendo ocultada na instituição escolar, devendo possibilitar um espaço permanente para discussão e reflexão de posturas racistas e preconceituosas visando à superação de estereótipos, estigmas e discriminações contra os negros que é tão presente no ambiente escolar.

²¹ Autora já citada na página 22.

²² SILVA, M. J. L. da., (2000). As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: Munanga, K. (org). Superando o racismo na escola. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. P.119-136.

2.2.2. A criança negra e o livro didático

As pesquisas em relação ao livro didático apontam para as possíveis conseqüências ocasionadas na auto-imagem da criança negra pela veiculação de estereótipos relacionados ao povo negro que geralmente é apresentado de forma caricaturada e desempenhando papéis subalternos, no entanto, apresento também outras pesquisas que utilizaram livros que não correspondem a essas características citadas anteriormente, pois contribuem com suas imagens e mensagens de texto de forma positiva para as crianças negras.

De acordo com Negrão (1987)²³, a preocupação com a representação do negro em livros didáticos e para-didáticos começa, no Brasil, com o trabalho de Dante Moreira Leite em *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos brasileiros*, escrito em 1950. Ainda segundo a pesquisadora, a discriminação racial não se caracteriza somente pelo escamoteamento da história do povo negro nos livros didáticos, mas também, diante da própria definição do gênero de literatura, na medida em que o cotidiano e a experiência da criança negra estão alijados do ato de criação dos personagens e do enredo desta literatura.

Pinto (1987)²⁴ em sua pesquisa realizou a análise da representação das categorias étnicas²⁵ a partir de um estudo dos personagens que apareciam tanto no texto como nas ilustrações dos livros didáticos. Em relação à ilustração, comparando-se personagens brancos, negros e mestiços, a pesquisadora observou que praticamente todos os itens indicadores de uma posição de destaque na ilustração privilegiam os personagens brancos; em relação à estética, os negros e mestiços são apresentados de forma grotesca e estereotipada; os personagens brancos também são mais diversificados e exercem uma gama maior de atividades ocupacionais, sendo mais freqüentes entre os brancos aquelas que denotam maior prestígio e poder, enquanto que as mais humildes são desempenhadas, predominantemente, por personagens negros e mestiços.

No texto segundo Pinto (1987), praticamente se repete o que ocorre na ilustração: a cor branca se atribui o estatuto da normalidade e da universalidade, pois quando o personagem é branco, mais freqüentemente se omite a informação sobre sua cor; há uma

²³ NEGRÃO, E. V., (1987). A Discriminação Racial em Livros Didáticos e Infanto-Juvenis. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.86-87.

²⁴ PINTO, R. P., (1987). A Representação do negro em livros didáticos de leitura. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.88-92.

²⁵ Como já foi descrito no capítulo da organização da pesquisa, estaremos utilizando o termo “raça” e não “etnia”, no entanto, quando os autores citados na síntese teórica usarem tal termo, este será apresentado de forma semelhante ao do autor.

maior proporção de personagens históricos e famosos entre os brancos do que entre os negros, enquanto que, entre estes, há uma maior proporção de personagens folclóricos; o tratamento dispensado aos personagens brancos é mais diferenciado, pois em sua maioria são denominados a partir de um nome próprio, o que não ocorre com os personagens negros e mestiços; os negros, em comparação com os demais, são os que apresentam o maior percentual de personagens negativos; os personagens brancos concentram-se nas profissões de maior prestígio, enquanto os personagens negros e mestiços ocupam as atividades mais humildes e são revestidos de atributos que reforçam imagens negativas e estigmatizantes.

Em outra pesquisa sobre o livro didático, Triumpho (1987) também apresenta dados semelhantes aos de Pinto (1987), pois de um modo geral quando se trata de profissões, os negros sempre aparecem desempenhando atividades consideradas inferiores pela sociedade: gari, estivador, empregada doméstica, motorista; as gravuras analisadas mostram que os personagens negros eram colocados nos cantos, afastados do grupo ali representado, quase sempre uma pessoa tímida e pobre, quando não, assaltante; outro fato é que as famílias nos livros didáticos poucas vezes apresentam a vida, os costumes e valores de grupo de trabalhadores.

Triumpho²⁶ (1987), também constatou que os manuais de catequese analisados não têm fugido à regra, pois quando orientam as crianças para serem honestas e não se tornarem ladras, maus elementos na sociedade, a figura ilustrativa, geralmente, apresenta uma criança negra como pivete; quando dizem que uma pessoa está em estado de pecado é porque está com a alma negra, com o coração negro. Essas informações segundo Triumpho *“leva a criança a ir introjetando em sua mente que ser negro é estar em estado de pecado, é ser ruim, é algo muito feio”*. (ibid, p.94).

Silva (1987)²⁷ investigou os estereótipos e preconceitos em relação ao povo negro nos livros de Comunicação e Expressão de 1º grau e, a partir disso, levantou alguns indicadores da forma como o negro é representado no livro didático: negro associado a preguiçoso, mau, animal, feio, favelado, incapaz, louco, “palhaço”; negros exercendo

²⁶ Triumpho faz parte dos Agentes da Pastoral Negros, que são pessoas engajadas na comunidade negra que lutam contra toda forma de racismo, a partir de sua própria identidade de fé - TRIUMPHO, V. R. S., (1987). O Negro no livro didático e a prática dos Agentes de Pastoral Negros. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.93-95.

²⁷ SILVA, A. C., (1987). Estereótipos e Preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão do 1º grau – Nível I. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.96-98.

atividades consideradas inferiores; negro caricaturado; negro resignado; negro apresentado como objeto, sem nomenclatura (apelidado), sem família e origem; total ausência do negro em vários livros; e depreciação da cultura e do aspecto do negro.

Lima (2000:96)²⁸ em seu artigo também apresentou algumas das tipologias negras encontradas na literatura infanto-juvenil que, segundo ela, a presença negra não é tão invisível na produção brasileira como se pensa, no entanto, aparecem numa gama muito restrita de associações como as que seguem: quando os personagens negros entram nas histórias aparecem geralmente vinculados à escravidão apresentando imagens que naturalizam o sofrimento (o negro aparece enquanto agente passivo diante da escravidão) e reforçam a associação com a dor; a outra caracterização diz respeito às caricaturas de empregadas domésticas, numa realidade muito próxima da escravidão; as Nastácias de Monteiro Lobato quando representadas nas imagens de alguns livros aparece pintada de um preto grotesco, ou apresentam-na de forma assustadora, meio monstrega, ou ainda em outra ilustração, a correspondência entre Nastácia e um porquinho; e pôr fim, a África, apresentada a partir de uma estereotipia do “primitivo” e também com caricaturas empobrecidas.

Por isso, de acordo com Silva (2000:18)²⁹, *“não ser visível nas ilustrações do livro didático e, por outro lado, aparecer desempenhando papéis subalternos, pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial”*.

Santos (1987:100)³⁰, a partir de uma postura mais drástica afirma: *“os livros didáticos são todos ruins, eu não conheço nenhum bom. O meu é horrível, eu tenho vergonha do meu livro didático. Todos são ruins. Então, para que livro didático? Tem que acabar com isso. É um ato refletido, consciente, de desobediência (...) Além dessa medida imediata, dessa desobediência civil, é a solução de Raul Pompéia no Ateneu: botar fogo, e*

²⁸ LIMA, H. P., (2000). Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. p.95-110.

²⁹ _____. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (org). , (2000). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. p.13-30.

³⁰ SANTOS, J. R. dos., (1987). Livro Didático: um mal necessário? In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.99-100.

desse jeito acabar com essa história. É o que eu estou propondo aqui, já que tem que ter uma proposta”.

Lopes (1987)³¹ faz outra proposta a partir do oferecimento de treinamento para professores para que estes saibam analisar, criticar e usar o livro didático de forma adequada e também faz uma proposta para comunidade editorial que precisa ser sensibilizada quanto ao seu papel especial: *“não se pode mais violentar milhares e milhões de crianças que são negligenciadas e enganadas cinicamente com propostas tendenciosas e atitudes mercantilistas”* (ibid, p.102). No mesmo sentido, Lima (2000:98) afirma que *“o silêncio na reflexão sobre o tema do racismo na sala de aula, os chavões preconceituosos difundidos por uma historiografia pouco questionada, apresenta um resultado que aponta para a não aceitação ou negação da própria imagem pela criança negra que acaba depreciando sua identidade em formação”.*

A experiência de Andrade (2000)³² se caracteriza pela montagem de uma oficina de literatura infanto-juvenil com livros que reforçavam a imagem do povo negro a partir da qual utilizou uma metodologia de resgate da identidade racial feita principalmente para crianças e jovens nas áreas periféricas do Recife, nas escolas e locais comunitários, pois segundo a autora *“é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família no livro didático e nos demais espaços que esgarçam os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana”.* (ibid, p.115).

Da mesma forma que Andrade (2000), Souza (2001)³³ em sua pesquisa também procurou mostrar um outro tipo de literatura infanto-juvenil que rompesse com o imaginário estereotipado do negro tão comum nessa mesma literatura. Ela realizou uma análise da personagem negra em três livros de literatura infanto-juvenil³⁴ considerados exceção por apresentarem a personagem em um contexto diferenciado, pois aparece de

³¹ LOPES, A., (1987). Livro Didático: uma tentativa de inversão do sinal. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.101-102.

³² ANDRADE, I. P. de., (2000). Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, K. (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. p.111-118.

³³ SOUZA, A. L. de., (2001). Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, E. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus. p.195-213.

³⁴ *Luana* (2000) de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino; *História da Preta* (1999) de Heloísa Pires Lima e *O menino marrom* (1986) de Zivaldo Alves Pinto.

maneira positiva como protagonista, pertence a uma família e possuem ilustrações bem delineadas (não pejorativas). Assim, “*as imagens suscitadas tanto pelas ilustrações quanto pelas descrições e ações da personagem negra podem ser utilizadas de maneira construtiva, de modo que contribuam para a auto-estima das crianças negras, bem como para a sensibilização das não-negras*”. (ibid, p.196).

De acordo com os artigos apresentados, os livros didáticos e também infanto-juvenis com seus textos e imagens ajudam a cristalizar muitos conceitos, sobretudo aos que correspondem à questão racial podendo segundo Lima (2000:96) “*agir como instrumento de dominação real através de códigos embutidos em enredos racialistas*”.

A forma como os livros didáticos e suas possíveis conseqüências na auto-estima das crianças negras são apresentados, nos leva à idéia de causa-conseqüência, mas o livro didático é apenas uma das formas utilizadas de subjetivação, ou seja, de adequação ao padrão hegemônico branco e, por isso, não deve ser visto como algo preponderante quando este aparece de forma isolada.

No entanto, o que nos mostrou os autores utilizados na síntese, é que os livros didáticos ou mesmo infanto-juvenis devem ser utilizados de forma crítica, pois podem contribuir de forma negativa para a auto-estima da criança negra e de seu pertencimento racial, no entanto, podemos encontrar livros que podem ser muito úteis no fortalecimento de uma auto-imagem positiva para esta criança.

2.2.3. A cultura negra silenciada na escola

O Brasil não é um país de maioria branca, isso já é sabido, no entanto, este fato não faz com que a instituição escolar em seu planejamento pedagógico e currículo inclua as contribuições dos negros no desenvolvimento da nação e sua cultura que tanto se faz presente no nosso cotidiano, pois sua influência é muito expressiva na língua, na alimentação, na religião, na música, na dança. No entanto, a instituição escolar fica alheia a estas questões como pode ser verificado nas pesquisas apresentadas a seguir.

Campos Jr (1999)³⁵, em sua investigação sobre “o que a menina negra aprende na escola sobre a tradição da sua cultura, sobre a valorização de sua etnia”, concluiu que a menina negra tende a passar pela escola de ensino fundamental sem conhecer heróis negros

³⁵ CAMPOS, JR, Pe., (1999). João. *A criança negra na escola*. São Paulo: Salesianas.

ou qualquer aspecto positivo da religião e da cultura de seus ancestrais, além de acumular experiências diretas de desvalorização pessoal.

Em sua pesquisa sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras, Gonçalves (1987)³⁶ utilizou o conceito de discriminação racial como um problema para o seu trabalho de pesquisa, pelo fato segundo o pesquisador de comportar mais de uma interpretação, quando utilizado pelos agentes pedagógicos. O termo discriminação representava para os professores entrevistados, algo indesejável porque penalizava pessoas e grupos sociais, por outro lado, estes defendiam um discurso sobre o tratamento igualitário dado a todos os alunos. Mas, de acordo com Gonçalves (1987:28), *“esse discurso tentava construir a igualdade entre os alunos a partir do ideal de democracia racial, não considerando, entre outras coisas, o direito de os alunos negros se reconhecerem a partir de sua diferença, de sua particularidade cultural”*.

A partir desse discurso da igualdade, os agentes pedagógicos acabavam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia.

Teodoro (1987)³⁷ também trata em seu trabalho sobre a questão da cultura, identidade e educação. De acordo com Teodoro (1987:46), *“a soma das identidades³⁸ individuais, dentro de um contexto determinado forma a identidade cultural de um grupo étnico ou de uma sociedade, que se transmite pela cultura, pelo ensino, pela educação. Daí a necessidade do sistema educacional levar em conta as diversidades que compõem uma mesma cultura a fim de não criar problemas de ordem psíquica nos educandos”*.

Entre os fatores que Teodoro (1987) enumera como elementos de identificação cultural são os seguintes: concepção de beleza, aspecto mítico-religioso, conceitos históricos de origem e a língua. Já que por um processo negador de certos valores culturais brasileiros, o sistema educacional pode contribuir de forma totalmente negativa para a

³⁶ GONÇALVES, L. A., (1987). Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.27-29.

³⁷ TEODORO, M. de L., (1987). Identidade, cultura e educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.46-50.

³⁸ O termo “identidade” aparecerá no texto todas as vezes que os autores utilizados na síntese teórica dele fizerem uso.

cultura brasileira, formando conseqüentemente, identidades individuais “desequilibradas” (Teodoro, 1987).

Mas, para que se possa reverter esse quadro, de acordo com Teodoro (1987:48), *“não é necessário que tenhamos quatro livros de história do Brasil: o dos indígenas, o dos brancos, o dos negros e o dos amarelos. Mas uma História do Brasil onde todos tenham seu peso na formação da nacionalidade, em que os heróis negros precisam ser reconhecidos como heróis brasileiros e terem suas imagens e seus feitos nos livros didáticos”*.

Theodoro (2000)³⁹, apresenta em “Buscando caminhos nas tradições”, as etnias trazidas para o Brasil, provenientes de diferentes regiões da África, com diversas línguas e culturas, mostra também que o português falado no Brasil conta com a contribuição das culturas bantas e já os termos de origem nagô estão mais restritos às práticas e utensílios ligados à tradição dos orixás, como a música, a descrição dos trajes e a culinária afro-baiana.

Todas essas contribuições vindas do povo africano são ocultadas pela instituição escolar ou quando tratados em datas comemorativas acabam ganhando uma conotação pejorativa e/ou folclórica, considerando apenas um modelo hegemônico de conhecimento que legitima somente um determinado tipo de indivíduo e de cultura. Assim, a cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola.

2.2.4. Rendimento escolar e estatísticas sobre o desenvolvimento educacional das crianças negras

Este tema abordado trata das dificuldades que os alunos negros enfrentam para permanecer na escola, apresentando uma trajetória escolar diferenciada em relação aos alunos brancos, sendo que as maiores taxas de evasão e repetência se encontram entre os alunos negros.

³⁹ THEODORO, H., (2000). Buscando Caminhos nas Tradições. In: MUNANGA, K. (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. p.77-93.

Rosemberg (1987)⁴⁰ em sua pesquisa utilizou alguns dados coletados pelo Censo de 1980 e pela PNAD 82 sobre rendimento escolar dos segmentos raciais branco e negro. Uma de suas primeiras constatações é que, para todas as séries do 1º grau, o alunado negro apresenta índices de exclusão e de repetência superiores ao alunado branco; os dados coletados pela PNAD 82 também sugerem as mesmas constatações; e mesmo ao se comparar segmentos que apresentam rendimentos familiares equivalentes, a porcentagem de estudantes negros sem atraso escolar é inferior à dos brancos.

A partir disso, Rosemberg (1987) conclui que os mecanismos que estariam levando o alunado negro a vivenciar uma trajetória escolar com freqüentes interrupções se deve a fatores intraescolares e não por participação no mercado de trabalho, pois comparando-se alunos brancos e negros que não trabalham, mesmo assim, os negros apresentam atraso escolar mais significativo que os brancos.

Já Hasenbalg (1987:26)⁴¹, em sua investigação a partir dos resultados da pesquisa concluída pela Fundação Carlos Chagas, destaca dois fatores que explicariam a diferença de rendimento escolar entre alunos ricos e pobres, brancos e negros: *“um mecanismo de recrutamento, ou seja, o aluno negro ou o aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente da do aluno de classe média ou não pobre; uma vez constituída esta clientela socialmente homogênea, os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis”*.

Em outro artigo, Hasenbalg e Silva (1990)⁴², com base nos dados da pesquisa da PNAD 82, caracterizou a desigual apropriação das oportunidades educacionais por parte de brancos e não-brancos. Apontando a partir dos dados os efeitos da discriminação racial na instituição escolar.

As informações da PNAD 82 indicaram que, no que diz respeito ao acesso ao sistema escolar, uma proporção mais elevada de crianças não-brancas ingressa tardiamente na escola; a proporção de pretos e pardos que não têm acesso à escola é três vezes maior que a dos brancos; os não-brancos apresentam uma trajetória escolar mais acidentada e conseqüentemente, um nível de repetência mais elevado (Hasenbalg e Silva, 1990).

⁴⁰ ROSEMBERG, F., (1987). Relações raciais e rendimento escolar. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.19-23.

⁴¹ HASENBALG, C. A., (1987). Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.24-26.

⁴² HASENBALG, C. A. & SILVA, N. do V., (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.73. p.05-12.

Os pesquisadores concluem que *“estas desigualdades não podem ser explicadas por fatores regionais ou sócio-econômicos das famílias, apesar de que uma melhor situação sócio-econômica reduza a proporção de crianças que não têm acesso à escola independentemente de sua cor, ainda persiste uma diferença nos níveis de acesso entre crianças brancas e não-brancas, mesmo quando as famílias apresentam níveis mais elevados de renda per capita”* (Hasenbalg e Silva, 1990:12).

Rosemberg (1991)⁴³, em outro artigo utilizando as PNADs 82, 85 e 87 sobre creche, pré-escola e séries iniciais do 1º grau, apresenta que há diferenças entre as trajetórias de crianças brancas e negras (0 a 9 anos), mesmo quando foi possível controlar o rendimento familiar; a carreira de educação inicial de crianças negras, *“é por vezes frustrada, por não ter acesso; acidentada, porque interrompida; retomada ou abandonada e sofrida, porque tende a ser de pior qualidade”* (Rosemberg, 1991:30).

Os dados também sugerem que as alternativas de creches e pré-escolas onde encontramos o maior número de crianças pobres são aquelas onde estão o maior número de crianças negras; Rosemberg (1991), destaca duas informações observadas no Estado de São Paulo: um número considerável de crianças que repetem a 1ª série do 1º grau são negras (39%); e que crianças negras tendem a freqüentar, mais que as brancas, escolas que oferecem cursos com curtas jornadas diárias.

Kappel, Carvalho e Kramer (2001)⁴⁴, em sua pesquisa sobre o perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentavam creches, pré-escolas e escolas a partir dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida do IBGE, também concluíram que no que se refere à cor, o acesso de crianças brancas à educação infantil mostrou-se maior que o de pretas/pardas, o que segundo as pesquisadoras *“configura um contexto onde a discriminação está presente, confirmando resultados de outras pesquisas realizadas”* (Kappel, Carvalho e Kramer, 2001:46).

Desta forma, esses estudos têm mostrado que o rendimento escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intraescolares, pois mesmo quando o nível sócio-econômico das famílias são equivalentes, ainda assim, os negros, muitas vezes, apresentam

⁴³ ROSEMBERG, F., (1991). Raça e educação inicial. In: *Cadernos de Pesquisa*. n.77. p.25-34.

⁴⁴ KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C. & KRAMER, S. 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. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 16. Rio de Janeiro: Editores Associados, 2001. p.35-47.

uma trajetória escolar diferenciada no sentido de frustrante e excludente. Mas, é preciso ressaltar que o fracasso escolar agrega os fatores raça e classe social. Não apenas um é preponderante, mas a junção dos dois fatores favorece de forma ainda mais contundente este quadro.

2.2.5. As famílias negras diante do preconceito sofrido por seus filhos

Esta temática aparece em alguns textos que tratam diretamente da articulação entre a família negra e o tratamento das discriminações raciais sofridas por seus filhos. Os textos geralmente se referem à tentativa dos pais de protelarem o contato de seus filhos com a questão racial e o preconceito existente em nossa sociedade.

