EDUARDA SOUZA GAUDIO

RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES ÉTNICO-RACIAIS, CORPORAIS E DE GÊNERO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Eloisa Acires Candal Rocha

Florianópolis

2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca
Universitária da UFSC.

Gaudio, Eduarda Souza Gaudio
RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL : DIMENSÕES ÉTNICORACIAIS,CORPORAIS E DE GÊNERO / Eduarda Souza Gaudio Gaudio ; orientador, Eloisa Acires Candal Rocha Rocha Florianópolis, SC, 2013. 242 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Relações sociais na Educação Infantil. 3.Dimensão Étnico-racial. 4. Dimensão Corporal. 5. Relações de genêro. I. Rocha, Eloisa Acires Candal Rocha. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES ÉTNICO-RACIAIS, CORPORAIS E DE GÊNERO

Eduarda Souza Gaudio

BANCA EXAMINADORA

_____
Dra. ELOISA ACIRES CANDAL ROCHA - orientadora
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)

_____
Dra. JOANA CÉLIA DOS PASSOS – examinadora externa
(Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL)

_____
Dra. MÁRCIA BUSS-SIMÃO – examinadora interna
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)

_____
Dra. JULICE DIAS – suplente
(Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC)

À minha querida e amada família,
alicerce da minha educação e fonte
de inspiração para esta conquista.
A vocês, muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

É com muita emoção que elaboro essas simples frases para agradecer carinhosamente a todas as pessoas que me acompanharam e contribuíram para a realização desse estudo. Nesse momento, realizo o exercício de retomar minha trajetória acadêmica e reconhecer a importância de todos/as que de alguma forma atuaram no processo de construção dessa dissertação.

A todas as crianças que participaram dessa pesquisa e que me acolheram carinhosamente em seus mundos, desafiando-me a compreender seus modos de viver, contribuindo para ampliação do meu conhecimento. Muito obrigada!

Aos meus amados pais, Ivone e Pietro, que sempre ocuparão um papel essencial em minha vida e que com muito esforço, coragem e otimismo lutaram contra diversos obstáculos da vida para poder me educar com amor, carinho e respeito. Junto a eles, meus irmãos, avós, tios, tias, primas e primos que sempre estiveram ao meu lado, incentivando e apoiando de diferentes formas a realização dessa conquista.

À minha querida orientadora Profa. Eloisa Rocha que aceitou o desafio de desenvolver essa pesquisa realizando cuidadosamente indicações essenciais para minha formação e para a construção desse estudo. Agradeço pelo carinho, afeto e serenidade, possibilitando perceber as crianças e seus modos de viver com sensibilidade, contribuindo no processo de me tornar pesquisadora.

À professora Julice Dias que me acompanhou durante as últimas fases no curso de graduação, encorajando-me a escrever o projeto de mestrado e compartilhando seus conhecimentos. Muito obrigada pelas sugestões e incentivos que me ajudaram a permanecer na esfera de pesquisas e estudos com crianças pequenas.

Ao professor João Josué da Silva Filho e a todas/os integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas na Primeira Infância – NUPEIN, pelas reuniões de estudos e ciclos de debates que propiciaram ampliar conhecimentos contribuindo para a minha formação.

À professora Joana Célia dos Passos por aceitar compor a banca de qualificação e colaborar com o desenvolvimento desse estudo; à professora Márcia Buss-Simão que, além de participar da banca, se dispôs a dialogar e indicar outras leituras, auxiliando numa melhor compreensão da temática em estudo.

Às grandes amizades, Bruna, Fernanda, Michele, Roberta, Jefferson e Frank que estiveram sempre ao meu lado, incentivando e apoiando de diferentes formas a realização dessa tão esperada conquista. Um abraço especial a minha amiga Tatá, que desde a graduação demonstra apoio e me encoraja a continuar na luta pela igualdade racial na educação! Por todos os diálogos que, mesmo distantes, ensinam e possibilitam enriquecer meus conhecimentos, muito obrigada!

Ao Centro de Educação Infantil por autorizar a realização da pesquisa naquele espaço, e a todos/as os/as profissionais envolvidos/as nessa instituição, especialmente as professoras e o professor do grupo pesquisado que me acolheram e acreditaram na possibilidade desse estudo.

À Secretaria Municipal de Educação de São José, em especial a Janaína Amorim, responsável naquele momento pelo Setor de Educação das Relações Étnico-raciais, recebendo-me carinhosamente, e disposta a fornecer informações e dados importantes para a realização desse estudo.

Às amigas e amigos que tive a oportunidade de conhecer durante a realização desse curso de Pós-graduação, em especial a Maurícia, Edna, Simone e Cristian que compartilharam comigo angústias, preocupações, dúvidas e alegrias que esse processo de formação efetua em nossas vidas.

Aos colegas e professores/as integrantes do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UDESC), agradeço imensamente a possibilidade de novas perspectivas para a educação, pois através de diversas interações apresentaram conhecimentos fundamentais para minha formação.

Às professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina que permitiram a ampliação de meus conhecimentos na realização das disciplinas durante o curso.

À Capes pela concessão da bolsa que contribui muito para minha disposição e dedicação na realização dessa pesquisa. Sou grata!

A criança tem cem linguagens
Cem mãos cem pensamentos
Cem maneiras de pensar
De brincar e de falar
Cem sempre cem
Maneiras de ouvir
De surpreender de amar
Cem alegrias para cantar e perceber
Cem mundos para descobrir
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar.
A criança tem Cem linguagens
(e mais cem, cem, cem)
Mas roubam-lhe noventa e nove
Separam-lhe a cabeça do corpo
Dizem-lhe:
Para pensar sem mãos, para ouvir sem falar
Para compreender sem alegria
Para amar e para se admirar só no Natal e na Páscoa.
Dizem-lhe:
Para descobrir o mundo que já existe.
E de cem roubam-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
Que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia
A ciência e a imaginação
O céu e a terra, a razão e o sonho
São coisas que não estão bem juntas
Ou seja, dizem-lhe que os cem não existem.
E a criança por sua vez repete: os cem existem!

Loris Malaguzzi

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar as relações sociais entre crianças e com adultos quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de São José. A investigação tomou como base estudos sobre Educação Infantil e Relações Étnico- raciais e contribuições dos Estudos Sociais da Infância buscando dar visibilidade para as crianças concretas com a intenção de conhecer suas especificidades e manifestações sociais e culturais. O grupo pesquisado, denominado G6, era formado por crianças de quatro e cinco anos de idade, sendo 12 meninas e 12 meninos provenientes de famílias de baixa renda e que enfrentavam dificuldades socioeconômicas. Para a realização da pesquisa, nos apoiamos em instrumentos peculiares de estudo de caso etnográfico: a observação participante durante toda a investigação de campo, conversas informais com os/as profissionais/as da Rede Municipal de São José, recursos fotográficos e audiovisuais e a construção de um diário de campo. A articulação entre os Estudos Sociais da Infância e os Estudos sobre Relações Étnico-raciais no Brasil auxiliaram na realização de um estudo de caso etnográfico dando atenção a um determinado fenômeno dentro de um contexto específico, no caso, as relações sociais entre crianças com pertencimento étnico-racial distintos. Nas análises dos dados observamos a presença de uma ordem institucional adulta que procurava organizar o cotidiano e as ações das crianças através do controle dos espaços e tempos. Da mesma forma, foi possível evidenciar que as meninas e os meninos também criavam uma ordem social das crianças construindo estratégias capazes de romper com as regras institucionais embasadas num conhecimento minucioso do funcionamento da instituição. Na busca em conhecer os processos sociais das crianças com seus pares e com os adultos quanto às diferenças étnico-raciais, identificaram-se dois aspectos envolvidos nessa relação: a dimensão corporal e as relações de gênero. Uma característica marcante observada entre as crianças foi que nas diferentes formas de organização social, elas exprimiam seus modos de ver e interpretar o mundo através de aspectos que envolviam o corpo, sendo possível perceber, nas relações entre pares, a recorrência de elementos particulares que diferenciavam e hierarquizavam suas relações, sobretudo no que diz respeito aos elementos étnico-raciais, de gênero e a aparência física. Nesse sentido, evidenciamos que as relações engendradas com a realidade social marcam as formas como as crianças experimentam e atribuem significados à dimensão corporal seja durante

suas falas, suas brincadeiras, seus gestos e seus movimentos. As crianças indicaram ainda que diferenças como cor da pele, tipo de cabelo, forma e estatura do corpo, desempenho e gênero permeiam suas relações e contribuem para separação, aproximação, aceitação, proibição entre as ações efetivadas por meninas e meninos do grupo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Relações sociais. Dimensão Étnico-racial. Dimensão Corporal. Relações de Gênero.

ABSTRACT

The present research seeks to investigate the social relations between the children and adults related to ethnic-racial distinctions in a Kindergarten institution of the São José Board of Education. The investigation took as base the studies about Childhood Education and ethnic-racial relations and contributions of the Social Studies of Childhood trying to make visible real children with the intend to know your specificities and social-cultural manifestations. The researched group, named G6, was formed by children from four and five years old, in which are 12 girls and 12 boys from low rate families whose faced social-economic difficulties. For the execution of the research, we rely in specific tools of ethnographic case study: the participant observation during the entire field research, colloquial chats with São José's Board of Education professionals, audiovisual and photographic resources and the production of a field diary. The articulation between Social Studies of Childhood and the studies about Racial-ethnic relations in Brazil helps on the realization of a ethnographic case study giving attention to a determined phenomenon inside a specific context, in this case, the social relations between children with different racial-ethnic belongings. In the data analysis we observed the presence of an institutional adult order that sought to organize the daily routine and the actions through the control of the space and time. In the same way, was possible evidence that girls and boys also create a child's social order, creating strategies capable to break the institutional rules based in the detailed knowledge of the institutional functioning. In the attempt to know the children's social process with their pairs and with adults related to racial-ethnic differences, was possible note two aspects involved in this relation: the gender and corporal dimension. A remarkable feature noted among the children was that in the different ways of social organization, they expressed their ways to see and read the world through the aspects that involved the body, being possible perceive ,in the relations between pairs, the recurrence of a particular factors that hierarchize and differentiate their relations, especially in regards to the physical appearance, gender and racial-ethnic elements. In this sense, we evidenced that the relations engendered with the social reality mark the forms in how the children experimented and attached meanings to the corporeal dimension during their chats, plays, gestures and movements. The children indicated yet that the differences as color skin, type of hair, form and body structure, performance and gender, permeate their

relations and contributed for separation, approximation, acceptance, prohibition between actions executed by groups of boys and girls.

Key words: Childhood Sducation. Social relations. Racial-ethnic dimension. Corporeal dimension; Gender relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capoeira no CEI Pedro Leite. 74
Figura 2- Capoeira com o Grupo 6. 74
Figura 3- Formação sobre História Guarani. 77
Figura 4 - Baú Multicultural. 78
Figura 6 – Sala do grupo colaborador da pesquisa. 98
Fonte: Diário de Campo, 30/08/2012. 98
Figura 7 – Sala do G6. 139
Figura 8 – Vista do lado esquerdo do parque. 141
Figuras 9 e 10 – Crianças servindo-se para almoçar. 141
Figura 11 – Atividade Pedagógica – crianças desenhando. 145
Figura 12 – Crianças escutando história. 145
Figura 13 – Crianças ensaiando para uma festividade. 146
Figura 14 – Meninos organizando um canto na sala. 147
Figura 15 – Crianças brincando em cima dos colchões. 148
Figura 16 – Meninos montando uma cabana. 148
Figura 17 –Meninos criando uma pista sobre a mesa da sala. 149
Figura 18 – Yasmim contando o "segredinho". 170
Figura 19 – Yasmim com o lápis no braço de Tuani. 170
Figuras 20 e 21 – Professora arrumando os cabelos das crianças. 176
Figuras 22 – Meninas utilizando os espaços do parque. 185
Figuras 23 – Meninas utilizando os espaços do parque. 186
Figura 24 – Meninas no parque. 186
Figura 25 – Meninos utilizando o parque. 187
Figura 26 – Meninos utilizando o parque. 187
Figura 27 – Meninos utilizando o parque. 188
Figuras 28, 29 e 30 – Cena da disputa pelo balanço de pneus. 190
Figura 31 – Manu liderando a brincadeira de escolinha. 191
Figuras 32 e 33 –Manu com o poder da maquiagem. 192
Figuras 34 e 35 – Ana com a posse da maquiagem. 193
Figura 36 – Tuani com a caneta esferográfica. 195
Figuras 37 e 38 – Cauã e André subindo na árvore. 197
Figura 39 – Meninos tentando ver o outro lado do muro. 198

Figura 40 – Meninos criando uma ponte..... 198
Figuras 41, 42 e 43 – Sequência de Lucas explorando o corpo 199
Figura 44 – Meninos organizando o churrasco. 201
Figura 45 – André cuidando da cerveja. 201
Figura 46 – Heitor cuidando de sua “filha”. 204
Figuras 47 e 48 – Meninos organizando a pista de Skate. 206
Figura 49 e 50 – “Invasão” das meninas na pista de skate..... 207

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição da população de São José conforme cor/raça..... 89

Gráfico 2 - Distribuição da população do município de São José conforme idade entre 0 a 14 anos e cor/raça. 90

Gráfico 3- Número de matrículas na creche e na pré-escola nas redes municipais e privadas, segundo a cor/raça - São José/SC – 2012. 91

Gráfico 4 – Número de crianças matriculadas em creches e pré-escolas conforme cor/raça no município de São José 92

Gráfico 5 - Distribuição da classificação racial dos/as moradores/as do bairro Forquilhinhas. 94

Gráfico 6 - Distribuição do número de crianças por período de atendimento. 100

Gráfico 7 – Distribuição do estado de nascimento das crianças..... 101

Gráfico 8 - Distribuição das crianças segundo cor/raça. 102

Gráfico 9 – Classificação racial das crianças do G6. 104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produção científica encontrada no banco de dados da Capes..... 34

Quadro 2- Distribuição dos grupos de crianças pela idade e período de atendimento em 2012. 96

Quadro 3 – Quadro de funcionárias/os da instituição pesquisada em 2012..... 98

Quadro 4 - Heteroatribuição de cor/raça realizada pelos pais e/ou responsáveis. 106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI – Centro de Educação Infantil
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPPIR – Coordenadoria de Políticas Públicas para Igualdade Racial
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FIPPIR – Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial
G6 – Grupo de crianças de quatro a cinco anos de idade do Centro de Educação Infantil pesquisado
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LADESC – Liga de Apoio ao Desenvolvimento Social Catarinense
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEN – Núcleo de Estudos Negros
NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
PCNS– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílio
RCNS – Referencial Curricular para a Educação Infantil
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 25

1.1 QUESTÕES QUE SUSCITARAM A PESQUISA..... 25
1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO 30
1.3 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL (1987-2011) 33

2 RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS HISTÓRICO-CULTURAIS41

2.1 REFLEXÕES SOBRE A IDEOLOGIA RACIAL E BRANQUEAMENTO NO BRASIL 41
2.2 RELAÇÕES RACIAIS: QUESTÕES CONCEITUAIS 47
2.3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES 53
2.4 RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA: MARCOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 58
2.5 PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 61
2.6 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 64
2.7 AÇÕES DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ 72

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 81

3.1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA..... 81
3.1.1 Seleção do campo de pesquisa 82
3.2 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA 84
3.2.1 O município de São José: síntese de sua história..... 84
3.2.2 A população de São José conforme cor/raça..... 88
3.2.3 O contexto pesquisado 93
3.2.4 O público de atendimento: quem são as crianças que frequentam a instituição? 99
3.2.5 Quem são as crianças e os adultos do grupo investigado? 103
3.2.6 A heteroatribuição étnico-racial realizada pelas famílias..... 104
3.3 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA..... 108
3.3.1 A observação participante 108
3.3.2 Recursos Fotográficos e audiovisuais 110
3.3.3 Análise de documentos..... 110
3.3.4 Conversas e Entrevistas Informais 110

3.3.5 O diário de campo 111
3.3.6 Construção das categorias de análise 112
3.4 UMA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS PEQUENAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 114
3.5 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA 117
3.5.1 As primeiras aproximações de uma investigação com crianças pequenas 124

4 RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES ÉTNICO-RACIAIS, CORPORAIS E DE GÊNERO 137

4.1 O TEMPO E O ESPAÇO: ENTRE A ORDEM INSTITUCIONAL ADULTA E A ORDEM SOCIAL INFANTIL 138
4.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIMENSÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 151
4.2.1 Sobre a cor da pele e as categorias étnico-raciais utilizadas pelas crianças 155
4.2.2 Sobre a exaltação da beleza e da magreza 165
4.2.3 Sobre a cor dos/as bonecos/as 172
4.2.4 Sobre a preocupação com os cabelos 175
4.3 RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 182
4.3.1 Meninas entre meninas: disputas e conflitos 189
4.3.2 Meninos entre meninos: amizades e lideranças 196
4.3.3 Invasões entre os grupos de meninas e meninos 203

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 209

REFERÊNCIAS 217

ANEXO 237
Anexo I - Pesquisas selecionadas para a leitura 237

1 INTRODUÇÃO

1.1 QUESTÕES QUE SUSCITARAM A PESQUISA

A produção de uma pesquisa inicia muito antes do momento da entrada num Curso de Pós-Graduação. Existe um caminho e uma história percorrida, conduzindo pesquisadores/as a procurarem compreensões acerca do objeto de estudo. Por isso, optei[1] por começar o diálogo deste texto através da exposição da trajetória que me direcionou até a presente pesquisa.

A temática das relações raciais[2] provoca-me desde criança, quando eu presenciava atitudes e falas preconceituosas a respeito das populações de origem africana. Piadas como *"não faz serviço de preto*", *"é tão boazinha, pena que é escurinha*", "*isso é coisa de nego*", entre muitas outras, foram pronunciadas por familiares e algumas pessoas do bairro onde eu morava. Naquele contexto, muitas coisas chamavam a atenção e suscitaram algumas inquietações, como a ausência de crianças negros/as em minha escola, a situação de humilhação que a população negra vivenciava, a falta de diálogo acerca dessas "piadinhas", entre outros questionamentos sobre os quais eu não encontrava ninguém para discutir.

Ao iniciar o curso de graduação em Pedagogia numa universidade pública, tive a oportunidade de discutir e apreender muitas questões referentes ao âmbito educacional, o que para mim tornava-se um orgulho, sendo uma das raras entre a família a ingressar no Ensino Superior. As leituras e os debates realizados durante as disciplinas auxiliavam na superação do senso-comum, proporcionando reflexões e entendimento sobre os diversos processos da vida.

---

[1] Optamos por utilizar a primeira pessoa no singular, de caráter pessoal, nos primeiros parágrafos da introdução. Em seguida, passaremos a empregar o plural majestático.

[2] O conceito de raça será empregado no plano social e ideológico, denotando "tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado". (GUIMARÃES, 2009, p. 11).

No mesmo momento, comecei a atuar profissionalmente em um grupo pré-escolar[3] numa instituição de caráter privado. Entre as diversas questões incitantes durante o trabalho nessa escola, fez-se marcante a constatação do preconceito racial entre crianças pequenas. Lembro-me de um menino negro que ao realizar a fila[4] nunca aceitava colocar suas mãos por cima do ombro de sua colega, também negra. A professora sempre insistia para que ele fizesse igual os/as demais amigos/as para que a fila ficasse organizada, no entanto o menino nunca cumpria tal encaminhamento. Essa situação era muito recorrente, mas nunca foi problematizada e discutida com as crianças.

As disciplinas de Currículo e Didática durante a graduação foram emblemáticas para a desconstrução de muitos preconceitos em torno de diferentes questões. Por meio dos estudos realizados nestas disciplinas, entendi que o currículo é uma seleção de conhecimentos legítimos para uma determinada cultura que objetiva criar uma identidade cultural, ou seja, o currículo é produção de significados que foram, e são, historicamente construídos (SILVA, 1999). Naquela oportunidade tivemos conhecimento também da aprovação da Lei Federal 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9394/96 (LDB) acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais públicos e particulares[5].

A referida Lei significou uma vitória para o Movimento Negro e outras organizações sociais, entidades para as quais a escola deve exercer uma educação antirracista. Assim, a questão ultrapassa a ideia de que as desigualdades raciais são um problema da população negra, buscando torná-la uma luta de toda a sociedade brasileira, permitindo o conhecimento histórico e cultural das populações de origem africana.

Em 2010, ingressei nas atividades do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-

---

[3] Pré-escola é a designação utilizada pela instituição mencionada que tinha como intuito principal a alfabetização de um grupo de crianças de 4 e 5 anos de idade.

[4] A fila era uma prática recorrente nesta instituição, de modo que as crianças se movimentavam de um espaço a outro uma atrás da outra, com o auxílio doas mãos sobre o ombro do/a colega que se encontrava a frente.

[5] Maiores informações, consultar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

UDESC), o que me aproximou da questão étnico-racial, tornando-se meu objeto de pesquisa e luta profissional. Neste mesmo ano, desenvolvi junto com a amiga de curso, Thaís Carvalho, o Projeto Final de Docência[6] intitulado "Em busca de novos paradigmas para a educação: incorporando práticas para a implementação da Lei Federal 10.639/03 na Educação Infantil", propondo uma série de ações, visando colaborar para a disseminação de um conhecimento que, indo além dos muros das instituições de Educação Infantil, retornasse a ela em forma de apoio aos/às professores/as em suas práticas pedagógicas. Dialogamos com novas posturas de valorização da cultura e das questões de identidades, corporeidades e, sobretudo aspectos a respeito do continente africano, mostrando, além da fauna e da flora, outras belezas culturais (GAUDIO; CARVALHO, 2010, p. 15).

Foi a partir destas experiências que elaborei um projeto de pesquisa selecionado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de Educação e Infância, sob a orientação da Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha. As disciplinas e as discussões durante os primeiros semestres do mestrado revelaram uma dimensão do conhecimento e das questões que orientam a educação, contribuindo para superarmos a educação "do senso comum alcançando a consciência filosófica". (SAVIANI, 1973).

Diante das inquietações de minhas experiências pessoais e profissionais, interessava compreender quais os modos de viver de crianças que frequentam uma instituição de educação infantil na relação com as diferenças étnico-raciais. Com intuito de responder a essa questão, iniciei o levantamento bibliográfico procurando conhecer as pesquisas existentes sobre a temática racial nos contextos de educação infantil. Constatei poucos trabalhos relacionados a essa etapa da educação básica, instigando-me ainda mais a estudar e conhecer melhor as crianças pequenas.

Sabendo que, no conjunto das interações sociais, as crianças se identificam como parte da realidade e, de acordo com a maneira como

---

[6] Para maiores detalhes, ver: GAUDIO, Eduarda Souza e CARVALHO, Thaís Regina de. **Em busca de novos paradigmas para a educação**: Incorporando práticas para a implementação da Lei Federal 10639/03 na educação infantil. 2010 84 p.: Relatório final de estágio (Graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de Pedagogia, Florianópolis, 2010.

são tratadas, interiorizam uma autoimagem influenciadora na construção de suas identidades, procurei conhecer as relações sociais entre crianças quanto às diferenças étnico-raciais. Sobre esse assunto Eliane Cavalleiro[7] (2003) aponta:

> Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. (...) Uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores. Diante disso, cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito desse grupo sem se dar conta, ou até mesmo se dando conta por acreditar ser o mais correto. (CAVALLEIRO, 2003, p. 19).

Nesse caso, as relações entre crianças negras e brancas possivelmente são e serão marcadas por conflitos, posto que as representações existentes em torno das diferentes populações, especialmente aquelas que se referem às culturas africanas e afro-brasileiras, são balizadas por preconceitos e estereótipos, inferiorizando determinadas culturas em relação às outras.