Cunha Jr (1987:52)⁴⁵, em sua pesquisa buscou verificar a percepção ou não dos pais face à ocorrência de discriminação racial na escola por seus filhos e as vias de solução adotadas na orientação das crianças. A denúncia de discriminação feita pelas crianças para os pais, gera, segundo o autor, situações de indecisão, e os motivos que influenciariam nesta situação, são os seguintes levantados pelo pesquisador:

- *a indecisão se deve, em parte, ao fato deles (os pais), não acreditarem na existência do racismo brasileiro, ou por sistematicamente negá-lo, pois admiti-lo, é admitir a condição de ser inferior;*
- *o outro motivo, relaciona-se aos resultados do protesto motivado pela injustiça sofrida. Primeiro, porque a experiência mostra que tal protesto não é levado em conta por ninguém e, segundo, porque ficam por vezes com medo da criança ficar marcada e ser perseguida.*

As conclusões a que chegou Cunha Jr (1987) dizem respeito à necessidade de se realizar um trabalho sistemático de preparo e enfrentamento das manifestações de discriminação racial, tanto em relação aos educadores e funcionários da escola, como dos pais de alunos, pois a postura destes exerce um papel importante na atitude das crianças e também em suas experiências futuras, uma vez que, de acordo com o pesquisador, *se as crianças encontram apoio dos pais parecem reagir com maior facilidade aos efeitos da*

⁴⁵ CUNHA JR. H., (1987). A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança negra. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.51-53.

agressão sofrida, porém, se não o encontram, conseqüentemente, as bases de confiança e apoio se apresentarão enfraquecidas, gerando complexos raciais (ibid, p.52).

Em sua investigação, Barbosa (1987)⁴⁶ teve como principal objetivo examinar a maneira pela qual as famílias negras preparam suas crianças e verificar a existência de mecanismos especiais utilizados para enfrentar situações em relação aos brancos. A família negra, segundo a pesquisadora, se apresenta “*como uma cápsula protetora, retardando por maior tempo possível o aparecimento do problema racial*” (ibid, p.55).

A diferença de orientação no processo socializador ocorre de acordo com Barbosa (1987), muito mais por causa das experiências pessoais, pois entre os pais com baixo nível educacional, esses tendem a assumir, mais freqüentemente, uma posição de acomodação diferentemente dos que possuem nível mais elevado, mas apesar disso, a pesquisadora concluiu que os pais fornecem aos filhos elementos extremamente ambíguos provenientes das dúvidas de como resolver os problemas de ordem racial.

Brito (2002:185)⁴⁷ em sua pesquisa apresentou a forma como os filhos mestiços nascidos de famílias interétnicas são socializados e também o modo como enfrentam as situações de discriminação racial, apesar de esta não ter sido sua discussão central no trabalho. A autora concluiu que nas famílias interétnicas entrevistadas havia uma ausência de diálogo a respeito das questões raciais, sendo que, estas famílias negaram que seus filhos tenham sofrido discriminação, apesar de reconhecerem que a nossa sociedade é racista, no entanto, para eles esta é uma situação que está mudando e que o racismo e a discriminação estão diminuindo. A postura destas famílias leva segundo Brito (2002) “*a praticar uma socialização que, provavelmente, não ajudará os filhos a enfrentar as situações de discriminação e racismo nas quais estarão inseridos*” (ibid, p.190).

Para Frenette (1999)⁴⁸, a criança negra pode nascer num ambiente onde há consciência dos problemas de raciais (discriminação e racismo), ou o que é mais comum, nascer num meio onde ninguém atenta para tal questão, pois “*a maioria das famílias negras não encontra força interior para exortar seus filhos a se orgulhar da constituição física que a natureza lhe proporcionou*” (ibid, p.91).

⁴⁶ BARBOSA, I. M. F., (1987). Socialização e Identidade Racial. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.54-55.

⁴⁷ BRITO, A. E. C. de., (2002). Entre negro e branco: socialização de filhos mestiços por famílias interétnicas. In: *Revista Negro e Educação*. p.185-199.

⁴⁸ FRENETTE, M., (1999). A cor da infância: a influência branca na formação da auto-imagem da criança negra. *Revista Raça Brasil*. Editora: Símbolo. Ano 4 . n.38. p.88-92.

Assim, a criança negra acaba ficando sem parâmetros e/ou estratégias para o enfrentamento da questão racial por não encontrar subsídios nem na família, nem na escola, que acabam não fornecendo elementos que possam contribuir para que haja uma identificação positiva por parte das crianças negras sobre seu pertencimento racial.

2.2.6. A criança negra nas comunidades remanescentes de Quilombo

Os quilombos são uma importante referência para a construção de formas alternativas de se pensar as diferenças e, conseqüentemente, contribui para que as crianças adquiram uma concepção positiva de seu pertencimento racial, já que, nesses territórios vive-se a cultura negra cotidianamente, pois segundo O'Dwyer (1995)⁴⁹ os quilombos *“consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio (...) A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pelas experiências vividas e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo”*.

Moura (2000)⁵⁰ em sua pesquisa procurou recuperar e desvelar o universo dos usos e costumes presentes nas comunidades de Santa Rosa dos Pretos (MA), de Mato do Tição (MG) e de Aguapé (RS), a partir da reflexão sobre o papel das festas e comemorações religiosas nessas comunidades negras rurais como formadoras de identidade.

Os moradores das comunidades têm segundo Moura (2000:72) princípios morais e normas de conduta aceitos pela maioria, passando esses códigos para os mais jovens: *“o uso das ervas medicinais, o modo de trabalhar a terra, de tirar dela seu sustento, as linguagens gestuais, a música, as festas, o modo de se divertir e o de morrer, cantar e rezar constitui o contexto onde se tecem as teias de significados que recriam incessantemente sua cultura e sua identidade contrastiva”*. (ibid).

E é nas festas que esses valores são transmitidos, pois segundo Moura (2000:66) *“é na cultura da festa que, pela exposição condensada e reiterada desses valores, se explicita o currículo invisível que essas comunidades constroem para si mesmas, e que vai*

⁴⁹ In: MARQUES, S. M. dos S., (2002). Escola, práticas pedagógicas e relações raciais: a comunidade remanescente de quilombo de São Miguel. In: *Revista Negro e Educação*. n.2. p.160.

⁵⁰ MOURA, G., (2000). O Direito à Diferença. In: MUNANGA, K. (org.), (2000). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. p.61-76

despertando nas crianças e nos jovens a vontade de continuar a manter a identidade que lhes confere sua cultura e, ao mesmo tempo, nela desenvolver novos aspectos”.

A compreensão do sentido dessas festas que apontam de acordo com Moura (2000) para uma forma de educação não formal e que é tão importante na formação das identidades desses moradores não se faz presente no currículo escolar, pois *“a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo a sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida”.* (ibid, p.64).

As pesquisas apresentadas a seguir apontam para uma outra direção em relação ao trabalho citado anteriormente, pois mostram escolas situadas nos territórios quilombolas que desconhecem a cultura das crianças que as freqüentam.

Reis (2002)⁵¹ apresenta em sua pesquisa os processos de construção de identidade racial em uma escola numa comunidade remanescente de quilombo denominada Chacrinha dos Pretos (MG) considerando as relações estabelecidas entre professores e alunos no contexto social da comunidade. A escola onde foram coletados os dados oferece as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

O autor conclui que a partir das observações e entrevistas realizadas na escola possibilitou perceber que os professores encontram-se distantes dos conteúdos relacionados à história da população negra e o planejamento das atividades da escola não tem considerado as especificidades da comunidade onde ela está inserida, diante disso, ele conclui que *“o professor se encontra despreparado para tomar iniciativas que propiciem aos alunos a construção de conhecimentos que favoreçam a constituição de sua identidade negra”.* (ibid, p.155).

No entanto, segundo Reis (2002:156) as crianças dessa comunidade vivenciam processos que contribuem para a constituição da identidade destas, pois *“as histórias que lembram a origem da comunidade contada pelos mais velhos, exemplificam ocasiões que*

⁵¹ REIS, M. C. G., (2002). Escola e contexto social: a identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. In: *Revista Negro e Educação*. n.2. p.143-158.

favorecem a construção identitária das crianças (...) A comunidade por ser remanescente de quilombo tem recebido vários jornalistas interessados em conhecer e divulgar sua história local, pois as informações que os guias transmitem aos jornalistas são ouvidas também pelas crianças”.

Marques (2002)⁵² desenvolveu seu trabalho na comunidade de Restinga Seca (RS) cujo objetivo foi compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas na única escola pública da comunidade.

A partir da análise dos dados Marques também teve um resultado semelhante ao de Reis (2002), pois as professoras têm muita dificuldade para refletir sobre as relações que estabelecem com a comunidade e com os alunos, não conseguindo perceber os processos históricos que foram posicionando esses sujeitos com os quais convivem. A diferença é que na escola pesquisada por Marques (2002:169) há um grupo de professores que assumiram em sua prática pedagógica o trato das questões raciais, pois trabalham com histórias de vida, propondo a participação de pessoas idosas da comunidade e trazendo pessoas de fora para discutir a questão racial com os alunos.

Outro dado encontrado pelo autor diz respeito à crença das professoras numa pseudo-igualdade no interior da escola e também, as professoras afirmam que as crianças dessa comunidade apresentam maiores dificuldades, por isso, apontam a necessidade de trabalhar a auto-estima das crianças. Diante disso, Marques (2002:170) conclui que *“ser aluno negro na escola dessa comunidade remanescente de quilombo é lutar para afirmar a presença negra; para garantir a existência negada em nome da igualdade e lutar contra essa frágil cidadania, que limita o que somos e o que podemos nos tornar”.*

Aires (2002)⁵³ optou trabalhar com as representações presentes nas narrativas das crianças indígenas tapeba, sobre o negro e o índio. Segundo o autor, os índios tapeba são negros e se reconhecem enquanto tal, e, a escola onde foi realizada a pesquisa se situa no município de Caucaia (CE).

⁵²MARQUES, S. M. dos S., (2002). Escola, práticas pedagógicas e relações raciais: a comunidade remanescente de quilombo de São Miguel. In: *Revista Negro e Educação*. n.2. p.159-170.

⁵³AIRES, J. M. M. P., (2002). Identificações indígenas e negras no universo infantil tapeba. In: *Revista Negro e Educação*. n.2. p.171-184.

A metodologia utilizada pelo pesquisador consistiu em instigar as crianças a ouvir e narrar histórias oralmente e visualmente, por meio de desenhos e de temas relacionados à comunidade em que vivem para a partir disso observar as suas representações sobre o negro e o índio.

Os depoimentos das crianças revelaram suas representações a respeito da cor, em especial, a negra. De acordo com Aires (2002:174) entre as crianças entrevistadas, o “moreno” apresentou-se como o tipo ideal e os brancos são vistos como os mais bonitos, pois associam a negrura ao feio e a sujeira, apesar de reconhecerem que os tapebas são negros. Essas preferências podem ser explicadas segundo o autor *“pelo silenciamento em relação ao negro por parte da escola (...) Nos trabalhos ou nas atividades escolares não há nada sobre o negro, apenas o silêncio”*. (ibid, p.176).

As representações sobre o índio revelaram uma visão romantizada por parte das crianças que, segundo o autor é decorrente *“das representações que a sociedade nacional construiu a respeito das sociedades indígenas”* (ibid, p.179), pois as crianças desenharam os índios vivendo em ocas, afirmaram que usam cabelos compridos, pau na orelha e que vivem da caça e pesca.

Porém, o que Aires (2002:178) também pôde detectar com sua pesquisa é que as crianças atribuíam um status privilegiado ao índio, que o diferenciava do negro em termos de valores positivos, pois ninguém queria ser negro e este era representado como sujo e feio, como pode ser observado a partir do texto de um menino que *“o negro ou preto é a identidade atribuída até o momento do episódio em que ocorre a discriminação, onde o menino é chamado de preto na ‘escola dos brancos’, a partir do momento em que o menino muda de escola e vai para a ‘escola dos índios tapeba’, o menino, que não deixa de ser negro, afirma “eu sou índio com muito orgulho”*. (ibid).

Desta forma, os trabalhos apontaram para a necessidade de se considerar as diferenças no currículo escolar, pois mesmo as escolas estando inseridas nas comunidades quilombolas, não há uma sensibilização em relação aos processos culturais vivenciados por estes alunos que utilizam essa escola, contribuindo para que as crianças construam uma representação negativa do negro a partir do ideário do branqueamento.

2.2.7. A criança negra e a História

No período escravocrata as crianças negras ainda com pouca idade já eram consideradas adultas para a realização dos trabalhos domésticos e eram vistas pelo seu “senhor” apenas por seu valor comercial, no entanto, em momentos distintos houve a preocupação com a educação dessas crianças como os artigos apresentados a seguir mostrarão.

Mott (1979)⁵⁴, a partir da análise de cerca de oitenta obras cujos autores estiveram no Rio de Janeiro entre 1800 e 1850 do contexto da sociedade escravocrata da época, os dados referentes à situação da criança negra, a partir dos trechos de relatos dos viajantes europeus os quais revelam as condições em que eram mantidas as crianças.

A maior parte das crianças encontradas no Rio de Janeiro, no período de 1800 a 1850, era segundo Mott (1979), proveniente da África. A relação entre o senhor e a criança escrava, até cerca de cinco ou seis anos, era muitas vezes descrita pelo viajante de acordo com Mott (1979), como sendo afetuosa, pois as crianças eram consideradas como espécies de bichinhos domésticos.

Porém, a partir da idade descrita acima, a criança escrava já aparecia desempenhando alguma atividade como, por exemplo: descascar mandioca, descaroçar algodão e arrancar ervas daninhas. Os meninos apareciam carregando alguma coisa: guarda-chuva, trouxa de roupa, velas para pagar promessas do dono, levavam recados, faziam pequenas compras etc, já as meninas são representadas nas ilustrações carregando as coisas da senhora, ajudando na cozinha, a servir a mesa ou cuidando de crianças. A alfabetização dos escravos, não era em geral, desejada por seus proprietários.

De acordo com Mott (1979), a preferência do proprietário era por crianças mulatas, pois eram consideradas mais inteligentes e preferidas para o serviço doméstico e obtinham melhor preço. Por volta dos doze anos as meninas e os meninos escravos eram vistos como adultos, no que se refere ao trabalho e à sexualidade. Por outro lado, Ferreira e Bittar (1999)⁵⁵, em sua pesquisa realçaram um outro aspecto ocorrido durante o período colonial: a educação de crianças negras nos colégios jesuíticos.

⁵⁴ MOTT, M. L. B. A criança escrava na literatura de viagens. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.31. São Paulo: 1979. p.57-68.

⁵⁵ FERREIRA JR, A. & BITTAR, M., (1999). Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.196. v.80. p.472-481.

Os colégios das primeiras letras de acordo com Ferreira e Bittar (1999), ocupavam um espaço físico central nas fazendas da Companhia de Jesus, já que essas escolas eram um importante meio para a realização do ritual da catequese com o objetivo de conversão ao cristianismo, desta forma, em função da catequese, os filhos das famílias escravas também foram submetidos à escolarização.

O princípio educativo que embasava as atividades pedagógicas dessas escolas era segundo Ferreira e Bittar (1999), o *Ratio Studiorum*, que tinha como característica principal à organização de um processo de ensino-aprendizagem baseado na concepção mnemônica do ensino (exercícios de memória, repetição, sadismo pedagógico e disciplina).

Assim, as crianças negras nas fazendas da Companhia de Jesus, sofriam de acordo com Ferreira e Bittar (1999:480), “dois tipos simultâneos de violência: primeiro, porque eram geradas em ventres escravos e, portanto, nasciam marcadas pela maldição da escravidão; e segundo, porque estavam submetidas a um processo de aculturação gerado pela visão de mundo preconizada pela Contra-Reforma”.

Fonseca (2002)⁵⁶ em sua pesquisa de caráter histórico apresentou as práticas educacionais dirigidas aos afrodescendentes nascidos livres de mães escravas no período da Lei do Ventre Livre (1871-1888) a partir da qual houve uma articulação entre libertação e educação, sendo que esta última, chegou a ser tratada como uma dimensão complementar do processo de abolição do trabalho escravo, cujo objetivo era “*minimizar o impacto que o fim do trabalho escravo poderia gerar no perfil da sociedade brasileira, que receberia um número significativo de indivíduos originários do cativo na condição de cidadãos livres*”. (ibid, p.13).

A partir da Lei do Ventre Livre, todas as crianças passaram a ser consideradas livres, no entanto, deveriam permanecer segundo Fonseca (2002:19) até os oito anos sob a posse dos senhores de suas mães e, quando chegasse a essa idade, o senhor decidiria se ficaria com a criança até completar vinte e um anos ou a entregaria ao Estado mediante indenização de seiscentos mil réis.

Segundo Fonseca (2002) a partir do momento em que a lei foi aprovada começaram as propostas para a constituição de associações para a educação das crianças nascidas livres

⁵⁶ FONSECA, M. V., (2002). As Primeiras práticas educacionais com característica modernas em relação aos negros no Brasil. In: *Revista Negro e Educação*. p.11-36.

passaram a ser apresentadas ao Ministério da Agricultura. Essas associações recolheriam as crianças, pois o governo não tinha uma estrutura capaz de recebê-las como, por exemplo: “a Colônia Orphanológica Izabel, situada em Pernambuco e fundada em 1877 e a Colônia Orphanológica Blasiana fundada em 1881, no município de Santa Luzia, Província de Goiás”. Todas criadas pela Associação Protetora da Criança Desamparada. (ibid, p.20).

No entanto, para surpresa geral, de acordo com Fonseca (2002) seis anos após a primeira geração de crianças completar a idade que possibilitaria ao senhor escolher entre ficar como a criança ou entregá-la ao Estado, o número total de crianças nascidas livres de escravas existentes em todo o Brasil era de 403.827, sendo que dessas, apenas 113 haviam sido entregues ao Estado, que significa segundo o autor “*que quase a totalidade das crianças nascidas livres foram educadas nos mesmos moldes que os trabalhadores de escravos*” (ibid, p.19). Levando o autor a concluir que a educação foi um dos elementos considerados durante o processo de abolição do trabalho escravo, porém, “*devido aos interesses escravistas predominantes no Império, essa política não teve impacto estrutural no modelo de abolição que terminou por se consolidar em 1888*”. (ibid, p.34).

Desta forma, os artigos mostraram como a criança negra era mantida na fazenda, seu relacionamento com os proprietários, com o trabalho, e que desde pequena já lhe eram conferidas pequenas tarefas e também o aspecto educacional a partir de dois pólos: primeiro, a educação religiosa conferida às crianças pelos jesuítas e depois, a educação laica que praticamente não se efetivou, pois a maioria dos senhores de escravos optou por ficar com as crianças até os vinte e um anos, já que, estas durante esse período podiam ser utilizadas no trabalho.

2.2.8. A pesquisa racial no contexto da educação infantil

Não foram encontradas pesquisas no Brasil que analisaram a questão racial na creche (com crianças de 0 a 3 anos). As pesquisas realizadas apontam para a ocorrência da problemática racial no espaço da educação infantil, no entanto, estas pesquisas foram realizadas no espaço da pré-escola⁵⁷, e até o momento apenas uma pesquisa foi encontrada referente à faixa etária de zero a três anos que é o foco da pesquisa em questão.

⁵⁷ A partir da LDB (9394/96) designou-se pré-escola a todas as instituições educacionais que atendem crianças de quatro a seis anos.

Cavalleiro (2000)⁵⁸ mostra a partir de sua pesquisa com as crianças de quatro a seis anos, que as crianças negras já apresentam uma identidade negativa. Por outro lado, crianças brancas revelaram um sentimento de superioridade, apresentando em diversas situações atitudes preconceituosas. E nessas situações, o que ocorria era o silêncio dos professores, não percebendo o conflito que se delineava e, conseqüentemente, facilitando novas ocorrências.

Stevenson (1967)⁵⁹ investigou a interação social em um grupo de crianças negras e brancas, com três anos de idade, em um berçário, em Austin (Texas). As observações levaram a concluir que a percepção das diferenças raciais não resultou, necessariamente, em uma conduta negativa entre os membros de outras raças, porém, o pesquisador salienta que quando a criança descobre as diferenças raciais, estas atrapalham o processo de auto-identificação. A criança poderá reagir com rejeição ou hostilidade em direção aos indivíduos que possuem características raciais diferentes da sua, partindo do exemplo de que um menino branco, brincando próximo a um menino negro, sem motivo disse: “eu não gosto de negro e você é negro”.

Isso nos leva a supor que as crianças nesta faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir desta idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com um sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas. Evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica visando à destituição deste tipo de atitude em relação aos colegas.

Em pesquisa realizada com crianças de cinco a seis anos, Godoy (1996)⁶⁰, utilizando como referencial teórico os estudos de Piaget, buscou caracterizar a representação étnica por parte de crianças pré-escolares, concluindo que as crianças negras demonstraram uma assimilação negativa das suas características raciais, procurando assemelhar-se fisicamente ao branco.

⁵⁸ CAVALLEIRO, E., (2000). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.

⁵⁹ STEVENSON, H. W., (1967). *Studies of Racial Awareness in Young Children*. Org. Wilard, W, Wartup, C, Nancy, L, Smotheneill. Washington/Naeyc.

⁶⁰ GODOY, E. A., (1996). *A representação étnica por crianças pré-escolar: um estudo à luz da teoria piagetiana*. Dissertação de Mestrado. Unicamp.

Souza (2002)⁶¹ também aponta em seu estudo que as crianças negras revelaram, muitas vezes, o desejo de serem brancas, de cabelo liso, querendo se comparar com os personagens das histórias infantis, reforçando a imagem que a criança negra faz de si, evidenciando a negação de sua condição racial. Em contrapartida, o educador infantil segundo Souza (2002), se depara freqüentemente com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, tendo ou não clareza delas, algumas vezes utilizando práticas do senso comum que podem, segundo a autora, até mesmo reforçar o racismo.

Afonso (1995)⁶², em sua pesquisa sobre diferenças na socialização de meninos e meninas em creches comunitárias⁶³ de Belo Horizonte e Contagem, constatou que embora comportamentos discriminatórios em relação às crianças, pelo fato de serem de uma dada cor, tenham sido pouco observados, as educadoras relataram vários casos de discriminação entre as crianças e de suas dificuldades em intervir para pôr fim à discriminação. Segundo a pesquisadora, não se tratava de uma discriminação assumida, mas de um “*mal-estar*” relativo à cor, que passava despercebido, a menos que a educadora fosse pressionada a enfrentá-lo.

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

Assim, Afonso (1995) conclui que embora a discriminação nem sempre se expresse em comportamentos explícitos no ambiente escolar, “*um jogo de insinuações e*

⁶¹ autora já citada na página 3.

⁶² AFONSO, L., (1995). Gênero e Processo de Socialização em Creches Comunitárias. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.93. p.12-21.

⁶³ Atendem crianças de 3 meses a 6 anos em horário integral e crianças de 7 a 14 anos em horário parcial realizando atividades de lazer e de reforço escolar.

expectativas de inferiorização do negro, em geral, pode afetar a criança em particular, quando essa criança se reconhece no espelho da representação social do negro. O processo de discriminação racial no contexto das creches comunitárias nos pareceu melhor caracterizado como auto-estigmatização, no caso, é uma discriminação não do “outro”, que é negro, mas do “outro negro”, que se é” (Afonso, 1995:19).

Desta forma, as crianças negras em seu processo de desenvolvimento estão tendo diversas possibilidades para internalizarem uma concepção negativa de seu pertencimento racial, favorecendo a constituição de uma auto-imagem depreciativa. Mas que processos são estes que ocorrem antes dos 4 anos? Ou seja, que processos são vivenciados pelas crianças de 0 a 3 anos para que aos 4 anos já apresentem tal concepção a respeito dos grupos raciais?

Podemos concluir que as crianças aos 4 anos de idade já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e conseqüentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial. No entanto, isso pode ser favorecido pela instituição a partir das concepções e valores das profissionais envolvidas com estas crianças e, também, é claro, a mídia que atua de forma bastante forte na veiculação de imagens e idéias que acabam fortalecendo o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros.

2.3 Conclusão

De forma geral, a criança negra tem sido apresentada pelas pesquisas raciais a partir de um protótipo de infância na qual ela se caracteriza por uma baixa-estima, utiliza um equipamento de ensino que não acolhe a sua diferença, a sua particularidade cultural e que em diversas situações lhe impossibilita a permanência por se basear em um único modelo de indivíduo e de cultura.

No entanto, esses trabalhos utilizados para a realização da síntese teórica são de suma importância e ao fazê-lo denuncia a clausura de sentido do qual a escola faz parte e a produção hegemônica de modelos.

As discussões enfocadas nos trabalhos levantaram questões a respeito da escola, do livro didático, da cultura negra silenciada na escola, as famílias negras, a socialização da

criança negra, o seu rendimento escolar, as comunidades quilombolas e os aspectos históricos a respeito desta criança.

Assim, essas pesquisas com suas respectivas contribuições vão compondo um objeto de estudo e de análise para a compreensão das relações inter-raciais e também para a formulação de propostas sobre formação de professores, material didático, formulação de currículos, formação/produção de políticas de Ação Afirmativa para o fortalecimento de uma sociedade plural, da diferença e conseqüentemente o enfrentamento e a superação do racismo. Isso favorece a formação de práticas de resistência para os negros, pois estes devem poder se olhar e afirmar a sua diferença. Uma diferença linda que tem cor, que tem brilho, que tem garra, que é negra e com certeza forças para se livrar deste lugar tão insignificante e, poderia até dizer sufocante que é o da baixa-estima.

Uma beleza tão cheia de particularidades, que difere os cabelos na sua textura (enrolado, crespo, liso), as peles e seus diversos tons, o nariz que em cada um assume uma feição, ao rosto que alguns possuem mais alongados, outros menores.

As formas variam, são ricas em diversificações, em fisionomias, e isso deve ser encarado como o grande “barato” da vida de cada pessoa. Que faz o mundo ser cheio em diversos, cheio de devires, pois cada um é atravessado por forças, histórias e momentos que são heterogêneos e por isso singular.

Não podemos continuar passando pela vida tentando ser o outro, pois desta forma, continuaremos esquecendo-nos de nós mesmos, na tentativa de viver e sentir a realidade a partir dos olhos daqueles que nos “vendaram”.

É necessário olharmos para nós mesmos e nos assumirmos como tal. Vamos nos re-olhar, nos re-definir a partir das nossas próprias diferenças, pois estas, ao mesmo tempo em que são extremamente particulares, são também universais pois todos nós somos diferentes, ou seja, uma subjetividade que seja própria de cada um ao invés de deixar permanecer “o outro no lugar de mim” (Blanchot, 1980, apud Pelbart, 2000:09). É uma luta diria Foucault (1984, apud Pelbart, 2000:12), contra as formas de ‘assujeitamento’, isto é, *“recusando o tipo de individualidade que nos foi imposto durante séculos”*.

É a possibilidade de recriar novos sentimentos que englobam o encantamento de si e a volta do prazer em se reconhecer a partir da perspectiva de um novo olhar, que não mais é o do “dominador”, e verdadeiramente se encontrar por meio da pluralidade e diferenciação,

livrando-se dessa clausura subjetiva. De acordo com essa perspectiva da diferença termino com uma frase de Calvino (1990, apud Pelbart, 2000:20), que ilustra de uma forma clara e, ao mesmo tempo, subjetiva, do que seja a pluralidade na vida de cada pessoa:

“Quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.”

A seguir passo a apresentar um histórico sobre o início e funcionamento das creches e pré-escolas, sendo que, as primeiras, desde seu surgimento eram vistas de forma preconceituosa e estigmatizante por ser atribuída somente aos pobres, ao contrário das segundas.

CAPÍTULO 3

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: INÍCIO DO FUNCIONAMENTO DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

Atrelado ao tema da infância se encontra a educação referida às crianças pequenas que, inicialmente foi algo associado à caridade e depois substituído pela filantropia como uma forma mais laicizada que estava acoplada à idéia de desenvolvimento capitalista. No Brasil a demanda por creches e pré-escolas antes de constituírem um direito foram reivindicadas pelos movimentos sociais urbanos e feministas como pode ser verificado a seguir na breve contextualização sobre o início do funcionamento das creches e pré-escolas.

Em 1899 foi fundado de acordo com Kuhlmann Jr (1991) o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, e foi inaugurada a primeira creche brasileira para filhos de operários da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ). Mas segundo Marcilio (1997), a roda de expostos foi uma das primeiras instituições de atendimento à infância abandonada, inventada na Europa Medieval, sendo uma das instituições brasileiras de mais longa data, sobrevivendo aos três grandes regimes do Brasil: Colônia, Império e República.

De acordo com Donzelot (1986), a preocupação em unir respeito à vida e respeito à honra familiar por causa dos filhos adulterinos provocou, na segunda metade do século XVIII, a invenção da roda. A primeira roda funcionou em Rouen em 1758 com o objetivo de extinguir a antiga prática de exposição nos átrios das igrejas, das mansões particulares e dos conventos, onde as crianças podiam morrer antes que alguém as encontrasse.

Segundo Costa (1983:164), a roda de expostos também conhecida por Casa dos Enjeitados foi criada no Brasil em 1738 por Romão Mattos Duarte com o objetivo caritativo-assistencial de recolher as crianças abandonadas. No entanto, como já foi apresentado anteriormente com Donzelot, a roda foi criada também para proteger a honra familiar diante dos filhos adulterinos, mas segundo Costa (1983:164) a roda terminou por obter resultados opostos ao inicialmente previsto, pois foi utilizada como um apoio às transgressões sexuais. Entre 1861 e 1874 foram entregues à instituição 8.086 crianças, dos quais, 3.545 morreram. A roda se transformou também num foco de mortalidade infantil (ibid).

Na França em 1811, há uma generalização do sistema da roda segundo Donzelot (1986), porém, elas foram progressivamente abolidas entre os anos de 1826 a 1853, sendo que a última desapareceu em 1860. A solução produzida pela roda correspondeu de acordo com Donzelot (1986:30), *“a um aumento considerável do número de crianças abandonadas, em seguida, a sua redução e estabilização relativa”*. No Brasil a sua existência foi mais prolongada como já apresentado anteriormente.

As creches surgiram na Europa ao longo do século XIX, no quadro da nova ordem urbano-industrial capitalista, em contraposição as outras formas de atendimento à infância, como os sistemas de amas-de-leite, as rodas de expostos e os internatos (Kuhlmann Jr, 1991). Passa-se então, a exercer de uma nova forma a filantropia, diminuindo drasticamente as formas de caridade e solidariedade para com os mais pobres e desvalidos (Marcilio, 1997). Desta forma, as instituições de educação infantil surgiram na primeira metade do século XIX, muitas delas propostas na perspectiva assistencialista de atendimento exclusivo aos pobres e os jardins-de-infância destinados especialmente às crianças ricas com uma perspectiva de cunho educacional. Mas de acordo com Kuhlmann Jr (1991), o assistencialismo também representaria uma proposta educativa para as classes populares.

Segundo Vieira (1988), é a partir de 1940 que o Estado além de intervir na questão das creches, criando dispositivos legais na CLT para a sua instalação em locais de trabalho, a cargo do empregador, o Estado procurou instituir, em nível técnico-burocrático, órgãos que centralizassem a assistência à mãe e à criança no Brasil.

As instituições que mais de perto cuidaram da infância foram de acordo com Vieira (1988), o Departamento Nacional da Criança – DNCR (a partir de 1940), o Ministério da Educação e Saúde e a Legião Brasileira de Assistência – LBA (fundada em 1942).

O surgimento da creche também estava associado à necessidade de trabalho das mães, que no Brasil, em sua grande maioria, segundo Kuhlmann Jr (1991), eram empregadas domésticas e não operárias. A creche era vista de acordo com Vieira (1988), como um “mal necessário”, pois sua necessidade revelava desorganização social, desajustamento moral e econômico, obrigando as mulheres das classes populares a deixarem seus lares para trabalharem, mas era também indispensável porque seria alternativa higiênica a criadeira ou tomadeira de conta, pois eram vistas como uma das principais responsáveis pela elevada mortalidade infantil. E era também proposta como um

dispositivo para disciplinar mães e educar crianças nos preceitos da puericultura, como dispositivo de normalização da relação mãe/filho nas classes populares.

Kuhlmann Jr. (1998:28), também se refere a esta questão da disciplinarização e controle da população pobre a partir de uma proposta educacional de baixa qualidade prevendo uma educação mais moral do que intelectual, pois *“a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada (...) As instituições cumpriram uma função apaziguadora”* (ibid). Assim, *“o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares”* (ibid).

A partir do século XVIII, segundo Kuhlmann Jr (1991:59), *“a concepção de pobreza já se encontrava em grande medida secularizada”*. E isso devido ao surgimento da filantropia em contraposição a caridade que estava mais associada ao aspecto religioso, gerando o que Kuhlmann Jr (1991) denominou de “assistência científica” por se sustentar na fé, no progresso e na ciência característica daquela época, o que ocasionou uma desobrigação do Estado paralelamente ao fortalecimento das entidades privadas. Assim, as novas instituições *“não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle da política assistencial. Cada saber apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos da infância, por meio das associações privadas defendidas pela assistência científica”* (Kuhlmann Jr, 1999:89). Isso é o que Donzelot (1986) denominou de “economia social” por meio da filantropia como uma solução ao pauperismo e ao aumento dos indigentes que exigiam do Estado mais subsídios; dessa forma, a filantropia em substituição à caridade veio livrar o Estado dessas despesas remetendo para a esfera privada as demandas que lhe eram formuladas em termos de direito ao trabalho e à assistência.

De acordo com Rosemberg (2002^a), até o final dos anos de 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhiam exclusiva ou principalmente crianças pobres; e o dos jardins-de-infância, destinados principalmente às crianças ricas.

A partir dessa mesma data de 1960, Viera (1988), assinala que o conceito negativo da creche como “mal necessário” passa a ceder lugar a um conceito mais “positivo” de atendimento como apresenta a autora, onde se buscou junto às crianças, compensar carências de todos os tipos e oportunizar o trabalho de mulheres, cuja participação na população economicamente ativa começava a aumentar a partir do final da década de 60. Assim, a creche não poderia continuar sendo vista como produtora de carência, mas sim, como compensadora de faltas.

Segundo Rosemberg (1984), o final da década de 60 e o início de 70 corresponderam em vários países, a um novo ciclo de expansão das creches, inclusive com revisão de seu significado; esta nova etapa tem sua origem em reivindicações de movimentos sociais urbanos, entre eles os feministas. Ainda de acordo com a autora, no Brasil, esse ciclo de expansão ocorreu a partir da segunda metade da década 70, tendo muito contribuído para sua emergência a participação dos movimentos de mulheres.

A característica assistencialista e filantrópica remanescente ainda em grande número de creches, está sendo substituída, em muitos países, pela concepção de lugar de educação integral da criança (Didonet, 2001).

No Brasil, a Constituição de 1988, reconheceu a educação infantil como um direito da criança e dever do Estado (art. 208, inciso IV). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), também confirmou este direito no título III, art. 4º, IV, que prescreve o atendimento em creches e pré-escolas como gratuito para as crianças de zero a seis anos de idade. A educação infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica marcando para a creche e pré-escola as mesmas funções que se refere em aliar cuidado e educação visando superar a dicotomia entre cuidado na creche e educação na pré-escola.

Esta solução encontrada pela LDB de atribuir para a creche a função de cuidado e educação não gerou o efeito esperado, pois a creche sempre apresentou uma concepção de educação atrelada à moralização e controle das classes populares por meio do assistencialismo, então, seria necessário rever essa concepção de educação presente na creche, pois esta sempre aliou cuidado e educação. Assim, a dicotomia que separava cuidado na creche e educação na pré-escola é falsa.

De acordo com Rosemberg (2002), é necessário ampliar o atendimento e melhorar a qualidade da oferta de educação infantil, buscando um atendimento que não diferencie as

condições de oferta em função dos grupos. Ainda segundo a autora, a história de expansão da educação infantil veio acompanhada de políticas de baixo custo, a partir do que Rosemberg (2002), chamou de expansão “custe o que custe”, ou seja, custe nada ou pouco investimento do Estado.

O Banco Mundial até agora emprestou mais de um bilhão de dólares para apoiar uma série de programas de desenvolvimento e cuidado à primeira infância em todo o mundo, inclusive o Brasil, mas há evidências irrefutáveis de que a população pobre está aumentando e de que a população pobre do mundo está se tornando cada vez mais pobre (UNDP, 1999)⁶⁴. A consequência disso segundo Penn (2002), atinge principalmente as crianças afetadas pela pobreza como também são particularmente susceptíveis a cortes nos serviços de infra-estrutura, tais como os de saúde e educação, desenvolvendo programas a baixo custo.

De acordo com Rosemberg (2002^a), em vários de seus documentos, o Banco Mundial atribui a Educação Infantil uma função instrumental, que visa prevenir ou compensar carências de crianças pobres, procurando especialmente maior eficiência do ensino fundamental, de modo a combater o “circulo vicioso de reprodução da pobreza”.

Campos (1999) também abordou essa questão da expansão a baixo custo, pois segundo ela, ao mesmo tempo em que se multiplicaram as matrículas e os postos de trabalho para professores, esta expansão foi acompanhada de perda de qualidade em muitos casos, com diminuição do salário, classes superlotadas, entre outros.

Então, a partir disso, podemos imaginar a infra-estrutura e o atendimento na educação infantil que segundo Rosemberg (2002) pode ser caracterizado da seguinte forma: espaços inadequados sem material pedagógico, formação insuficiente dos professores, que possuem uma meta salarial inferior aos demais profissionais dos segmentos educacionais posteriores à educação infantil e, conseqüentemente, maior rotatividade entre os professores da educação infantil.

No próximo capítulo apresento a metodologia utilizada para a coleta dos dados referentes ao estudo de caso desenvolvido numa creche da rede municipal de São Carlos (SP).

⁶⁴ UNDP. Human development report. Oxford: OUR. Human Development Report, 1999. PENN, H., (2002). Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. In: Cadernos de Pesquisa, n.115. p.07-24.

CAPÍTULO 4

RAÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO CARLOS

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso descritivo de natureza qualitativa. O estudo está relacionado à creche e envolve a análise das práticas educativas e o tratamento da questão racial na faixa etária entre zero e três anos de idade. Diante disso, foi proposto o seguinte objetivo: realizar uma análise das práticas educativas que ocorrem na creche, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras pelas quais elas produzem e revelam a questão racial.

Para atender ao objetivo proposto, a metodologia utilizada contemplou a observação de salas de aula na creche, sendo acompanhado da realização de entrevistas com as profissionais desta instituição (pajens e diretora da creche) e a produção de um diário de campo. A pesquisa foi realizada em uma creche da cidade de São Carlos (SP), durante um semestre letivo. A escolha da instituição foi realizada intencionalmente elegendo aquela que continha um maior número de crianças negras.

A partir disso, observou-se como estas crianças estavam sendo cuidadas pelas profissionais brancas e negras inseridas na instituição escolhida para a pesquisa, pois a realização de uma comparação ou contraponto na relação entre as profissionais da creche e as crianças negras e brancas é crucial para a pesquisa.

As observações na creche foram feitas durante o período de um semestre letivo, num total de 19 semanas contadas a partir do dia 24 de março até 28 de julho (228 horas), estando na instituição três vezes por semana, utilizando um sistema rotativo, por meio do qual passava por todas as salas uma vez por semana cada.

O diário de campo foi utilizado para descrever as seguintes situações: expressão verbal (falas valorativas ou depreciativas), prática não verbal (atitudes que demonstrem a aceitação ou rejeição do contato físico), a maneira como o espaço é utilizado, a rotina das crianças e as atividades educativas.

O roteiro de entrevistas foi discutido anteriormente com a orientadora e proposto a partir das situações observadas no campo. O roteiro foi organizado visando situar fatores que tratavam sobre o trabalho diário na creche e a questão racial. As entrevistas foram realizadas no período de 17 a 27 de junho de 2003, num total de oito. Geralmente as

entrevistas eram feitas no horário de almoço das pajens, que segundo elas era mais adequado. Optou-se por não entrevistar cozinheira, faxineira e ajudantes de serviços gerais, pois estas apesar de também participarem do processo de socialização das crianças não ficam em contato direto com estas.

Após o término da coleta dos dados foi realizada a organização do que foi observado e também levantado durante as entrevistas em categorias de elementos que se repetiam nas falas e nos acontecimentos cotidianos. Diante disso, os dados foram divididos em duas partes: 1) dados advindos do período de observação e 2) dados advindos das entrevistas com as profissionais da creche (pajens e diretora).

Os participantes da pesquisa foram os seguintes: as crianças (num total de 61, sendo que destas havia 14 crianças negras e 47 crianças brancas) e 8 adultos (7 pajens e a diretora).

A pesquisa então, foi dividida em duas etapas: realização do estudo de caso (observação, entrevistas e realização do diário de campo) e a elaboração da síntese teórica. Estas duas etapas se complementaram para propiciar o melhor entendimento da questão levantada pela pesquisa proposta.

Para a realização da pesquisa de campo tivemos inicialmente a autorização concedida pela diretora da creche e em seguida autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. Durante o período de coleta dos dados passei por algumas dificuldades, pois as profissionais que trabalhavam nessa instituição se sentiam “vigiadas”, ou mesmo como sendo “avaliadas” pela minha presença. Isso dificultou um pouco a pesquisa, não podia fazer minhas anotações enquanto estava na creche, pois as pajens diziam que as anotações se referiam a elas, então, diante do desconforto causado pelas anotações, decidi não fazer as anotações enquanto estava na creche. Depois disso, as pajens se mostraram mais à vontade com a minha presença.

No entanto, como a pesquisa desenvolvida se referia à questão racial e por eu ser negra e já ter passado por inúmeros constrangimentos devido ao meu pertencimento racial, isso aflorava de forma intensa na descrição das práticas dessas profissionais em relação às crianças negras. Isso refletia em mim de forma bastante intensa e era acompanhado de vários sentimentos de indignação, descontentamento com o que era visto e de alguma forma levava as observações a apresentarem tal sentimento e possivelmente também as

conclusões da pesquisa. E isso fez com que as observações ganhassem um teor muito crítico em relação ao que era praticado com as crianças negras, que foi classificado pela pesquisadora como um tratamento que aparentemente se mostrava como desigual em relação às crianças negras, porém, essa e outras possíveis conclusões a que se chegou com a pesquisa poderão ser realizadas pelos leitores a partir da exposição dos dados coletados e relatados.

Dessa forma, como a pesquisa tratava das práticas educativas em relação às crianças negras, optou-se por utilizar o termo “raça” ao invés de “etnia”, pois o componente que entra é a cor da pele, elemento usado para as classificações raciais, seguindo assim, a mesma terminologia de Guimarães (2002), já que também compartilho da idéia de que não existem raças biológicas, mas sim, raças sociais permanentes.