As instituições de educação infantil constituem espaços de encontros de distintas identidades, subjetividades, etnias, gêneros e

---

[7] Durante o texto optamos pela utilização dos nomes completos dos/as autores/as, somente na primeira vez em que são citados/as, para dar visibilidade aos/às pesquisadores/as. Além disso, ao nos referirmos a grupos de pessoas, no geral, adotaremos o gênero masculino e o feminino, corroborando com as propostas dos Estudos Feministas atuais que ressaltam a importância da flexão de gênero, visto ser nossa língua também uma forma de poder.

corporeidades. Sobre esse assunto, um fator marcante na sociedade brasileira diz respeito à população negra e seus valores culturais, os quais foram sistematicamente relacionados a qualidades e características negativas. Dessa forma, essas associações negativas, além de estigmas e estereótipos de inferioridade, contribuem para a constituição das identidades tanto de sujeitos negros como brancos.

Sendo assim, entendemos que as crianças negras vivenciam em seus cotidianos, relações intersubjetivas com as demais crianças, enfrentando práticas sociais racistas e estereotipadas sobre o seu próprio grupo social. Essas relações preconceituosas são significantes no processo de constituição das singularidades infantis e necessitam ser estudadas com atenção no âmbito das relações educativas. Desta forma, se pôs como primordial conhecer e estudar as relações sociais ocorridas no espaço de educação infantil entre meninos e meninas de pouca idade.

A ênfase ao estudo das crianças, por meio das formas como pensam, do modo como agem, de como falam, entre outras ações geradas por elas, decorre da invisibilidade histórica dos modos como estes sujeitos vivem e se relacionam, mantendo uma perspectiva adultocêntrica diante de suas experiências. Percebemos que muitos dos conhecimentos existentes sobre as crianças derivam de pesquisas realizadas sob o ponto de vista de adultos, desconsiderando-as enquanto atores sociais no processo de socialização. Sobre isso, Manuela Ferreira e Manuel Jacinto Sarmento (2008) esclarecem:

> Lidar com este problema solicita o estudo das crianças a partir de si mesmas, se é que queremos descobrir o actor-criança. No quotidiano, e no contexto dos múltiplos constrangimentos/possibilidades que envolvem a relação da(s) criança(s) com os diferentes espaços-tempos das instituições, as relações verticais com os adultos e as relações de maior horizontalidade com os pares, trata-se de relevar a sua agência "escondida". Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento, ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas

> experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem. (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 21).

Em virtude disso, privilegiar as ações das crianças e as formas como atuam no mundo tem sido um movimento recente de pesquisas, buscando reconhecer a capacidade de socialização e produção de aspectos culturais que as crianças elaboram na relação com seus pares e com os adultos. Essa preocupação acerca da infância significa um movimento de perceber que, além de seres de pouca idade, as crianças possuem especificidades e conhecimentos historicamente silenciados. Para isso, é necessário adotar um caráter crítico diante dos conhecimentos postos, para que possamos construir uma relação de respeito e alteridade, percebendo as crianças como seres que expressam, reproduzem e criam culturas interpretando o mundo de maneira própria, sem inferiorizá-las em relação ao adulto (OLIVEIRA, 2004).

1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A postura assumida pelos novos estudos da infância não é anular conhecimentos produzidos historicamente acerca das crianças, mas construir outros saberes, procurando compreender e articular diferentes concepções e perspectivas. "Dar voz" às crianças significa dar condições para suas diferentes manifestações, valorizando suas experiências e criações culturais, tentando romper com muitos preconceitos convencionados socialmente.

Para isso, é fundamental realizarmos o exercício de observar, ouvir, escutar, deixando espaços para que as crianças se manifestem, permitindo-nos descobrir o mundo ao seu modo, procurando compreender suas diferentes formas de expressão. Essa tomada de posição é extremamente difícil, pois se diferencia das práticas pedagógicas de preparação e domesticação dos corpos, ou seja, daquilo que constitui muitos de nós como pessoas. Dessa forma, torna-se imperativo construir convivências sociais com as crianças, reconhecendo-as "[...] enquanto sujeitos singulares que são completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica [...]".(OLIVEIRA, 2004, p. 185).

Assim, a presente pesquisa foi pensada tendo em vista o acompanhamento das crianças e suas relações no espaço da educação

infantil, valorizando produções e saberes criados por estes seres de pouca idade. É nessa perspectiva que admitimos como problemática da pesquisa investigar as relações sociais de crianças, em uma instituição de educação infantil pública, quanto às diferenças étnico-raciais. Nesse sentido, definimos como objetivo geral analisar os processos sociais efetivados pelas crianças e seus pares e com os adultos envolvidos nas relações étnico-raciais num Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de São José.

Como base nisso, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Realizar um levantamento bibliográfico elencando pesquisas sobre a temática étnico-racial no âmbito da educação infantil;
2. Conhecer e analisar documentos nacionais e locais que norteiam o trabalho das instituições de educação infantil no que se refere à Educação das Relações Étnico-raciais;
3. Evidenciar modos de ser das crianças em uma instituição de educação infantil pública na relação com as diferenças étnico-raciais;
4. Investigar formas de reproduções, significações e criações culturais e sociais no que tange as diferenças étnico-raciais, elaboradas entre crianças e adultos e entre as próprias crianças.

Com base nesses propósitos, assumimos a seguinte hipótese: nos modos como as crianças se relacionam e organizam suas ações com os adultos e com seus próprios pares são levados em consideração os aspectos étnico-raciais que constituem os sujeitos.

Sendo assim, faz-se necessário um estudo sobre as crianças inseridas em situações de pesquisa, nas quais sejam encorajadas a falar sobre suas experiências. Sobre esse assunto, Sonia Kramer (1999) ressalta:

> É, pois, na relação com o(s) outro(s), numa atividade prática comum, por intermédio da linguagem que o sujeito se constitui e se desenvolve. As interações humanas são sempre sociais – mantêm e recriam, a cada instante, a estrutura da sociedade. Elas se prestam tanto a fins positivos como fins negativos e podem ser fontes de informações verdadeiras e preconceituosas, de independências, dominação, alienação ou conscientização. (KRAMER, 1999, p. 107).

Dessa forma, percebemos que a partir de relações sociais na convivência com o grupo, assim como nas ações comuns do cotidiano, os sujeitos se constituem e se desenvolvem. Nesse movimento, por vezes os conhecimentos apreendidos entre as relações sociais são transmitidos de maneira clara e coerente. Porém, em outros momentos, normas, valores, preconceitos "são transmitidos de forma velada, camuflada, tal como se dá em nossa fala – nela, sempre há o pensamento oculto, o subtexto. Eles podem ser também transmitidos por olhares, gestos, expressões" (KRAMER, 1999, p. 107).

Na maioria das ocasiões, de maneira implícita, as instituições de educação contribuem para reprodução de práticas preconceituosas e estereotipadas, favorecendo para uma sociedade desigual. É importante destacar que a proposta desta pesquisa condiz com o trabalho que o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância[8] – NUPEIN realiza há alguns anos, com o intuito de conhecer as crianças a partir de suas próprias ações.

Para esse trabalho, optamos pela realização de um estudo de caso etnográfico em uma instituição de educação infantil pública, tomando como sujeitos da pesquisa um grupo de crianças composto por meninas e meninos de quatro a cinco anos de idade. A escolha deu-se mediante o interesse em conhecer determinado fenômeno dentro de um contexto específico, no caso, as relações sociais entre crianças com pertencimentos étnico-raciais distintos.[9]

Diante do exposto, cremos colaborar com o grande desafio de dar visibilidade a um ser humano concreto, contrapondo a ideia de uma criança homogeneizada, permitindo conhecer especificidades, manifestações sociais e culturais, bem como outras produções. Por intermédio da articulação de uma instituição de educação infantil pública, e as relações étnico-raciais produzidas nesse espaço, almejamos

---

[8] Este Núcleo, do qual sou integrante, tem como objetivo principal consolidar um espaço de estudos e pesquisas em Educação Infantil, possibilitando a produção de conhecimento nos espaços que abrangem as diferentes infâncias vividas pelas crianças e a definição de indicadores que subsidiem políticas educacionais em diversas instâncias e auxiliem a reflexão acerca dos cursos de formação de profissionais para atuar na área. Maiores informações ver http://www.ced.ufsc.br/nupein/ .

[9] As opções metodológicas da presente pesquisa serão detalhadas no capítulo 3.

contribuir para uma educação que respeite e valorize as diferentes identidades sem transformá-las em desigualdades.

Numa aproximação com a temática em destaque e com pesquisas e/ou estudos que privilegiaram a educação das relações étnico-raciais no âmbito da educação infantil, apresentamos abaixo um panorama dessas investigações realizadas no Brasil, através de um levantamento bibliográfico mediante base de dados eletrônica.

1.3 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL (1987-2011)

A produção do conhecimento é um processo de caráter coletivo do qual fazem parte saberes anteriormente formulados, expressando representações da realidade num dado momento histórico (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 9). Assim, acreditamos ser fundamental a realização de um levantamento bibliográfico capaz de mapear a produção existente, construindo um panorama acerca do que se deseja conhecer. Para este levantamento, inicialmente adotamos o Banco de Teses e Dissertações da Capes que agrupa a produção científica brasileira em uma base de dados eletrônica.[10] Em seguida, definimos algumas palavras/expressões-chaves que compreendessem a temática principal dessa investigação: *crianças e educação das relações étnico-raciais; educação infantil e relações raciais; conhecer crianças negras; escutar crianças negras.* Essa tarefa de elencar palavras-chave exigiu dedicação, uma vez que não desejávamos limitar as buscas, tentando evitar a exclusão de algum trabalho dentro da temática.

No Banco de Teses e Dissertações da Capes inserimos as palavras-chave mencionadas de duas a duas, restringindo as buscas ao recorte temporal de 1987 a 2011[11]. As pesquisas de mestrado, nesse recorte de tempo, utilizando aquelas quatro combinações de palavras,

---

[10] A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) busca a expansão e a divulgação da produção científica da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e organiza, desde 1987, informações acerca dos trabalhos de pós-graduação em âmbito de mestrado, doutorado e profissionalizante em uma base de dados eletrônica. Para maiores informações ver http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/ .

[11] Foi compreendido o ano de 1987, pois é a data em que a Capes inicia o levantamento das produções científicas no Brasil.

totalizaram 60 estudos, enquanto as de doutorado durante o mesmo tempo, utilizando combinações idênticas, totalizaram 13 estudos.

Chegamos, com essas buscas, a um total de 73 pesquisas de dissertações e teses encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes com os descritores mencionados anteriormente. O quadro de número 1 exibe a quantidade de pesquisas encontradas, conforme o recorte temporal e o nível de pesquisa.

Quadro 1- Produção científica encontrada no banco de dados da Capes.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (1987-2011)			
Combinação de descritores	Período de tempo	Nível da Pesquisa	Quantidades encontradas
Crianças e educação das relações étnico-raciais	1987-2011	Mestrado	16
	1987-2011	Doutorado	2
Educação infantil e relações raciais	1987-2011	Mestrado	18
	1987-2011	Doutorado	1
Conhecer crianças negras	1987-2011	Mestrado	21
	1987-2011	Doutorado	9
Escutar crianças negras	1987-2011	Mestrado	4
	1987-2011	Doutorado	2
Total de pesquisas			73

Fonte: Elaborado pela autora com base no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Além destes estudos, foi possível identificar outras pesquisas de mestrado e doutorado relacionadas à temática que não se encontravam no portal. Por isso, inserimos essas pesquisas no levantamento bibliográfico, tendo em vista a relevância que possuem na consolidação desse campo de estudo.

A partir da leitura e análise dos títulos e resumos destes trabalhos, selecionamos um total de 34 trabalhos, segundo critérios de interesses teórico-metodológicos, sobretudo as pesquisas que articulavam o tema crianças e relações étnico-raciais. Dentre esses trabalhos, 31 são dissertações de mestrado e 3 teses de doutoramento. Nessa seleção,

foram elencados trabalhos sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental para leitura e fichamento. No entanto, colocamos em evidência pesquisas com enfoque na primeira etapa da Educação Básica, sendo as que se referem ao Ensino Fundamental, apenas citadas.

Cabe realçar uma dificuldade encontrada nesse caminho percorrido: a indisponibilidade virtual de algumas pesquisas de mestrado e doutorado, sendo que dos 34 trabalhos selecionados para leitura, 9 não estavam disponíveis na internet. Dentre esses, 6 são datados de 2006 a 2009, período em que as Bibliotecas Universitárias passaram a exigir a disponibilização das dissertações e teses no formato on-line.

Dessa forma, realizamos a leitura das pesquisas selecionadas buscando conhecer, analisar e focalizar algumas questões, entre elas: como se construiu o problema; quais as críticas realizadas; de que forma propôs novas hipóteses; em que contexto foi realizada a pesquisa; quais os interlocutores; de que maneira chegou aos fatos, levantando-os e trabalhando-os; que dificuldades encontrou; como contornou problemas de percurso no plano de trabalho; e, sobretudo quais correntes teóricas foram utilizadas.

Com o propósito de expor os trabalhos selecionados para a leitura, organizamos as pesquisas num quadro[12] agregado por temáticas semelhantes: relações entre crianças e seus pares e/ou com adultos; políticas públicas; acesso; formação de professores/as; práticas pedagógicas e experiências de implementação da Lei Federal 10.639/03; constituição de identidades e representação étnico-racial e discriminação étnico-racial em contextos educativos.

A partir da análise da produção científica, percebemos um crescimento no número de pesquisas que abordam as relações étnico-raciais em contextos educativos, proporcionando a construção de um campo de pesquisa. Embora esse número ainda seja pequeno, é fundamental reconhecermos e valorizarmos a produção científica já existente, com o intuito de auxiliar o desenvolvimento do campo de conhecimento sobre relações étnico-raciais e educação infantil.

Analisando as pesquisas selecionadas para leitura, enfatizamos a incidência de estudos (CAVALLEIRO, 1998; OLIVEIRA, 2004) focando relações sociais entre crianças e seus pares, bem como práticas

[12] Anexo I.

pedagógicas desenvolvidas em instituições de educação infantil. Estas pesquisas constataram a existência de experiências preconceituosas e discriminatórias sofridas pela população negra e que influenciam a socialização e construção de identidades das crianças negras inseridas nos espaços de educação. Muitas professoras, acreditando realizar um trabalho compromissado, silenciam e/ou reproduzem ações de preconceito racial, reforçando desigualdades e influenciando na constituição de identidades desses sujeitos.

As pesquisadoras demonstram que a discriminação racial permeia relações sociais entre sujeitos envolvidos com a educação, por diferentes formas de linguagens, comportamentos e atitudes que inferiorizam e encobrem conhecimentos a respeito das culturas negras. Além disso, constatou-se que a criança negra tem sido exposta à construção da baixa autoestima e que as instituições de ensino não acolhem as diferenças existentes em nosso país, difundindo, muitas vezes, o preconceito racial. Através da compreensão e dos resultados divulgados por essas pesquisas, é possível refletir a respeito da educação promovida pelas instituições de educação infantil, sobre propostas de formação de professores/as e práticas pedagógicas capazes de auxiliar na superação do racismo.

O processo de construção de identidades de crianças pequenas também foi uma questão discutida por alguns estudiosos (GODOY, 1996; SANTOS, 2005; MACÊDO, 2008; TRINIDAD, 2012). As pesquisas evidenciam influências que a ideologia hegemônica possui sobre propostas curriculares das instituições de educação, silenciando questões que se referem às diferenças étnico-raciais e que atuam na constituição identitária das crianças. Cabe ressaltarmos o trabalho de Aretusa dos Santos (2005) que evidenciou o projeto desenvolvido pela escola, com a utilização de diferentes brinquedos incluindo bonecos/as negros/as, auxiliando na afirmação identitária de todas as crianças presentes naquele espaço.

A pesquisa de Cristina Teodoro Trinidad (2011) constata a competência que crianças pequenas têm de identificar categorias étnico-raciais utilizadas pela sociedade, conferindo valores sociais pautados em preconceitos e atitudes discriminatórias, confirmando a hipótese de que mesmo sendo pequenas, já atribuem e apropriam sentidos e significados dados a brancos e negros na sociedade brasileira, como indica a fala de uma das crianças colaboradoras da investigação:

> Eu também gosto de ser branco, porque ser preto é ruim. Eu gosto de ser branco. Queria que fosse

> minha família toda, mas, agora, minha mãe era negra e, agora, ela está branca. Eu queria ser branco. Eu gosto [do meu cabelo], da cor eu gosto, também. Mas da cor da minha pele eu não gosto! (Guilherme, moreno, mãe negra e pai não identificado) (TRINIDAD, 2011, p. 141).

Com base em pesquisas como essa, é necessário indagarmos que tipo de formação está sendo propiciada às crianças na educação infantil. Quais valores e conhecimentos estão sendo propagados a respeito das diferenças étnico-raciais? Como estão sendo constituídas as identidades e subjetividades das crianças negras que se encontram em processo de socialização com seus pares e com os adultos? É fundamental levantarmos questões como essas no sentido de problematizar e suscitar reflexões, pensando propostas comprometidas com uma educação que valorize e reconheça as crianças em suas especificidades.

Sobre o acesso das crianças aos sistemas de educação infantil, verificamos a pesquisa de Cristiane Irinéa Silva (2007) que revelou um processo de exclusão no acesso de crianças negras advindas de famílias em situação de pobreza. Esse fator é evidenciado pela dificuldade dessas pessoas entregarem os documentos solicitados no ato das inscrições de matrículas, como comprovantes de renda e residência. Isso porque algumas famílias em situação de pobreza não conseguem comprovar a renda e a residência, por não estarem trabalhando e morarem em locais "inválidos", respectivamente. Além disso, foi possível constatar, por meio dos relatos dos/as responsáveis, o entendimento da educação infantil como um favor e não como um direito das crianças.

A temática de políticas públicas, formação de professores/as e experiências de ações para a Educação das Relações Étnico-raciais também esteve presente nas pesquisas selecionadas (SANTOS, 2008; DIAS, 1997, 2007; SOUZA, 2009; SARAIVA, 2009; SILVA, 2010; OLIVEIRA, 2010; TELLES, 2010; SOUZA, 2012). Esses estudos indicam, de um modo geral, a incidência de experiências exitosas com formação continuada de professores/as e ações promovidas por profissionais que valorizam a diversidade étnico-racial. No entanto, apontam algumas carências que dificultam o trabalho desses/as professores/as, como a ausência de um acompanhamento por parte das Secretarias de Educação, falta de investimentos para a aquisição de materiais didáticos e equipamentos que qualificam o trabalho pedagógico, além da recorrência de contradições e discursos pautados

pela “democracia racial” e o ideário de branqueamento que permeia a sociedade brasileira.

Diante dessas investigações, percebemos a importância dos cursos de formação continuada na ampliação de conhecimentos acerca das relações étnico-raciais, proporcionando um olhar sensível para com a temática e auxiliando na implementação da Lei Federal 10.639/03. Neste sentido, faz-se necessário o comprometimento de todos os setores envolvidos com a educação, desde instâncias superiores até profissionais ligados diariamente às crianças, no sentido de desenvolver um trabalho coletivo, promovendo uma educação para diversidade.

Os dados e as constatações das pesquisas mencionadas evidenciam que as crianças negras, desde pequenas, sofrem discriminações e preconceitos referentes ao seu pertencimento étnico-racial, o que contribui efetivamente para a construção de suas identidades. As discussões levantadas pelos trabalhos acusam, ainda, aspectos relacionados às práticas pedagógicas, às relações sociais das crianças negras, às culturas africanas e afro-brasileiras omitidas das instituições, às comunidades quilombolas, à ausência de políticas públicas voltadas para a diversidade, bem como à carência de formação profissional que possibilite um trabalho de valorização de todas as culturas.

Através da exposição de alguns estudos científicos existentes sobre as relações étnico-raciais podemos perceber a importância que essas pesquisas têm para o aumento e o avanço da produção nesse campo. Todavia, os trabalhos realizados nessa área ainda são incipientes para compreender as relações raciais no Brasil, sobretudo aqueles que tomam a educação infantil como contexto de pesquisa.

Nesse movimento, de evidenciar pesquisas com foco nas relações étnico-raciais no espaço da educação infantil, percebemos que a proposta do presente trabalho diferencia-se dos demais supracitados, pois procura eleger a criança como foco de pesquisa, enfrentando o desafio de buscar conhecer o ponto de vista das crianças.

> Essa perspectiva de investigação, mesmo que exija maior permanência no campo e o cruzamento de procedimentos que capturem as diferentes expressões infantis, contrariando a lógica comunicacional adultocentrada, possibilita a construção de uma relação mais comunicativa, num desafiador processo no sentido da

> aproximação com os diferentes grupos infantis (ROCHA, 2008, p. 49).

A partir da consulta à literatura, construindo uma revisão bibliográfica, foi possível ter mais familiaridade com o tema pesquisado, encontrando elementos para a definição da seguinte problemática: "As relações sociais de crianças em uma instituição de educação infantil quanto às diferenças étnico-raciais". Assim, o estudo busca conhecer melhor as crianças no contexto da educação infantil na relação com as diferenças étnico-raciais, privilegiando ações, brincadeiras, falas, gestos, modos de agir e pensar, tentando construir outros conhecimentos acerca de meninos e meninas de pouca idade.

A organização deste texto foi sistematizada em capítulos. No segundo capítulo, apresentamos uma breve discussão a respeito das relações raciais e da educação no Brasil, englobando a ideologia do branqueamento e os processos históricos que a população negra enfrentou. Além disso, trazemos elementos históricos sobre infância a, especialmente no que diz respeito às crianças negras no período escravocrata brasileiro, procurando compreender a constituição das instituições de educação infantil e das políticas públicas para a infância e a diversidade étnico-racial.

No terceiro capítulo, abordamos procedimentos e escolhas metodológicas adotadas no decorrer da pesquisa, baseadas nos Estudos Sociais da Infância. Situamos o contexto social em que foi realizada a pesquisa, além de apresentar as primeiras aproximações com o grupo colaborador, destacando dificuldades e peculiaridades do estudo.

O quarto capítulo expõe os resultados da pesquisa empírica e as análises realizadas com base em observações, registros escritos e fotográficos das relações sociais das crianças e seus pares. Vislumbramos, inicialmente, o cotidiano que o grupo vivencia na instituição, para em seguida, apresentar os aspectos revelados pelas crianças quanto à temática étnico-racial. Diálogos, situações e cenas foram privilegiados nesses momentos para subsidiar e enriquecer as análises.

Por último, realizamos algumas considerações finais sobre o que foi possível identificar e analisar acerca dos modos como as crianças se relacionam quanto à temática étnico-racial no âmbito da educação infantil. A partir dessa discussão, refletimos a respeito da necessidade de atuação pedagógica para a realização de um trabalho que reconheça e compreenda as diferenças étnico-raciais.

2 RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS HISTÓRICO-CULTURAIS

Vivemos num país onde as relações sociais foram, e ainda são, marcadas por preconceitos e discriminações de diversas naturezas, com destaque para as categorias de raça, classe e gênero, que integram as estruturas sociais de um Brasil de inúmeras desigualdades. Estudos e pesquisas[13] realizados no âmbito político, educacional, cultural e econômico evidenciam a existência de desigualdades entre negros e brancos, ao longo de uma história que marca a hierarquização da sociedade brasileira. Em vista disso, esse capítulo discute brevemente aspectos do processo histórico sobre as relações étnico-raciais, buscando compreender como essa questão é discutida.

Além disso, pretendemos evidenciar os aspectos históricos que caracterizaram a consolidação das discussões sobre crianças e infância no Brasil. Com base nesses elementos, expusemos uma síntese da história das crianças no Brasil escravocrata, buscando compreender o processo de idealização e construção das instituições infantis brasileiras. Em seguida, realizamos uma reflexão acerca das políticas públicas que regulamentam a educação infantil e a diversidade étnico-racial no sistema educacional brasileiro.

2.1 REFLEXÕES SOBRE A IDEOLOGIA RACIAL E BRANQUEAMENTO NO BRASIL

As teorias raciais baseadas em critérios biológicos surgiram no século XIX como mecanismo explicativo para origens e características dos indivíduos humanos. Com berço na Europa e nos Estados Unidos, essas doutrinas tinham como fundamento a relação existente entre características físicas e competência intelectual das pessoas, classificando povos humanos mediante supostos estágios de desenvolvimento. Nesta forma de classificação, a sociedade europeia foi qualificada como mais avançada, sendo as nações africanas categorizadas enquanto atrasadas, incivilizadas. Estas teorias consolidaram pensamentos e mecanismos de controle sobre as

[13] Ver Henriques (2001), Rosemberg (1987), Censos IBGE (2000/ 2010).

populações de origem africana, em especial com o fim do regime escravista.

As teorias raciais tiveram total aceitação pelos setores da elite política e intelectual da sociedade brasileira que, com o término da escravidão, procurava justificar as desigualdades sociais mediante a ideia de "raça". Essas teorias ganharam força com o avanço das campanhas abolicionistas, numa disputa de interesses e tentativas de manutenção de privilégios e concessão de cidadania. A este respeito, Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006) mencionam:

> Podemos dizer que foram basicamente quatro os argumentos da "ciência racial" que tiveram grande aceitação na sociedade brasileira daquele tempo: o primeiro, que havia raças diferentes entre os homens; segundo, que a "raça branca" era superior à "raça negra", ou seja, os brancos eram biologicamente mais inclinados à civilização do que os negros; terceiro, que havia relação entre raça, características físicas, valores e comportamentos; e, ainda, que as raças estavam em constante evolução, portanto era possível que uma sociedade pudesse ir de um estágio menos desenvolvido para outro mais adiantado, sob certas condições. (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 205).

Desse modo, notamos que no Brasil, os fundamentos para justificar as desigualdades pautaram-se em perspectivas científicas europeias e americanas, que construíram direções para a questão das diferenças sociais e raciais presentes no país, após o fim da escravidão. A preocupação de intelectuais fazia-se mediante o atraso brasileiro em relação a outros países, buscando compreender as teorias evolucionistas que estavam em vigor na Europa e a realidade do país diante de influências de origem africana marcantes na sociedade de então, situação desconfortável para a consolidação de uma identidade nacional brasileira. No entendimento de Munanga (2008),

> a pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca; daí por que a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional

> que se travava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX. Elaborações especulativas e ideológicas vestidas de cientificismo dos intelectuais e pensadores dessa época ajudariam hoje, se bem reinterpretadas, a compreender as dificuldades que os negros e seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora. (MUNANGA, 2008, p. 48).

Tendo em vista a construção de uma só nação, muitos estudiosos[14], inquietos com a situação da diversidade étnico-racial da população, acreditando na existência da superioridade da raça branca em relação aos não-brancos, procuravam encontrar maneiras de alterar essa pluralidade de raças, crendo na possibilidade de branquear o país e construir uma única identidade nacional.

Sílvio Romero (1975), referido por Munanga (2008), acreditava que por intermédio da mestiçagem, nasceria um sujeito típico brasileiro, que com o passar dos tempos, homogeneizaria a nação extinguindo a herança africana e seus estigmas culturais e fenotípicos da sociedade. Esse processo seria lento, levando cerca de seis a sete séculos para absorver negros, índios e mestiços da população brasileira.

A construção da ideologia do branqueamento no Brasil teve como um dos principais protagonistas Oliveira Viana[15], entendendo que, por meio do processo de apuramento contínuo, denominado por ele como "arianização", o branqueamento da nação seria consequência. Em sua visão, existiam mulatos superiores e inferiores, definidos a partir de critérios de classificação como fenótipo, ou seja, de características aparentes dos sujeitos.

De acordo com o autor, a arianização do Brasil ocorreria mediante o processo de cruzamento das raças, sendo o mestiço caminho para o branqueamento da população, gerando um tipo étnico muito

---

[14] De acordo com Munanga (2008, p. 49), entre os intelectuais que buscavam uma identidade única para o país desde a primeira República, os mais destacados são: Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Raimundo Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre etc.

[15] Citado por Munanga, 2008.

particular, representante da futura identidade nacional. Viana utilizou estatísticas demográficas tendenciosamente para fundamentar seu princípio, sugerindo que a mistura dos tipos raciais reduziria o grau de sangue de negros e índios na população. O raciocínio do autor "leva a crer que o processo de arianização ia, a longo prazo, terminar aparentemente no embraquecimento da população e, consequentemente, numa situação em que não existisse mais a linha de cor". (MUNANGA, 2008, p. 74).

Nesta perspectiva, a ideia de embranquecer o país predominou expressamente nos sistemas de governo até meados do século XX, estabelecendo como critérios de classificação racial as características físicas e culturais dos indivíduos. Assim, a cor da pele, o formato do rosto, o tipo de cabelo e os aspectos culturais marcavam a origem racial e o nível civilizatório de cada pessoa ou grupo social.

A partir da década de 1930, o Brasil vivenciou outro cenário para a questão racial, visando o desenvolvimento socioeconômico do país. Nesse momento, as ideias de Gilberto Freyre (1963) apareceram no debate nacional, incorporando uma discussão sobre a substituição do conceito de "raça" para o conceito de cultura. Assim, para esse sociólogo as três raças formadoras do Brasil – negros, índios e mestiços – contribuíram para a construção da identidade brasileira, trazendo heranças culturais que provocaram mudanças na maneira de viver da classe senhorial. Em nosso entendimento, a pretensa mistura e convivência harmoniosa das diferentes raças, desencadeou a hegemônica ideia de uma nação igualitária e democrática, pensada por Freire e conhecida atualmente como mito da democracia racial. Sobre esse assunto, Munanga (2008) esclarece:

> O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência

> de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. (MUNANGA, 2008, p. 77).

A partir da divulgação do mestiço como símbolo da identidade nacional, disseminava-se que o Brasil compunha diversos grupos raciais harmônicos, possuidores dos mesmos direitos e de ascender socialmente. Porém, a sustentação dessa "democracia racial" seguiu um caminho que invalidava aspectos histórico-culturais dos sujeitos dominados: índios e africanos.

Seguindo o ponto de vista de Munanga, as elites dirigentes do período impediram manifestações identitárias de povos africanos e indígenas, "incitados" a obedecer a cultura hegemônica, europeia, cristã, baseada no ideal de branqueamento. Por conseguinte, no caso de pardos e mulatos, a possibilidade de progressão social liga-se à negação de elementos culturais africanos, buscando integrar-se ao ideal branco.

De acordo com Guimarães (2009), a ideia de embranquecimento racionalizou a concepção de inferioridade racial e cultural, instituída pelo racismo científico do século XIX.

> "Embranquecimento" passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia, em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. "Embranquecimento" e "democracia racial" transformaram-se, pois, em categorias de um novo discurso racialista. [...] A cor das pessoas assim como seus costumes são, portanto, índices do valor positivo ou negativo dessas "raças". (GUIMARÃES, 2009, p. 56).

Maria Aparecida Bento (2002) constata que o branqueamento foi forjado pela elite brasileira, tendo como referência de beleza e inteligência o grupo branco da sociedade, autenticando sua hegemonia política, econômica e social. O resultado cruel dessa ideologia recaiu

sobre indivíduos negros, tendo a própria identidade negada, além de serem culpados pela discriminação e desigualdades sofridas.

Essa situação conduziu a sociedade a acreditar que o preconceito e a discriminação racial são problemas dos negros, que descontentes com sua condição social desejam embranquecer, identificando-se como brancos. Estes, por sua vez, silenciam sujeitos negros, omitindo seu papel na conjuntura das desigualdades raciais, garantindo supremacia.

É importante também destacar os estudos do sociólogo Oracy Nogueira (2006) que distinguiu o preconceito existente no Brasil e nos Estados Unidos, apresentando um novo conceito. Conforme o autor,

> considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

Em vista disso, o preconceito racial brasileiro caracteriza-se como "de cor ou de marca", representando um conjunto de crenças e valores contra um determinado indivíduo ou grupo, com base, especialmente, em sua aparência física. Essa aparência, de acordo com Edmar José da Rocha "[...] vai além da pigmentação da pele, da configuração morfológica da fácies, da textura do cabelo. Ela abrange a aparência social, a origem econômica, o modo de vestir, a inserção regional" (2007, p. 58).

Sendo assim, a disseminação da existência de uma "democracia racial" no Brasil divulga a imagem de um país harmonioso, de múltiplas cores e raças convivendo democraticamente, constituindo a identidade nacional brasileira. Nesse caso, torna-se ainda mais difícil para os/as descendentes de africanos/as combater o preconceito e a discriminação,

num país que mascara a existência de conflitos raciais, mas onde a cor é critério determinante para selecionar ou classificar pessoas.

Nessa discussão, consideramos também as relações capitalistas que estruturam a sociedade atual em sistemas de classes, transformando os aparelhos de poder e as relações socioeconômicas. De acordo com João Baptista Pereira (1996), essa discussão precisa incluir a variável raça, componente das relações sociais no Brasil. Muitas vezes, a falta de reflexão acerca das causas de desigualdades sociais reduz o discurso sobre estruturas socioeconômicas, justificando as diferenças pelo fato de que a maioria da riqueza pertence a uma minoria da sociedade. No entanto, é necessário analisar que, para além dos fatores sociais de distribuição de renda, as categorias de raça e gênero, integram o processo de desigualdades na sociedade brasileira.

Refletir acerca do privilégio que as pessoas brancas possuem em relação à população negra torna-se imperativo, segundo Bento (2002):

> Ou bem se nega a discriminação racial e se explica as desigualdades em função de uma inferioridade negra, apoiada num imaginário no qual "o negro" aparece como feio, maléfico, ou incompetente, ou se reconhece as desigualdades raciais, explicadas como uma herança negra no período escravocrata. De qualquer forma, os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como uma guardiã silenciosa de privilégios. (BENTO, 2002, p. 41).

Nessa direção, é importante realçar o papel das relações raciais na construção das desigualdades, admitindo que a relação entre negros e brancos é produto de uma história, devendo ser considerada. Assim, buscando uma maior aproximação com a temática em estudo, apresentamos, na sequência, uma breve definição de alguns conceitos fundamentais acerca das relações raciais.

2.2 RELAÇÕES RACIAIS: QUESTÕES CONCEITUAIS

Quando propomos discutir a questão racial no âmbito da educação, torna-se fundamental elucidar alguns conceitos centrais construídos ao longo do tempo. Nessa discussão, usamos diversas

expressões como raça, etnia, racismo, preconceito, discriminação racial, entre outros, apresentando breves comentários sobre os significados desses conceitos, sem a intenção de aprofundá-los.

Iniciamos explorando um termo utilizado de diferentes maneiras pelas pessoas, o de raça que pode remeter a diversas conotações, dependendo sempre, de como e de quem o emprega. Segundo o Dicionário de Relações Étnicas e Raciais, de Ellis Cashmore (2000), ocorreram mudanças na compreensão popular da palavra "raça", sendo que o sentido dominante desse termo foi sempre ligado à ascendência, indicando diferentes tipos de seres humanos, no que diz respeito à constituição física e à capacidade mental. A ideologia que admite a existência de raças humanas, superiores e inferiores, é demarcada mediante as características físicas dos indivíduos, especialmente a cor da pele.

A descoberta da inexistência de raças humanas cientificamente, no século XX, não modificou as relações e as ideias construídas ao longo dos anos acerca das diferenças entre as pessoas. Apesar do termo não ter fundamento biológico, [...] "raça é um significante mutável que significa diferentes coisas para diferentes pessoas e diferentes lugares na história e desafia as explicações definitivas fora de contextos específicos." (CASHMORE, 2000, p. 451).

Guimarães (2002/2009), ao retomar o conceito de raça, destaca dois pressupostos necessários para sua compreensão. Em primeiro lugar, a constatação da inexistência de raças biológicas entre a espécie humana. Assim, se as raças não existem no sentido realista da ciência, o que hoje denominamos de "raça" efetiva-se apenas no mundo social em que vivemos. Em suas palavras:

> "Raça" é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de "raça" permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível

> de ser travado sem que lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES, 2009, p. 11).

Dessa forma, ao utilizarmos o conceito de raça, tomamos como pressuposto a perspectiva do referido autor, que emprega este termo para compreender a construção social, política e cultural constituída no decorrer das relações de poder e dominação envolvendo a população negra. A necessidade da utilização desse conceito, sociologicamente, procura revelar o uso errôneo da ideia de raça enquanto biológica, na qual práticas discriminatórias fundamentam-se. (GUIMARÃES, 2009, p. 71).

Nessa discussão, o conceito de "etnia" é muitas vezes adotado no lugar de "raça" para tratar do pertencimento racial da população brasileira, instituindo uma confusão de significados. Munanga (2003) considera essa substituição de conceitos uma forma mais "confortável" dos/as autores/as fazerem referência às relações entre negros e brancos. No entanto, a simples alteração da terminologia das palavras não inibe e nem modifica as relações de dominação construídas historicamente. Nas palavras do autor,

> essa substituição não muda nada à realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. Ou seja, o racismo hoje praticado nas sociedades contemporâneas não precisa mais do conceito de raça ou da variante biológica, ele se reformula com base nos conceitos de etnia, diferença cultural ou identidade cultural, mas as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto. (MUNANGA, 2003, p. 12).

O conceito de etnia é compreendido por Cashmore (2000) como um conjunto de pessoas conscientes com origens e interesses comuns. "Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou

proximamente relacionadas por experiências compartilhadas." (CASHMORE, 2000, p. 196). Assim, um grupo étnico representa um conjunto de pessoas com o mesmo pertencimento ancestral, compartilhando língua, cultura, tradições e territórios comuns.

Cabe refletir, de acordo com Gomes e Munanga (2006) que

> não se trata aqui de brigar para definir qual conceito é o melhor para nomearmos o pertencimento étnico/racial dos negros no Brasil. Trata-se de compreender melhor a complexidade da questão racial e entender que os termos e conceitos que usamos no dia-a-dia não são construídos ingenuamente. Eles estão imersos em um contexto histórico, cultural e político. Para compreender melhor a relação entre raça e etnia alguns estudiosos adotam a expressão étnico/racial. Esta é usada na tentativa de explicar que, ao nos referirmos ao segmento negro da população brasileira, tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, ancestralidade) quanto a racial (características físicas visivelmente observáveis, tais como cor da pele, tipo de cabelo etc.) são importantes e estão articuladas. Ambas devem ser consideradas em conjunto (e não de forma separada) quando falarmos sobre a complexidade do que representa "ser negro no Brasil". (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 178).

Neste sentido, as diferenças culturais existentes na população brasileira foram construídas social, política e culturalmente, valendo-se de especificidades e características como forma de hierarquizar as diferenças entre as pessoas. Em vista disso, adotamos o termo étnico-racial para reportar-nos as diversidades étnicas e raciais que compõem nosso país, levando em consideração os processos históricos e ideológicos que particularizaram esse vasto e complexo campo.

A existência de inúmeras diferenças nos aspectos culturais, físicos, geracionais e de gênero, forma um conjunto de grupos no Brasil, muitas vezes desrespeitados e desvalorizados por meio de preconceitos, discriminações e racismos, situações que contribuem para a constituição da identidade de cada pessoa e, em certo sentido, de maneira negativa ou estereotipada.

O racismo pode ser compreendido como uma conduta ou uma atitude de repulsão aos indivíduos que pertencem a uma categoria étnico-racial com características próprias observáveis, como a cor da pele, o formato da boca e do nariz e o tipo de cabelos. (GOMES; MUNANGA, 2006). Esse comportamento é resultado da crença na existência de raças superiores e inferiores, tentando comprovar que atributos intelectuais dos indivíduos são implicações advindas das características físicas. Segundo Valter Silvério (1999),

> [...] o conceito de racismo se refere não somente a todas as ações e inações, a todos os sentimentos e silêncios que sustentam a subordinação "negra", mas também, a uma estrutura de esquizofrenia que todo povo "branco" tem, no sentido da totalidade da experiência do seu ser no mundo. Em resumo, todos os povos "brancos" estão universal e inevitavelmente adoecidos pelo racismo. (SILVÉRIO, 1999, p. 67).

Assim, vimos que o racismo prejudica não só quem sofre as atribuições negativas aplicadas às suas características físicas, mas também aqueles que fazem o uso desse comportamento para preservar seus privilégios. Mesmo depois da constatação da inexistência de raças no sentido biológico, o racismo continua a operar no imaginário e nas condutas das pessoas, agora fundamentado por intermédio de diferenças culturais e identitárias dos indivíduos.

Manifestado de forma individual através de práticas discriminatórias contra alguns sujeitos, ou de modo institucional indicado pelo isolamento e invisibilidade da população de origem africana na história da formação brasileira, o racismo permanece agindo continuamente por meio da discriminação de certos grupos sociais de maneira explícita ou velada.

Nesse caso, o preconceito racial é concebido como um conjunto de crenças e valores negativos, conduzindo um grupo ou uma pessoa a sustentar concepções contra integrantes de uma raça ou uma etnia, mesmo antes de conhecê-los. O preconceito significa então, opiniões antecipadas acerca de determinados grupos sem aceitação de um conhecimento aprofundado do caso. (GOMES; MUNANGA, 2006, p. 181-182).

Vale ressaltar que o preconceito racial não é inato, sendo apreendido durante as relações sociais no convívio com pessoas e instituições que contribuem na formação dos indivíduos, ou seja, família, escola, igreja, vizinhos e nos diferentes mecanismos de comunicação que a sociedade possui. Deste modo, sabemos que desde cedo as crianças constituem relações com base nesses conhecimentos e, supõe-se que as crianças negras sejam submetidas a relações preconceituosas, que desvalorizam suas características físicas e culturais influenciando de maneira negativa a construção de suas identidades.

A discriminação racial refere-se à prática do racismo e a efetivação do preconceito racial (GOMES; MUNANGA, 2006). As duas expressões tomam como ponto de partida crenças e valores negativos sobre determinados grupos sociais. A discriminação racial diz respeito às atitudes contra uma pessoa ou um grupo social. Segundo Cashmore (2000),

> a discriminação racial como forma distinta de muitas outras formas de discriminação, opera como base em um grupo de fatores; ela funciona em relação aos atributos percebidos e às deficiências dos grupos, e não em relação a características individualizadas. Os membros de determinados grupos têm a oportunidade e recompensas negada por razões não relacionadas à sua capacidade, empenho ou mérito de uma maneira geral; são julgados única e exclusivamente por serem membros de um grupo identificável, que se acredita erroneamente ter uma base racial. (CASHMORE, 2000, p. 172).

A propagação da discriminação racial no Brasil ocorre mediante diversas formas de relações sociais entre as quais podemos citar: piadinhas sobre os sujeitos negros e seus aspectos culturais, agressões e violências físicas e verbais, bem como através da reprodução de estigmas e estereótipos em torno de aparências físicas.

Em face ao disposto, buscamos trazer, com a exposição desses conceitos, a importância de compreendê-los, considerando-os ferramentas no trato da questão racial no Brasil. Em seguida, apresentamos alguns elementos históricos que englobam discussões sobre a infância, sobretudo crianças negras que viveram no período escravocrata brasileiro, procurando compreender o processo de constituição das primeiras instituições de educação infantil.

2.3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVES REFLEXÕES

As crianças brasileiras possuem uma trajetória histórica muito particular que, através de relações entre Brasil, Portugal e África, marcaram seus modos e hábitos de vida. Segundo Mabel Farias (20005), a população infantil, no contexto do Brasil escravocrata, era delimitada por dois grupos: *a criança da casa-grande e a criança escrava.* O tratamento, a educação e as formas de cuidados eram diferenciados dependendo da condição social de cada criança.

As crianças negras, muitas vezes doadas aos filhos das "grandes" senhoras, recebiam o ofício de fazer companhia, servindo de "brinquedo" para as crianças da casa-grande. No clássico "Casa-grande e Senzala", Gilberto Freyre relata que nas brincadeiras, muitas vezes "brutas, dos filhos de senhores de engenho, os moleques serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas almanjarras, eram burros de liteiras e de cargas mais pesadas". (FREYRE, 1992, p. 336 apud FARIAS, 2005, p. 40).

Ao nascerem, meninos e meninas negras que viviam nesse contexto em condição de escravidão, tinham restrições quanto aos cuidados maternos, pois suas mães atuavam como amas, tirando, muitas vezes, o alimento dos/as seus/as próprios/as filhos/as. A partir dos cinco anos de idade, a criança negra era instruída e treinada para desenvolver alguma atividade e se comportar perante as determinações sociais impostas. Maria Lúcia Mott (1979) destaca que nas fazendas as crianças escravas auxiliavam a descascar mandiocas e arrancar ervas daninhas, além de carregar e trazer pequenas encomendas aos senhores.

Em relação à educação, somente as crianças da casa-grande recebiam ensino das escolas jesuítas e nas suas próprias residências, onde se reservava um espaço para o ensino das letras (FARIAS, 2005, p. 41). Quanto à alfabetização das crianças negras, conforme explica Mott (1979), não constituía, de modo geral, interesse dos proprietários das fazendas, pois sua utilização poderia não agradá-los.

> Cabe salientar as diferenças encontradas entre a criança negra e a criança branca e entre meninos e meninas. Na primeira infância, até os seis anos, a criança branca geralmente entregue à ama-de-leite. O pequeno escravo sobrevivia com grande dificuldade, precisando para isso adaptar-se ao ritmo de trabalho materno. Após esse período,

> brancos e negros começavam a participar das atividades de seus respectivos grupos, os primeiros, dedicando-se ao aprimoramento das funções intelectuais, e os segundos, iniciando-se no mundo do trabalho ou no aprendizado dos ofícios (PARDAL, 2005, p. 55-56).

Diante de condições precárias de vida, as taxas de mortalidade das crianças eram elevadas. Farias (2005) expõe que muitas mulheres escravizadas, reconhecendo as más condições de vida, se viam obrigadas a largar seus/as filhos/as às ruas buscando protegê-los/as da escravidão, o que tornava o abandono uma prática recorrente naqueles tempos. Essa situação começou a preocupar as autoridades que viam nesse problema uma ameaça à sociedade, em especial para as elites.

Uma medida providenciada pelas autoridades públicas promoveu assistência às crianças enjeitadas[16], através das "*Casas e Rodas de Expostos"* que abrigavam inúmeras meninas e meninos abandonados. O sistema de expostos permitia que as pessoas depositassem as crianças em um cilindro de madeira sem serem vistas. De acordo com Maria Vittoria Pardal Civiletti (1991), a Roda de Expostos era utilizada basicamente pelas mulheres escravizadas na tentativa de livrar seus/as filhos/as da escravidão.

Maria Luiza Marcílio (1998) relata que o primeiro sistema das Rodas de Expostos dedicava-se aos bebês abandonados, cuidados por amas mercenárias. Por volta dos sete anos de idade, essas crianças retornavam para a Casa de Expostos que tinha o papel de procurar uma família para criá-las. Para a autora, o sistema informal ou privado de criação dos "expostos em casas de famílias foi o sistema de proteção à infância abandonada, mais amplo, e presente em toda a História do Brasil. É ele que, de certa forma, torna original a história da assistência à criança abandonada no país" (MARCÍLIO, 1998, p.136).

No entanto, as condições das instituições que abrigavam os pequenos abandonados não eram favoráveis para o desenvolvimento das crianças. Muitas não possuíam padrões de higiene e alimentação

---

[16] Conforme Farias (2005), essa expressão era atribuída às crianças abandonadas, sejam brancas, negras ou mestiças, entregues à Câmara Municipal.

adequados, berços, esgoto, luz, água encanada, prejudicando a saúde e provocando inúmeras mortes entre os enjeitados. Além disso, em fins do século XIX, a perspectiva médico-higienista demarcou o cuidado das crianças no Brasil, iniciando uma grande campanha para extinguir essas instituições.