Apesar de que segundo Stolcke (1991), o termo “raça” é de origem muito mais antiga do que o termo “etnia”, este último ganhou uso mais generalizado no período pós-guerra, pois ainda de acordo com a autora, a repugnância ética às doutrinas raciais nazistas levou muitos acadêmicos a evitar o termo “raça”.

A partir de então, o termo “etnia” passou a ser utilizado para designar os grupos humanos como um fenômeno histórico e cultural e não em categorias de pessoas biologicamente determinadas exibindo traços hereditários comuns em termos morais e intelectuais (Stolcke, 1991). No entanto, o termo “etnia” pode acabar se tornando um disfarce, ou melhor, parafraseando com Guimarães (2002), “um tropo”, para a questão racial minimizando o racismo prevalente.

Desta forma, optou-se pela utilização do termo “raça” enquanto categoria analítica, pois de acordo com Guimarães (2002:52), as “raças sociais” são “*epifenômenos permanentes que organizam a experiência social humana e que não têm chances de desaparecer*”. Apesar do que já ficou provado pela genética de que não existem raças biológicas, as classificações raciais continuam a ser feitas baseadas na idéia de raças superiores e inferiores.

A seguir apresento os dados coletados na creche que são referentes ao período de observação e também às entrevistas realizadas com as profissionais inseridas nesta instituição.

CAPÍTULO 5

A CRECHE, AS TRABALHADORAS INSERIDAS NESTA INSTITUIÇÃO E A ROTINA DAS CRIANÇAS

5.1 A creche: uma contextualização

A creche onde foi realizada a pesquisa de campo pertence à rede municipal de ensino, situa-se em um bairro periférico da cidade de São Carlos (SP). Foi inaugurada em 1988, quando as creches ainda faziam parte do Departamento de Serviço Social (DSS). A escolha pela instituição foi intencional, pois continha um número relativamente grande de crianças negras. O total de crianças atendidas na creche é de sessenta e uma; a maioria fica o dia todo (período integral), as pajens, responsáveis pelas crianças, são um total de oito.

Utilizamos a denominação “pajem”, pois durante as entrevistas, quando questionadas sobre a sua função na instituição foram unânimes as respostas ao se autodenominarem “pajem” e definiram, a partir disso, sua profissão da seguinte forma:

Respostas mais freqüentes:

- a) *Cuidar das crianças: higiene, alimentação, carinho – 67%*
- b) *Complemento da mãe – 33%*

As profissionais que atuam na creche diretamente com as crianças se reconhecem enquanto “pajem” e não enquanto “educadoras”, uma das entrevistadas chegou até a dizer: “*eu sou pajem, mas agora estou atuando como educadora, como eles estão colocando aí agora*” (Marli/sala das crianças de um ano), mas quando vai definir sua profissão diz: “*é um complemento da mãe*”.

Em sua pesquisa Haddad (1991, apud Silva, 2001:114), a autora apresentou que havia entre as profissionais da instituição uma predominância da idéia de que as suas funções se relacionavam prioritariamente com as funções de guarda e cuidados, mediante as quais elas avaliavam o próprio trabalho e com as quais se identificavam.

Mostrando um outro lado desse processo, Silva (2001), em sua pesquisa realizada em Belo Horizonte, verificou a vivência de um processo de reflexão sobre o perfil desse profissional, no qual as trabalhadoras daquelas instituições, ao lado de outros profissionais e agentes envolvidos com a educação infantil, também vieram construindo suas concepções sobre seu papel enquanto profissionais da educação infantil. A partir disso, essas

profissionais passaram a rejeitar os termos “crecheira” ou “monitora” para denominar a função que desempenhavam, adotando o termo “educadora”.

No entanto, a maioria das profissionais que trabalham na área da educação infantil sabe que não atuam como “professoras”, pois não possuem habilitação para tal e também diante de sua função que há anos foi definida como “cuidado” também não lhes confere ainda outra denominação que possa ser realmente considerada como seu papel; desta forma se faz necessário pensar propostas que possam estruturar esse nível educacional para que as profissionais que ali atuam tenham subsídios para o trabalho e realmente consigam articular o cuidar e o educar, conferindo a estas uma posição mais definida neste novo cenário da educação infantil e conseqüentemente uma maior valorização destas profissionais que no caso das pajens da creche na qual foi feita a pesquisa trabalham em tempo integral.

E além da jornada de trabalho de oito horas por dia, as pajens segundo a diretora da creche (Silvia⁶⁵), só passaram a ter férias há dois anos e também, até 1999, as creches não emendavam ponto facultativo: *“nós tínhamos um caderno de horas, então aquela funcionária que vinha trabalhar no ponto facultativo depois ela faltava, era um tal de compensar hora e naquele ponto facultativo você trabalhava com um terço de criança, era terrível”*.

A creche onde foi realizada a pesquisa conta também com uma cozinheira, uma ajudante de serviços gerais e uma faxineira. Entre as crianças atendidas, há 14 crianças negras (1 no berçário; 6 na sala de um ano; 4 na sala de dois anos e 3 na sala de três anos).

De acordo com a diretora da creche, a clientela atendida é diversificada como mostra o relato: *“nós temos desde crianças de risco, que o juiz manda, são alguns casos que vêm do conselho tutelar, até crianças que tem um lar equilibrado, tem filhos de professoras, o pessoal que trabalha no comércio, então, é bastante diversificado. A nossa renda per capita oscila bastante, tem desde o catador de latinha, catador de papelão de rua até encarregados da prefeitura”*.

O espaço interno da creche é composto por três banheiros, sendo que, dois deles são para as crianças das salas de dois e três anos e o outro para as profissionais que atuam na creche. A creche conta também com quatro salas onde as crianças são atendidas, uma sala

⁶⁵ Todos os nomes citados são fictícios, no entanto, os nomes das crianças foram abreviados utilizando-se somente as letras iniciais de cada nome.

de troca para as crianças menores de dois anos, refeitório, cozinha, dormitório para as crianças acima de um ano, lavanderia, diretoria e sala de brinquedos (os brinquedos disponíveis são os seguintes: bonecas contando com apenas duas bonecas pretas, num total de doze bebês brancos, sem contar as bonecas tipo “barbie” que eram várias; carrinhos; três velotróis; uma motoca grande; um fogão grande de plástico e três cavalos de balanço).

No espaço externo fica o parque (com um escorregador, tanque de areia, balanços e pula-pula), o “quadrado” (uma área cimentada e cercada por um muro baixo) e um outro parque (também com trepa-trepa, balanços, dois jacarés), só que neste o chão não era cimentado, tinha grama.

5.2 As profissionais da creche

Das profissionais da creche, 100% são mulheres e em 65% dos casos atuam como pajens, sendo que o restante ocupa outros cargos como: diretora, faxineira, cozinheira e ajudante de serviços gerais. A creche conta com um total de doze profissionais e entre essas tem quatro profissionais negras (35%) e apenas uma delas é pajem, as outras três ocupam cargos que se encontram na base da pirâmide profissional e salarial atuando como cozinheira, faxineira e ajudante de serviços gerais. A idade varia entre 33 e 54 anos e a escolaridade entre as pajens é de 90% que já cursaram o segundo grau, sendo que deste total, apenas uma tem curso de magistério/ nível médio⁶⁶.

Durante a entrevista realizada com a diretora da creche, ela falou sobre sua preocupação com a falta de formação pedagógica das pajens, citando uma das prescrições da LDB (9394/96)⁶⁷, que definia uma data limite para que as profissionais que trabalham na área da educação adquiram a formação pedagógica adequada. A diretora disse que as pajens são extremamente competentes, mas que não possuem formação pedagógica e nem prestaram concurso para ocupar o cargo e quando chegar 2007 a situação delas ficará complicada, principalmente aquelas que não têm nem o segundo grau. E ela colocava algumas questões como, por exemplo: *“Elas vão ficar na creche? Elas vão ficar junto com um outro professor na sala? O salário do professor é o dobro do delas, como vai ficar? O professor que vai chegar de imediato ele vai ter essa prática?”*.

⁶⁶ Dados obtidos por meio das entrevistas com as profissionais da creche.

⁶⁷ Tal disposição de caráter transitório foi revogada.

As pajens têm uma jornada de trabalho de oito horas. Todas ficam na creche em período integral, somando-se a isso, as responsabilidades de dona de casa que cada uma desempenha em seus lares. Por isso, de acordo com a diretora: “*não dá para fazer reunião porque elas têm família, é criança, é marido e dia de sábado elas acham que é pior porque tem a casa inteira para cuidar*”. Em decorrência disso, elas nunca faziam reuniões. O quadro a seguir nos mostra a relação das funcionárias da creche constando nome fictício, idade, raça, atuação, escolaridade, tempo de serviço na creche e faixa etária em que atua:

Nome	Idade	Raça	Atuação	Escolaridade	Tempo de serviço na creche	Faixa etária em que atua
Rute	39 anos	branca	pajem	2º grau	5 anos	Berçário
Dulce	39 anos	branca	pajem	2º grau	3 anos	1 ano
Marli	41 anos	branca	pajem	1º grau	15 anos	1 ano
Silvia	37 anos	branca	diretora	3º grau	4 anos	-
Dirce	54 anos	branca	pajem	2º grau	15 anos	berçário
Nice	38 anos	branca	pajem	2º grau	10 meses	2 anos
Raquel	33 anos	negra	pajem	2º grau/Magistério	3 anos	3 anos
Rosinha	40 anos	branca	pajem	3º grau	2 anos	2 anos
Vânia	45 anos	negra	cozinheira	1º grau incompleto	5 anos	-
Alda	35 anos	negra	faxineira	2º grau	3 anos	-
Rosa	41 anos	negra	serviços gerais	1º grau incompleto	5 anos	-

Segundo Kuhlmann Jr. (1991), nas creches e asilos a criança deveria ser cuidada por mãos femininas; os regulamentos das creches na França, de 1862 e 1867 afirmavam que as creches deveriam ser dirigidas exclusivamente por mulheres, ou seja, as profissionais da creche atuariam substituindo o papel materno.

Por isso, de acordo com Saparolli (1997, apud Jardim, 2003:60), a creche não se feminizou como ocorreu com o magistério, mas nasceu feminina, é uma profissão de

gênero feminino porque está ligada ao cuidado de crianças e “*a função é exercida com base em atributos considerados inatos ou em habilidades aprendidas através da socialização informal. Esta é uma das razões que tem sido alegada para entender o expressivo número de mulheres que trabalham com crianças pequenas porque são mulheres preparadas para o exercício da maternidade*” (ibid).

A profissional inserida nesta instituição da mesma forma que as mães, por serem mulheres também deveriam conferir o amor e o carinho materno às crianças atendidas tornando-as segundas mães, como se somente o fato de serem mulheres lhes conferissem toda a doçura e o amor que a mãe “necessariamente” deveria ter para com seu filho, ou seja, há uma ligação cultural entre ser mulher e cuidar de crianças pequenas como pode ser demonstrado pelos dados apresentados a seguir advindos das entrevistas realizadas com as pajens na creche, pois arraigado à cultura da creche mistura-se um suposto amor “natural” pelas crianças que é materno e feminino e é produtor de práticas subjetivantes extremamente perversas as quais as crianças são e estão submetidas.

Durante a entrevista com as pajens quando questionadas sobre como surgiu a opção pelo trabalho na creche, a maioria das respostas apresentadas tinha a necessidade financeira como o motivo da procura pelo trabalho; na verdade não foi uma opção pela creche, mas uma necessidade e, este espaço institucional foi uma forma de trabalho para aquelas que já estavam com seus filhos crescidos e que não tinham uma formação específica, mas a garantia de saber desenvolver este trabalho, pois repetiriam o que tinham realizado com seus filhos, como podemos verificar a partir das falas:

Respostas mais freqüentes:

- a) *Eu não trabalhava, aí meus filhos cresceram e eu resolvi trabalhar – 42,8%*
- b) *Eu não trabalhava, mas por causa da necessidade financeira tive que trabalhar – 57,2%*

Segundo Silva (2001:117), diversos autores destacam “a importante dimensão de acesso à vida pública que o trabalho representa para as mulheres, que são maioria entre os profissionais do ensino de modo geral e, mais acentuadamente, nas etapas iniciais da educação”.

As análises sobre o trabalho da mulher devem ainda, de acordo com Silva (2001), considerar sempre a interdependência dos elementos de ordem econômica, demográfica,

social e cultural. Mas devemos-nos lembrar também do surgimento da creche que está ligado diretamente, segundo Didonet (2001), ao trinômio mulher-trabalho-criança. E também podemos lembrar Vieira (1988), as creches eram vistas como um “mal necessário”, pois sua necessidade revelava desorganização social, desajustamento moral e econômico, obrigando as mulheres das classes populares a deixarem seus lares para trabalhar.

Quando questionadas sobre o referencial adotado para o desenvolvimento de seu trabalho com as crianças, as pajens em sua grande maioria se referiram a sua vida particular enquanto mães que já cuidaram de seus filhos e que conseqüentemente dispunham de um saber prático advindo dessa experiência e o que colaborava para a utilização desse repertório era a faixa etária das crianças. Some-se também a isso toda a questão advinda do assistencialismo tendo o cuidado como um fator primordial em relação às crianças pequenas. As falas das entrevistadas evidenciam isso:

Respostas mais freqüentes:

- a) *A gente se baseia como se estivesse cuidando dos filhos dos filhos – 83,6%*
- b) *A diretora me ajuda ou peço instruções para outra pessoa – 16,4%*

Em apenas uma das respostas a pajem não disse que utilizava seu repertório enquanto mãe, a hipótese para isso é que ela tem uma formação a mais que as outras, o magistério, que de alguma forma poderia ter-lhe conferido outras possibilidades de atuar junto às crianças, no entanto, a mesma pessoa quando questionada sobre o papel da pajem disse: “é ser mãe”. É contraditório, mas evidencia uma outra visão a respeito do referencial adotado para o desenvolvimento de seu trabalho.

Cerisara (2002), a partir de sua pesquisa apontou que tanto uma profissional com escolaridade e qualificação profissional em magistério quanto aquela que não possui qualquer habilitação vivem uma crise de identidade quando atuam junto a crianças da faixa etária de 0 a 6 anos. Entre os fatores que a pesquisadora aponta para isso temos o seguinte: *“é recente em nossa cultura a idéia de que é possível compartilhar com o Estado a educação e os cuidados com as crianças dessa faixa etária e, por se tratar de crianças ainda muito pequenas, as atividades desenvolvidas na creche muito se assemelham àquelas desenvolvidas no âmbito da família, tornando tênues os limites entre esses dois espaços”* (Cerisara, 2002:56).

Ainda nessa mesma perspectiva, Silva (2001:118) também aponta esse mesmo aspecto quando afirma que *“o cuidado com a criança e sua educação na mais tenra idade é parte das práticas das famílias, especialmente das mulheres, o que torna mais direta a transferência de um saber fazer doméstico para o institucional, ainda que com as necessárias adaptações”*. O modelo familiar ainda serve de base para as instituições em geral, e na creche este fato se acentua, pois as crianças são pequenas.

Os dados apresentados a seguir nos darão exemplos dessas práticas na rotina das crianças de zero a três anos de idade a partir do que foi observado durante a coleta dos dados.

5.3 A rotina dos bebês

Os bebês começam a chegar a partir das sete horas da manhã e podem entrar na creche até as oito horas. Algumas crianças, quando chegam, logo são colocadas para dormir nos berços ou nos carrinhos como é o caso do R⁶⁸. (branco), da N. (branca) e da L. (branca), pois segundo Dirce (pajem/branca), é necessário colocá-las para dormir “porque senão elas ficam enjoadinhas”. Essas crianças dormem até as oito horas, quando chegam as mamadeiras, a primeira refeição servida na creche.

Segundo Ferreira (2000) o berço era a cama tida como mais adequada para as crianças ficarem deitadas, pois além de permitir à criança dormir sozinha ainda tinha a vantagem de poder embalá-la proporcionando um movimento do seu agrado e que, geralmente a acalentava quando chorava.

No entanto, o berço também pode ser entendido por uma outra ótica, que o torna um equipamento de clausura, pois individualiza os indivíduos e se torna algo análogo às carteiras escolares que também tem a função de individualizar, cada um no seu lugar, na sua fileira, ocupando a sua posição no espaço da classe (Foucault, 1987:125). As grades do berço dão o sentido de celas, enquanto compartimentos individualizados, como estratégia disciplinar de produção de indivíduos.

As crianças que não dormem quando chegam, são colocadas no tapete para brincar. São distribuídos os brinquedos (cachorros, gatos, pássaros, patos, bolas) todos de borracha e a maioria quando apertados produzem um determinado som, são coloridos e de tamanho

⁶⁸ As letras abreviadas são os nomes das crianças que freqüentavam a creche.

reduzido. Quando as crianças choram, as pajens começam a apertar alguns desses bichinhos de borracha.

A organização das pajens em relação às crianças ocorre da seguinte forma: ficam duas na sala; uma responsável pela troca das crianças e outra fica com as crianças na sala. Elas revezam esse procedimento entre elas; cada dia uma troca de função com a outra.

Em uma determinada ocasião, Rute (pajem/branca), ficou trocando as crianças e Dirce (pajem/branca) ficou na sala. Dirce sentou no tapete juntamente com as demais crianças após a mamadeira e Regina (pajem/branca) buscava as crianças para a troca. Algumas crianças ficavam brincando no tapete, outras engatinhavam pela sala, outras disputavam uma vaga na janela entre as que já engatinhavam ou andavam e outras ainda se deslocavam até a cabaninha com bolinhas.

Dirce (pajem/branca) ficava sentada no tapete e de lá mesmo observava as crianças, evitava conflitos por causa da disputa por algum brinquedo, se tinha alguma criança com o nariz escorrendo ela chamava até ela para que pudesse limpá-lo. Ela ligava seu radinho de pilha e dizia que era para distrair, as crianças gostavam de mexer no aparelho. Rute sempre dizia: “deixa a Silvia ver” (Silvia era a diretora da creche) demonstrando um certo incômodo. As crianças que não engatinhavam ficavam sentadas no tapete, tendo ao seu alcance os brinquedos de borracha.

As nove e meia da manhã é servida a segunda refeição do dia: suco, chá ou alguma fruta. Após o lanche, os bebês voltam para as suas brincadeiras com seus brinquedinhos de borracha, que prosseguem até as dez horas e quarenta e cinco minutos quando é servido o almoço.

Após o almoço, as crianças são trocadas novamente e em seguida colocadas para dormir. Rute fica com as crianças na hora do almoço e não aceita que Dirce coloque as crianças para dormir após as oito horas da manhã, pois no horário de dormir não estão com sono. O horário reservado para as crianças dormirem é das onze horas e trinta minutos até às treze horas e trinta minutos, quando são reiniciadas as atividades na creche, ou seja, a rotina se baseia em troca-espera-almoço-espera-apertar brinquedo-espera-dormir.

5.4 A rotina das crianças de 1 ano

As crianças de um ano também entram no mesmo horário. Quando chegam, as pajens distribuem alguns brinquedos, que na maioria das vezes são pecinhas (tipo lego) para montar, mas diferente do que acontece no berçário, as crianças já andam, então se locomovem até a prateleira e pegam outros brinquedos que estão disponíveis como carrinhos, bonecas, telefones, bolas, outros se deslocam até a cabaninha com bolinhas, eles também gostam de ficar sentados em uma mesinha que havia na sala, outros já preferem ficar em cima da mesa, outros escalando os berços.

Às 8:00 horas da manhã é servida a mamadeira. Três crianças que não mamam tomam café com as outras crianças de 2 e 3 anos no refeitório. Geralmente às 8:30 hs, começa a troca das crianças e às 9:30 hs é hora do suco (ou chá), depois, sempre ficam no parque ou no quadrado⁶⁹. Mas ficam sempre no quadrado, pois as pajens acham que no parque é perigoso por causa dos brinquedos (jacaré, pula-pula, balanços).

As crianças ficam no quadrado até a hora do almoço, às 10:50. Até esse horário, as pajens trazem um cesto cheio de brinquedos (são brinquedos de plástico como, por exemplo: pecinhas para montar, bolas e vasilhas que as crianças usam para brincar no tanque de areia) e despejam no chão. E depois, ficam observando as crianças, uma vez ou outra cantam músicas infantis: do coelho, do jacaré, da estrelinha, do sapo. As crianças já decoraram as coreografias que sempre acompanham essas músicas. Dentro da sala, só presenciei ligarem o rádio uma vez, não mais. Desta forma, a rotina das crianças se caracteriza segundo Abramowicz (1996:42) por um “tempo de espera”: hora para comer, para dormir, para brincar.

5.5 A rotina das crianças de 2 e 3 anos

A rotina das crianças de dois e três anos é muito parecida. Elas entram até as 8:00 horas da manhã, as que chegam antes desse horário, ficam brincando também com as mesmas pecinhas de montar. Nessas salinhas há apenas esse tipo de brinquedo e para que elas brinquem com outros tipos de brinquedos, as pajens as levam para a sala de brinquedos.

⁶⁹ Quadrado: uma área cimentada e cercada por um muro baixo.