Outro fator considerado marco histórico para a libertação das crianças negras e para o processo abolicionista foi a Lei do Ventre Livre[17], decretada em 1871. Marcus Vinícius Fonseca (2002), ao analisar concepções e práticas no processo de abolição da escravidão no Brasil, aponta que esta lei foi uma medida criada pelos governantes da época, com o intuito de adequar a população negra à realidade brasileira.

No entanto, filhos/as de mulheres escravizadas ficariam sob a tutela dos senhores e, ao completar oito anos de idade, havia a opção de escolher por receber indenização do Estado em troca da entrega dessas crianças ou utilizar os seus serviços até aos 21 anos de idade. Esta última alternativa foi preferida pelos senhores que criavam e exploravam as crianças para o trabalho nas lavouras, ou em pequenas atividades urbanas no caso das cidades. Assim, a referida lei não expressou a emancipação efetiva da criança negra, obrigada a ficar sob o domínio dos senhores, que a criavam em conformidade com padrões de comportamento estabelecidos na época.

O final do século XIX, no Brasil, caracterizou-se por inúmeras mudanças no cenário político, econômico e social, com a Abolição oficial da escravatura, a Proclamação da República e entrada de imigrantes europeus no país. Esses fatos geraram intenso debate a respeito da necessidade de escolarização da população, tendo em vista a formação de sujeitos particulares para a ordenação e o progresso da nação, sendo o Brasil intensamente conectado aos acontecimentos mundiais. Propostas de outros países, em particular de países europeus e dos Estados Unidos, enfatizaram métodos e processos de ensino, com destaque ao estado de São Paulo que liderou e concretizou muitas ideias de influência na educação brasileira.

As crianças desamparadas e maltratadas tornaram-se um problema recorrente em diversas cidades do Brasil, exigindo do governo

---

[17] Lei Nº 2.040 de 28 de setembro de 1871. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM2040.htm. Acesso em: 10/09/2012.

a reestruturação de políticas públicas para atender tal questão. Nesse momento, médicos higienistas tiveram importante influência na discussão sobre os cuidados das crianças, buscando tratar de diversos aspectos considerados necessários: mortalidade infantil, cuidados com o corpo, doenças infantis, ensino, educação das mães, além de introduzirem o debate sobre Pediatria e Puericultura no campo da higiene e da saúde pública (MARCÍLIO, 1998, p. 194).

Esse movimento higienista, legitimado pelos conhecimentos científicos considerados neutros, ganhou visibilidade nos setores de educação, economia e política da sociedade. Com o objetivo de controlar e ordenar a população, intelectuais se apoiaram na perspectiva eugênica buscando resolver a questão da composição racial brasileira. As precauções eugênicas concentravam-se na construção de uma "nova identidade nacional" através do aprimoramento da raça.

A partir disso, a criança, considerada futuro da nação, passava a ser objeto de discursos políticos, médicos, pedagógicos e jurídicos, a fim de protegê-la contra os perigos sociais. Nesse período, Marcílio (1998) identifica o início da filantropia como uma proposta a favor da infância abandonada. As instituições filantrópicas começaram a surgir, após o Programa Nacional de Políticas Públicas, voltado para a infância abandonada, em 1855, com a criação de asilos em muitas províncias do país. Para a autora, a filantropia instigou a elite brasileira, pois por meio da "caridade" oferecida às pessoas, era possível conformá-las e instruí-las de acordo com normas instituídas.

Dessa forma, no final do século XIX, empresas industriais exigiram a criação de creches para cuidar dos/as filhos/as dos/as funcionários/as enquanto estes/as exerciam suas funções. Segundo Kuhlmann (1998), as primeiras propostas ocorreram no ano de 1899, com destaque para o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro que, após alguns anos, expandiu-se por várias cidades brasileiras. Esse instituto foi fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, precursor e influenciador no debate a respeito da educação das crianças. Além disso, no mesmo ano, inaugurou-se a primeira creche brasileira da "Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado", abrigando filhos/as dos/as operários/as da própria corporação.

As instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil foram criadas anos depois, no início do século XX, por intermédio de indústrias que propuseram a criação de creches junto a estabelecimentos, como uma necessidade de regulamentar condições de trabalho, especialmente o trabalho feminino. No entanto, Kuhlmann (1998, p. 85-86) ressalva que essas fundações não eram consideradas "direito dos

trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais".

Outro acontecimento demarca o debate acerca da educação e cuidado das crianças, o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, junto ao III Congresso Americano da Criança, ocorrido em 1922, no Rio de Janeiro (KUHLMANN, 2002). Esse evento envolveu sujeitos e grande abrangência territorial, além de diferentes setores e interesses sociais, como médicos, funcionários públicos, agrônomos, políticos, fazendeiros, diretores e professores. Pode-se observar, com base nos estudos de Kuhlmann, a influência de três perspectivas em relação às discussões sobre a criança: a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa, sendo a pedagogia um dos campos preocupados com essa questão.

As discussões realizadas acerca da perspectiva médico-higienista centravam a mortalidade infantil, bem como propostas mais amplas de saneamento, com o intuito de alcançar a civilidade e a modernidade. Dessa forma, valendo-se da pediatria e da puericultura, foram divulgadas "regras universais" sobre o cuidado das crianças numa proposta que, segundo Kuhlmann, visava "o controle racial, adotando princípios de eugenia, concepção racista que ganhava espaço nesse período" (1998, p. 92). A educação proposta por esse movimento estabeleceu hábitos morais, intelectuais, físicos e sexuais buscando a criação de um corpo saudável.

Dessa forma, podemos perceber que a política de branqueamento esteve presente também nas discussões sobre a educação e o cuidado das crianças. Carone define a ideologia de branqueamento como

> [...] uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se "integrar" (ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social (CARONE, 2002, p. 13).

Em face disso, é fundamental considerar esses aspectos sócio-históricos constituintes da educação brasileira, para compreendermos que o branqueamento criou-se pela supremacia branca, causando construções negativas sobre as pessoas de origem africana,

desvalorizando e prejudicando sua autoestima e identidade racial, acarretando relações preconceituosas, discriminatórias e racistas acerca da população negra.

Sobre a influência jurídico-policial, é possível perceber inquietações com a infância moralmente abandonada, considerada ameaça aos grupos elitistas, já que era preciso controlar e manter a ordem da sociedade. Assim, essa política visava a fundação de creches para acomodar crianças pequenas e possibilitar um bom aproveitamento no ensino primário, gerar a extinção da promiscuidade em alguns estabelecimentos impedindo a convivência de ambos os sexos, reformar as prisões de menores, entre outros objetivos ligados à preocupação com os problemas daquele momento.

A Igreja Católica, instituição também integrante do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, pretendia contribuir para o controle das classes trabalhadoras, buscando homogeneizar e organizar o clero para a implantação de propostas assistenciais. Além disso, o espaço da Igreja era considerado útil para a segurança do capital já que instruía a pobreza através de obras salesianas.

Por meio dessas discussões, permeadas por perspectivas médicas e higienistas, jurídicas e religiosas, ideias e concepções acerca da educação e do cuidado das crianças consolidaram-se no Brasil. A partir disso, foram criados regulamentos e estatutos públicos, tendo em vista a proteção e o disciplinamento de milhares de crianças que viviam em situação de pobreza.

2.4 RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA: MARCOS LEGAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As discussões em torno da infância ganharam maior visibilidade no início do século XX, no contexto de transformações e efeitos que o programa de industrialização causou à sociedade. Nesse contexto, um conjunto de propostas foi elaborado visando governar e enquadrar a infância desvalida, através do Código de Menores de 1927. Conforme expõe Deise Gonçalves Nunes (2005), por meio desse documento a criança passou a ser enfrentada como objeto de intervenção social, controlada pelo poder judicial, classificando a infância dos pobres.

A mesma autora destaca que o Código de Menores instituiu a designada infância da menoridade, demarcando a distinção entre a criança rica e a criança pobre. A primeira criança era preparada pela família e pelo ensino escolar para conduzir a sociedade. Já a segunda, rotulada como “menor”, sendo conduzida para o controle social e

ordenada para o mundo do trabalho, de acordo com o pensamento "educando o pobre para proteger o rico" (KUHLMANN, 1991). Assim, para integrar-se à sociedade, o "menor" era forçado a recusar sua própria condição de infância em troca de sua mão de obra. No intuito de adequar essa situação, as autoridades públicas desenvolveram diversas instituições e programas capazes de regulamentar o trabalho infantil, instruindo técnicas de trabalho para crianças desde cedo.

Apenas no final do século XX essa situação sofreu alterações, a partir de atitudes de movimentos sociais organizados que lutaram/lutam a favor dos diretos humanos, bem como oreconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Esses movimentos reivindicam uma educação que possibilite o desenvolvimento pleno e integral das crianças pequenas, articulando aspectos como o cuidar e o educar. Um dos resultados dessa luta foi a aprovação do artigo 208, inciso IV, da Constituição de 1988, informando que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: [...] IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (Constituição Federal, 1988).

Nesse contexto, surge também o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, como resultado da luta de movimentos e associações sociais preocupadas com o cuidado e a educação de crianças e adolescentes. Esse material regulamenta direitos infantis articulando os aspectos de saúde, trabalho, educação, moradia através do apoio dos Conselhos de Saúde e Tutelares dos municípios. Assim, de acordo com o Art. 15. do ECA: "A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais" garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL, 2008, p. 12).

Com base nesse artigo, as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, necessitando provocar uma mudança nas práticas repressoras, discriminatórias e coercitivas que infringem os direitos humanos legais. No entanto, para o cumprimento das determinações previstas no documento, tornou-se primordial a formação de pessoas capazes de efetivar e zelar pelos direitos concedidos às crianças. Mas essa se configurou uma demanda complexa diante das práticas preconceituosas e autoritárias que prevaleciam entre as técnicas do Estado.

De acordo com Fúlvia Rosemberg (2012), o reconhecimento da Educação Infantil pública no Brasil foi voltado às crianças pobres, negras, principais usuárias das creches públicas e conveniadas, baseada

em programas de baixo investimento do Estado, assim como condições precárias de qualidade. Para a autora,

> o tema da qualidade de oferta da educação infantil entra na pauta acadêmica e ativista só em meados dos anos 1990. Até então, a vinculação da creche a órgãos da assistência, a concepção dominante de que se tratava de programa de emergência para combater a pobreza, e a propagação via Unesco, Unicef e Banco Mundial de modelos a baixo investimento público fizeram com que se privilegiasse a expansão com qualquer qualidade. Isso acarretou um padrão de funcionamento, em média, na creche e pré-escola públicas e conveniadas com baixa qualidade: educadoras sem a formação profissional requerida, brinquedos, livros e espaços externos e internos insuficientes e inadequados cuja correção vem sendo pautada pelo MEC nos últimos anos. (ROSEMBERG, 2012, p. 39).

Sendo assim, as discussões sobre a infância no Brasil surgiram pautadas em relações de desigualdade entre as crianças, no que diz respeito à classe social, gênero, raça e etnia. Os impactos que esses fatores causam na vida das crianças são grandes, já que quando convivem nessa realidade de discriminação, têm a percepção de que negros, brancos e índios devem ocupar lugares socialmente diferentes.

Diante do exposto, percebemos a importância de compreender os processos históricos que constituíram as concepções existentes acerca da educação das crianças pequenas. Como vimos, não foram apenas os conhecimentos da área de higiene e saúde que contribuíram para esse debate, e sim o encontro de diferentes campos (jurídico, pedagógico, psicológico sociológico, médico, católicos, etc.) revelando que,

> [...] para além das tensões e influências específicas, ocorriam articulações entre essas forças, capazes de produzir campos de composição comum, em nome da constituição de uma modernidade que não viesse ameaçar a manutenção de privilégios sociais, em nome de

> uma cidadania limitada aos interesses dominantes (KUHLMANN, 1998, p. 101).

Nessa perspectiva, de valorização e compreensão dos aspectos históricos, a infância concebe-se enquanto construção social e história do Ocidente, pois não existe desde sempre, sendo elaborada junto às mudanças que ocorreram/ocorrem na sociedade (família, maternidade e paternidade, cotidiano das crianças, socialização, escolarização).

Deste modo, é primordial perceber que as circulações de ideias acerca das crianças ocorreram através de diferentes organismos e instituições, com uma articulação em torno de três aspectos principais: "produção da nação moderna, da caracterização da pedagogia e da criança como objeto de conhecimento, e do papel da educação como meio ordenador da sociedade." (KUHLMANN, 2002, p. 495).

Ao destacar a história das crianças negras e o processo de construção das concepções sobre a infância no Brasil, procuramos evidenciar a presença da política de branqueamento como influência nessas discussões. Assim, apresentamos a seguir alguns meios e estratégias, criadas no âmbito público e político, a fim de reparar danos sofridos pela população de origem africana.

2.5 PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A partir da constituição de 1988[18] todos/as os/as brasileiros/as são considerados/as iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Nesse mesmo ano, a legislação brasileira passou a considerar a prática de racismo um crime imprescritível e inafiançável, como forma de combater a discriminação racial.

No entanto, sabemos que essas determinações não ocasionaram mudanças efetivas nas desigualdades existentes contra a população negra. Com o objetivo de transformar essa situação, o Movimento Negro e as associações de defesa dos direitos civis e humanos, vêm resistindo e manifestando-se contra ações discriminatórias e racistas, em

---

[18] Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 18 de setembro de 2012.

busca da criação de políticas públicas capazes de reparar a "dívida" que a sociedade possui com esse grupo, em virtude dos efeitos causados pela escravidão e pelo abandono estatal no pós-emancipação.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância[19] realizada em 2001, em Durban, deu início a um grande debate político e à criação de estratégias que visam reparar os danos sofridos pela população negra. Nesse momento, o Brasil afirmou o compromisso de criar políticas públicas de ações afirmativas capazes de transformar o panorama de desigualdades sociais que afrodescendentes enfrentavam, e ainda enfrentam, em diversas esferas sociais.

No âmbito da educação foi criado pelo Governo Federal o Programa Nacional de Políticas Afirmativas, que dentre as medidas adotadas, incluiu a temática Pluralidade Cultural como um dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Essa iniciativa, de evidenciar e incluir nos currículos escolares a diversidade racial e cultural, é apreciada por Elisabeth Fernandes de Souza (2001) como um caleidoscópio de teorias que não ajudam a orientar e justificar as ações propostas.

Outro fator de grande importância para a discussão das relações raciais no Brasil foi a fundação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial[20] (SEPPIR), criada em 2003, após empenhos do Movimento Negro no Brasil e o reconhecimento do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo principal de formular, coordenar e articular políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Nesse mesmo ano, a promulgação da Lei Federal 10.639/03[21], alterou a Lei 9.394/96, obrigando a inserção, nos currículos oficiais da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e particulares. A prescrição da referida lei, determina ainda, a

---

[19]Para maiores informações, ver Relatório Final da Conferência: http://www.seppir.gov.br/publicacoes/documentofinal_conferenciadurban.pdf. Acesso em 18 de setembro de 2012.

[20]Maiores informações, consultar http://www.seppir.gov.br/. Acesso em 14 de setembro de 2012.

[21] Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 20 de setembro de 2012.

inclusão do dia 20 de novembro nos calendários escolares como o "Dia Nacional da Consciência Negra".

Para regulamentar essa legislação, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que entre seus objetivos, busca disseminar a produção de conhecimentos possibilitando a formação de "[...] cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática" (BRASIL, 2004, p. 10). Além disso, nesse mesmo ano o Ministério da Educação cria a SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, buscando enfrentar as injustiças e desigualdades existentes nos sistemas de educação do país, valorizando a formação da população brasileira e desenvolvendo programas de políticas públicas.

Anos depois, foi decretada a Lei Federal 11.645/08[22] que alterou a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996 e complementou a Lei 10.639/03, incorporando no currículo escolar o conteúdo de história dos povos indígenas no Brasil e a importância destes grupos na formação da sociedade nacional.

Além dessas medidas, foram produzidos outros documentos visando orientar e subsidiar demandas da legislação, como o Plano de Ação para a Inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicado em 2009. O Ministério da Educação produziu esse documento em parceria com movimentos sociais negros, com a SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação e UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Este é um importante material na colaboração às determinações legais, através de metas e experiências que procuram "[...] enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e

---

[22] Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 20 de setembro de 2012.

discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária" (BRASIL, 2009a, p. 27).

Como forma de reparar desigualdades existentes entre negros e brancos no campo da educação, as universidades e institutos públicas têm implantado ações afirmativas, principalmente no que se refere a reserva de vagas para estudantes negros/as e/ou aqueles que possuem renda familiar baixa. A respeito disso, acaba de ser sancionada pela presidenta Dilma Rousseff a Lei Federal Nº 12.711[23] que regulamenta o sistema de cotas sociais e raciais em todas as universidades e institutos federais do país. Isso significa que a metade das vagas destinadas a cotas (50%) será dividida entre 25% para estudantes negros, pardos ou indígenas, segundo a proporção desses grupos em cada estado; e 25% para alunos/as que tenham feito todo o segundo grau em escolas públicas e cujas famílias tenham renda *per capita* de até um salário mínimo e meio.

Com base nisso, percebe-se a criação de instrumentos jurídico-normativos, buscando promover a igualdade racial em nosso país, especialmente para a esfera educacional, considerada umas das principais estratégias para a concretização do direito à igualdade entre os seres humanos. Por conseguinte, exibimos alguns documentos e programas de políticas públicas voltados para a diversidade e igualdade étnico-racial no âmbito da educação infantil.

2.6 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal de 1988, que preveem o atendimento a crianças em creches e pré-escolas como responsabilidade do Estado, foram dois marcos para a história da Educação Infantil no Brasil. No artigo 227 da Constituição, fica estabelecido que

> é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à

[23] Maiores informações, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em 17 de setembro de 2012.

> alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010, p. 37).

Movimentos e lutas pela educação das crianças pequenas ganharam maior visibilidade no final do século XX, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96 reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
>
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.
>
> Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 2010, p. 25-26).

A partir desse avanço histórico, iniciaram-se uma série de discussões e conquistas a respeito da Educação Infantil, essenciais para a consolidação e construção de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999). No âmbito público, foram criados documentos e materiais para regulamentação e subsídios ao trabalho com meninos e meninas de pouca idade.

Entre os documentos publicados para auxiliar o trabalho pedagógico e o funcionamento das instituições de educação da primeira infância, elegemos alguns que consideram e realçam a

diversidade étnico-racial, permeiam creches e pré-escolas, assumindo uma postura de promoção da igualdade de tratamento a todas as crianças brasileiras.

Os "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" foram publicados em 1995 com a autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Esse documento apresenta critérios que dizem respeito à organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, além de trazer programas, diretrizes e normas políticas regulamentadoras do funcionamento destas instituições. No que diz respeito ao aspecto de identidade cultural, racial e religiosa, elencamos os seguintes direitos que devem ser contemplados na educação das crianças:

> • Nossas crianças têm direito a desenvolver sua auto-estima;
> • Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres;
> • Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência;
> • Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos;
> • Nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais;
> •A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade;
> • Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história. (BRASIL, 2009c, p. 27).

Com base nesses aspectos apreciados pelo documento, observamos que a diversidade é compreendida pela perspectiva de raça, apontando questões de autoestima, valorização dos corpos das crianças negras e respeito com as diferentes tradições. Concebendo esses elementos como direitos das crianças e como políticas públicas da educação, as creches contribuem para a promoção da igualdade racial.

A seção de Formação Pessoal e Social do "Referencial Curricular para a Educação Infantil"– RCNs/1998 fundamenta-se em uma concepção de criança como ser provido de capacidades e

especificidades, que compreende as diferenças étnicas e culturais.[24] Conforme o documento,

> uma das particularidades da sociedade brasileira é a diversidade étnica e cultural. Essa diversidade apresenta-se com características próprias segundo a região e a localidade; faz-se presente nas crianças que freqüentam as instituições de educação infantil, e também em seus professores. (BRASIL, 1998, p. 13).

Alguns aspectos como a autonomia, a identidade, a sexualidade, a diversidade, as brincadeiras e as linguagens englobam um conjunto de concepções e reflexões acerca das crianças pequenas nesse material. No entanto, a diversidade é compreendida pelo conceito de etnia, o que segundo Munanga (2003) acaba ocultando o racismo existente em nossa sociedade, pautado na crença de raças hierarquizadas. Por isso, o autor prefere a utilização dos conceitos de "negros" e "brancos", pois

> tanto o conceito de raça quanto o de etnia são hoje ideologicamente manipulados. [...] A confusão está justamente no uso não claramente definido dos conceitos de raça e etnia que se refletem bem nas expressões tais como as de "identidade racial negra", "identidade étnica negra", "identidade étnico-racial negra", etc. (MUNANGA, 2003, p. 13).

A "Política Nacional de Educação infantil" (2006a) constitui outro documento que procura legitimar e garantir os direitos das crianças pequenas. A preocupação com a discriminação sofrida por meninas e meninos de pouca idade é expressa no primeiro parágrafo:

---

[24] Cabe destacar nesse momento os diversos pareceres que analisaram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil evidenciando uma série de incoerências conceituais e inconsistência metodológica, considerando o documento uma proposta pedagógica, e não como um referencial teórico (CERISARA, 2007).

> O panorama geral de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que tem como conseqüência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos. O Preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, afirma que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços. (BRASIL, 2006a, p. 05).

O material prevê uma série de objetivos, metas, estratégias e recomendações, abordando questões como o funcionamento das instituições, as especificidades da educação infantil e a formação inicial e continuada de professores/as. Entre um dos objetivos mencionados no documento, evidenciamos o de garantir que as propostas pedagógicas considerem as necessidades educacionais especiais e as diversidades culturais (BRASIL, 2006a, p. 20). Com base nisso, observamos que o documento apenas faz menção às diversidades culturais, sem especificar diferenças existentes em nossa sociedade, deixando as questões de raça, etnia, gênero e classe imperceptíveis para os/as leitores/as.

Os "Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil" (2006b), publicados em dois volumes, são materiais de suma importância para o trabalho com a educação das crianças pequenas, trazendo para o debate concepções e princípios sobre a qualidade da educação. No primeiro volume desse documento, as diferenças de pertencimento de classe, etnia, gênero, heranças culturais e históricas são considerados elementos essenciais para a qualidade da educação infantil. Assim, o reconhecimento da diversidade deve levar em consideração os direitos básicos das crianças, que inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006b. p. 23).

O volume dois dos "Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil" institui deliberações em âmbito federal, estadual e municipal, defendendo que as instituições de "Educação Infantil destinam-se às crianças, brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais." (BRASIL, 2006c, p. 28). Assim, esse material, importante instrumento pedagógico, engloba a diversidade numa perspectiva étnica, criando como um de seus parâmetros para uma educação de qualidade a "[...] tolerância recíproca e respeito à

diversidade e orientam contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo às crianças aprender a viver em coletividade" (BRASIL, 2006c, p. 40).

Após a promulgação da Lei Federal 10.639/03, o Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, construiu as "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais", apresentando discussão primordial sobre a diversidade étnico-racial e trazendo propostas de ações pedagógicas nas diferentes modalidades de ensino.

No que tange a Educação Infantil nesse material, Patrícia Maria de Souza Santana coordenou uma discussão acerca do processo histórico da educação das crianças no Brasil, dando atenção a meninos e meninas escravizadas. Para ela,

> independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. (BRASIL, 2006d, p. 37).

Dessa forma, a autora enfatiza diferentes aspectos que envolvem o trabalho com crianças menores, destacando educação e cuidado, afeto, relações com as famílias e religiosidades como dimensões imprescindíveis para o desenvolvimento de indivíduos que reconhecem e valorizam a diversidade étnico-racial.