Às 8:00 horas, as pajens levam-nas ao banheiro. A pajem responsável pelas crianças de dois anos ajuda-as no banheiro, já com as maiores de três anos, a outra pajem, só supervisiona. Em seguida, todos seguem para o refeitório, tomam o café da manhã e novamente se dirigem ao banheiro para escovarem os dentes.

Geralmente, as pajens depois disso levam-nas para o parque e ficam lá até a hora do almoço. Durante o período de observação, presenciei o desenvolvimento de algumas atividades dentro da sala de aula com as crianças de dois e três anos:

Nice (pajem/branca), responsável pela sala de dois anos, desenvolvia as seguintes atividades: Montar quebra-cabeça (puzzle de duas peças) – (ocorreu somente uma vez); Contar histórias: a partir disso trabalhou com as crianças a cor de cada animal, o som que cada um fazia e o número de animais (leitura de dois livros: No Sítio e Chapeuzinho Vermelho); Cantava músicas⁷⁰.

Raquel (pajem/negra), responsável pela sala de três anos, desenvolvia as seguintes atividades: Recortar papel: ela pegou uma revista e foi tirando uma folha para cada criança e, em seguida, distribuiu as tesouras, ensinando-as à forma como deviam segurar a tesoura e quais seriam os dedos corretos para executar tal operação (ocorreu somente uma vez); Pintar um desenho mimeografado: a pajem dizia para as crianças pintarem direitinho, sem sair do risco e cada parte deveria ser de uma cor (ocorreu somente uma vez); Contar histórias (leitura de dois livros: A casa sonolenta e um outro livro do qual não me recordo o nome, mas que tratava do ensinamento de boas maneiras como, por exemplo: criança educada é aquela que diz “obrigado”; “por favor”; “licença”; “que não come com a boca aberta”; “que ouve os pais e professores”; “que não bate nos colegas”; “que não sobe na cadeira”, etc); Cantar músicas infantis.

Na sala de um ano, as pajens geralmente cantam musiquinhas e distribuem peças para montar e o restante do tempo é direcionado para atividades livres. Nas salas de dois e três anos, as atividades de cantar músicas e contar histórias são mais frequentes que as outras já descritas. São geralmente desenvolvidas até as 9:30 da manhã, depois as atividades ocorrem no parque com atividades livres.

⁷⁰ As músicas cantadas na creche eram as mesmas em todas as salas e eram as seguintes: música do pato, da estrelinha, do indiozinho, do sapo, do coelho, do jacaré.

Apenas Raquel (pajem/negra) desenvolvia brincadeiras dirigidas como, por exemplo: pato-ganso e encher bexiga⁷¹. As outras pajens desenvolveram somente atividades livres até a diretora prescrever que elas deveriam desenvolver diariamente as seguintes atividades: contar histórias, cantar músicas, atividades livres, atividades dirigidas e atividades de movimento.

Após essas prescrições da diretora, as pajens das salas de dois e três anos continuaram a desenvolver as atividades como antes, com a única diferença de que elas tinham que anotar tudo que desenvolviam e também as atividades de movimento, quando montavam o circuito, com atividades de pular obstáculos e equilíbrio.

O almoço era servido às 10:50 hs e a cena era sempre repetida: as pajens diziam as mesmas recomendações como, por exemplo, “pega só uma bolacha por vez”, “engole primeiro que depois eu dou outra bolacha”, “cuidado para não derrubar o leite”, “estou ouvindo bater as canecas na mesa, não é para fazer isso”, “quem estiver batendo a caneca na mesa, não vai ganhar leite”, “quem estiver em pé não vai ganhar suco” e também, “quem está conversando? Agora não é hora”, “quem estiver fazendo bagunça, vai para a sala da Silvia (diretora)”, “aqui tem uma câmera e a Silvia está vendo vocês lá da sala dela”.

Depois do almoço, as pajens trocam as crianças e todas são levadas para o dormitório. As atividades retornam às 13:30 hs. No período da tarde são servidas mais duas refeições: o café da tarde e o jantar. As mães começam a buscar seus filhos a partir das 16:30 hs até as 17:00 horas.

A questão do “tempo” aparece de forma constante no cotidiano da creche por meio da rotina que submete as crianças ao ritmo determinado pelo adulto: o tempo para falar, para dormir, para ir ao banheiro, para as refeições, para orar, para a brincadeira, para a tarefa, a partir de uma regularidade das atividades e do tempo⁷².

É a partir dessa organização diária que está pautada a socialização das crianças inseridas nesta instituição que ainda se encontra presa segundo Faria (1999) a um modelo rígido de escola, casa e hospital. Ou seja, uma instituição que tem como base a casa (espaço

⁷¹ “Encher bexiga”: faz-se uma roda e todos se juntavam abrindo e fechando a roda como se fosse uma bexiga que enchia e se esvaziava; “Pato-ganso”: todos deveriam sentar-se no chão e alguém começava a brincadeira dizendo “pato”, quando resolvia tirar alguém da roda, então, ele dizia “ganso”, essa outra criança deveria se levantar e correr atrás do que a tirou, sendo que, esta para não ir para o meio da roda tinha que se sentar no lugar da que ela tirou da roda.

⁷² FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p. 26ª edição.

doméstico), a escola (processo de escolarização e socialização), o hospital (os cuidados com o corpo) e a prisão (o berço enquanto uma forma de controle), que, conseqüentemente, produz um determinado tipo de indivíduo, de criança e de aprendiz por meio da disciplina do corpo, padronização dos movimentos e homogeneização das formas de ser criança.

Isso se refere a uma prática assistencial e a uma visão dos pobres como aqueles que devem ser educados a partir de uma moral, já que essa prática assistencial (que é uma prática de produção de sujeitos) não significa apenas alimentar e higienizar, mas significa enquadrar os pobres às regras que fazem funcionar a sociedade disciplinar como a forma correta de comer, de sentar à mesa, de agradecer a Deus pelo alimento, de pentear o cabelo, de se higienizar, que significa supressão das diferenças, ou seja, de se comportar conforme o que convencionalmente se estipulou como correto a ser seguido.

No capítulo seguinte as práticas educativas continuam a ser descritas, mas agora mostrando de que maneira algumas linhas das relações de gênero atravessam o cotidiano da creche.

CAPÍTULO 6

A CONCEPÇÃO EDUCATIVA A RESPEITO DE BRINQUEDOS ESPECÍFICOS PARA MENINAS E MENINOS

Da mesma forma que os pais apresentam expectativas em relação aos meninos e às meninas, a escola também subjetiva as crianças a partir das representações culturais que existem sobre o que é ser homem e a mulher, ou seja, sobre o que está relacionado ao universo feminino e ao masculino como mostram os dados a seguir.

Numa certa ocasião, Nice (pajem/branca), responsável pelas crianças de dois anos, se referiu aos meninos da seguinte forma: “eu acho que eu não iria agüentar ter filho homem”, pergunto o motivo e ela responde o seguinte: “porque eles são muito mais terríveis”. Ou seja, ela associava os meninos à bagunça, à indisciplina, como uma característica naturalmente masculina.

Numa outra situação quando estávamos na sala de brinquedos, Raquel (pajem/negra), responsável pelas crianças de três anos, disse o seguinte para A. (branco): “guarda essa boneca onde estava, você é menino, não pode brincar com boneca”. Em seguida, o menino guardou a boneca e pegou um carrinho.

A cena se repetiu novamente, numa outra vez que também estávamos na sala de brinquedos, quando Raquel (pajem/negra), ficou brava com W. (branco) e M. (branco) por estarem brincando com o fogão, então ela disse: “deixa o fogão para as meninas”. Outra situação semelhante ocorreu na sala das crianças de um ano: D. (negro) pegou uma boneca e Rosa (ajudante de serviços gerais/negra), disse o seguinte: “você está com boneca? Boneca é de menina”. Então, ele deixou a boneca e saiu em direção a cabaninha com bolinhas.

No entanto, passados alguns minutos, D. (negro) volta novamente, mas agora, com uma bolsa plástica rosa, então, Rosa diante da situação fez uma nova colocação dizendo: “D., negão com essa bolsa rosa é meio estranho, não dá muito certo”. Mas dessa vez, ele não deixou a bolsa. Associado à idéia de que menino não pode brincar com uma bolsa rosa, tem também a concepção da pajem sobre o jeito que um ‘negão’ deve ser, que não pode estar associado a algo feminino como uma bolsa rosa, pois quando a pajem disse “negão”,

nesta expressão está presente toda uma masculinidade conferida à palavra. Outra concepção está relacionada às cores, no caso apresentado, o rosa estava associado somente às meninas.

Assim, a instituição escolar também ensinaria um jeito de ser menina e um jeito de ser menino, pois de acordo com Abramowicz (1996:54), “a escola exige uma maneira de ser menina para que se cumpra um certo padrão social: os cabelos penteados, a maneira correta de sentar, de escrever, a limpeza no caderno são exigências escolares não só para se constituir num aluno, mas para a disciplinarização do corpo e do sexo”.

Na mesma sala, em outro dia, V. (negro) pegou uma boneca, então, Marli (pajem/branca) disse: “deixa a boneca aí, que daqui a pouco você estraga, e, boneca é de menina”. Dulce (pajem/branca), diante da situação fez o seguinte comentário: “os meninos também podem brincar de bonecas porque assim é uma forma deles se prepararem para serem pais”.

Inicialmente achei que estávamos tendo um avanço, mas depois de concluída a frase foi possível compreender que Dulce só apoiava os meninos brincarem com bonecas como sendo uma preparação posterior de suas tarefas enquanto pais, assim, ela tentava dar sentido a uma idéia estereotipada de que meninos só podem brincar com carrinhos e meninas só com bonecas.

Segundo Chateau (1987, apud Oliveira, 1998:238), “ao brincar, a criança não apenas conhece a si próprio, mas também, aprende as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura”. Brincar em muitos casos é uma estratégia de fazer cumprir de forma prazerosa as regras de conduta de forma natural, ou seja, nada há naturalmente disruptivo em brincar.

Assim, de acordo com Belotti (1985), não são apenas as meninas vítimas de um condicionamento negativo em função do sexo, pois o menino, à medida que se vai desenvolvendo também é moldado tão rigidamente quanto à menina nesses mesmos valores. Esta questão do gênero também passa pela necessidade de ruptura dos sentidos que são hegemônicos na nossa sociedade, sobre essa polarização entre os sexos socialmente construídos.

Em relação às brincadeiras, as crianças de quatro meses a um ano, tinham disponíveis, brinquedos de borracha coloridos e de tamanho reduzido, que geralmente faziam algum som ao serem apertados; porém, as crianças que já engatinhavam ou

andavam podiam buscar outras formas para se divertir como, por exemplo: ir até a cabaninha com bolinhas, se apoiar nos carrinhos e tentar se locomover ou ver o movimento pelo vidro grande da sala que dava para o corredor da creche.

As crianças a partir de um ano brincavam geralmente com pecinhas de montar (tipo lego), tinham também como opção a cabaninha com bolinhas, outros brinquedos na prateleira como, por exemplo: telefones, carrinhos e bonecas. As pajens sempre ofereciam às crianças, essas pecinhas de montar, já citadas anteriormente. As crianças nesta faixa etária geralmente não brincavam juntas com algum brinquedo, pois cada uma fica fazendo coisas diferentes, também se interessavam por um brinquedo e logo já estavam com outro. O que acontecia sempre era que uma criança estava brincando com determinado brinquedo e o colega também queria aquele brinquedo e começavam as brigas para então, as pajens deixarem de lado as conversas e intervirem guardando o objeto ou decidindo quem tinha pegado primeiro.

Na sala de dois anos, a pajem sempre oferecia às crianças, o mesmo tipo de pecinhas de montar, só mudava a forma dos que foram citados anteriormente, da mesma maneira que na sala de três anos. Nessas duas salas não tinham outro tipo de brinquedo, as crianças só brincavam de outra forma quando estavam na sala de brinquedos (que tinham outras opções) ou quando brincavam no parque.

No parque elas, gritavam, balançavam, brincavam juntas. Às vezes, as pajens levavam brinquedos para que elas pudessem brincar no tanque de areia como, por exemplo: vasilhas pequenas de plástico que as crianças ficavam enchendo de areia. Geralmente e inclusive até os meninos nessa hora brincavam de cozinhar, eles faziam todo tipo de comidinha e eu tinha que “experimentar”, eles diziam: “tia come bolo, está uma delícia”, ou “come toda a comidinha”. Quando o controle é menor as brincadeiras podem ficar mais ricas e menos estereotipadas.

As crianças não ofereciam as “comidinhas” para as pajens, talvez porque essas ficassem distantes do tanque, ou seja, não brincavam com as crianças, pois geralmente conversavam com outras pajens que também estavam no parque. A esse respeito, Cerisara (apud Kishimoto, 1998:135) também apresenta algo semelhante, pois durante a realização do estágio em uma creche, após um período de observação constatou que as educadoras raramente brincavam com as crianças, apenas interferiam diante de conflitos ou brigas entre

elas. E, a partir disso, a autora coloca duas questões: *“diante de tudo que tem sido produzido nas diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Antropologia, Sociologia), nos últimos anos, acerca da importância da brincadeira na vida das crianças, o que faz com que, ainda hoje, as educadoras das creches permaneçam sem conseguir se apropriar destas idéias em seu trabalho pedagógico? E os cursos que formam estas profissionais não têm tratado deste tema?”* (ibid).

Cerisara (apud Kishimoto, 1998:129) mostra como a psicologia sócio-histórica concebe o jogo infantil enquanto uma atividade marcada pela cultura e mediada pelos sujeitos com quem a criança se relaciona. Nesta perspectiva segundo a autora, *“o jogo deve ser considerado uma atividade social humana baseada em um contexto sócio-cultural a partir do qual a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios. Ela é, portanto, além de uma atividade psicológica, uma atividade cultural”* (ibid). E como as professoras não interferem, as crianças brincam de permanecer nesta cultura.

Assim, de acordo com Brougère (apud Kishimoto, 1998:20) *“o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social que, como outras, necessita de aprendizagem”*. E, a partir disso, o autor situa as brincadeiras entre os bebês e as mães como um dos lugares essenciais dessa aprendizagem, levando a criança a reconhecer certas características do jogo como: o aspecto fictício (é um faz-de-conta), a inversão de papéis e a necessidade de um acordo entre pares (mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando). Características essas, que, segundo Brougère formam uma cultura lúdica (esquemas de brincadeiras), a partir da qual, há uma absorção dos elementos da cultura do meio ambiente da criança, então, conseqüentemente, essa cultura varia conforme o meio social e o sexo.

Em relação às brincadeiras organizadas pelas pajens, durante o período em que estive na creche, apenas Raquel (pajem/negra), responsável pelas crianças de três anos, convidava de forma esporádica as crianças a brincarem coletivamente e isso geralmente acontecia quando sua sala estava sozinha no parque, do contrário, ela ficava com as outras pajens. As brincadeiras oferecidas pela pajem eram as seguintes: encher bexiga e pato-ganso⁷³.

⁷³ “Encher bexiga”: faz-se uma roda e todos se juntavam abrindo e fechando a roda como se fosse uma bexiga que enchia e se esvaziava; “Pato-ganso”: todos deveriam sentar-se no chão e alguém começava a brincadeira dizendo “pato”, quando resolvia tirar alguém da roda, então, ele dizia “ganso”, essa outra criança deveria se

A diferença entre estas brincadeiras e as outras, é que estas eram dirigidas por um adulto e ocorriam no momento estipulado por ele e, geralmente as crianças logo se dispersavam não querendo participar da brincadeira e a pajem dizia: “viu como eles se cansam rápido”. Já as outras brincadeiras que poderiam ser descritas como “livres”, as crianças decidiam do que brincar e quando brincariam, ou seja, nesse momento elas poderiam aproveitar o tempo e realizar as possíveis vontades de fazer uma coisa ou outra com um pouco mais de autonomia, já que as pajens não ficavam próximas às crianças quando estávamos no parque e os meninos nessa hora até podiam brincar de fazer “comidinha”. O parque enquanto um espaço aberto conferia às crianças essa “autonomia” que não era possível se realizar num espaço fechado como a sala de brinquedos que representava um espaço institucional, mais didático e, por isso, com uma supervisão e controle maior.

É importante enfatizar que o brincar é uma estratégia de pertencimento e afirmação de culturas, ou seja, de socialização. Assim, o brincar adquire o sentido da permanência, da não-transformação, aprendendo desta forma, a realizar o padrão estipulado.

No capítulo seguinte atrelado à questão da qualidade das práticas educativas apresento uma discussão referente às políticas públicas no campo da educação infantil a partir dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com as profissionais da creche.

levantar e correr atrás do que a tirou, sendo que, esta para não ir para o meio da roda tinha que se sentar no lugar da que ela tirou da roda.

CAPÍTULO 7

A CRECHE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação infantil não tem sido privilegiado pela atuação do Estado (poder público), pois segundo Rosemberg (2002:02) a partir do censo Demográfico de 2000 que coletou informações sobre grupos etárias, inclusive crianças de 0 a 6 anos (pela primeira vez), foi possível constatar que o sistema de ensino brasileiro se assemelha a um funil, no qual, *“você tem uma entrada muito pequena na creche e pré-escola, um aumento no ensino fundamental e uma diminuição progressiva”*, havendo segundo a autora, *“menos crianças freqüentando a creche do que adultos freqüentando o ensino superior”* (ibid).

Barreto (2003:53) realizou um mapeamento e a análise descritivo-interpretativa das políticas e programas federais destinados à criança de 0 a 6 anos no ano de 2001⁷⁴, buscando identificar os alcances e limites dessas políticas. Dos 365 programas que compõem o Plano Plurianual (PPA), as crianças pequenas comparecem como público-alvo específico de apenas dois programas: Atenção à Criança e Saúde da Criança e Aleitamento Materno e das ações de outros dois programas: Assistência ao Trabalhador e Alimentação Saudável. A autora conclui que *“ainda é muito tímido o lugar ocupado pela criança com menos de 7 anos nas políticas públicas, apesar de ser esse o segmento populacional mais afetado pelas condições de pobreza e desigualdade”* (ibid, p.58).

Na creche onde foi realizada a presente pesquisa foi possível constatar que há um déficit de brinquedos específicos para a faixa etária que é atendida, de materiais educativos e de cursos de formação em serviço para as profissionais inseridas nesta instituição. Na maioria das vezes, quando as crianças brigavam era para disputar um brinquedo: havia uma motoca azul na creche que sempre gerava confusão, pois todos queriam andar na motoca e só havia uma. Então, as pajens sempre tinham que guardar a motoca por causa das brigas, pois um tentava derrubar o colega, outros tentavam segurá-la, evitando que o colega se movimentasse, ou então, todos queriam empurrar, mas o que estava na motoca queria andar sozinho, então virava aquela confusão.

Outro brinquedo que gerava muita polêmica era um fogão de plástico. Todas as crianças, independente do sexo, adoravam brincar com o fogão; conseqüentemente, as

⁷⁴ Realizado na segunda gestão do Governo Fernando Henrique Cardoso.

brigas eram inevitáveis, pois todos queriam ficar na frente do fogão, e é claro que não cabiam, e os resultados eram: empurrões, mordidas, puxões de cabelo, etc. O fogão e a motoca tinham que ser tirados de cena rapidamente. Isso mostra a realidade do funcionamento diário da creche a partir de um sistema de políticas públicas que não oferece condições para ter brinquedos suficientes para as crianças, que a produzem de maneira pobre. Durante as entrevistas, as pajens quando questionadas a respeito dos brinquedos oferecidos às crianças em relação ao desenvolvimento de seu trabalho diário, responderam da seguinte forma: Respostas mais frequentes:

- a) *Acho que é suficiente – 83,6%*
- b) *Materiais suficientes a gente não tem, ainda mais específico para a idade deles – 16,4%*

Então, segundo a maioria das pajens os materiais para o desenvolvimento de seu trabalho são suficientes, já para as outras que atuavam no berçário, de acordo com o que elas responderam, “com os bebês é diferente”, ou seja, não precisam de materiais pedagógicos e uma pequena parcela disse que “seria necessário materiais pedagógicos específicos para a idade em que as crianças se encontram”.

No entanto, os outros brinquedos como, por exemplo: quebra-cabeça, jogos com cores e números só eram utilizados pela pajem que desenvolvia o projeto denominado “Criando Asas”, que segundo Rosinha, responsável pelo projeto na creche, consistia “na inclusão das crianças com necessidades especiais ou que apresentassem algum tipo de dificuldade mais acentuada em desenvolver atividades diárias da creche”. Esse projeto era uma iniciativa do Governo Estadual em parceria com a Prefeitura através da Secretaria da cidadania, Secretaria da Educação e Secretaria da Saúde. Para as outras crianças restavam as pecinhas para montar, os brinquedos de borracha, bonecas, carrinhos, velotrol, um fogão de plástico e uma motoca, ou seja, não dispunham de materiais pedagógicos diversificados.

Rosemberg (2002^a), em seu artigo sobre as organizações multilaterais e as políticas de educação infantil, argumenta que as políticas de educação infantil nos países subdesenvolvidos têm sido fortemente influenciadas por modelos desenvolvidos a partir de um baixo investimento público influenciados por organismos multilaterais. A autora então, em seu artigo ordenou os resultados de sua pesquisa em dois períodos: décadas de 1970 e

1980 quando tivemos uma grande influência de diferentes organizações multilaterais como Unesco e o Unicef; e década de 1990 com a preponderante influência do Banco Mundial.