Alguns anos depois se tornou público o documento "Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil" (2009a) que auxilia instituições de educação das crianças pequenas, públicas e privadas, a autoavaliar a qualidade da educação nesses espaços, através da participação de toda a

comunidade. O material sugere algumas estratégias para realizar a autoavaliação, criando dimensões a serem contempladas. Entre elas, a dimensão que engloba a multiplicidade de experiências e linguagens, com o seguinte indicador:

> 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.
> 2.6.1. A instituição disponibiliza materiais e oportunidades variadas (histórias orais, brinquedos, móbiles, fotografias - inclusive das crianças, livros, revistas, cartazes, etc.) que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências?
> 2.6.2. A instituição combate o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças? (BRASIL, 2009a, p. 43).

Embora a questão da diversidade étnico-racial apareça somente nesta dimensão, reconhecemos a pertinência deste indicador, reconhecendo a necessidade de ampliar e dispor outros materiais pedagógicos e infantis que contemplem personagens negros e indígenas, invisibilizados por grande parte dos materiais e brinquedos produzidos e fornecidos às instituições de educação.

As "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" (2010) formam um documento recente que apresenta propostas e concepções avançadas para a educação infantil, compreendendo a criança como um sujeito histórico, portador de direitos que, nas "interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2010, p. 12).

Dentre as propostas pedagógicas privilegiadas pelo material, a diversidade ganha espaço de acordo com os seguintes aspectos:

> O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a

> proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2010, p. 21).

Além disso, esse documento contempla propostas pedagógicas que dizem respeito às crianças indígenas, no sentido de garantir a autonomia das populações indígenas na adoção das formas de educação para as crianças de 0 a 5 anos, contribuindo também para a efetivação da Lei Federal 11.645/08. Dessa forma, podemos constatar a importância desse documento na orientação do trabalho pedagógico, garantindo educação de qualidade para crianças pequenas, sejam elas brancas, negras ou indígenas.

A partir dessa breve exposição dos documentos públicos nacionais que dizem respeito às políticas para educação infantil e diversidade étnico-racial, pretendemos reconhecer a riqueza e a importância das discussões e orientações que eles trazem para o trabalho com a educação da pequena infância. Todavia, Rosemberg (2012) indica que

> o Brasil contemporâneo é, pois, marcado por uma tensão que se reflete, entre outras, nas políticas e práticas de educação infantil, particularmente nas da creche: de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos a todas as crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania. (ROSEMBERG, 2012, p. 20).

As propostas construídas para a Educação Infantil estão de acordo com princípios legais para uma Educação das Relações Étnico-raciais, legitimando o espaço de educação infantil como local de possibilidades para a valorização étnico-racial. No entanto, Joana Célia dos Passos (2012) assinala que

> (...) os dispositivos legais não são suficientes para assegurar que as políticas afirmativas na educação

> se efetivem para as crianças negras, pois ainda há que se enfrentar as práticas racistas e o imaginário racial, ainda presentes na estrutura social brasileira e, portanto, também nas instituições de educação infantil; o mito da democracia racial; a ideologia do branqueamento; a negação do racismo e do preconceito e a naturalização das desigualdades raciais que impregnam as relações pessoais e institucionais. (PASSOS, 2012, p. 116).

A Constituição Federal de 1988 pode ser considerada marco para a Educação Infantil no Brasil, diante da visibilidade e criação de políticas públicas para esse nível de ensino. Mas, para que tais ações se efetivem são necessários diversos fatores de ordem econômica, política e social capazes de reconhecer as especificidades que essa etapa da educação demanda. Nesse sentido, torna-se fundamental a inserção da temática étnico-racial desde a Educação Infantil, promovendo debates e estudos entre os/as profissionais envolvidos/as com a educação para que, por meio de diálogos e reflexões, possamos desconstruir ações pedagógicas discriminatórias, auxiliando no desenvolvimento de crianças com autoestima positiva e valorização de seu próprio pertencimento étnico-racial.

Diante da necessidade de incluir a temática da Educação das Relações Étnico-raciais nas propostas das redes de educação, trazemos, a seguir, uma breve exposição das conversas realizadas com o Setor de Educação das Relações Étnico-raciais da Prefeitura do município investigado, ressaltando demandas indicadas pelo departamento e suas atuações nas instituições públicas.'

2.7 AÇÕES DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ

Em virtude das demandas da Lei Federal 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, incluindo nos currículos escolares o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições privadas e particulares, a Secretaria Municipal de São José, deu início em 2007, a uma discussão sobre a formação de

profissionais para atendimento a estas demandas[25]. Os debates tiveram origem com um grupo de professores/as de história da rede de educação deste município, que realizaram uma mesa-redonda para tratar das questões determinadas pela lei.

A partir disso, foi criado em 2008, o Programa de Educação da Diversidade Étnico-racial integrado a Secretaria Municipal de Educação, que promoveu atividades de formação continuada mensalmente com representantes de todas as Unidades Municipais[26]. Estes eram responsáveis por multiplicar saberes construídos durante o processo de formação, além de socializar documentos e materiais pedagógicas, contribuindo para uma educação promotora da igualdade étnico-racial. Nesse mesmo ano, foram distribuídos livros pedagógicos, literaturas infantis, CDs, DVDs, entre outros instrumentos para todas as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede. No mês de novembro, em comemoração ao "Dia da Consciência Negra" foram realizadas oficinas, apresentações de dança e capoeira, buscando valorizar culturas de matrizes africanas.

Segundo representantes do Setor Pedagógico da referida rede, a capoeira é uma atividade integrada ao currículo oficial, atendendo a todas as escolas de Ensino Fundamental desde o ano de 2005. Recentemente, essa ação foi ampliada para todos os Centros de Educação Infantil de São José que recebem durante a semana um/a professor/a de capoeira para realização de rodas, apresentações e danças com os grupos de crianças.

---

[25] As informações aqui expostas acerca das ações de promoção da igualdade étnico-racial no município de São José foram obtidas através de conversas, entrevistas informais e documentos cedidos pela representante do Setor de Educação das Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação do referido município.

[26] A Rede Municipal de São José atende atualmente cerca de 26.000 crianças, adolescentes, adultos e idosos, distribuídos nos diferentes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Escolas Profissionais e Entidades Filantrópicas.

Figura 1- Capoeira no CEI Pedro Leite.

Fonte: Diário de campo, 05/10/12.

Figura 2- Capoeira com o Grupo 6.

Fonte: Diário de campo, 19/10/12.

A Secretaria de Educação desse município elaborou em 2008 uma coleção de Cadernos Pedagógicos com o intuito de subsidiar o trabalho pedagógico na construção de projetos e reflexões acerca da prática pedagógica. A temática em estudo foi contemplada no Caderno

"Referenciais pedagógicos para uma abordagem multicultural: reflexões sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08" trazendo ensaios sobre a história da África e Cultura Afro-Brasileira. No que tange a Educação Infantil, esse documento apresenta duas páginas abordando a necessidade de privilegiar a diversidade étnico-racial também nessa etapa da educação a fim de combater práticas discriminatórias desde a mais tenra idade.

No ano de 2009, o Programa Diversidade Étnico-Racial, composto por professores/as interessados/as pela temática contou com uma representante responsável por suas ações, oferecendo oficinas e discussões em encontros mensais com os/as profissionais. Além de história e cultura africana e afro-brasileira, a formação continuada[27] incluiu a temática indígena catarinense, em conformidade com a Lei Federal 11.645/08. Nesse mesmo ano foi realizado o I Seminário da Educação de São José, e entre as temáticas selecionadas para discussão, a diversidade cultural compôs tema em quatro oficinas.

Em 2009 a Câmara de Vereadores de São José instituiu a Lei nº 4.854/09, determinando o dia 20 de novembro como feriado municipal, data de aniversário da morte de Zumbi dos Palmares. O projeto de lei, de autoria do vereador Orvino Coelho de Ávila, foi aprovado por unanimidade, e promulgado pelo Presidente da Câmara Municipal, Amauri *dos Projetos*. Além de estabelecer a data, a lei incluiu a Semana Josefense da Cultura afro-brasileira no Calendário Oficial de Eventos no Município, realizada pela Prefeitura e por organizações do Movimento Negro. No entanto, esta determinação foi suspensa conforme liminar do Órgão Especial do Tribunal da Justiça do Estado de Santa Catarina que declarou inconstitucional a referida lei. A Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIN – foi ajuizada pelo Sindicato do Comércio Varejista de Florianópolis.[28]

No ano seguinte, 2010, o prefeito Djalma Berger firmou apoio com o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial - FIPPIR, com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

---

[27] Conforme entrevistas informais com a responsável pelo Setor de Educação das Relações Étnico-Raciais, a proposta de Formação Continuada da Rede Municipal de Educação do município de São José modifica-se anualmente, de acordo com o grupo organizador.

[28] Informação extraída do site da Câmara de Vereadores de São José. Disponível em http://www.cmsj.sc.gov.br/portal/?page=noticias&id=1427&pagina=2. Acesso em 19 de dezembro de 2012.

– SEPPIR, assumindo o comprometimento do município com a criação de ações e políticas públicas de reparação a população negra de São José. A partir dessa parceria, o município ficou responsável pela criação de uma Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial – COPPIR, a fim de fomentar ações e projetos que auxiliam na promoção da igualdade racial em São José. Porém, de acordo com a pessoa responsável pelo Setor de Educação das Relações Étnico-raciais, o projeto construído visando a criação deste órgão, não foi reconhecido pelos setores responsáveis por questões burocráticas ou mesmo, desinteresse político.

A Secretaria de Educação do município supracitado, no ano de 2011, definiu por meio de portaria, o Setor de Educação das Relações Étnico-Raciais, integrado a esta seção. De acordo com a representante deste departamento, as funções são: acompanhamento às unidades educacionais municipais, garantindo o cumprimento das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 nos planejamentos escolares, Projeto Político Pedagógico e outros instrumentos educacionais; elaboração e análise de materiais didáticos pedagógicos e específicos das Relações Étnico-Raciais e organização de formações continuadas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais aos/as professores/as de todos os níveis e modalidades de ensino.

A formação continuada de 2011 também contemplou a Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo realizada durante os meses de março a novembro, para os diversos níveis e graus de ensino. Segundo a representante, foi necessário inicialmente sensibilizar os/as educadores/as que participavam das formações através de vídeos, apresentação em Power Point e diálogos, possibilitando conhecer o processo histórico vivenciado pela população negra. A partir dessas primeiras conversas e aproximações, os/as professores/as sentiram mais confiança em expor suas experiências, relatando situações e conflitos essenciais para discussão. Além disso, os/as educadores/as tiveram a oportunidade de conhecer em um dos encontros, o professor Marcos Moreira, que abordou a história e os aspectos culturais Guarani.

Figura 3- Formação sobre História Guarani.

Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação, 2011.

De acordo com avaliações da formação continuada para a educação infantil, podemos averiguar a relevância que a temática e as discussões tiveram para o aprendizado e a desconstrução de posturas preconceituosas dos/as próprios/as professores/as.

> Participar deste grupo foi de suma importância, pois em alguns momentos foram nos oportunizando trocas de experiências sobre o tema, deixando o grupo bem tranquilo em suas colocações. O momento que o Marcos (índio) passou suas vivências, foi bem interessante, pois o mesmo nos faz reportar a algumas vivências de nossa infância (...) (Avaliação realizada por uma professora para o curso de Formação Continuada em 2011).

Em outro relato podemos perceber que o mito da democracia racial ainda permeia o imaginário das pessoas, indicando uma forte crença na não existência do preconceito e da discriminação racial no Brasil.

> Foi uma formação muito interessante. Não imaginava o quanto ainda existe o preconceito e como ele é escondido, a partir do momento que se coloca em discussão em um grande grupo acaba criando polêmica. (...) Acredito que depois dessa

> formação todos sairão diferentes e com um pensamento diferenciado ao planejar suas aulas, e como se comportar diante das circunstancias que os envolve diante das situações constrangedoras. (Avaliação realizada por uma professora para o curso de Formação Continuada em 2011).

Além dessas ações, o setor de Educação das Relações Étnico-Raciais produziu o Projeto de Biblioteca Itinerante Multicultural, que consiste em um Baú Multicultural com cerca de 70 livros de literatura e de formação, cujos títulos possibilitam que se promova o respeito às diferenças (racial, cultural, gênero, social, sexual), além de instrumentos musicais de diferentes culturas, CDs, DVDs, jogos e brinquedos educativos construídos pelas crianças e professores/as que recebem o baú em sua instituição. Recentemente, o baú conta também com dois livros em braile e gravuras em relevo e textura, provendo a acessibilidade de crianças cegas e com baixa visão. Este projeto propõe transmitir para as instituições onde atua outras histórias, abordando questões referentes às diversidades existentes em nossa realidade social, promovendo discussões e vivências com crianças e adolescentes nas instituições de educação.

Figura 4 - Baú Multicultural.

Fonte: Arquivo da Unidade Escolar CEI Zenir Kretzer/SJ.

Em 2011, ocorreu a Semana da Consciência Negra, com Programação Cultural e exposição de projetos pedagógicos, lançamento de livros e exposição fotográfica, exibição do filme “Filhas do Vento” e

conversa com o diretor Joel Zito de Araújo. Além disso, foram realizadas oficinas de cestaria guarani, contação de histórias africanas, confecção de tranças e máscaras africanas e uma discussão com a professora Ilka Boaventura Leite e o cacique guarani Hirau Moreira sobre "Resistência e invisibilidade nas comunidades tradicionais".

A Fundação Municipal de Cultura e Turismo de São José criou o Projeto "Redescobrindo São José", propondo valorizar e difundir a cultura e a história do município, desenvolvendo ações de visitas aos Centros Históricos e às instituições culturais destinadas a alunos/as do Ensino Fundamental da rede de ensino. Por meio dessas atividades, este projeto pretende refletir acerca das diferentes etnias componentes do município.

No ano de 2012, concretizou-se um diagnóstico do patrimônio cultural de São José executado por participantes do Núcleo de Estudos Negros – NEN, com objetivo de investigar, entre os/as moradores/as, a importância do patrimônio material e imaterial do município. Um dos resultados dessa pesquisa diz respeito ao reconhecimento da população de origem africana no patrimônio cultural de São José, caracterizado por artefatos e territórios como os diversos terreiros de manifestações religiosas, a capoeira, o samba, o carnaval, o Cacumbi, entre outros aspectos que marcam a importância de diversos grupos populares na formação do patrimônio cultural da cidade. No entanto, São José ainda carece de medidas e ações de políticas públicas para valorização e proteção da história e do legado cultural que o município carrega.

Além dessas informações, o relato da responsável pelo Setor de Educação das Relações Étnico-Raciais menciona que o município ainda possui muitos desafios perante as desigualdades encontradas cotidianamente e constatadas em indicadores sociais.[29] Por isso, faz-se necessário mobilizar tanto o poder público, no sentido de atuar na construção de políticas públicas de promoção pela igualdade racial, bem como sensibilizar professores/as e familiares para que assumam a tarefa de educar crianças e adolescentes, reconhecendo, valorizando e respeitando as diferenças existentes na sociedade.

---

[29] Estudo de indicadores socioeconômicos da população negra da Grande Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.cfh.ufsc.br/~nuer/arquivos/r-rrqimghvql_estudo-socioeconomico-da-populcao-negr.pdf. Acesso em 20 de dezembro de 2012.

A instituição de educação infantil colaboradora desta pesquisa possui um Projeto Político Pedagógico reconstruído a partir de 2009, quando a creche foi vinculada a Secretaria Municipal de São José. De acordo com as conversas obtidas com a Supervisora da instituição, este documento necessita de reflexões e reformulações diante das transformações que ocorrem nas relações humanas. Ao iniciar a pesquisa empírica na creche mencionada, solicitamos à Equipe de Coordenação o acesso ao Projeto Político Pedagógico, para conhecer a história e as propostas desta escola, sobretudo no que diz respeito à existência ou não da temática da educação das relações étnico-raciais. No entanto, foi disponibilizado apenas a apresentação do PPP e a trajetória histórica da construção da instituição, o que dificultou nosso conhecimento a respeito dos outros conteúdos privilegiados neste documento.

No próximo capítulo, apresentamos os instrumentos metodológicos adotados durante a investigação e o contexto histórico-social do município e do Centro de Educação Infantil elegido para a realização dessa pesquisa, buscando reconhecer e valorizar aspectos culturais, sociais e históricos que constituem aquele local.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresentamos, nesse capítulo, a trajetória metodológica que fundamentou o estudo, expondo procedimentos adotados durante o processo de investigação, concordando que "[...] não existe um método único de investigação cientifica. O método científico engloba muitas abordagens diferentes, tão variadas quanto às próprias disciplinas científicas" (GRAUE; WALSH, 2003, p. 33). De tal modo, para compreender crianças em um contexto específico de educação, é essencial agrupar diversos instrumentos metodológicos enfrentando o desafio de conhecer seus modos de ser, pensar e se expressar. Para subsidiar os aspectos metodológicos, destacamos também as contribuições dos Estudos Sociais da Infância como aporte teórico dessa investigação.

3.1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A fase inicial da pesquisa, como indicamos no capítulo anterior, concretizou um levantamento bibliográfico dos trabalhos existentes na área estudada, capaz de fornecer subsídios para uma maior aproximação da temática investigada.

Após essa atividade, selecionamos o campo de pesquisa e iniciamos a etapa de exploração. Para isto submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos[30] da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculado a Plataforma Brasil[31]. Este comitê é responsável por defender os interesses dos

---

[30] O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Disponível em http://cep.ufsc.br/. Acesso em 02 de agosto de 2011.

[31] A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep, permitindo que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final. Disponível em http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf. Acesso em 02 de agosto de 2011.

sujeitos da pesquisa e contribuir para o seu desenvolvimento dentro dos padrões éticos. Por isso, é necessário que todas as pesquisas envolvendo seres humanos, neste caso meninas e meninos de pouca idade, cumpram as regulamentações desse conselho[32].

3.1.1 Seleção do campo de pesquisa

Para a seleção do campo desta pesquisa estabelecemos alguns critérios e escolhas. A primeira opção foi defender a realização da pesquisa em uma instituição de educação infantil pública, contribuindo para a melhoria e o desenvolvimento dessa primeira etapa da educação básica. Além disso, tínhamos como propósito investigar uma instituição de educação infantil que desenvolvesse trabalho pedagógico voltado para a educação das relações étnico-raciais, com o objetivo de valorizar as diferentes identidades. Por isso, entramos em contato com a Equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Florianópolis, apresentando o projeto de pesquisa e solicitando a colaboração desta rede para elencar uma instituição ativa na valorização étnico-racial. No entanto, não foi possível encontrar uma instituição com esse perfil, apenas alguns projetos em torno da temática da Educação das Relações Étnico-raciais, incorporados em outras situações a projetos específicos.

Nesse momento de escolha da rede a ser pesquisada, ocorria o VII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as[33] sediado na

---

[32] Para verificar a aprovação da presente pesquisa sob este Comitê de Ética é necessário acessar o site http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf . Clicar em "Público", "Consultas", "Pesquisar Validade de Parecer". Incluir os números 126045 e, por fim, clicar em "pesquisar".

[33] O Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as ocorre a cada dois anos em diferentes regiões brasileiras e tem como principal intenção apresentar e discutir os processos de produção e difusão de conhecimentos intrinsecamente ligados às lutas históricas empreendidas pelas populações negras nas Diásporas Africanas, emanadas nos espaços de religiosidades, nos quilombos, nos movimentos negros organizados, na imprensa, nas artes e na literatura, nas escolas e universidades, nas organizações não-governamentais, nas empresas e nas diversas esferas estatais, que resistem, reivindicam e propõem alternativas políticas e sociais que atendam às necessidades das populações negras, visando a constituição material dos direitos. Disponível em

cidade de Florianópolis entre os dias 16 e 20 de julho de 2012. Durante este evento, tive a oportunidade de prestigiar uma exposição de trabalhos e ações pedagógicas realizadas pela Rede Municipal de São José. Dentre os materiais, observei um Baú de Histórias Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas que consiste em um projeto[34] organizado pelo Setor da Educação das Relações Étnico-Raciais da referida rede, sendo a proposta visitar Centros de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental para que as/os professoras/es possam trabalhar com as crianças. O baú também possui um caderno cujo objetivo é registrar os momentos de relação/interação com histórias, imagens, falas e anotações referentes às experiências vivenciadas. Assim, tendo em vista o projeto conhecido durante a exposição e a menor incidência de pesquisas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado na cidade de São José, definiu-se por realizar o estudo nesta rede municipal de educação.

Outro critério que orientou a escolha do campo para a realização desta pesquisa refere-se à presença de crianças negras no grupo. A partir disso, estabelecemos contato com a pessoa responsável pelo Setor de Educação das Relações Étnico-Raciais da Secretaria de Educação de São José, disposta a conceder dados e documentos acerca das ações que a secretaria realiza para a efetivação da Lei Federal 10.639/03. Neste mesmo momento, pude dialogar com duas pedagogas integrantes da Equipe Pedagógica de Educação Infantil desta rede, que também se disponibilizaram e mencionaram algumas creches para a pesquisa. Todavia, essas funcionárias não possuíam informações exatas para indicar alguma unidade com grande número de crianças negras, fato que fez emergir o seguinte questionamento: onde estão as crianças negras no município de São José?

Com base nessas informações, visitei alguns Centros de Educação Infantil sugeridos por estas profissionais, esclarecendo os objetivos da minha pesquisa e este último critério para a escolha do campo. Nesse momento, diretoras e coordenadoras que me atenderam também relataram a parca quantidade de crianças negras em suas

---

http://www.abpn.org.br/copene/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=63&lang=pt. Acesso em 02 de agosto de 2012.

[34] O projeto é intitulado "Projeto de Biblioteca Itinerante Multicultural – o Baú Multicultural" conforme mencionado no capítulo anterior.

creches, justificando esse fator pela forma de seleção, neste caso sorteio, pela qual as crianças obtém uma vaga na instituição.

Entre os CEIS visitados, encontramos um grupo que, segundo a coordenadora, possuía um número significativo de crianças negras. Esta, no mesmo dia da visita, exibiu-me a creche, mostrando o espaço físico e apresentando as profissionais envolvidas nesta unidade. Com a aprovação das professoras do grupo e da direção, encaminhamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para que as famílias autorizassem ou não a participação das crianças na pesquisa. Com essas aceitações, foi preciso também solicitar as permissões de cada criança para que eu pudesse adentrar em seu cotidiano e iniciar a investigação.

3.2 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA

3.2.1 O município de São José: síntese de sua história

São José está localizado na Grande Florianópolis, estado de Santa Catarina, região sul do Brasil e, atualmente possui uma área territorial[35] de 151 km^2, banhada pelas águas das baías norte e sul de Santa Catarina. Segundo Gilberto Gerlach e Osni Machado (2007), sua história começou em 1750, quando 182 casais açorianos vindos das ilhas dos Açores e de Madeira fundaram a povoação de São José da Terra Firme. Já para o pesquisador Vilson Francisco de Farias (2006), a história de São José está ligada aos primeiros habitantes nativos de nossa terra.

Em virtude do aumento do povoado, em 1756, São José da Terra Firme foi elevado a Freguesia. De modo acelerado, desenvolveu-se a lavoura e o comércio, sobretudo o cultivo de algodão e linho, especialmente na região do Roçado onde foram fabricados pequenos teares. (GERLACH; MACHADO, 2007, p. 15). Com o passar dos anos, levas de imigrantes açorianos instalaram-se na freguesia de São José aumentando a população consideravelmente, habitando as regiões do vale do rio Maruim, Praia Comprida, Roçado, Capoeiras, Coqueiros, Estreito e Barreiros, áreas que naquele período ainda pertenciam a São José.

---

[35] Dado extraído do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=421660&r=2#. Acesso em 16 de agosto de 2012.

Após a independência do Brasil, chegaram estrangeiros alemães, que em 1829 fundaram a primeira Colônia alemã nomeada de São Pedro de Alcântara, situada há 25 km do centro de São José. Esses imigrantes espalharam-se por outras regiões como Santo Amaro, Antônio Carlos e Biguaçu ainda pertencentes à freguesia de São José, a procura de solos mais férteis para produzirem suas plantações.

A formação da comunidade de São José também contou com a presença da população negra incorporadas pelo trabalho de homens e mulheres escravizadas, que segundo Farias (2006) representou um número significativo na década de 1840, contando com aproximadamente 2.225 escravos de 10.419 habitantes livres. Outros imigrantes - italianos, franceses, espanhóis, árabes, entre outras etnias - também marcaram a história e a composição do município, contribuindo para o crescimento acelerado de sua população.

Consoante ao avanço da urbanização e a ampliação de empregos gerados pelos setores econômicos da cidade, ocorreu a ocupação das áreas menos habitadas de São José, dentre elas: Santos Saraiva, Renascer, Jardim Solemar, Zanellato, Morar Bem, Vila Formosa, José Nitro e Pedregal. Em consequência dessa grande ocupação de moradores/as, formaram-se muitas áreas desprovidas de estruturas econômicas, como energia, saneamento básico e transporte, característica das desigualdades existentes em nosso país.

Atualmente o município de São José possui 209.804 pessoas residentes[36], classificando-se como o quarto município mais populoso do estado de Santa Catarina. Incorporada e este número, a população negra[37] josefense é de 31.602, representando 15% dos habitantes da cidade. Os aspectos da cultura africana apresentam grande importância para este município, destacando diversos terreiros de Umbanda, Candomblé e Almas de Angola, além de grupos de samba e de capoeiras espalhados pela cidade.

Paulino de Jesus Francisco Cardoso (2008) e Janaina Amorim Silva (2011) em seus trabalhos de pós-graduação evidenciam a invisibilidade dada às experiências de origens africanas na história

---

[36] Fonte IBGE – Censo de 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=421660&r=2#. Acesso em 16 de agosto de 2012.

[37] De acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE a população negra agrupa pretos e pardos.

catarinense, sobretudo na região da grande Florianópolis. A forte imigração europeia no sul do país, supervalorizada pela história oficial, encobre e invisibiliza a história de alguns grupos populacionais. Isso porque a literatura tradicional, jornais e relatórios de viajantes dão ênfase ao colonizador europeu contribuindo para a invisibilidade histórica das populações negras em Santa Catarina.

Sobre isso Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni (1960) realizaram uma pesquisa na década de 1950 na antiga Desterro, hoje Florianópolis, com o intuito de investigar os aspectos das relações entre negros e brancos do período escravocrata, buscando entender normas de comportamento inter-racial em vigor. Ao realizar um levantamento sobre o desenvolvimento econômico e social em Santa Catarina, dando ênfase a região de Florianópolis, Cardoso alega que a economia catarinense desenvolveu-se lentamente com base na pesca, na agricultura, na indústria e no artesanato local, caracterizado pela pequena e média propriedade, sendo que a participação do trabalhador escravizado não chegou a superar a mão de- obra assalariada. Esse estudo demonstra que, embora no "início do povoamento da Ilha existiram negros na população catarinense, essa participação sempre foi relativamente pequena.[38] Isso se explica pela própria organização e pelo ritmo de desenvolvimento da economia da região." (CARDOSO; IANNI, 1960, p. 76).

Apesar da participação da população negra ser considerada pequena, tendo em vista algumas dificuldades de desenvolvimento da economia catarinense, ao realizar uma pesquisa de campo sobre a situação dos negros em Desterro, Cardoso (2000) evidencia não só uma desigualdade social, como também uma "desigualdade natural" entre negros e brancos na atual cidade de Florianópolis, em comparação a outros estados com regime escravocrata mais intenso. Mesmo quando não existia uma relação de domínio entre negros e brancos, permanecia uma "desigualdade natural" de superioridade branca em relação à subalternidade dos sujeitos negros. (CARDOSO, 2000, p. 199).

---

[38] É necessário destacar o estudo de Fernando Henrique Cardoso por trazer as populações de origem africana para a história catarinense, possibilitando novas pesquisas e reflexões acerca do processo historia dos/as africanos e seus descendentes nesse estado. Apesar disso, Cardoso não levou em consideração o ponto de vista e as estratégias criadas pelas populações investigadas que lutaram em defesa de seus direitos.

Ilka Boaventura Leite (1996) aponta que a identidade do sul do Brasil, especialmente em Santa Catarina, se estabeleceu pela negação da população negra, garantindo uma imagem de um "estado branco" no panorama nacional. Essa invisibilidade do negro no sul do Brasil é percebida pela autora na literatura científica que busca enfatizar a ausência do negro nesta região, simplificando a história das populações de origem africana no sul. Com isso, alguns mitos foram produzidos e perpetuados, como a ideia de que no sul existe menos discriminação racial, pois a quantidade de negros é apontada como pequena, caracterizando uma suposta democracia racial. (LEITE, 1996, p. 41).

No entanto, como já destacado acima, Cardoso e Ianni (1960) demonstraram que mesmo em áreas como Santa Catarina, onde o sistema escravocrata não teve a mesma amplitude de regiões de *plantation*, a população africana e afro-brasileira foi intensamente discriminada pela parcela branca. Por isso, segundo Leite (1996), as

> (...) diferentes estratégias utilizadas pelos negros ao longo deste século para lidarem com a invisibilidade, o racismo e as mais diferentes formas de segregação, não podem mais ser desconsideradas. O território negro aparece, então, como elemento de visibilidade a ser resgatado. Através deles, os negros, isolados pelo preconceito racial, na terra e nos valores morais cultivados ao longo de sua descendência. A tradição negra tem sido, comprovadamente, o próprio enfrentamento, a resistência cotidiana, a luta pela recuperação da auto-estima. (LEITE, 1996, p. 50).

No entanto, é importante destacar que o período posterior a Abolição foi marcado por um enfraquecimento da economia catarinense, ocasionando grandes dificuldades de sobrevivência para as populações de origenm africana. Essa população contou com atitudes preconceituosas e segregacionistas em relação a cultura, fortalecendo obstáculos para sua integração numa sociedade considerada um "pedacinho da Europa no Brasil".

3.2.2 A população de São José conforme cor/raça

Nos últimos anos, a população brasileira passou por mudanças no que diz respeito à classificação racial. Com a divulgação do último Censo Demográfico (2010) percebemos que o número de pessoas amarelas, pardas, pretas e indígenas excedeu a quantidade da população branca, entre os anos de 2000 a 2010.

Apesar do estado de Santa Catarina também ter acompanhado esse crescimento, a presença da população negra ainda é pequena, tendo em vista o processo de colonização e imigração europeia. Atualmente, os negros catarinenses representam 15% da população, ou seja, a menor proporção de pessoas negras entre os estados brasileiros. O recente levantamento (2012) apresentado pelo relatório "Estudo dos Indicadores Socioeconômicos da População Negra da Grande Florianópolis"[39] realizou um diagnóstico acerca da renda, pobreza, mercado de trabalho, educação e saúde da população afrodescendente da Grande Florianópolis, constatando que,

> de maneira geral, percebe-se que o negro se encontra em desvantagem, na média, em todos os indicadores avaliados, em relação aos não-negros. Possui menor escolaridade e rendimento frente a escolaridade, ocupa posições menos privilegiadas no mercado de trabalho e, aparentemente, busca menor orientação para o exercício de uma medicina preventiva. Todavia, esses indicadores têm evoluído de maneira positiva, reduzindo o grau de discriminação nos últimos 10 anos. (Estudo dos Indicadores Socioeconômicos da População Negra da Grande Florianópolis, 2012, p. 131).

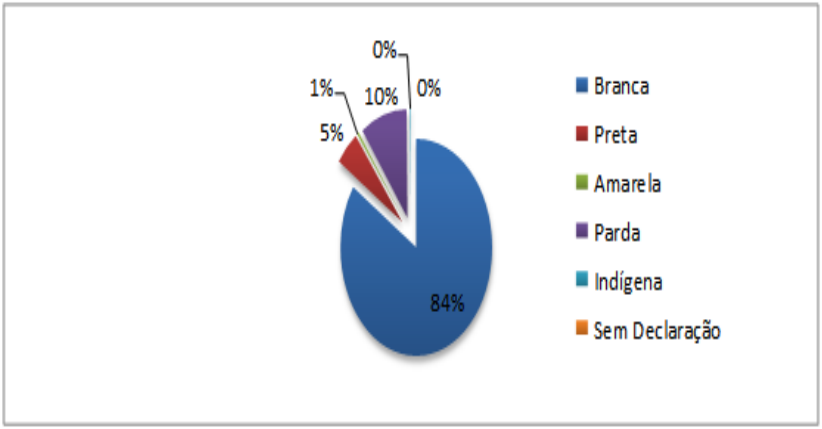
Como mencionado anteriormente, a população de São José, segundo o Censo Demográfico de 2010, possui atualmente 209.804 habitantes. Deste total, 176.987 da população residente se autodeclarou

[39] Disponível em: http://www.cfh.ufsc.br/~nuer/arquivos/r-rrqimghvql_estudo-socioeconomico-da-populcao-negr.pdf. Acesso em 20 de setembro de 2012.

como branca, 10.782 como preta, 782 como amarela, 20.820 como parda, 418 como indígenas e 15 pessoas preferiram não declarar sua cor/raça.

O gráfico abaixo demonstra como a população josefense está divida, conforme a característica cor/raça declarada.

Gráfico 1- Distribuição da população de São José conforme cor/raça.



Fonte: Criado pela pesquisadora de acordo com informação do IBGE – Censo Demográfico de 2010.[40]

De acordo com a estrutura etária da população do município de São José, entre as idades de 0 a 14 anos, 17% são crianças[41]. Destas, 82% foram declaradas[42] como brancas, 13% como pardas, 5% como pretas e com quantidade inferior 1% representam a população de crianças amarelas e indígenas.

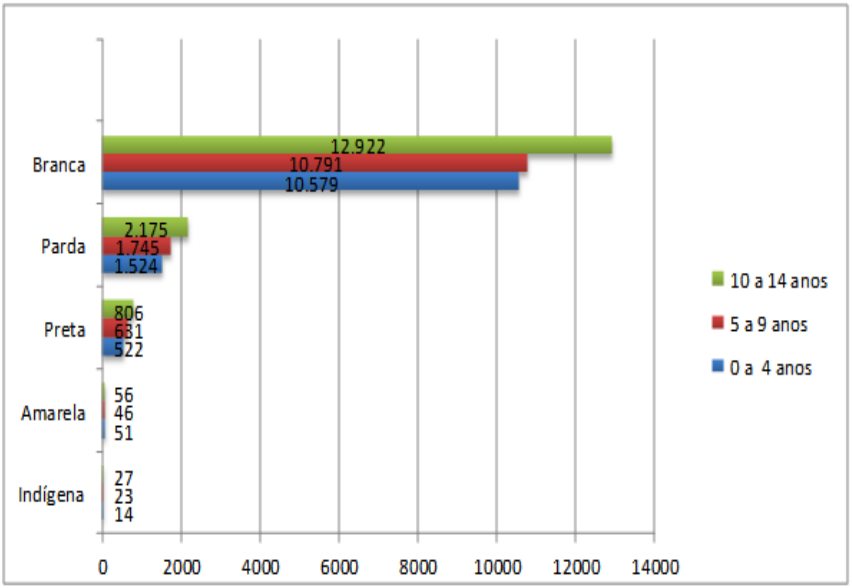
---

[40] As informações dos gráficos que apresentamos nesse subitem são baseadas no Censo Demográfico de 2010. Para maiores informações, ver: http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/calendario.shtm. Acesso em 16 de agosto de 2012.

[41] De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (2008) os sujeitos entre as idades de 0 a 12 anos são considerados crianças.

[42] Conforme os Censos Demográficos e Escolares, as crianças são definidas segundo critérios de cor/raça pelos seus responsáveis até aproximadamente os 15 anos.

Gráfico 2 - Distribuição da população do município de São José conforme idade entre 0 a 14 anos e cor/raça.

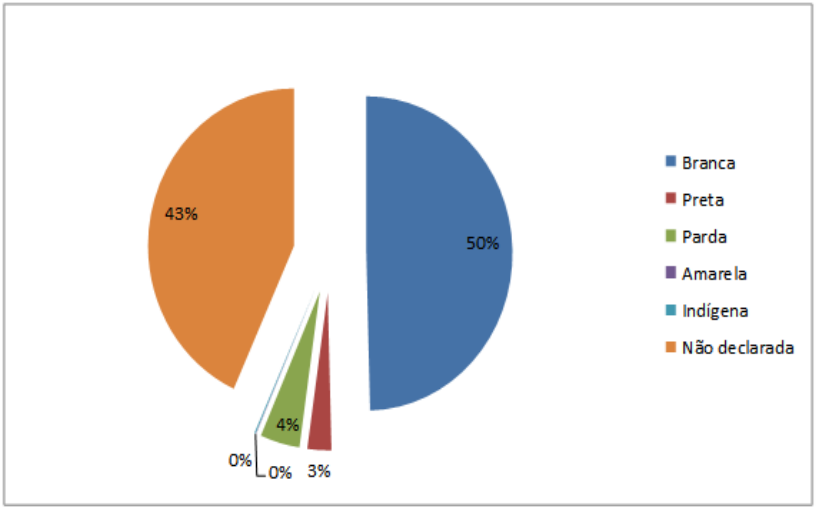


Fonte: Criado pela autora de acordo com as informações do IBGE- 2010.

Como podemos perceber, a população de crianças no município de São José conforme a categoria cor/raça acompanha os números da população geral da cidade, totalizando um baixo percentual de crianças autodeclaradas pretas e pardas. Para uma maior aproximação com a rede municipal investigada, buscamos também conhecer o número de crianças matriculadas nessa dependência administrativa conforme cor/raça. Para isso solicitamos a informação ao Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, que realiza o Censo Escolar anualmente para reunir informações acerca dos sistemas educacionais de ensino. Assim como o IBGE, o Censo Escolar adota as categorias branca, preta, parda, amarela, indígena e não declarada para definir a raça/cor.

Analisando o conjunto de matrículas nas dependências administrativas municipais e privadas de São José[43], evidenciamos que do total de 6630 crianças registradas em creches e pré-escolas, 1262 crianças pertencem à rede privada e 5368 pertencem à rede municipal de ensino. Esses números demonstram que, do total das crianças matriculadas em creche ou pré-escola, 81% dessas estão frequentando a rede do município de São José. Ao cruzarmos essa totalidade com a categoria cor/raça, constatamos que 3288 crianças foram declaradas como brancas, 175 como pretas, 290 declaradas como pardas, 3 como amarelas, 9 crianças foram declaradas como indígenas e 2865 crianças não foram declaradas.

Gráfico 3- Número de Matrículas na Creche e na Pré-Escola nas redes municipais e privadas, segundo a Cor/Raça - São José/SC – 2012.



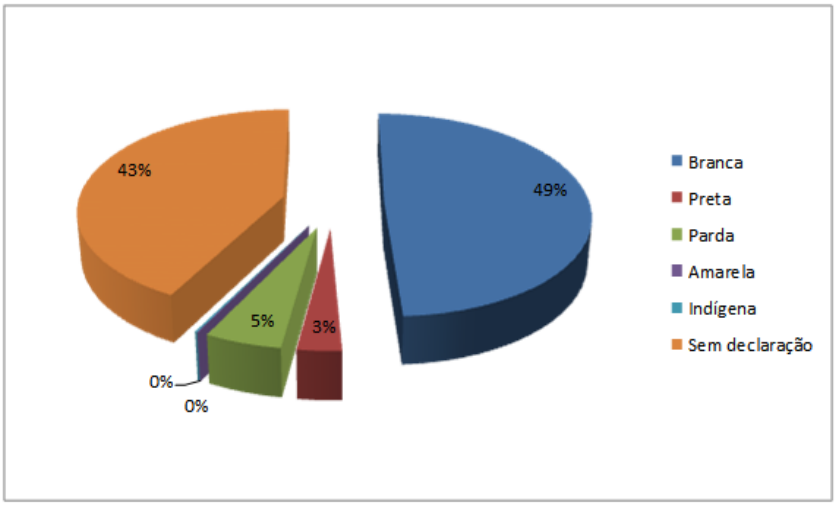
Fonte: Criado pela autora com base no MEC/Inep/Deed/CSI/ Censo Escolar 2012.

[43] Considerando que, de acordo com o Censo Escolar de 2011, as instituições federais e estaduais não oferecem creches e pré-escolas.

A partir dos dados apresentados, evidenciamos um número significativo de crianças que não foram declaradas, somando 43% do total de crianças matriculadas. Em decorrência disso, acreditamos que esse alto índice de não declarações segundo cor/raça deve-se pela falta de discussão entre os/as profissionais e as famílias a respeito desse item no ato de preenchimento das matrículas. De acordo com a pesquisa de Silva (2007), tanto as famílias como os/as profissionais que realizam o preenchimento da ficha demonstram constrangimento ao questionar/responder essa questão.

Dando continuidade com o mapeamento dos dados, apresentamos os que se referem às matrículas em creches e pré-escolas, conforme a categoria cor/raça da rede do município em questão.

Gráfico 4 – Número de crianças matriculadas em creches e pré-escolas conforme cor/raça no município de São José



Fonte: Criado pela autora com base no MEC/Inep/Deed/CSI/ Censo Escolar 2012.

Como podemos observar, o alto índice de crianças não declaradas e brancas permanece ao evidenciarmos os dados da rede do município de São José, somando 49% de crianças sem declaração, 43% de crianças declaradas como brancas e menos de 10% de crianças declaradas como negras . Analisando os dados do Censo Escolar (2012) com os números do último Censo Demográfico (2010) percebemos que a declaração das crianças conforme sua cor/raça é carregada de discrepâncias. Ao

observarmos os dados do IBGE , constatamos um número insignificante de crianças que não foram declaradas por seus responsáveis, totalizando menos de 1%. No entanto, conforme a pesquisa realizada pelo INEP esse índice alterou-se consideravelmente, atingindo 43% de crianças sem declarações.

Considerando que o Censo demográfico é realizado nos domicílios das pessoas e o Censo Escolar nas instituições de educação, esses dados nos fazem pensar acerca dos motivos pelos quais levam os responsáveis a declarar ou não a cor/raça de seus/suas filhos/as em determinadas ocasiões. Acreditamos que essa constatação deve-se a complexidade das relações raciais no Brasil, balizada pelo preconceito racial de marca (NOGUEIRA, 2006) que permanece nos imaginários das pessoas resultando em constrangimentos por parte dos sujeitos e dos/as entrevistadores/as durante a pesquisa. Além disso, é necessário levar em consideração a formação que os/as profissionais recebem para efetivar as inscrições das crianças e o modo como é realizada a coleta dessa informação no ato de preenchimento da matrícula.

3.2.3 O contexto pesquisado

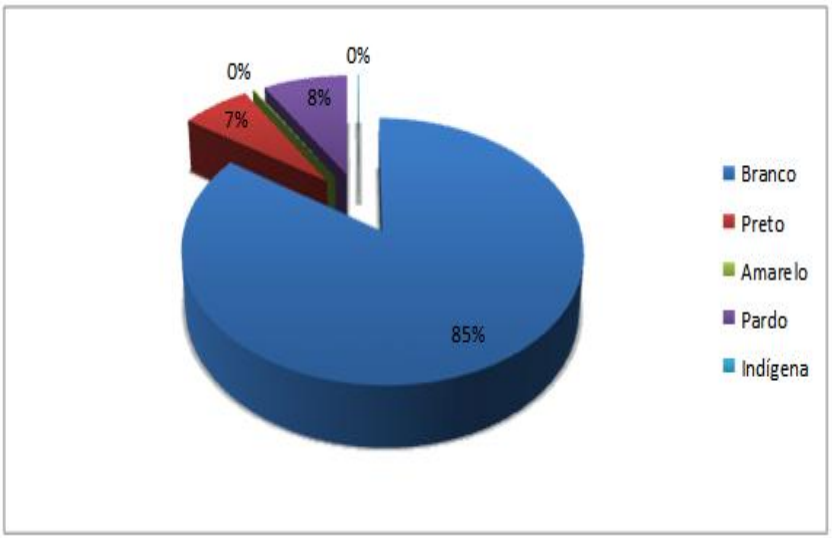
O Centro de Educação Infantil Pedro Leite[44], colaborador desta pesquisa, é mantido pela rede municipal de São José, situado em um contexto marcado pela heterogeneidade social. Esta instituição localiza-se no bairro Forquilhinhas, pertencente ao município de São José, Santa Catarina. O bairro possui uma população de 13.803 habitantes, apresentando a quinta maior população entre os bairros do município de São José.

Quanto à distribuição dos habitantes entre a classificação racial atribuída no último Censo Demográfico (2010), o bairro de Forquilhinhas segue números semelhantes ao município e ao estado, sendo que 11.690 (85%) da população é autodeclarada branca, 1.149

[44] Adotamos um nome fictício para a instituição pesquisada para garantir o sigilo em conformidade com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A escolha desse nome deu-se em homenagem a um morador do município de São José que se destacou como um personagem histórico da cidade por seu envolvimento com as esferas políticas, religiosas e culturais de São José, no início do século XX. (AMORIM, 2011).

(8%) pessoas se autodeclararam como pardas, 926 (7%) se autodeclararam como pretas, 21 pessoas como amarelas e 17 como indígenas, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 5 - Distribuição da Classificação racial dos/as moradores/as do bairro Forquilhinhas.



Fonte: Criado pela autora de acordo com as informações do Censo Demográfico (2010).

O elevado número da população deve-se à explosão urbana na década 1970 com a criação da Companhia de Habitação de Santa Catarina (COHAB-SC) que contribuiu para a construção de vários loteamentos. O nome do bairro origina-se de um pequeno rio chamado Forquilhinhas, sendo anteriormente chamado de Aterrado, Benfica e Picadas do Norte (FARIAS, 2006, p. 322).

Forquilhinhas é ocupado por grupos de pessoas com baixo capital econômico, aglomerando algumas famílias desfavorecidas nos aspectos de ordem econômica e social. Dispõe de um posto de saúde, uma delegacia de polícia, centro comunitário, praça, escolas de caráter

estadual, municipal e particular, centros de educação infantis[45] municipais, conveniados e filantrópicos, igrejas, comércios de diferentes áreas e algumas pequenas indústrias.

O Centro de Educação Infantil Pedro Leite[46], participante da pesquisa, foi construído pela Liga de Apoio ao Desenvolvimento Social Catarinense – LADESC, mantido pelo governo do Estado de Santa Catarina. Inaugurado no ano de 1982, oferecia atendimento educacional para crianças de 4 meses a 4 anos e 11 meses de idade. Com a ampliação da estrutura para mais 4 salas, o CEI expandiu o atendimento para as crianças de até 6 anos e 11 meses de idade.

Com as mudanças que o país sofreu, referentes à municipalização da Educação Infantil, no ano de 2009 a instituição passou a ser mantida pela Prefeitura do Município de São José, ocorrendo algumas mudanças em seu funcionamento, como a ampliação de vagas de período integral e a reestruturação dos grupos de atendimento as crianças.

O período de atendimento dos Centros de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São José é distribuído entre matutino, vespertino ou integral[47]. A escolha pelo período é feita mediante a disponibilidade da vaga na instituição e pela preferência dos/as responsáveis pelas crianças, ou seja, algumas crianças frequentam o CEI no período matutino e/ou vespertino, dependendo da disponibilidade da instituição e preferência das famílias. Atualmente o CEI possui nove grupos de crianças, sendo que destes, sete são atendidos em período integral e dois nos períodos matutino ou vespertino.

---

[45] Utilizo Centro de Educação Infantil, pois essa é a nomenclatura adotada pela Secretaria de Educação da Rede Municipal de São José.

[46] As informações referentes à instituição de Educação Infantil pesquisada foram extraídas do Projeto Político Pedagógico fornecido pela Equipe Pedagógico do CEI.

[47] Segundo a instituição, o período matutino compreende o horário das 07:00 horas às 13:00 horas, o vespertino das 13:00 horas às 19:00 horas, e o período integral das 07:00 horas às 19:00 horas.