Ainda de acordo com Rosemberg (2002^a), a influência da Unesco e do Unicef girou em torno da circulação de idéias entre formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas brasileiras e pouco financiamento direto de projetos para programas de educação infantil.

No entanto, no caso do Banco Mundial sua influência se fez sentir de forma mais aguda a partir da década de 90 mediante o aumento do volume de empréstimos. E apesar da ampliação do atendimento, isso não ocasionou uma maior qualidade nos atendimentos gerando o que Rosemberg (2002^a) chamou de “educação para a subalternidade” a partir da redução ou contenção dos gastos públicos. Assim, são poucos ou quase inexistentes os investimentos para o aperfeiçoamento das profissionais e conseqüentemente para o oferecimento de um atendimento de melhor qualidade.

As pajens apresentaram respostas semelhantes sobre a necessidade de um apoio pedagógico para o desenvolvimento de seu trabalho. No entanto, algumas respostas apontavam para um profissional que trouxesse atividades prontas, pois algumas se referiram à falta de tempo para o planejamento de atividades e as que trabalham com os bebês disseram não ter dificuldade para trabalhar com essa faixa etária como mostram as falas. Respostas mais freqüentes:

- a) *Eu acho que ajudaria mais a gente a sentar, conversar, ter uma orientação*
– 66,7%
- b) *A gente não tem tempo, então seria bom ter uma pessoa que preparasse a parte pedagógica* – 33,3%

Apesar de algumas profissionais terem dito que gostariam de receber algo pronto para ser aplicado com as crianças, isso não significa que elas não queiram fazer, mas sim porque lhes faltam subsídios próprios de uma formação; a única pajem que tem curso de magistério (Raquel), também se sente confusa em relação ao que aplicar ou não às crianças por duvidar se realmente aquele determinado conteúdo é propício à faixa etária na qual atua.

Outra questão é o tempo, como mostraram alguns relatos, pois elas ficam na creche em tempo integral, algumas nem voltam para casa no horário do almoço, então, é

complicado e como a diretora (Silvia) mesma disse durante a entrevista, além do trabalho na creche, quando chegam em casa têm outra jornada de trabalho: *“eu antes quando tinha aqui na creche as crianças de quatro meses a seis anos, essa turminha de quatro, cinco e seis anos estavam na EMEI no período da manhã, então, eu tinha as tias livres nesse período. Nós chegávamos ao ponto de segundas fazer HTP⁷⁵ com uma turma, na terça com outra e na quarta com outra. Hoje não tem como e é complicado, eu já cheguei a sugerir para elas um horário de atividade extra, mas não se interessam porque tem família, é criança, é marido e dia de sábado elas acham que é pior porque tem a casa inteira para cuidar, então, é complicado para elas também”*.

Como mostrou o relato da diretora, as pajens tinham um período de horário livre, no qual elas realizavam as reuniões pedagógicas; no entanto, agora, elas trabalham em período integral (oito horas diárias), elas chegam às sete horas da manhã e saem às seis da tarde. Dessa forma, fica difícil pensar em projeto pedagógico para a creche e definir propostas para a especificidade das crianças atendidas se falta tempo devido à jornada de trabalho e também à necessidade de formação pedagógica por parte das profissionais inseridas nessa instituição. Ou seja a política pública não equacionou aquilo que se baseia a proposta assistencial de cuidado e alimentação de maneira ininterrupta. A educação ao assumir a creche não refaz as bases pelas quais se assenta a proposta educativa que subsidia a proposta assistencial.

Em relação aos cursos oferecidos pela Prefeitura, as pajens apresentaram as seguintes falas. Respostas mais frequentes:

- a) *Tem aqueles cursos sobre criança especial, musicalização, de brinquedos pedagógicos. Ajuda, dá para usar – 66,7%*
- b) *A teoria é bem grande, não são muito aproveitáveis – 33,3%*

Em relação a esses cursos, todas disseram que dá para usar o que aprenderam, no entanto, durante o período em que a pesquisadora esteve na creche a única atividade que elas disseram que aprenderam nos cursos que fizeram e que elas utilizavam era a musicalização. Algumas pajens disseram que alguns cursos eram longos e que não dava para levar nada para casa, pois acabavam se perdendo em meio a tanta teoria e como pôde ser mostrado a partir das falas, os cursos realizados nunca diziam respeito ao dia a dia da

⁷⁵ HTP: horário de trabalho pedagógico.

creche, aos problemas enfrentados por elas no seu cotidiano, às suas dúvidas em relação à parte pedagógica.

Campos (1984, apud Silva 2001:94), ao fazer um levantamento sobre as condições de trabalho e as percepções sobre seu papel com trinta e quatro educadores de creche durante um encontro sobre educação infantil: *“constatarem que os treinamentos oferecidos para os educadores de creche são muito teóricos, abordando temas distanciados da realidade diária do educador e não possibilitando que este se instrumentalize, de fato, para seu trabalho”*.

Dessa forma, concordo com Silva (2001:119), ao afirmar em seu artigo que *“os programas de formação devem ser capazes de realizar uma escuta efetiva das referências com as quais atuam essas profissionais, pois é somente através da problematização das suas próprias referências a respeito da educação da criança que as educadoras e educadores sentir-se-ão mobilizados para transformar ou potencializar suas ações”*. Mas, para isso, seria necessária uma ação efetiva para que se buscasse uma educação de boa qualidade para a criança pequena.

No entanto, segundo Penn (2002) o conceito de primeira infância que subsidia as políticas do Banco Mundial se baseia a partir da teoria do capital social, pois o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o *“capital humano”* do futuro, visando melhorar, de acordo com Rosemberg (2002^a), o desempenho do ensino fundamental e a minimização de investimentos públicos dada à universalização do ensino fundamental.

Assim, as pesquisas têm mostrado que as políticas públicas giram em torno de programas produzidos a baixo custo que não prevêm a formação especializada de educadores, uma organização satisfatória do espaço e disponibilidade de materiais diversificados visando a redução de investimentos em educação infantil e também segundo Rosemberg (2002^a), buscando também *“um atendimento de massa”*, que tem como um de seus fundamentos a intuição, já que o número de pessoas que atuam neste segmento educacional não obtiveram uma formação profissional específica inicial ou continuada, no entanto, a autora conclui que *“se a intuição constitui uma base importante para fundamentar a ação, ela é insuficiente”* (Rosemberg, 2001:19).

Esse é o tipo de creche produzido pelas atuais políticas públicas, mas que não só produzem um tipo de creche como também as profissionais inseridas nessa instituição, pois diante da não valorização de seu trabalho por meio de salários inferiores, a ausência de cursos de formação continuada, o trabalho diário em período integral, tudo isso concorre para que as pajens também sejam um reflexo do parco investimento na área de educação infantil. Por isso, de acordo com Saparolli (1997, apud Jardim, 2003:62) “*não é a presença maciça de mulheres que desqualifica a profissão de educador infantil, mas é a falta de uma formação prévia*”.

Com a promulgação da LDB (9394/96) passando a educação infantil a ser a primeira etapa da educação básica e designando à creche as funções de cuidado e educação visando superar a dicotomia entre cuidado na creche e educação na pré-escola, as profissionais inseridas nesta instituição ficaram diante de um impasse, pois não sabem o que fazer e como fazer com as crianças pequenas e com esta instituição coletiva que agora se deseja um outro papel até então desconhecido para estas mulheres trabalhadoras da creche, pois os modelos institucionais conhecidos por estas profissionais não são suficientes para o desenvolvimento do trabalho nesta instituição coletiva e pública como é o caso da creche.

Durante as entrevistas com as pajens, estas quando questionadas sobre a LDB e as possíveis mudanças no desenvolvimento de seu trabalho apresentaram as seguintes falas. Respostas mais frequentes:

- a) *Não mudou nada – 33%*
- b) *Não mudou, mas agora a gente tem que desenvolver algumas atividades⁷⁶ que a Silvia (diretora) passou e ter tudo anotado – 66,7%*

Sobre este assunto a diretora (Silvia) apresentou a seguinte fala: “*quando nós mudamos da filosofia do assistencialismo para a questão mais voltada para a pedagogia, nós encontramos coisas difíceis, acho que na sua entrevista⁷⁷, embora algumas tenham entrado a pouco tempo, essa questão pedagógica é complicada para nós, ela vem de uma estrutura muito preocupada se a mãe está trabalhando, o que a mãe está fazendo, eu digo*

⁷⁶ Atividades recomendadas pela diretora: atividades de movimento, atividades dirigidas, atividades livres, cantar músicas e contar histórias. Essas atividades devem ser realizadas diariamente e acompanhadas de anotações a respeito em cadernos cedidos pela própria diretora.

⁷⁷ A diretora está se referindo as entrevistas realizadas com as pajens.

para elas (as pajens) que não importa se a mãe deixou a criança aqui e foi fazer compra no shopping, mas ainda existe essa seqüela, elas ficam dizendo que a mãe da criança tal só sai e fica querendo controlar a vida da mãe. Então, falar para você que nós vamos deixar o assistencialismo de lado é como se eu falasse que nós vamos deixar Piaget de lado e fazer puramente o construtivismo. Não existe isso, mas pelo menos, a gente está cuidando e educando junto. E a gente tenta fazer isso tudo devagar, no ritmo delas para que não cause um impacto, para que não deixe elas assim revoltadas, angustiadas ou achar que tudo que elas fazem é errado ou eu não sei mais nada, então, é complicado”.

Os cursos de formação terão um papel importante para formar profissionais que no seu trabalho diário com as crianças consigam aliar o cuidar e o educar visando quebrar concepções e valores tão arraigados na área da educação infantil buscando um novo entendimento do que seja a educação das crianças pequenas, tentando se aproximar do ponto de vista desta criança, tendo-a como ponto de partida para as propostas pedagógicas e também para o desenvolvimento de políticas públicas para este segmento, já que ainda não se sabe educar crianças pequenas, pois esta nunca é considerada em sua especificidade, sendo subjugada e subalternizada por ser criança e pobre.

Segundo Faria (1999:72), *“a ‘dupla alienação’ da infância deve ser combatida: a criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida através de inúmeras atividades; e a criança pobre explorada, também antecipando a vida adulta no trabalho. Fazendo da creche um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer sem deixar de ser criança, onde se descobre e se conhece o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças”.*

Dessa forma, de acordo com Oliveira (2001:94), *“com relação à educação infantil, pode-se dizer que a LDB provocou um grande desafio para as instituições formadoras (...) formar um profissional que dê conta das funções de educar e cuidar, aliando sempre teoria e prática, levando em consideração a diversidade da população atendida, sem perder de vista as especificidades de cada indivíduo”.*

Para Kuhmann Jr (1999), a vinculação de creches e pré-escolas ao sistema educacional representa uma conquista do ponto de vista de superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os

pobres segregado do ensino regular com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso. No entanto, a possível superação da dicotomia entre cuidado na creche e educação na pré-escola almejada pelas prescrições da LDB, ainda não se efetudou, pois essa dicotomia é apenas um sintoma das desigualdades entre ricos e pobres. E o produto dessa tentativa de superação é a inserção das crianças a partir de seis anos no ensino fundamental, já que anteriormente essa entrada ocorria aos sete anos.

A experiência italiana sugere informações importantes para se repensar as perspectivas atuais sobre as políticas públicas para a primeira infância também em outras realidades sociais. Segundo Musatti (2003:66) mais de 90% das crianças entre 3 e 6 anos freqüentam uma escola de infância, sendo que a maioria dessas escolas é pública (mais de 50% de responsabilidade do Estado e 13% dos municípios). Em relação às creches (para crianças abaixo de três anos), Musatti (2003:68) apresenta que estas estão mais concentradas no norte e no centro do país e são mais numerosas nas cidades de dimensões médias onde é possível encontrar até mais de 30% das crianças. Da mesma forma que a escola da infância, a grande maioria das creches é administrada pelos governos locais com financiamento público (ibid).

O surgimento da creche na Itália de acordo com Musatti (2003:69) marcou profundamente a experiência de atendimento às crianças pequenas devido a dois aspectos característicos dessa experiência: a creche foi instituída como bem público administrado pelos governos locais, com um grande investimento financeiro direto e esta instituição ocorreu pela pressão política e sindical, cuja demanda segundo a autora vinha acompanhada pela afirmação do valor do trabalho extradoméstico das mulheres e pelo valor da educação extradoméstica precoce. Sendo acompanhado de uma atenção contínua às relações entre creche e família. A formação dos profissionais inseridos nesta instituição também foi beneficiada pelos investimentos financeiros na área, já que segundo Musatti (2003:69) *“os governos locais que mais investiram nessas creches tanto política como financeiramente, aos poucos, vieram providenciando um corpo especializado de profissionais de gestão, capacitado também do ponto de vista educacional”*. Esse tipo de profissional é chamado de coordenador psicopedagógico ou educacional (ibid).

A experiência italiana abrange dois tipos de programas para a primeira infância (Centri per Bambini e Genitore e Spazi ou Centri per Bambini) que vem sendo

desenvolvido desde 1986 e conta atualmente com cerca de 500 unidades. As características desses programas podem ser descritas da seguinte forma, de acordo com Musatti (2003:75): *“a grande flexibilidade na formulação do modelo organizativo, que pode variar em todos os aspectos de funcionamento como nos horários de abertura, mas também nos estruturais como a locação física fixada em locais autônomos, em centros polivalentes com projetos voltados para crianças de outras idades ou prever a utilização de locais das creches ou das escolas da infância em diferentes horários de abertura”*.

Os programas que correspondem à primeira tipologia foram chamados de acordo com Musatti (2003:75) de Centri per Bambini e Genitore e exigem a presença dos pais ou de outros familiares com as crianças para partilhar momentos de brincadeiras, mas também de pura socialização com outras crianças e pais (o objetivo é envolver diretamente os pais), e os programas que correspondem à outra tipologia foram chamados de Spazi ou Centri per Bambini e aceitam a frequência de grupos de crianças por um certo número de horas, durante as quais os pais podem se afastar ou permanecer, conforme desejem e de acordo com as necessidades psicológicas da criança (o objetivo deste programa é promover o desenvolvimento, as capacidades e as necessidades psicológicas da própria criança). No entanto, segundo Musatti (2003:75) esses programas não oferecem resposta às necessidades de guarda da criança, pois visam *“oferecer a oportunidade de experiências sociais, seja para as crianças quanto para os pais, combater a solidão do par adulto-criança em casa e oferecer oportunidades de discussão e interlocução sobre a experiência de paternidade/maternidade”*.

Desta forma, essa experiência italiana nos aponta para dois aspectos importantes que segundo Musatti (2003:76) são os seguintes: fica confirmada a importância de oferecer aos pais um amplo leque de escolhas de cuidado da criança e sugere a importância de uma oferta pública que torne possível o acesso à creche para todas as famílias, garantindo um suficiente número de unidades e alta qualidade.

No próximo capítulo dando continuidade à discussão da qualidade do trabalho oferecido pela creche estudada, apresento um dado referente ao serviço desenvolvido que estava vinculado à questão da ‘paparicação’ como um eixo fundante a partir de concepções educativas-assistenciais que resultavam em práticas privadas, familiares e domésticas.

CAPÍTULO 8

A ‘PAPARICAÇÃO’ NO TRATAMENTO DIÁRIO DA CRECHE

A questão racial apareceu nas práticas educativas ocorridas na creche a partir de situações que demonstravam um determinado “carinho” que optamos chamar de “paparicação” por parte das pajens em relação a determinadas crianças, dentre as quais, as negras estavam na maior parte do tempo “fora” e excluída dessa prática.

O termo “paparicação” foi utilizado anteriormente por Ariès (1981:158) quando o autor apresentou o surgimento de um novo sentimento da infância em que *“a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”*.

No entanto, era caracterizado pelo autor como “um sentimento superficial” que ocorria em seus primeiros anos de vida e que esse sentimento *“originariamente pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças”*. A passagem destas pela família era muito breve e insignificante, pois se não morresse e sobrevivesse a esse período (da paparicação), logo passava a viver em outra casa que não a de sua família (ibid).

No caso da presente pesquisa, “paparicação” também assume o mesmo caráter superficial descrito por Ariès que, na creche, correspondia a um tratamento diferenciado em relação às crianças justamente por algumas ganharem essa paparicação e outras não.

As situações que exemplificam tais práticas estão apresentadas da seguinte forma: na hora da chegada (o cumprimento), recusa ao contato físico, elogios pelo bom comportamento e beleza física e a questão dos estereótipos em relação às crianças negras como podem ser verificados a seguir:

Na hora da chegada (o cumprimento):

- Durante o tempo em que ocorreu a coleta dos dados na creche, foi possível perceber que as pajens beijavam somente determinadas crianças. Na chegada das crianças no período da manhã, de treze crianças (8 crianças brancas e 5 crianças negras) a pajem beijava sete, sendo que deste total, eram apenas duas crianças negras (num total de cinco na sala das crianças de um ano)

Recusa ao contato físico:

- Num certo dia no parque, Nice (pajem das crianças de dois anos), pegou V. (negro) e o colocou dentro de uma caixa de papelão, em seguida B. (negro) também quis entrar, ela o pegou e disse: *“nossa, eu não agüento, que menino pesado”*. E o deixou no chão sem colocá-lo dentro da caixa, Marli (pajem das crianças de um ano) disse: *“ele é que acaba com a minha coluna”*.
- No berçário Rute (pajem), estava brincando com N. (branca) e V.H. (branco) de suspendê-los, quando W. (negro) se dirigiu até ela, demonstrando também querer brincar da mesma forma, Rute disse: *“você não, você é muito pesado”*.
- A outra situação de recusa ao contato físico, aconteceu no parque. Marli (pajem das crianças de um ano) fez o seguinte comentário: *“olha como o D. (negro) fica suado no sol”*, depois de algum tempo após ter se referido ao suor do menino, este vem até Marli que estava sentada no chão e tentou abraçá-la, mas quando foi encostar em seu rosto ela disse: *“nossa, você está todo suado”*. Ela sempre enfatizava a questão de D. (negro) ficar suado quando permanecia no sol.
- *Ganhar ou não o colo da pajem*: uma situação que ocorreu várias vezes: algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças era diferente: M. (loira/2 anos) chegou chorando, então Nice (pajem/branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar, depois chegou P. (negro/2 anos) também chorando, mas Nice fez o seguinte: sentou em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Esta situação ocorreu da mesma forma só que com outra pajem, B. (negro) chegou chorando, Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar, depois chegou L. (loira) também chorando, mas o procedimento foi outro, a pajem a pegou no colo até que ela parasse de chorar.

As crianças eram elogiadas por sua beleza e também pelo seu “bom comportamento”:

- quando I. (branco/1 ano) chegava era sempre recebido com beijos e sempre podia ouvir: *“ai que lindo”*, da mesma forma que J. V. (branco/1 ano): *“olha o J., ele não é lindo? É lindo e não me dá um pingão de trabalho”*.
- Outra situação ocorreu quando estávamos no parque e algumas crianças da sala de dois anos andavam de velotrol, mas como não são em número suficiente para todos, sempre alguém ficava chorando; então Nice (pajem) disse para J. A. (loiro) deixar R. (negro) dar uma volta; ele se levantou e passou o velotrol; a pajem disse: *“esse menino é uma gracinha. É o homenzinho da tia”*. J. A. sorri e sai.
- Num outro dia no parque, uma das pajens que fica com os bebês menores de um ano (Rute), se dirigiu a mim fazendo o seguinte comentário: *“olha que linda!”*. A pajem estava se referindo a G. (loira/2 anos), outras duas estagiárias também brancas ouviram o comentário e afirmaram o que havia sido dito: *“ai que linda”*, *“ela é linda mesmo”*. Durante todo tempo em que estive na creche nunca ouvi ninguém dizer que uma das crianças negras era linda.
- Durante a pesquisa também pude perceber que as meninas preferidas pelas pajens eram caracterizadas como “princesas” ou como “filhas”, de acordo com os exemplos: as crianças vão chegando, mas a pajem só beija L. (loira/1 ano) e diz: *“oi minha princesa”*. Num outro dia no refeitório, a diretora também elogia essa mesma menina dizendo: *“que linda você é”*.
- No berçário Rute (pajem/branca), ficava brava com W. (negro), pois ele tirava as presilhas do cabelo de N. (branca), e por isso a pajem dizia: *“não judia da minha princesa, não faz isso com a minha filha”*.
- Várias vezes no refeitório quando todas as crianças se encontravam para fazer as refeições, sempre presenciava as pajens beijando algumas crianças: Marli (pajem/branca) passa e beija G. e H. (todas duas loiras) e me diz: *“não são lindas?”*. J. (negra/3 anos) da mesma sala que as duas meninas citadas

acima, estava sentada ao lado de G. (loira) e, no entanto, passou despercebida aos olhos da pajem.

- Em outra situação, Marli e Dulce (pajens) depois do almoço quando J. e M. (todas as duas loiras/2 anos) passavam em direção à sala, elas as beijaram e expressaram um enorme sorriso, as meninas também sorriram.
- Num outro dia ao me despedir das crianças durante o almoço, G. (loira/2 anos) me faz a seguinte pergunta: “*você já vai embora?*”. Respondo que sim, então, Marli (pajem/branca) faz o seguinte comentário: “*ai que linda, não dá vontade de levar para casa*”.