Quadro 2- Distribuição dos grupos de crianças pela idade e período de atendimento em 2012.

Grupos	Idade	Período de atendimento	Qtde
GI	Crianças de 4 meses a 9 meses	Integral	14
G2	Crianças de 10 meses a 1 ano e 6 meses	Integral	11
G3	Crianças de 1 ano e 7 meses a 2 anos	Integral	19
G4	Crianças de 2 anos a 3 anos	Integral	17
G4 e 5 (misto)	Crianças de 2 anos a 4 anos	Integral	21
G5 e 6	Crianças de 3 anos a 5 anos	Integral	27
G6	Crianças de 4 anos a 5 anos	Integral	24
G7	Crianças de 5 anos a 6 anos	Matutino	20
G7	Crianças de 5 anos a 6 anos	Vespertino	24

Fonte: Criado pela autora com base nas informações das fichas de matrícula.

Quanto à estrutura física, a instituição conta com um amplo espaço interno e externo para desenvolvimento das atividades a que se destina, sendo organizado da seguinte forma:

- 02 salas com banheiro;
- 07 salas sem banheiro;
- 04 banheiros infantis coletivos;
- 02 banheiros para adultos;
- 01 cozinha;
- 01 depósito para alimentos;
- 01 depósito para materiais didáticos;
- 01 depósito para materiais diversos;
- 01 lavanderia;

- 01 sala da direção;
- 01 sala da secretaria;
- 01 sala de professoras/es;
-01 casinha de bonecas/os de alvenaria;
- 02 pátios cobertos;
- 01 parque infantil com brinquedos de ferro;
- 01 parque infantil com brinquedos de ferro e madeira;
- 01 parque infantil de areia e brita com brinquedos de madeira.

Figura 5 – Parque frontal do CEI São José.

Fonte: Diário de Campo, 30/08/2012.

Figura 6 – Sala do grupo colaborador da pesquisa.

Fonte: Diário de Campo, 30/08/2012.

O quadro de funcionários/as da creche é composto da seguinte forma:

Quadro 3 – Quadro de funcionárias/os da instituição pesquisada em 2012.

Função	**Carga- horária**	**Caráter**
1 diretora	30h semanais	Efetivo
1 auxiliar de direção	30h semanais	Efetivo
1 coordenadora	30h semanais	Efetivo
1 secretária	30h semanais	Admissão em Caráter Temporário
11 professoras	30h semanais	Efetivo
21 professoras/es	30h semanais	Admissão em Caráter Temporário
5 auxiliares de classe	30h semanais	Efetivo
27 auxiliares de classe	30h semanais	Admissão em Caráter

		Temporário
4 auxiliares de ensino	30h semanais	Efetivo
5 cozinheiras	40h semanais	Efetivo
6 agentes de serviços diversos	30h semanais	Efetivo

Fonte: Pesquisadora.

Com base no quadro acima podemos perceber que o número de profissionais contratados em caráter temporário excede ao número dos/as funcionários efetivos dessa instituição. Essa situação, vivida por muitas instituições públicas brasileiras, compromete a realização de um trabalho pedagógico de qualidade tendo em vista a alta rotatividade pela qual os/as profissionais da educação pública enfrentam. As mudanças constantes no quadro de docentes contribuem para uma fragmentação de propostas e projetos pedagógicos que influenciam diretamente no cotidiano vivido pelas crianças nas instituições públicas de educação infantil.

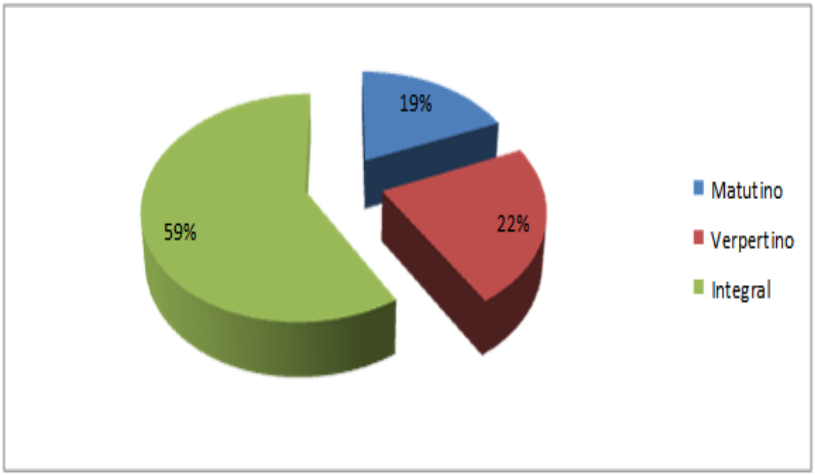
3.2.4 O público de atendimento: quem são as crianças que frequentam a instituição?

O público de atendimento de crianças no CEI pesquisado foi conhecido através de uma análise das fichas de matrícula que a instituição disponibilizou. Para isso, examinamos as fichas de matrículas[48] de todos os grupos a fim de conhecer o perfil de atendimento do CEI. Após a análise das fichas de matrícula, percebemos que, de um total de 177 crianças atendidas no CEI, 81 são meninas e 96 meninos, representando uma proporção de 54% para 46%. Dentre essas,

[48] As fichas de matrícula são atualizadas pelas funcionárias da secretaria da instituição anualmente durante a matrícula ou rematrícula das crianças que já frequentam a instituição. A análise ocorreu no final do ano letivo e, algumas informações poderiam estar desatualizadas.

33 crianças são atendidas no período matutino, 40 crianças no período vespertino e 104 no período integral.

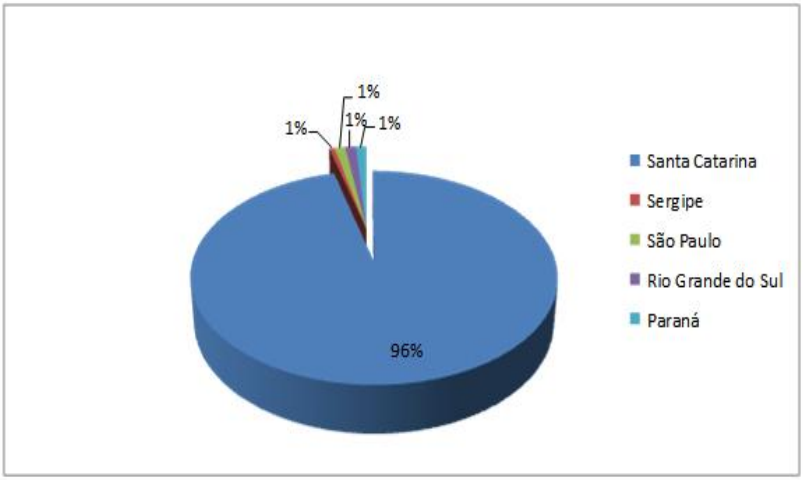
Gráfico 6 - Distribuição do número de crianças por período de atendimento.



Fonte: Criado pela autora segundo análise das fichas de matrícula.

A origem das crianças, conforme a naturalidade informada nas fichas de matrícula e comprovadas mediante a apresentação da certidão de nascimento, corresponde a 162 crianças catarinenses e 9 crianças distribuídas entre outros estados brasileiros, entre eles: Sergipe, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná.

Gráfico 7 – Distribuição do estado de nascimento das crianças.



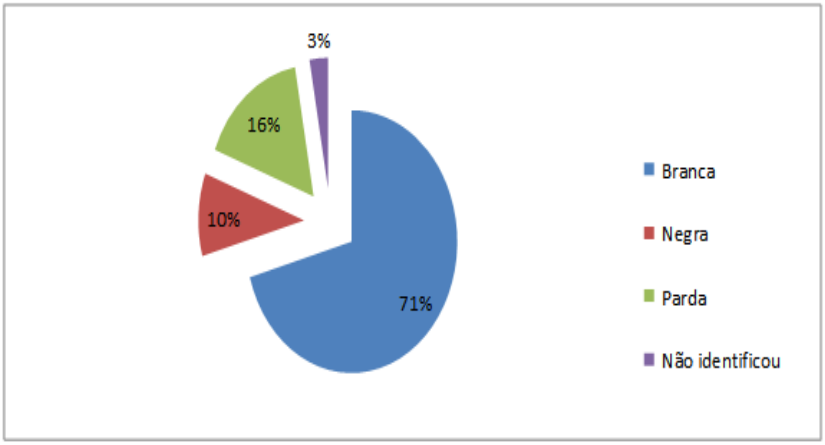
Fonte: Criado pela pesquisadora de acordo com as fichas de matrícula.

Dentre as crianças catarinenses, 106 nasceram em São José, 57 em Florianópolis, 1 em Ituporanga, 1 em Alfredo Wagner, 1 em Balneário Camboriú, 1 em Campos Novos, 1 em São Bento do Sul, 1 em Joaçaba e 1 em Joinville.

Os aspectos relacionados à classificação racial são apresentados na ficha de matrícula do Centro de Educação Infantil segundo as categorias branca, parda, negra, indígena e a opção de não identificar.[49] De acordo com a análise, percebemos que 71% (125 crianças) das famílias declararam seus/suas filhos/as como brancos, 16% (29 crianças) como pardas, 10% (18 crianças) foram declaradas como negras e 3% (5) preferiram não identificar a sua cor.

[49] As categorias utilizadas pelas fichas de matrícula da Rede Municipal de São José (branca, parda, negra, indígena e a opção de não identificar) diferem-se das categorias utilizadas pelos institutos de pesquisas brasileiros (branca, preta, amarela, parda, indígena e sem declaração) ocasionando problemas no estabelecimento de relações entre os índices.

Gráfico 8 - Distribuição das crianças segundo cor/raça.



Fonte: Pesquisadora.

Em relação à naturalidade dos pais das crianças que estão matriculadas na instituição, percebemos a incidência de diversas cidades espalhadas pelas regiões catarinenses, como: Tubarão, Urubici, Xanxerê, Lages, Curitibanos, Ituporanga, Tijucas, São Miguel do Oeste, Vidal Ramos, Joaçaba, Joinville, Alfredo Wagner, Rio do Sul, Itajaí, Bom Retiro, São Joaquim, Caçador, São Bento do Sul, além de cidades que fazem parte da Grande Florianópolis: Angelina, Imbituba, Palhoça, Laguna, Governador Celso Ramos, Águas Mornas e Santo Amaro da Imperatriz.

No caso de mães e pais que nasceram em cidades fora das regiões de Santa Catarina, destacamos o estado do Paraná e Rio Grande do Sul e, também, algumas cidades de São Paulo, Piauí, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Maranhão, Vitória, Minas Gerais, Sergipe, Bahia, Pernambuco e Pará.

Quanto ao local de residência das famílias, a maior parte reside na região do bairro Forquilhinhas e Flor de Nápolis[50], sendo que algumas moram em outros bairros próximos, como Forquilhas, Lisboa, Praia Comprida e Picadas do Sul. Dentre as 177 famílias, 117 residem em casas próprias e 60 em casas alugadas.

[50] Este bairro fica próximo a Instituição pesquisada.

Em síntese, verificamos que as crianças atendidas pela instituição colaboradora desta pesquisa são, em sua maioria, moradoras do Bairro Forquilhinhas e Flor de Nápolis, naturais de São José e Florianópolis e grande parte declaradas como “brancas”.

3.2.5 Quem são as crianças e os adultos do grupo investigado?

O grupo pesquisado foi o G6, formado por crianças de quatro e cinco anos de idade, sendo 12 meninas e 12 meninos. Entre elas, 22 crianças permaneciam em período integral e as outras 2 frequentavam apenas o turno vespertino. Dessas crianças, 13 possuem irmãos e 11 são filhos/as únicos. Destas, 17 nasceram no município de São José, 5 em Florianópolis e 1 em Campos Novos, sendo, portanto, todas catarinenses. O local que residiam também não modifica muito em relação às outras famílias da instituição. Entre elas, 22 crianças moravam no bairro de Forquilhinhas, 1 no município de Santo Amaro da Imperatriz e uma no município de Palhoça. Dentre as casas de moradia, 18 residiam em casas próprias e 6 em casas alugadas.

Do conjunto de mães das crianças que frequentavam o G6, todas possuíam emprego assalariado, sendo que 3 desenvolviam atividades de serviços gerais, 1 manicure, 3 faxineiras, 3 vendedoras, 1 gerente de produção, 1 auxiliar de produção, 2 operadoras de telemarketing, 1 auxiliar de classe, 1 recicladora e 5 professoras. Dentre essas, 2 haviam completado o ensino fundamental, 8 não completaram o ensino fundamental, 7 tinham o ensino médio completo, 1 tinha o ensino médio incompleto, 3 possuíam o ensino superior e 1 era analfabeta.

Os pais das crianças do G6 também exerciam diferentes atividades, sendo que 2 eram motoristas, 1 garçom, 1 azulejista, 1 perito de seguro, 1 operador de máquina, 2 recicladores de lixo, 2 serventes de pedreiro, 1 gerente comercial, 1 técnico em segurança do trabalho, 1 serralheiro, 1 autônomo, 1 lixador, 1 ajudante de motorista, 1 vendedor, 1 auxiliar de produção, 1 pedreiro e 1 marmorista. Dentre esses, 1 era analfabeto, 2 tinham o ensino fundamental completo, 7 não completaram o ensino fundamental, 5 estudaram até o ensino médio, 2 possuíam o ensino médio incompleto, 1 completou o ensino superior e 2 possuíam o superior incompleto.

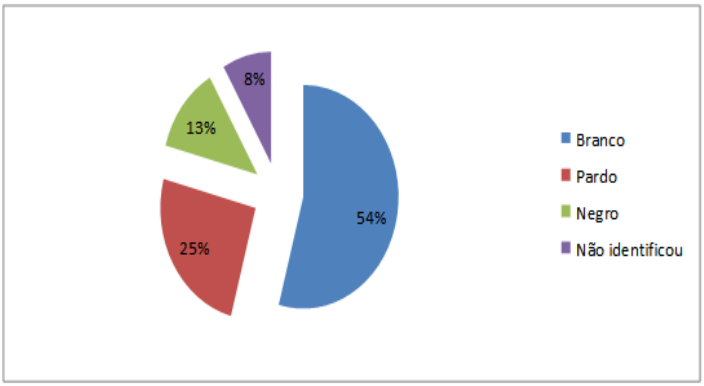
Em relação à renda mensal familiar, 6 delas possuíam uma renda menor que um salário mínimo, 7 tinham renda de dois salários mínimos mensais, 3 ganhavam até 3 salários mínimos e 3 recebiam mais de quatro salários mínimos por mês.

Esse grupo era composto por uma professora efetiva na Rede Estadual de Santa Catarina que atuava no período matutino, das 07:00 horas às 13:00 horas, trabalhando com Educação Infantil há 24 anos, sendo formada em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais, e Graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. O auxiliar do grupo desse mesmo período era contratado pela Rede Municipal de São José em caráter temporário, trabalhando com Educação Infantil há 3 anos, sendo graduado em Pedagogia. A professora responsável pelo período vespertino, das 13:00 horas às 19:00 horas, era efetiva na Rede Municipal de São José há 5 anos, possuindo Graduação pela Universidade do Vale do Itajaí e Especialização em Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação Especial. O grupo ainda contava com uma auxiliar atuando no período vespertino, exercendo a função há 4 anos pela Rede Municipal de São José em caráter temporário, possuindo Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí, e Especialização em Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação Especial.

3.2.6 A heteroatribuição étnico-racial realizada pelas famílias

Sobre a classificação étnico-racial do grupo colaborador da pesquisa, 13 famílias (54%) declararam as crianças como brancas, 6 famílias (25%) declararam seus/suas filhos/as como pardos/as, 3 (13%) declararam as crianças como negras e 2 (8%) preferiram não identificar a cor de seus/suas filhos/as.

Gráfico 9 – Classificação racial das crianças do G6.



Fonte: Criado pela pesquisadora com base nas informações das fichas de matrícula.

A discussão sobre o pertencimento étnico-racial no Brasil é uma questão que merece atenção dos/as estudiosos/as pela complexidade do sistema classificatório brasileiro, bem como os múltiplos vocábulos existentes para classificar as pessoas. Esse debate ganhou maior visibilidade em território nacional após a criação de políticas de ações afirmativas que amparam a população afrodescendente brasileira, mas para isso é preciso questionar: quem é negro no Brasil?

Ao ser questionado sobre esse assunto, Kabengele Munanga destaca que

> parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. (MUNANGA, 2004, p. 52).

Assim, percebemos o quanto o sistema classificatório racial brasileiro é complexo, sendo que sua definição se dá especialmente pelos atributos físicos, sobretudo de algumas características particulares como a cor da pele, o tipo de cabelo e os traços fisionômicos. Isso porque no Brasil, a concepção de quem é branco ou não, pode variar de pessoa para pessoa e de local para local (NOGUEIRA, 2006). Em países, como os Estados Unidos, foram criados padrões de classificação racial rigorosos, baseados na descendência de cada indivíduo, inexistindo as categorias pardo, mulato ou mestiço, pois qualquer descendente pode declarar-se como negro.

A classificação da identidade étnico-racial do grupo colaborador da pesquisa é realizada de acordo com o método de heteroatribuição de pertença, em que o/a responsável/a pela criança atribui essa característica no ato de preenchimento da ficha de matrícula. Como vimos, das 24 crianças que frequentam o G6, 13 famílias declararam as crianças como brancas, 5 famílias declararam seus/suas filhos/as como pardos/as, 3 declararam as crianças como negras e 2 preferiram não

identificar a cor de seus/suas filhos/as. O quadro abaixo destaca o nome das crianças e a cor/raça atribuída por seus pais e/ou responsáveis no ato da matrícula:

Quadro 4 - Heteroatribuição de cor/raça realizada pelos pais e/ou responsáveis.

Nome	**Heteroatribuição pelos pais e/ou responsáveis**
Ana Luiza	Parda
André	Pardo
Arthur	Branco
Bernardo	Branco
Emanuella	Branca
Ester	Branca
Gabriele	Negra
Heitor	Branco
Isabela	Branca
Jenifer	Negra
João Victor	Branco
Juan	Branco[51]
Kauan	Pardo
Lucas	Não identificou
Marcos Vinícius	Branco
Maria Eduarda	Parda
Richard	Branco
Thainá	Branca
Tuani	Não identificou
Victor Hugo	Branco
Vitória Andreza	Parda
Vitória Catarina	Branca
Willian	Pardo[52]
Yasmim	Negra

Fonte: Construído pela pesquisadora com base nas fichas de matrículas.

[51] Nesse item da matrícula do Juan havia corretivo em cima da opção negro, sendo marcado com caneta na opção branca.

[52] Nesse item da matrícula do Willian havia corretivo em cima da opção negro, sendo marcado com caneta na opção parda.

Outro fator importante a ser destacado, diz respeito a rasuras que encontramos nas fichas de matrícula no item cor/raça, sendo que algumas apresentam corretivo na opção escolhida[53], trocando a cor anteriormente definido. Indagamos essa ocorrência para uma das auxiliares de ensino que desenvolve a atividade de preencher a matrícula das crianças. Esta nos relatou que

> é muito complicado fazer essa questão para as famílias. Percebo que os pais não sabem lidar com isso, e deixam de identificar seus filhos de acordo com sua própria identidade. Quando acontece de riscarmos ou passamos o corretivo nessa opção, significa que a família escolheu uma cor/raça "acima" do que desejava que a criança seja, por exemplo, primeiro ela coloca que o filho é negro, mas depois pede pra trocar para pardo. (Auxiliar de Ensino Mara, Diário de Campo, 11/09/2012).

Com base nisso, observamos que a declaração e/ou atribuição[54] da raça/cor é um assunto muito complexo entre as pessoas. Esse fato advém de um processo histórico brasileiro marcado pela negatividade do sujeito negro, bem como o preconceito e a discriminação que inferiorizam alguns grupos em prol de outros. E apesar de hoje reconhecermos que o conceito de raça, no sentido biológico, é inoperante, não existindo nenhuma raça superior a outra, esse termo ainda permanece no imaginário dos brasileiros, engendrando relações.

A pesquisa de Silva (2007), que investigou o acesso de crianças no sistema de educação infantil público municipal, evidencia que tanto as famílias quanto as profissionais da instituição têm dificuldade em lidar com o item que trata da declaração da cor/raça na matrícula das crianças. Ao acompanhar o processo de matrícula em uma creche, a pesquisadora percebe constrangimentos por parte das famílias em responder a esse quesito. Alguns desses responsáveis pelas crianças chegavam a perguntar ao funcionário que realizava a matrícula em que cor/raça se enquadrava seu/sua filho/a, demonstrando uma preocupação por parte dos familiares de que sua resposta em relação a esse item

[53] Encontramos duas fichas de matrícula com rasura nesse item.
[54] Neste caso a cor de seus/suas filhos/as.

influenciasse na seleção da vaga. Silva ressalta que as "relações raciais estão presentes nas representações das famílias e dos funcionários como parte do imaginário social e se expressam nas constantes hesitações e até ironia no momento de perguntar/responder" (SILVA, 2007, p. 69).

Dessa forma, embora o século XXI marque uma mudança[55] na distribuição da população classificada de acordo com a cor/raça, demonstrando a valorização identitária dos grupos raciais historicamente discriminados, pesquisas como essa evidenciam a necessidade da criação de políticas e programas públicos de valorização da identidade étnico-racial para que a população brasileira se declare racialmente.

A partir dessa contextualização realizada acerca das crianças, das famílias e do local onde a instituição se localiza, compreendemos aspectos que englobam a vida de meninos e das meninas participantes da investigação. Após esse momento inicial, de conhecer o contexto social pesquisado, adentramos nas primeiras aproximações com o grupo de crianças buscando construir uma relação de confiança com os/as envolvidos/as neste trabalho.

3.3 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA

A partir da escolha da instituição de educação infantil e do grupo de crianças para a realização da pesquisa empírica, elegemos alguns instrumentos necessários à aproximação, no intuito de conhecer seus modos de ser e viver naquele tempo e espaço.

3.3.1 A observação participante

Após delimitar o objeto de estudo e obter os termos de consentimento das famílias responsáveis pelas crianças do grupo participante da pesquisa, iniciamos as observações no Centro de Educação Infantil, registrando e fotografando o cotidiano vivenciado pelo grupo. Inicialmente as observações foram realizadas no período

---

[55] Como já mencionamos, a população brasileira que se declara como preta e parda nos últimos dez anos vem crescendo, totalizando um número maior do que a população que se declara branca. Maiores informações, consultar: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2010/SIS_2010.pdf . Acesso em 05 de outubro de 2012.

vespertino, das 13 horas às 18 horas, com periodicidade de duas vezes na semana. Posteriormente, tivemos a autorização da professora responsável pelo período matutino que aceitou colaborar com a pesquisa, passando as observações a serem realizadas também pela manhã.

Diante da tarefa de observar um grupo de crianças e as relações sociais do cotidiano, tornou-se essencial sensibilizar o olhar para a compreensão dos significados que as crianças atribuíam à realidade em que se inserem. Por isso, foi necessário ampliar a atenção sobre o que parecia estar evidente, buscando uma observação atenta e cuidadosa, mobilizando nossos conhecimentos com elementos ínfimos, com os quais estamos envolvidos (GRAUE; WALSH, 2003, p. 118).

Deste modo, procuramos nos posicionar em diferentes ângulos dos espaços observados, registrando momentos da realidade social em investigação. Na sala do grupo participante, por vezes eu sentava-me em uma cadeira mais afastada, em outras, aproximava-me da grande roda de conversa, e/ou participava de uma brincadeira quando convidada.[56] No parque e no refeitório, adotei essa estratégia de observação de diferentes perspectivas (GRAUE; WASLSH, 2003), movimentando-me, buscando conhecer os diferentes ângulos de observação de um mesmo local. Cada uma das perspectivas de observação fornecia panoramas muito particulares e essenciais para a construção da descrição da realidade a ser conhecida.