Estereótipos:

- Marli (pajem/branca) em várias situações começava a cantar um samba e dizia para D. (negro) dançar. Ela só se referia a D., e cantava: “*samba D., samba D.*” Num outro dia o rádio estava ligado, mas as músicas que estavam tocando não tinham nada a ver com samba, mas mesmo assim, ela cantava o sambinha de sempre e dizia para o menino sambar.
- Outra forma como Marli se referia a D. (negro) era de “negão” ou “neguinho”.
- Em outra ocasião, Marli brincava de fazer cócegas em D. (negro/1ano) e o chamava de “*neguinho gostoso*”, em seguida foi brincar da mesma forma com I. (branco) e dizia: “*cadê meu branquinho lindo?*”.
- Dulce (pajem/branca) trouxe duas bonecas tipo “barbie” que estava na sala dos bebês, quando Marli viu as bonecas, ela me chamou e disse para que eu observasse o que iria acontecer. Ela pegou as bonecas e disse: “*D. (negro/1 ano) olha as loiras*”, e imediatamente D. estende a mão para pegar as bonecas, então Marli diz: “*ele adora uma loira, não pode ver*” (risos). Depois ela pergunta: “*elas são bonitas?*”, ele responde que sim.
- Uma outra forma que também classifiquei como pejorativa, foi a maneira que as pajens se referiam ao modo que R. (negro) comia. Nice (pajem/branca) responsável pelas crianças de dois anos, diz para R: “*ai R., que lambança você faz para comer*”. E vem me dizer que R. (negro), além de querer ficar comendo com a mão, ainda come rápido e faz a maior

lambreca. Numa outra ocasião no refeitório, Marli (pajem/branca), responsável pelas crianças de um ano, veio me dizer com a maior cara de nojo: *“olha o jeito que o R. come. Nossa!”*. J. (loiro/2 anos) também fazia a maior bagunça para comer, no entanto, Nice (pajem/branca) só dizia: *“não pode derrubar a comida assim”*. Esse menino citado anteriormente era chamado de “loiro” por todos na creche, tanto que quando cheguei perguntei o nome dele para as crianças da sala, pois ele ainda não falava e as crianças disseram “loiro”, Nice (pajem) então disse: o nome dele é J., mas nós só chamamos ele de “loiro”.

- Outro estereótipo também corrente na creche é que as travessuras sempre estavam associadas às crianças negras, pois elas eram as “vilãs” da história. Na creche em toda sala havia um “furacão”. O “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”.
- Antes de conhecer V. (negro/1 ano), Marli (pajem/branca) responsável pelas crianças de um ano, já havia mencionado a forma como o menino se comporta, concluindo que ele é terrível. Quando V. (negro) chegou, passados alguns minutos, ele começou a arrastar os berços, a pajem ficou brava com ele que imediatamente saiu e procurou outra coisa para se divertir. Faço o seguinte comentário: “nossa, ele consegue arrastar os berço”, Marli diz: *“você não sabe do que ele é capaz, ele é terrível”*.
- Durante qualquer refeição no refeitório, V. (negro) era posto no cadeirão, pois de acordo com Marli, *“ele não dá sossego”*. Diante dessa situação, comecei a observar o que I. (branco/1 ano) não fazia nada de menos terrível que V. (negro), pois observando o comportamento de I. (branco), percebi que ele também fazia as mesmas coisas que V. (negro); no entanto, o tratamento recebido diante de suas travessuras diferia do empregado a V. (negro). As travessuras realizadas pelos dois eram as mesmas: empurrar

berços, subir em cima da mesa, arrastar as cadeiras, bater nos colegas, etc. No entanto, o diferencial entre eles era a cor.

- Dulce (pajem/branca) costumava chamar V. (negro) de “zup trup”, perguntei o que significava, e ela disse que *“é no sentido de terremoto, que destrói tudo”*.
- Num certo dia durante o almoço, Marli veio me dizer que o I. (branco), não pára quieto durante o almoço, que ele só quer andar pelo refeitório. Então, aproveitei para fazer o seguinte comentário e ver a reação de Marli: “até que o V. (negro) ficou bem comportado hoje. Se o I. (branco) não ficar quieto, daqui a pouco ele tem que ficar no cadeirão”. Então, ela comenta: *“até que V. ficou quieto”*. E em relação ao I. (branco), ela disse: *“se ele continuar andando sem parar aí não vai ter jeito”*. Interpretei essa frase da seguinte maneira: o I. (branco) não pára quieto, no entanto, todo dia, Marli dá uma chance para ver se ele se comporta, ou seja, ela vai protelando essa situação ao máximo. Ao contrário de V. (negro), que não tem nenhuma chance de mostrar que está mais comportado, pois independente de qualquer coisa ele vai para o cadeirão.
- Em outra ocasião, estávamos no refeitório, e V. (negro) estava sentado à mesa com as outras crianças, aliás, coisa rara de se ver, no entanto, antes de o menino terminar de comer, Marli o colocou no cadeirão, não entendi por que, pois ele estava comportado, ao contrário de I. (branco), que tirou o tênis e jogou em cima da mesa, em seguida, se levantou e correu pelo refeitório, Marli foi atrás dele e só disse para ele ficar quieto, diante da situação, Raquel (pajem/negra), veio e sentou ao lado de I. (branco) dizendo: *“vamos ficar quieto, que negócio é esse de ficar correndo, não deixa eu ficar brava”*, só assim, para ele ficar sentado. Marli nem cogitava a possibilidade de colocá-lo no cadeirão. E o cadeirão era uma forma de castigar as crianças pelos seus atos, mas I. (branco) estava sempre livre de tal castigo, parecendo ser uma questão de pele diante desse tratamento diferenciado.
- Na sala das crianças de dois anos, ocorre a mesma situação, Nice logo no início quando cheguei à creche, veio me dizer que R. (negro) é impossível,

ela diz: *“o R. não tem limites”*. Percebi também que R. (negro), não estava na lista dos preferidos de Marli (responsável pelas crianças de um ano), pois o dia em que Nice faltou, Marli a substituiu, então, num certo momento em que todos estavam folheando algumas revistas, R. (negro) estava embaixo da mesa quietinho. Marli quando percebe sua ausência e o encontrou embaixo da mesa, ficou brava com ele e me disse: *“esse menino não tem limite, ele é um furacão, desde o berçário, ele nunca se interessou por nada e continua do mesmo jeito”*.

- Num outro dia no refeitório, Nice estava saindo com suas crianças, e Dulce fez o seguinte comentário: *“acho que o R. (negro) está mais quieto”*. Nice diz: *“ele está é cada vez pior”* e Marli completa: *“esse aí não tem jeito, diz que na casa dele é pior ainda”*.
- Até no berçário tem um furacão negro, quando cheguei à sala pela primeira vez, Rute (pajem/branca) veio me dizer que W. (negro), *“é um furacão, ele não pára quieto e fica tentando se apoiar em tudo para ficar em pé”*. Num certo dia, W. (negro) estava se apoiando no carrinho em que N. (branca) estava dormindo; então, Dirce (pajem/branca), foi até lá e o retirou de perto do carrinho, só que em seguida, ele voltou a se apoiar no carrinho; então, Dirce disse: *“você não vai parar? Então vai ficar aqui um pouco”*, e o colocou de castigo em um berço (aqui o berço concretamente se caracterizou como prisão, cujo objetivo era tolher os movimentos da criança). Até os movimentos parecem ser proibidos. A situação se repetiu com V.H. (branco), que também estava se apoiando no carrinho em que L. (branca) estava dormindo e Dirce se aproximou dele dizendo em tom de brincadeira: *“ah, ah, ah, não pode subir”*. Ela sorri para V.H. e o coloca no tapete. Aqui também parece sinalizar um tratamento diferenciado para brancos e negros, considerando que em relação à criança branca, a pajem amenizou suas ações em contraposição a sua atitude com W. (negro).
- I. (loira/1 ano) estava brincando com o fogãozinho, Marli (pajem) veio me dizer: *“você viu que linda a I, ela brinca que é uma gracinha”*. Em seguida V. (negro/1 ano), se dirigiu até o fogão, Marli fez o seguinte comentário:

“*acabou a brincadeira da I.*” - V. (negro) chega e começa a pegar as panelinhas, I. reclama, então, Marli vai até lá e diz: “deixa ela brincar, vai para lá”. E me disse: “*ele estraga tudo*”. E se dirige a ele novamente: “*se não parar você vai para o berço, negruço*”.

- No berçário a cena foi semelhante. N. (branca) e V.H. (loiro), estavam brincando na cabaninha com bolinhas, W. (negro) estava no tapete e também resolveu ir até lá, então, Rute disse: “*acabou a brincadeira*”. Ou seja, só porque W. (negro) dirigiu-se para onde as outras crianças estavam isso já significaria o fim da brincadeira.

Como os dados já foram apresentados passo agora para a análise das práticas educativas ocorridas na creche em relação à questão racial procurando apreender as suas manifestações nas diversas práticas discursivas (baseadas em enunciados científicos, concepções pedagógicas e filosóficas, princípios religiosos, literários) e não-discursivas (técnicas físicas de controle corporal, regulamentos de controle do tempo dos indivíduos ou instituições, técnicas de organização arquitetônica) que se articulam e se combinam e nos subjetivam.

As práticas discursivas e não-discursivas segundo Foucault (1987) são lidas, analisadas e entendidas enquanto práticas de poder. As práticas de poder, que são práticas de subjetivação atuam a partir do princípio da individualização, pois segmenta uma massa humana, informe, em unidades individuais, alcançáveis e controláveis.

Por isso, os indivíduos são classificados da seguinte maneira segundo Foucault (1987:125), “cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos”.

Assim, o poder disciplinar age a partir de uma anatomia política do corpo segundo o princípio da norma. De acordo com Foucault (2002:88), o século XIX assistiu à invasão progressiva do espaço da lei pela tecnologia da norma ditando “*o que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer, determinando se o indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra*” (ibid).

Segundo Costa (1983:50), a norma diferentemente da lei que se configura como um poder essencialmente punitivo, coercitivo, tendo como mecanismo fundamental a repressão, embora possa incluir em sua tática também o momento repressivo, visa prioritariamente prevenir, tendo a regulação como mecanismo de controle que estimula, incentiva, extrai ou exalta comportamentos e sentimentos tidos como aceitáveis. *“Pela regulação os indivíduos são adaptados à ordem do poder não apenas pela abolição das condutas inaceitáveis, mas, sobretudo, pela produção de novas características corporais, sentimentais e sociais”* (ibid).

Para Veiga-Neto (2003:90) a norma *“é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre eles. E ao se fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivo, insuportável”*. Diante disso, tal diferença passa a ser considerada um desvio.

Os dados coletados na creche mostraram que havia uma certa comparação/classificação entre as crianças, pois a questão racial apareceu na relação das pajens com as crianças negras a partir da “exclusão”⁷⁸ de uma certa paparicação que ocorria com determinadas crianças, dentre as quais as negras estavam na maior parte do tempo “fora” dessa prática a partir das seguintes situações descritas anteriormente: recusa ao contato físico em determinados momentos, o recebimento de elogios relacionados à beleza e “bom comportamento” e os estereótipos presentes na relação pajem/criança negra.

No entanto, as práticas educativas descritas acima apesar de se referirem às crianças negras em específico e que poderiam ser analisadas somente a partir do critério racial, não são semelhantes, pois como já foi descrito anteriormente, o poder disciplinar atua sobre os corpos a partir de uma individualização; as práticas em relação às crianças negras/ crianças negras e gordas/ criança negra suada diferem umas das outras, pois em determinado momento cada criança ocupava ora uma posição, ora outra a partir das classificações: tinha a criança bonita, a criança educada, o furacão, o gordo que não podia participar de determinadas brincadeiras, o lambão, etc.

⁷⁸ Exclusão: a palavra não está sendo utilizada para designar um ato de segregação das crianças negras, mas se referindo ao recebimento de um carinho diferenciado, com uma menor paparicação.

Por meio das disciplinas, aparece o poder da norma; segundo Foucault (1987:153), “as marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmas um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras”.

Assim, os dados mostraram que a creche funcionava a partir de práticas educativas baseadas em toda uma micropenalidade do corpo baseando-se num todo social homogêneo:

- Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido;
- Um corpo negro gordo destituído de algumas brincadeiras com a pajem, devido ao seu peso e também considerado causa de problemas na coluna;
- Um corpo negro suado que tende a ser rejeitado, pois o suor tem algo que pode ser associado ao ato de misturar, de trocar, no qual “um” lança de si odores, vapores que acabam fazendo do outro também “um” a partir da umidade que perpassa para os dois corpos, como se um contaminasse o outro com o que tem de mais particular, no caso do negro, sua negritude.

Assim, as crianças que eram classificadas a partir de um “desvio” da norma tinham o poder de fazer *fugir*, fazer *vazar* os modelos de comportamento, de estética, de ser utilizados no tratamento diário da creche a partir dos quais todos os outros eram avaliados e validados ou não.

Desta forma, de acordo com Veiga-Neto (2003:90), “a norma é saturante, ou seja, ela não admite exterior, fazendo de todos um caso seu: normal ou anormal”. Assim, a criança nessa relação com o adulto está submetida a um tipo de relacionamento baseado na dependência e submissão das primeiras em relação às últimas.

Os apelidos que também eram uma constante no dia a dia da creche, expressavam um processo de comunicação no qual a linguagem era utilizada para classificar as crianças que de alguma forma desviavam da *norma*, como mostram os exemplos:

- L. (negro/1 ano), por causa de seu tamanho tinha os seguintes apelidos: “esquilo”, “espirro de gente” e “coisa miúda”;
- B. (negro/1 ano), devido ao seu peso era chamado de “bolo fofo” e “batatão”;
- V. (negro/1 ano), era chamado de “zup trup”, que segundo as pajens significava “terremoto”, “furacão”;
- A. (negro/3 anos), seu apelido era “periquito”;
- P. R. (negro/2 anos), “Amado Batista”, as pajens diziam: *“ele está mais para Amado Batista do que para Paulo Ricardo”*;
- B. (branco/3 anos), por causa do seu peso era chamado de “Faustão”;
- P. (branca/3 anos), tinha o apelido de “aturana” devido ao fato de ter sobrelhas grossas;
- H. (branca/3 anos), era chamada de “loira do banheiro”, porque sempre era a última a sair do banheiro;
- G. (branca/ 3 anos), era chamada de “lambisgóia” por causa de sua estrutura física, muito magra;

De acordo com Silva (1995:57), o apelido é um contexto de fala em que as mensagens verbais expressam a tentativa de domínio de uma pessoa sobre a outra. E as crianças eram chamadas por seus apelidos em sua presença, e na sala das crianças de três anos, estas já chamavam seus colegas por esses apelidos conferidos pela pajem responsável por eles.

No entanto, quando as pajens chamavam as crianças por meio de apelidos, estas também de forma simultânea também se desqualificavam, pois a partir do momento em que cuidavam de “esquilos”, “batatões”, “aturanas”, “lambisgóias”, elas também se miniaturizavam diante de suas próprias práticas que faziam das crianças “seres menores” no sentido de hierarquicamente inferiores, dependentes e subalternos.

Isso é o que Silveira (2001) denominou em sua pesquisa como “apequenização” das crianças ao constatar que existe um processo que transforma a criança em algo pequeno ou menor, sem importância e infantilizada. A autora também concluiu que as profissionais também eram marcadas pela noção de pequeno, ou seja, a professora produz (por meio de

sua prática) e sofre (por ser considerada uma profissional que pertence a uma “*subordem*”) essa apequenação.

São crianças diante de adultos que têm o poder de mando, de recompensa, de castigo, de classificação, ou seja, é uma relação de poder que se exerce por meio das práticas ocorridas diariamente e que atuam no corpo e nos desejos. De acordo com Foucault (1987), o poder é uma prática social, constituída historicamente e que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos, o seu corpo.

No entanto, essas crianças que de alguma forma eram “excluídas” do “carinho” das pajens por não interessarem tanto a elas como determinadas crianças poderiam ficar livres de determinadas práticas educativas baseadas numa relação entre pajem/criança na qual a “paparicação” era o eixo central. Isso pode parecer negativo, mas não é, pois o âmbito relacional também é um aparelho de captura e controle, por isso, é preciso ver a positividade de estar fora dessa prática. Assim, as crianças negras estavam “excluídas” de serem tratadas como bibelôs, bonecas, estando livres deste afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona.

O problema é o que as pessoas e a sociedade fazem com isso, pois se você está fora então, pelo sentido que geralmente se dá às coisas, você deveria ser triste, se sentir mal-amado, rejeitado e isso acaba se transformando em carências fabricadas. Durante as entrevistas realizadas com as pajens, estas, quando questionadas sobre o que a creche oferecia para as crianças, de forma geral, apresentaram como resposta o cuidar (relacionado a banho e alimentação) e também à questão do carinho (paparicação) como sendo eixo da relação de trabalho entre adulto e criança, ou seja, cria-se um imaginário da criança pobre como aquela que precisa da “paparicação” visando suprir carências afetivas e materiais, como podemos verificar pelas falas:

Respostas mais freqüentes:

- a) *Atenção, carinho, alimentação, higiene – 83,6%*
- b) *A creche oferece o cuidado, mas também a parte pedagógica – 16,4%*

De acordo com o que as pajens disseram a respeito do que a creche oferece para as crianças podemos perceber também a forma como as famílias são vistas por elas. A partir dos dados podemos concluir que as famílias e as crianças são “povos faltantes”, ou seja,

que tudo falta para as crianças devido ao pouco tempo dos pais porque trabalham ou mesmo por negligência da parte de alguns.

Em entrevista, a diretora da creche disse o seguinte a respeito das crianças: *“o cuidar e o educar tem que andar juntos e estar buscando uma autonomia maior dessas crianças porque independente do meio social onde eles estão inseridos, a autonomia deles eu acho que é imprescindível, para que eles aprendam realmente a conhecer, a se cuidar sozinho e não ficar dependente, uma da mãe que trabalha o tempo todo fora, outro da mãe que não quer dispensar seu tempo a ele”*.

As falas evidenciaram uma ênfase das pajens e da própria diretora na “carência afetiva” e “carência material”, ou seja, lidam com uma “criança carente” que deve ter na creche o que as pajens supõem que não encontram em casa e, a partir disso, estabelecem uma relação na qual a paparicação é seu eixo central. A idéia de “compensar carências” ainda presente como um ranço do assistencialismo e, como consequência disso, temos uma instituição também produtora de carência que ao mesmo tempo se torna provedora dessa falta.

A creche estaria esvaziando-se do seu caráter público e político ⁷⁹ e se tornando cada vez mais privado, fraterno e doméstico). No entanto, a fraternidade suprime a distância entre os homens e transforma a diversidade em singularidade, anulando a pluralidade, pois a fraternidade supõe a condição de irmãos entre os homens, ou seja, cria uma situação identificatória, de igualdade, tendo como modelo de organização a família e o parentesco adquirindo um caráter altamente discriminatório, pois quando não há esta “identificação” nesta relação entre os “iguais”, ou seja, quando o “outro” não é uma cópia de mim, como era o caso da creche, pois foi possível verificar a partir dos dados que essa “identificação” não ocorria na relação das pajens com todas as crianças, como era o caso das crianças negras, então, há uma redução do outro ao mesmo, se constituindo em práticas de exclusão e supressão de toda forma de diferença/alteridade e, ao mesmo tempo, se assemelhando segundo Ortega (2000:72) às estratégias políticas nacionalistas, xenófobas, chauvinistas e racistas. Isso é o resultado da busca pela “segurança” em relação a tudo que

⁷⁹ O conceito de “político” está sendo entendido segundo Arendt enquanto espaço público, espaço do agir humano, por isso, não liga o espaço público ao Estado, pois para ela não há nenhum local privilegiado para a ação política, isto é, existem múltiplas possibilidades de ação, sem contudo, necessitar de um suporte institucional. In: ORTEGA, F. Para uma política da amizade: Arendt, Derrida e Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p.23.

temos, por isso, exclui-se o que é desconhecido, o que causa estranheza, o que não nos é próximo e familiar, o que não nos identificamos.

Estas crianças que de alguma forma não estavam entre os “preferidos”, e que conseqüentemente estavam “fora” da prática da paparicação, tinham a possibilidade de escapar ao controle produzido pelo âmbito relacional e se transformar em outra coisa diferente do modelo homogeneizante, pois de acordo com Deleuze (1992, apud Jódar e Gómez, 2002:32), “se os nômades nos interessam tanto, é porque são um ⁸⁰*devenir*, e não fazem parte da história; estão excluídos dela, mas se metamorfoseiam para reaparecerem de outro modo, sob formas inesperadas nas linhas de fuga de um campo social”.

No entanto, apesar das preferências das pajens por algumas crianças, estas quando questionadas a respeito da consideração ou não da questão racial e das diferenças de um modo geral no desenvolvimento do seu trabalho, as respostas mostraram que elas trabalham como se não houvesse diferença e esta é a perspectiva de trabalho com o diferente que geralmente a instituição escolar utiliza como mostraram as falas:

Resposta mais freqüente:

a) *São todos iguais – 100%*

No entanto, esse discurso da igualdade traz consigo algumas conseqüências:

- De acordo com Gonçalves (1987:29), “à medida que os agentes pedagógicos não reconhecem o direito da diferença, acabam mutilando a particularidade cultural de um segmento importante da população brasileira”;
- A afirmação de que “todos são iguais” encaminha-se na tentativa de homogeneização das crianças.

As pajens trabalhavam como se não houvesse diferenças a partir de um discurso da igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético.

Esse discurso da igualdade tenta construir uma equidade entre os alunos a partir de uma quimérica democracia racial a partir da idéia de que o preconceito existente se refere à questão de classe social e não à cor da pele ou raça. Idéia oriunda das obras de Gilberto Freire que afirmava haver uma convivência cordial, harmônica e *fraterna* entre negros e

⁸⁰ Grifos da pesquisadora.

brancos no Brasil. Segundo Ortega (2000:65) “a estratégia discursiva contida na proclamação de uma fraternidade universal (“todos são irmãos”) conduz amiúde a negar o status de humanidade aos indivíduos não pertencentes à mesma raça, nação ou religião, dando lugar à seguinte afirmação pseudo-universal: “somente meus irmãos são homens, os demais animais ou feras”, pois para poder atingir um status de universalidade, a fraternidade deve ser, em primeiro lugar, particular, exemplar; isto é, europeia e masculina (ibid).

De acordo com Hofbauer (1999:220) na concepção de Freyre, “os pilares da Igreja Católica e da família patriarcal do engenho fizeram com que as relações entre as três raças e/ou culturas do Brasil apresentassem uma convivência harmoniosa”. O que levava Freyre a ver a miscigenação de forma positiva, pois “é vista como uma espécie de ‘ponte’ capaz de ligar e superar as diferenças entre as raças (culturas) e serve, ao mesmo tempo, como prova da suposta harmonia racial no país”. Idéia que ainda sobrevive como um ranço na nossa sociedade como pôde ser verificado nas falas das entrevistadas.

Mas, é preciso ressaltar ainda que as pajens também são subjetivadas a partir de um modelo de políticas públicas e de formação excludente de se entender e pensar as diferenças, já que segundo Kohan (2002:128), “há um pensar politicamente homogeneizante, unificador, universalizante. Pensamos como as majorias, seguindo modelos, para conformar e não para afirmar uma singularidade e também educamos para um pensar majoritário, a-singular, negador do múltiplo”.

Diante disso, na creche havia uma essencialização das diferenças que levava às classificações das crianças somente a partir dos binarismos branco ou preto, tendo o predomínio do primeiro para avaliar e validar todos os demais, e caracterizando as diferenças como desvio.

Assim de acordo com Hall (2003:345) a partir de uma nova lógica de se entender as diferenças, ele utiliza Paul Gilroy para recusar o binário *negro ou britânico*, sugerindo a troca do *ou* pelo *e*, já que no primeiro caso permanece um local de contestação constante e no segundo caso, a lógica do acoplamento vem substituir a lógica da oposição binária.

Neste ponto, entramos na discussão que diz respeito ao entendimento da identidade que, para Hall (2003:345) a conjunção *e* nos possibilita não esgotar todas as nossas identidades, já que você pode ser segundo o autor negro *e* britânico, ou seja, a natureza

intrinsecamente hibridizada de toda identidade. Gilroy (2001) também entende a identidade como um *mesmo mutável*.

Desta forma, as pajens ainda não incorporaram em seu trabalho cotidiano o discurso das diferenças não como desvio, mas como algo enriquecedor de sua prática e das relações entre as crianças possibilitando desde cedo o enfrentamento de práticas de racismo e a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade plural.

Esta seria uma postura que reclama novos afetos, uma nova forma de se relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, com a diversidade, com o outro que não é mais um ‘mesmo’ de mim.

O espaço público, como é o caso da creche, precisa dessa nova postura para que o familiar, o fraterno ceda lugar ao que é estranho, diferente, diverso. Para que as relações estabelecidas não se fechem ao desconhecido e só fique buscando o que é semelhante, o que gera identificação, ou seja, os ‘pares’, pois é no espaço público, na relação com o outro que constituímos nossa subjetividade, nossas diferenças.

Para finalizar apresento um capítulo síntese dos dados principais da pesquisa que nos levaram a pensar em uma pedagogia da educação infantil para além da ‘paparicação’, da ‘falta’ e do ‘discurso igualitário’ pautada na infância enquanto experiência propulsora da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALÉM DA ‘PAPARICAÇÃO’, DA ‘FALTA’ E DO DISCURSO ‘IGUALITÁRIO’

A idéia central que direcionou este trabalho foi analisar as práticas educativas que ocorriam na creche, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras pelas quais essas práticas produziam e revelavam a questão racial.

Na relação entre as pajens e as crianças ocorria algo que denominamos de “paparicação”, da qual as negras estavam na maior parte do tempo fora dessa prática, a partir de um processo de exclusão que, não está sendo entendido como um ato de segregação, mas se referindo ao recebimento de um carinho diferenciado, com uma menor paparicação. Isso também ocorria com algumas crianças brancas que também não estavam entre os “preferidos”.

É preciso considerar que há uma positividade em estar fora dessa prática da paparicação, pois o âmbito relacional também pode se transformar em um aparelho de captura e controle e, que não é positivo nem mesmo para as crianças brancas.

Apesar das práticas ostensivas de diferenciação, principalmente, de caráter racial e estético, as pajens diziam trabalhar como se não houvesse diferença, “*todos são iguais*”, ou seja, havia um apagamento/apaziguamento das diferenças a partir do discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da “democracia racial” e também do entendimento de que a diferença significa desigualdade.

Durante as entrevistas com as pajens, as falas evidenciaram uma ênfase na “carência afetiva” e “material” das crianças, que produzia práticas vinculadas à idéia de criança “faltante”, ou seja, uma visão de criança pobre como aquela em quem predomina a falta. Assim, a creche se constitui em um equipamento coletivo público no qual encontra-se prisioneiro de práticas de caráter cada vez mais “privado” e “doméstico”.

O caráter “doméstico” ao qual a creche parece estar presa tem como princípio a fraternidade, no entanto, esta diminui a distância entre as pessoas, pois é sempre interpretada em termos de parentesco, de uma comunidade identificatória. No entanto, quando esta identificação não ocorre, ou seja, quando o *outro* não é uma cópia de *mim mesmo*, há uma supressão/anulamento das diferenças e isso é altamente discriminatório e a possibilidade de nos transformarmos com o *outro*, de se abrir para o *novo* é descartada.

Diante disso, é preciso pensar outras formas de entender esta instituição para além da casa e as pajens para além de substitutas das mães. Não temos a fórmula, mas uma das condições diz respeito à forma de se pensar a criança também para além da tríade: pobreza/falta/paparicação, pois segundo Abramowicz (2003:15) *“as categorias de infância e pobre têm servido na área das Ciências Humanas, sobretudo, para a desqualificação, por um lado, das crianças que são compreendidas, apenas, como aquelas que têm e não têm infância e, por outro lado, os pobres que são àqueles em quem predomina a falta: falta educação, falta moradia, falta consciência, massa amorfa, senso comum e finalmente o fracasso escolar, até hoje, é atribuído, prioritariamente, às crianças pobres. É urgente pensarmos as crianças pobres para além da falta”*.

Precisamos de uma educação que não seja prisioneira do discurso da igualdade, para que segundo Jódar e Gómez (2002:34), *“diante da vergonha de ser Homem e da exigência de educar para não repetir Auschwitz (Adorno, 1998), uma resposta possível é devir-outro, o outro de Homem”*. Ou seja, uma educação que não esteja presa à forma-homem dominante: homem-branco-adulto-heterossexual-cristão.

Isso é o que Katz (1995:93), chamou de “crianceria”, dando-lhe o seguinte significado: *“crianceria onde afetos se recusam à inscrição, afetos errantes em seus encontros, afetos-criança. Afetos que não se querem prisioneiros de algum sistema. Nem de si próprios, em busca do novo e criativo, permanentemente”*. É o que Deleuze denominou “devir-criança” como uma forma de resistência aos agenciamentos empreendidos pelos adultos.

De acordo com Jódar e Gómez (2002:35), *“devir é sempre experimentar e explorar a alteridade da forma do ser Homem”*, é um processo que não reivindica um estado identitário, codificado, mas que evoca uma indiscernibilidade na qual *“não seja possível distinguir-se de uma criança”* (idem:35). Esse *“uma”* sendo usado como uma forma de quebrar qualquer generalidade, tratando-se de uma singularidade em sua expressão mais elevada.

Por isso, de acordo com Guattari (1985:53), *“o que conta na creche não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças”*. Um trabalho que muitas vezes se desenvolve a partir de uma modelagem, de um adestramento da criança aos saberes e aos valores da sociedade dominante, e para fazer o inverso disso, seria preciso

“recusar fazer cristalizar a criança muito cedo em indivíduo tipificado, em modelo personológico estereotipado” (ibid).

Assim, experimentar e explorar o “devir-criança” como um modo diferente de se fazer educação e também de pensar a própria criança, ou seja, que a noção de educação e criança devenham outra coisa”, tendo como base a infância, enquanto experiência propulsora da educação.

Desta forma, parafraseando Jódar e Gómez (2002:35), *“introduzir o devir-criança nas formas de pensar e viver a educação não é simplesmente promover um pensar, escrever, falar ou, em suma, educar “para” as crianças (...) Ao contrário, esse “para” é um processo em devir. Devir duplamente e em paralelo, entre uns e outros, em direção à alteridade de ambos”*. Cada um tem como marca a sua “estrangeirice”, então, se faz necessário pensar formas de ver a diferença não a partir de um desvio da “norma” e também não tentando trazer o “diferente” para o âmbito do “mesmo” a partir de um apagamento dessas diferenças, pois é assim que se constitui o “racismo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A., (1996). *A menina repetente*. Campinas: Papirus, 2ª edição.

_____, (2003). *O direito das crianças à educação infantil*. Proposições. Revista Quadrimestral da faculdade de Educação – UNICAMP. Vol. 14, n. 3 (42). p.13-24.

_____, (2002). *Programa de Pesquisa em Políticas Públicas: diagnóstico das creches municipais de São Carlos*. São Carlos.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G., (1998). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus. p.11-30.

ARIÈS, P., (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.

BADINTER, E., (1985). *Um Amor conquistado: o mito do amor materno*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BARRETO, A. M. R. F., (2003). A educação infantil no contexto das políticas públicas. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.24. p.53-65.

BELLOTI, E. G., (1985). *Educar para a submissão*. Petrópolis: Vozes.

CAMPOS, M. M., (1999). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, n.68. p.126-142.

CANETTI, E., (1983). Sobre a psicologia do ato de comer. In: _____. *Massa e Poder*. São Paulo: Melhoramentos.

CERISARA, A. B., (2002). *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez. (Coleções Questões da Nossa Época; v. 98).

CHARLOT, B., (1983). A idéia de infância. In: _____. *A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. p.99-149.

COSTA, J. F., (1983). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2^a ed.

DELEUZE, G., (1992). *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F., (1996). *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34. vol. 3. 120p.

_____, (1997). Devir-Intenso, Devir-Animal e Devir-Imperceptível. In: _____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34. vol. 4. p.11-14.

DIDONET, V., (2001). Creche: a que veio, para onde vai. In: *Em Aberto*. Brasília. V.18. n.73. p.11-25.

DONZELOT, J., (1986). *A Polícia das Famílias*. 2^a edição. Rio de Janeiro: Edições Graal. p.01-89.

FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (org.), (1999). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Autores Associados. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62.

FERREIRA, A. G., (2000). *Gerar Criar Educar. A criança no Portugal do Antigo Regime*. Portugal: Editora Quarteto.

FOUCAULT, M., (1987). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 26ª edição. Petrópolis: Vozes.

_____, (1983). *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

_____, (1985). *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.

_____, (1985). *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal.

_____, (2002). *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora.

GALLO, S., (2002). Em torno de uma educação menor. In: *Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*. Porto Alegre. V.27. n.2. p.169-178.

GILROY, P., (2001). *O Atlântico Negro*. Rio de Janeiro: Ed. 34/UCAM.

GUATTARI, F., (1985). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Tradução Suely Belinha Rolnik, Editora Brasiliense, 2ª edição.

GUIMARÃES, A. S. A., (2002). *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34.

HALL, S., (2003). *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

HARDT, M. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, E. (org.), (2000). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: Editora 34. p.357-372.

HARDT, M. & NEGRI, A., (2002). *Império*. Rio de Janeiro: Record. Trad. Berilo Vargas.

HOFBAUER, A., (1999). *Uma história de branqueamento ou O negro em questão*. Tese de Doutorado. USP.

JARDIM, S. R. M., (2003). *Gênero e educação: abordagens e concepções em dissertações de mestrado no estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. UFSCar.

JÓDAR, F. & GÓMEZ L., (2002). Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. In: *Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*. Porto Alegre. V.27. n.2. p.31-46.

KATZ, C. S., (1996). Crianceria: “o que é ser criança”. In: *Cadernos de Subjetividade*. Núcleos de estudos e pesquisas da Subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC, São Paulo: Número Especial, p.90-96.

KSHIMOTO, T. M. (org), (1998). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.

KOHAN, W. O., (2002). Entre Deleuze e a Educação. In: *Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*. Porto Alegre. V.27. n.2. p.123-130.

KUHLMANN JR, M., (1998). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.

_____. (1991). Instituições Pré-Escolares Assitencialistas no Brasil (1899-1922). In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. N.78. p.17-26.

_____. (1999). Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. S. (org). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas: Autores Associados. p.53-65. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 62.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Brasília: MEC.

MACHADO, R. Introdução do Microfísica do Poder. In: FOUCAULT, M., (1984). *Microfísica do Poder*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Graal.

MARCILIO, M. L. A roda de expostos e a criança abandonada na História do Brasil (1726-1950). In: FREITAS, M. C. (org)., (1997). *História da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez. p.51-76.

MUSATTI, T., (2003). Programas educacionais para a pequena infância na Itália. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.24. p.66-77.

OLIVEIRA, S. M. L., (2001). Crenças e Valores dos Profissionais da Creche e a Importância da Formação Continuada na Construção de um Novo Papel junto à Criança de 0 a 3 anos. In: *Em Aberto*. Brasília, v.18, n.73. p.89-95.

ORTEGA, F., (2000). *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida e Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

PELBART, P. P., (2000). *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras.

PENN, H., (2002). Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n.115, p. 07-24. Trad. Fúlvia Rosemberg.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (orgs), (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Sociedade Gráfica. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Coleção Infans.

OLIVEIRA, M. W., (1998). Gravidez na adolescência: dimensões do problema. In: ABRAMOWICZ, A. (org). *Histórias de mulheres e práticas de leitura*. Cadernos Cedes. nº 45.

ROSEMBERG, F., (1984). O Movimento de Mulheres e a Abertura Política no Brasil: o caso da creche. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. N.51. p.73-79.

_____, (2001). *Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil*. In: *Revista Brasileira de Educação*. n.16. p.19-25.

_____, (2002^a). Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. n.115, p.25-63.

_____, (2002). *Dilemas da educação infantil brasileira contemporânea*. Palestra apresentada no 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil, no período de 10 a 13 de julho em Campo Grande.

SILVA, C. D., (1995). *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições.

SILVA, I. de O., (2001). A Creche e suas Profissionais: processos de construção de identidades. In: *Em Aberto*. Brasília, v.18, n.73. p.112-119.

SILVEIRA, D. de B., (2001). A Apequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPEd*, meio eletrônico.

SOUZA, E. F. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, E. (org)., (2001). *Racismo e Anti-Racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus.

STOLCKE, V., (1991). Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? In: *Estudos Afro-Asiáticos*. n.20. p.101-119.

VEIGA-NETO, A., (2003). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

VIEIRA, L. M. F., (1998). Mal necessário: creches no Departamento Nacional da criança (1940-1970). In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. N.67. p.03-16.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE A CRIANÇA NEGRA

AFONSO, L., (1995). Gênero e Processo de Socialização em Creches Comunitárias. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.93. p.12-21.

AIRES, J. M. M. P., (2002). Identificações indígenas e negras no universo infantil tapeba. In: *Revista Negro e Educação*. n.2. p.171-184.

ANDRADE, I. P. de., (2000). Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, K. (org)., (2000). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. p.111-118.

BARBOSA, I. M. F., (1987). Socialização e Identidade Racial. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.54-55.

BRITTO, A. E. C. de., (2002). Entre negro e branco: socialização de filhos mestiços por famílias interétnicas. In: *Revista Negro e Educação*. n.2. p.185-199.

CAMPOS JR, Pe. João., (1999). *A criança negra na escola*. São Paulo: Salesianas.

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

CUNHA JR. H., (1987). A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança negra. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.51-53.

FERREIRA JR, A. & BITTAR, M., (1999). Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.196. v.80. p.472-481.

FONSECA, M. V. da., (2001). As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: *Revista Negro e Educação*. n.1. p.11-36.

FRENETTE, M., (1999). A cor da infância: a influência branca na formação da auto-imagem da criança negra. *Revista Raça Brasil*: Editora Símbolo. Ano 4, n.38, p.88-92.

GODOY, E. A., (1996). *A representação étnica por crianças pré-escolar: um estudo à luz da teoria piagetiana*. Dissertação de Mestrado. Unicamp.

GONÇALVES, L. A., (1987). Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.27-29.

GUSMÃO, N. M. M., (1999). Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.107. p.41-75.

HASENBALG, C. A., (1987). Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.24-26.

HASENBALG, C. A. & SILVA, N. do V., (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.73. p.05-12.

KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C. & KRAMER, S., (2001). 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. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 16. p.35-47.

LIMA, H. P., (2000). Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (org)., (2000). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. p.95-110.

LOPES, A., (1987). Livro Didático: uma tentativa de inversão do sinal. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.101-102.

_____, (1995). *Escola, Socialização e Cidadania: um estudo sobre da criança negra numa escola pública de São Carlos*. Dissertação de Mestrado. EDUFSCar.

LOPES, H. T., (1987). Educação e Identidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.38-40.

LUIZ, M. C. & SALVADOR, M. N. & CUNHA JR, H., (1979). A criança (Negra) e a Educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.31. p.69-72.

MARQUES, S. M. dos S., (2002). Escola, práticas pedagógicas e relações raciais: a comunidade remanescente de quilombo de São Miguel. In: *Revista Negro e Educação*. n.2. p.159-170.

MOTT, M. L. B., (1979). Acriança escrava na literatura de viagens. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.31. p.57-68.

MOURA, G., (2000). O Direito à Diferença. In: MUNANGA, K. (org)., (2000). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. p.61-76

NEGRÃO, E. V., (1987). A Discriminação Racial em Livros Didáticos e Infanto-Juvenis. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.86-87.

OLIVEIRA, R. de., (1988). *Identidade do negro brasileiro: implicação para educação de mulheres e homens negros e brancos*. Conferência realizada no Seminário em Educação: O negro brasileiro: educação e cultura, realizado na PUC/RS.

_____, (1992). *Dissertação de mestrado que utilizou informações de documentos de inventário "Salve 13 de maio?"*. Dissertação de Mestrado. PUC.

PEREIRA, J. B. B., (1987). A criança negra: identidade étnica e socialização. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.41-45.

PINTO, R. P., (1987). A Representação do negro em livros didáticos de leitura. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.88-92.

RAMOS, L. H. da S., (2002). Na margem negra do Rio: pesquisa numa escola do subúrbio carioca. In: *Revista Negro e Educação*. n.2. p.117-130.

REIS, M. C. G., (2002). Escola e contexto social: a identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. In: *Revista Negro e Educação*. n.2. p.143-158.

ROMÃO, J., (2001). O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Summus. p.161-178.

ROSEMBERG, F., (1987). Relações raciais e rendimento escolar. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.19-23.

_____, (1991). Raça e educação inicial. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.77. p.25-34.

SANTOS, J. R. dos., (1987). Livro Didático: um mal necessário? In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.99-100.

SILVA, A. C., (1987). Estereótipos e Preconceito em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão do 1º grau – Nível I. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.96-98.

_____. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, K. (org)., (2000). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. p.13-30.

SILVA, C. A. da; BARROS, F; HALPERN, S; SILVA, L. A. D. De como a escola participa da exclusão social: trajetórias de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, A. & MOLL, J., (1997). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus. p.27-46.

SILVA, C. D., (1995). *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições.

SILVA, M. J. L. da., (2000). As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, K. (org)., (2000). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. p.119-136.

SILVA, P. B. G. & MONTEIRO, H. M. Combate ao racismo e construção de identidades. In: ABRAMOWICZ, A. & MELLO, R. R. (orgs)., (2000). *Educação: Pesquisas e Práticas*. Campinas: Papirus. p.75-99.

SOUZA, A. L. de., (2001). Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, E. (org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Summus. p.195-213.

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

STEVENSON, H. W., (1967). *Studies of Racial Awareness in Young Children*. Org. Wilard, W, Wartup, C, Nancy, L, Smotheneill. Washington/Naeyc.

TEODORO, M. de L., (1987). Identidade, cultura e educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.46-50.

THEODORO, H., (2000). Buscando Caminhos nas Tradições. In: MUNANGA, K. (org)., (2000). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. p.77-93.

TRIUMPHO, V. R. S., (1987). O Negro no livro didático e a prática dos Agentes de Pastoral Negros. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.63. p.93-95.