As observações foram realizadas duas vezes na semana com um grupo composto por 24 crianças, de quatro a cinco anos de idade, durante aproximadamente 4 horas por dia, buscando alternar as idas entre os períodos matutino e vespertino, nos meses de agosto a novembro de 2012, completando um total de 132 horas na instituição. Foram diversos os espaços permitidos para a investigação: a sala, o refeitório, os parques, a sala "multiuso", os banheiros, a sala dos/as professores/a e os corredores.

[56] Em alguns momentos do texto utilizaremos a primeira pessoa do singular para detalhar momentos vivenciados pela pesquisadora durante a realização da pesquisa empírica.

3.3.2 Recursos Fotográficos e audiovisuais

Além das observações, adotamos recursos fotográficos e filmagens como meio de captar acontecimentos do cotidiano da instituição, objetivando tê-los como apoio às observações. As fotografias e as filmagens auxiliaram no registro de cenas e episódios, permitindo a visualização de um mesmo material por diversas vezes, complementando o olhar da investigação, caminhando para descrição e análise mais densa da realidade social.

3.3.3 Análise de documentos

Os documentos produzidos pelo Centro de Educação Infantil investigado, pela Rede Municipal de Educação e por outras instituições que regulamentam a educação infantil brasileira, foram essenciais para compreender os sistemas que regem a educação das crianças pequenas na instituição. Para isso, exploramos documentos municipais, como: Proposta Curricular de São José (2000), Cadernos Pedagógicos da Secretaria de Educação (2008), Fichas de matrícula das crianças, entre outros textos não publicados.

Além disso, foram analisados outros documentos que regulamentam a educação no Brasil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (2006), entre outros documentos que normatizam a educação infantil e as relações étnico-raciais no Brasil.[57]

3.3.4 Conversas e Entrevistas Informais

As entrevistas também foram adotadas como um instrumento essencial para a coleta de dados da investigação. Corroborando com a ideia de Menga Ludke e Marli Eliza André (1986), optamos pelas entrevistas não estruturadas e por conversações, mais convenientes e flexíveis para o trabalho de pesquisa em educação.

---

[57] A exposição desses documentos encontra-se detalhada no segundo capítulo da dissertação.

Logo, conversas e entrevistas ocorreram por meio de diálogos com professores/as e equipe pedagógica da instituição colaboradora, assessoras responsáveis pelo setor pedagógico de educação infantil e Setor de Educação das Relações Étnico-Raciais da rede do município pesquisado. Para isso, assumimos uma posição de respeito pela cultura e pelos conhecimentos do/a entrevistado/a, evitando qualquer constrangimento durante o diálogo e a apresentação das informações desejadas. Essas entrevistas informais e conversas foram utilizadas para complementar dados e observações realizadas durante a pesquisa.

3.3.5 O diário de campo

O registro de observações, conversas informais e comentários diversos a respeito da investigação foram arquivados em um diário de campo que acompanhou toda a pesquisa. Sabendo a importância e necessidade de construir um diário de campo, mas também a dificuldade de registrar minuciosamente os acontecimentos presenciados durante o cotidiano, nos apoiamos na ideia de Graue e Waslsh, concordando que

> um registo de dados é essencial. Estar lá não chega. Muitos são os que têm lá estado. As crianças a ser estudados estiveram lá mais tempo e tiveram uma experiência muito mais rica do que a do investigador, mas elas não registraram a sua experiência. Sem um registo de dados robusto, aquelas horas passadas no campo, por muito interessantes e gratificantes que tenham sido, não terão sido investigação, mas apenas belas recordações. A memória humana pode ser maravilhosa, mas não é o local ideal para guardar dados, a não ser por brevíssimos períodos de tempo. (GRAUE; WASLSH, 2003, p. 158).

Para isso foi necessário estabelecer regras ao fazer as anotações, já que tínhamos consciência dos incômodos e das limitações que uma caderneta de registro provoca diante de sujeitos colaboradores da pesquisa. Dessa forma, decidimos realizar as anotações em notas de campo durante as observações, e quando tínhamos a oportunidade de registrar com mais exatidão, na ausência das crianças e professores/as, concretizamos estas informações na própria instituição.

Para complementar o diário de campo, foi necessário realizar revisões e acrescentar informações, detalhes e comentários importantes fora do cotidiano pesquisado, integrando as notas de campo em narrativas mais próximas da realidade social onde nos inserimos. Neste sentido, foi fundamental digitar as informações no computador, assim que chegávamos do campo, complementando as anotações com todas as informações possíveis, evitando perder acontecimentos e situações observadas. Além disso, aos poucos realizamos leituras e reflexões a respeito do diário de campo e, ao mesmo tempo, sublinhando em cores distintas, episódios semelhantes e/ou que nos chamavam a atenção.

Tendo em vista as diferentes ferramentas utilizadas durante a investigação, foi possível realizar o *cruzamento* de informações obtidas por meio das observações, entrevistas, conversas e documentos coletados, permitindo a *triangulação* dos dados obtidos, proporcionado explicações do que eventualmente não converge, a partir de outras fontes e ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge (SARMENTO, 2003).

3.3.6 Construção das categorias de análise

A construção das categorias de análise exigiu muitos cuidados e reflexões acerca dos dados coletados na pesquisa empírica. As observações realizadas no contexto investigado eram escritas em notas de campo e, sempre que possível, convertidas para registros mais detalhados dos acontecimentos presenciados. Montamos também um quadro com os nomes de todas as crianças do grupo e dos/as professores/as para facilitar as anotações no diário de campo[58]. Nos registros busquei exibir situações, ações, brincadeiras, falas e episódios sucedidos no campo, lidos e salvos cronologicamente num computador. As fotografias e os vídeos também serviram para complementar e relembrar situações ocorridas na instituição, enriquecendo as notas de campo.

[58] Esse quadro era formado por todos os nomes das crianças que frequentavam o G6, bem como dos/as professores/as. Foram criados símbolos das atividades e brincadeiras realizadas pelas crianças para auxiliar no registro nesse quadro. A partir da leitura e análise desse instrumento percebemos as atividades mais executadas, a formação de grupo de crianças, dentre outras relações entre elas.

Com o desenvolvimento da pesquisa, li e reli registros salvos, destacando em cores diferentes as situações que envolviam questões semelhantes, ações que se repetiam, cenas inéditas, entre outros episódios sucedidos. A partir desse primeiro agrupamento de dados foi possível repensar minha postura como pesquisadora diante da investigação pretendida. Percebi que, para analisar as relações étnico-raciais entre as crianças e seus pares, e compreender de que modo elas reproduzem e modificam aspectos da realidade em que estão inseridas, era necessário maior aproximação e sensibilidade para com suas interações.

Assim, busquei aos poucos atentar para as trocas, os gestos, os olhares, as brincadeiras, as relações, os conflitos, as amizades, as lideranças entre outras ações sociais efetivadas pelo grupo de crianças, procurando refletir sobre os acontecimentos presenciados no exercício de me tornar pesquisadora. No decorrer da investigação, com o intuito de analisar as relações sociais entre as crianças quanto às diferenças étnico-raciais, vislumbrei outras questões, que se cruzaram com outras categorias e permearam as interações entre meninas e meninos desse grupo, evidenciando a complexidade do contexto experimentado.

A partir da leitura e reflexão dos registros em diário de campo e da observação das fotografias recortei situações e acontecimentos em repetição, aqueles que ocorriam raramente e as questões próximas ao tema da pesquisa, agrupando os dados em arquivos separados, assim como criando títulos provisórios de modo a sistematizá-los adequadamente. Ao observar esses arquivos, nos quais também inserimos imagens, vídeos, falas e cenas de acontecimentos, constatamos que dados e análises se relacionam e, por conseguinte, as categorias elaboradas se articulam fundamentadas nas relações efetivadas pelas crianças.

Com base no que as crianças do grupo pesquisado evidenciaram durante as observações definimos um aspecto geral de orientação às categorias de análise: aproximações e particularidades entre as relações étnico-raciais e a corporeidade na educação infantil. Por meio da definição desse elemento central, construímos outras duas categorias que possibilitaram agregar elementos estruturantes nas relações entre as crianças: questões de gênero na educação e aparência, ou seja, de que modo as crianças são vistas e caracterizadas fisicamente umas pelas outras.

Na construção desse texto procurei trazer com transparência situações, diálogos e ações efetuadas pelas crianças, assim como

algumas imagens elencadas para enriquecer as análises, levando em consideração que um "[...] estudo da ação em contexto organizacional é sempre um *estudo interpretativo de uma ação interpretada pelos atores*" (SARMENTO, 2000, p. 242).

3.4 UMA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS PEQUENAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A pesquisa com crianças pequenas em contexto de educação formal torna-se um desafio, tendo em vista a necessidade de conhecê-las através de suas diferentes expressões, manifestações e linguagens, reconhecendo obstáculos enfrentados, diante de dificuldades em direcionar o olhar, e da escuta sensível, almejando compreender o que esses sujeitos dizem. Conforme M. Elizabeth Graue e Daniel Walsh,

> descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrinhar, uma e outra e outra vez. São necessárias horas e horas para organizar um registro de dados a partir dos dados recolhidos em bruto no campo de investigação. Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo. Em última análise, todo esse trabalho gera um conhecimento que é incerto e mutável, mas gera algum conhecimento. A coisa descoberta nunca auferirá da certeza ou da universalidade da coisa inventada. É assim que deve ser. A construção do conhecimento é fruto do esforço do ser humano. Nunca será uma certeza. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 10).

Para auxiliar na construção de estudos e conhecimentos acerca das crianças, surge nosso interesse em conhecer processos sociais entre meninos e meninas em um Centro de Educação Infantil, levando em consideração as posições socialmente construídas, sobretudo as étnico-raciais, que compõem relações sociais entre os sujeitos. Neste sentido, assumimos uma perspectiva pautada nos Estudos Sociais da Infância,

que considera as crianças *atores sociais* capazes de construir suas próprias manifestações sociais e culturais.

Christensen e James (2005, p. XIV) alertam que não existe receita nem forma de realizar uma investigação bem sucedida com crianças. Para esses/as autores/as, a principal consideração a ser feita numa pesquisa com crianças, é buscar considerá-las como *actores sociais* e conceder seus direitos de participação tradicionalmente apagados. Sendo assim, é fundamental a adoção de métodos particulares apropriados ao grupo envolvido, aos seus contextos sociais e culturais e aos tipos de investigações pensadas.

Nesse sentido, elegemos o estudo de caso etnográfico para conhecer as relações étnico-raciais de uma instituição de educação infantil, compreendendo-as em suas múltiplas dimensões. O estudo de caso é definido por Yin (1994) como "[...] uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes" (YIN, 1994 apud SARMENTO, 2000, p. 231).

O tipo de investigação possibilita o estudo em um grupo social específico durante um período de tempo restrito, sem exigir a adoção de um exclusivo paradigma científico, recusando uma lei universal para as diferentes ciências, apoiando-se no que Sarmento chama de *interpretativismo crítico*, no sentido de "articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram a ação social" (SARMENTO, 2003, p. 143).

Sob essa perspectiva, faz-se fundamental considerar a interpretação das diferentes formas de vida e das ações sociais engendradas no campo de pesquisa, confrontando-as com estruturas sociais e políticas que produzem relações e ordenações da realidade em que estamos inseridos/as.

Graue e Walsh (2003) também defendem a proposta de uma ciência interpretativa, abrangendo uma construção humana dos conhecimentos acumulados fundamentadas em provas e argumentações. Os/as autores/as descrevem algumas dimensões que envolvem uma investigação interpretativa, entre as quais destacamos: a proximidade com a investigação que demanda uma interação presencial, o período de tempo prolongado de observação, o equilíbrio entre a descrição narrativa e a descrição por mediação, bem como o objetivo de construir ou testar uma teoria. Contudo, os/as autores/a ainda sublinham que os métodos privilegiados e descritos não sejam melhores do que quaisquer outros,

defendendo, que são melhores para as questões e os contextos em estudo (GRAUE; WALSH, 2003, p. 40).

Apesar do estudo de caso pesquisar um determinado fenômeno, buscando compreendê-lo dentro de um contexto particular, cabe lembrar que "o estudo da ação em contexto organizacional é sempre um estudo interpretativo de uma ação interpretada pelos actores" (SARMENTO, 2003, p. 147). Por isso, é essencial levar em consideração o conceito de reflexividade metodológica, que busca reconhecer a investigação como uma construção do próprio investigador, ou seja, "não se trata de uma transposição imediata e linear da realidade: sobre esta foram feitos cortes, seleções, nela há pontos de luz particularmente pregnantes para a atenção do investigador e há também pontos de cegueira" (SARMENTO, 2003, p. 151). Deste modo, a reflexividade metodológica significa o cuidado do sujeito investigador em analisar e interpretar as relações, questionando e lembrando as concepções das quais partiu e sobre as quais realiza sua própria leitura da realidade investigada.

Cabe destacar o parecer realizado por Alda Judith Alves-Mazzotti (2006) sobre os usos e abusos dos estudos de caso, cujas investigações parecem ignorar que a construção do conhecimento é um processo coletivo. Assim, muitos/as pesquisadores/as ao utilizarem o modo de estudo de caso restringem suas questões às próprias pesquisas, limitando a utilização e a aplicação de seus resultados a uma única unidade ou grupo, limitando novas reflexões e a construção do conhecimento.

Preocupada com a mesma questão, a antropóloga Claudia Fonseca (1998) descreve, no texto intitulado "Quando cada caso não é um caso", alertando para técnicas e orientações teóricas com foco nas particularidades pessoais à custa da apreciação social. Segundo a autora, "nossos modelos sempre vão ser uma simplificação grosseira da realidade" (FONSECA, 1998, p. 76), exigindo dos/as pesquisadores/as a construção de uma alteridade, permitindo o estranhamento e a desconstrução de estereótipos. Sendo assim, enfatizamos a importância de, numa investigação do tipo estudo de caso, analisar o contexto social em que a unidade de ensino se insere, considerando as partes integradas em único sistema, "[...] propondo oferecer uma visão holística do fenômeno estudado" (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Reconhecendo as contribuições que os Estudos Sociais da Infância realizam para a área da Educação Infantil e o aprofundamento dos conhecimentos acerca das crianças, trazemos aspectos que constituem essa área como forma de subsidiar essa investigação com crianças pequenas.

3.5 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA

O estudo sobre a infância é marcado pela história da educação das crianças e das instituições formais, que durante muito tempo conceberam a infância como mero objeto de estudo, produzindo regras de ações baseadas na hegemonização (ROCHA, 2005). Essas pesquisas são balizadas por um tipo de abordagem de investigação das áreas da Medicina e da Psicologia do Desenvolvimento, concebendo a criança como um modelo exclusivo, desconsiderando elementos familiares, econômicos e culturais que influenciam suas realidades. Estes estudos consolidaram uma representação negativa da infância, sendo as crianças caracterizadas, durante muito tempo, como seres incompletos. Para Sarmento (2007), diversas imagens sociais de infância e de crianças, como "a criança má, a criança inocente, a criança imanente", entre outras ideias, constroem comumente conhecimentos e interpretações equivocadas acerca das crianças, fundamentando as práticas cotidianas institucionais.

Segundo Eloisa Rocha (2004), pesquisas com enfoque nos fundamentos do construtivismo piagetiano contemplavam, especialmente, aspectos cognitivos das crianças, constituindo uma concepção de criança como sujeito-aluno, valorizando o processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva fundamentou, por muito tempo, as investigações nas áreas da educação e da pedagogia, provocando a sustentação e o estabelecimento de práticas pedagógicas baseadas nos processos cognitivos dos sujeitos. Além disso, através da realização de uma pesquisa sobre a trajetória da educação infantil no Brasil, a autora evidenciou:

> A produção acadêmica sobre a educação da criança pequena nas áreas analisadas por esta pesquisa mostra que o conhecimento ali produzido defronta-se em cada campo específico com as mesmas polêmicas fundamentais presentes na relação entre a infância e a Pedagogia: a polêmica entre liberdade e subordinação, entre natureza e cultura, entre atenção e controle, etc. (ROCHA, 1999, p. 161).

Pinto (2004) aponta para uma evolução das ideias sobre a infância, acompanhando e refletindo o interesse que a sociedade atribui às crianças e à sua educação. Em suas palavras:

> A infância reduzia-se, outrora, ao curto espaço de tempo que mediava entre o nascimento e os sete anos, durante o qual as crianças exigiam ainda cuidados especiais de alimentação e proteção. As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a diferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde, e a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito de aprendizagem e de escolarização. (PINTO, 2004, p. 44).

A história da infância foi construída socialmente, marcada por representações sobre as crianças, sobretudo a criação de organizações sociais voltadas para educação, homogeneização e ajuste social. Além disso, a instituição familiar restaura, cotidianamente, suas concepções em relação às crianças, estabelecendo padrões de cuidados e proteção, valorizando o estímulo ao desenvolvimento desses sujeitos (SARMENTO, 2004).

Recentemente, contribuições de outras áreas de estudo, como a História, a Antropologia, a Sociologia, e algumas vertentes da Psicologia têm fornecido importantes subsídios para entender as crianças como sujeitos históricos, concretos e possuidores de direitos. A investigação realizada por Rocha (1999) levantou pesquisas científicas produzidas no Brasil em diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais, constatando um conjunto de conhecimentos sobre a educação infantil, que constitui um campo específico da Pedagogia, intitulado pela autora de uma Pedagogia da Educação Infantil.

A Antropologia trouxe, e ainda traz, muitas contribuições para pensar as crianças, defendendo uma concepção que as reconheça como atores sociais, permitindo que expressem suas percepções, buscando compreendê-las por meio de suas perspectivas. Todavia, existem muitas questões ainda não resolvidas, entre elas: como ouvir as crianças, qual o seu papel na pesquisa, como estão sendo usadas e como interpretar suas vozes e ações; interrogações que, conforme Carvalho e Nunes (2007), precisam de debate.

Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância[59] possibilita novas discussões para o reconhecimento da infância e das crianças, sobretudo a necessidade de considerá-las atores sociais de pleno direito, construtoras de história e cultura (SARMENTO; PINTO, 1997). Diante das diferenças existentes entre os contextos culturais, sociais e econômicos, bem como as complexas relações de gênero, de classe, de raça e etnia que engendram a infância, é primordial desconstruir a ideia de criança universal, compreendendo-a no plural, de acordo com suas particularidades. Assim, os Estudos Sociais da Infância tomam como ponto de partida, a consideração das crianças como atores sociais, a partir do conceito de socialização.

De acordo com Sarmento (2008), os aportes durkheiminianos foram, durante muito tempo, hegemônicos nos estudos a respeito das crianças, cuja compreensão de socialização era concebida como aculturação realizada pelos adultos sobre as novas gerações. Nesse ponto de vista, as crianças eram entendidas como receptoras e reprodutoras da cultura, ou seja, seres passivos no processo de socialização. Para estudá-las, segundo esse paradigma, não se fazia necessário conhecer as crianças, e sim com quem conviviam, sendo consideradas apêndices da família, da escola, e de outras instituições formadoras.

A revolução paradigmática do discurso sociológico, indicada por Sarmento, diz respeito à emergência da crítica ao conceito de socialização, "[...] sendo as crianças analisadas como atores no processo de socialização e não como destinatárias passivas de socialização adulta [...]" (SARMENTO, 2008, p. 20). Por meio de pesquisas empíricas, percebemos que as crianças não só reproduzem aspectos da cultura, mas também os recriam, produzindo suas próprias culturas infantis.

Lourdes Gaitán (2006) explica que transformações acerca da agência das crianças são resultados de processos de investigação e insatisfação com os conhecimentos construídos a respeito da criança, característicos dessa "Nova Sociologia da Infância", movimento crítico a respeito da socialização das crianças antes consideradas passivas. Sendo assim, nas duas últimas décadas as pesquisas com crianças pequenas têm aumentando consideravelmente, procurando construir

[59] Sobre as principais linhas conceituais, teóricas e metodológicas que caracterizam a Nova Sociologia da Infância, ver Gaitán (2006).

conhecimentos acerca dessa faixa etária. Além disso, as crianças e a infância ganharam evidência em agendas e discussões políticas, com a criação de convenções e estatutos que estabelecem direitos para esse grupo da população.

Concomitante a isso, formaram-se em alguns países, grupos de pesquisadores/as preocupados/as em desenvolver metodologias e estratégias que busquem conhecer as crianças a partir de suas manifestações e relações sociais. Estudiosos/as como Manuel Sarmento e Manuel Pinto (1997), Willian Corsaro (2005), Manuela Ferreira (2003), Pia Christensen e Allison James (2005) investigam e apontam direções e alternativas de metodologias de pesquisa a fim de conhecer as crianças por meio de suas próprias ações.

Nessa discussão, as crianças são compreendidas como seres ativos que, ao interpretar o mundo, elaboram produções culturais na relação com seus pares e com adultos. Na interação com a família, com seus colegas, nas instituições escolares ou em diferentes contextos, as crianças são seres capazes de transformar e (re)criar elementos culturais. Um exemplo dessas elaborações são as regras do sistema institucional, em que as crianças acabam influenciando e alterando a organização. Embora a autoridade das instituições de educação seja mais ou menos rígida, as crianças são competentes para elaborar normas, no sentido de contestar paradigmas postos nas relações de poder.

As crianças, ao confrontar-se com uma ordem institucional adulta, interpretam-na de acordo com seus interesses, criando outras formas culturais nas relações e interações com outros sujeitos sociais. Nesse sentido, as elaborações culturais produzidas pelas crianças não são formas isoladas de compreensão do mundo, constituindo um processo de *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2005), no qual, ao apropriar-se intersubjetivamente do mundo adulto, (re)criam e (re)elaboram uma *ordem social infantil* (FERREIRA, 2004).

De acordo com João Josué da Silva Filho (2012), atual coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, a produção do conhecimento na modernidade impõe uma forma hegemônica de entendimento dos fatos. Essa invisibilidade produzida pelo projeto da modernidade reduz a análise das experiências concretas dos sujeitos, com destaque para as expressões culturais realizadas pelas crianças. E são por meio desses conhecimentos que a modernidade vem produzindo que os seres humanos se constituem. Diante desses fatos, o NUPEIN adota uma postura crítica em relação a esse paradigma dominante, no sentido de problematizar a produção existente e construir outras formas de saber. Por isso, Filho

(2012[60]) destaca que a perspectiva proposta não é a destruição das formulações atuais, mas discutir com os diferentes conhecimentos produzidos de maneira crítica, levantando possibilidades de reflexão e atuação.

Para isso, apresenta-se como imprescindível a realização de pesquisas e estudos que busquem construir novos saberes e conhecimentos acerca das crianças e da infância, no sentido de alcançar ações pedagógicas cotidianas nas instituições formais de educação infantil.

> O conhecimento sobre quem são as crianças, o que elas fazem, como brincam ou como vivem as suas infâncias é, antes de tudo, um ponto de partida que possibilita elaborarmos indicadores para a prática pedagógica dos professores que atuam junto dos meninos e meninas que passam de quatro a nove horas por dia em instituições de educação coletiva como creches e pré-escolas. (CERISARA, 2004, p. 37).

A Sociologia da Infância defende e propõe a realização de investigações que anseiem conhecer as crianças a partir de si mesmas, ou seja, levando em consideração ações, falas e diferentes formas de expressões e produções elaboradas por meninas e meninos em suas relações. Articulado a isso, torna-se primordial considerar o contexto social em que as crianças estão inseridas, reconhecendo diferenças sociais, culturais, raciais e socioeconômicas. Maria Letícia Nascimento (2011) acrescenta:

> A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de

[60] Informação verbal fornecida pelo Prof. João Josué da Silva Filho durante o Grupo de Estudos sobre Sociologia da Infância, que ocorre mensalmente nas reuniões do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Primeira Infância, na Universidade Federal de Santa Catarina. Esta conversa ocorreu em outubro de 2012.

> produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais, econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam no cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por seres ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele. (NASCIMENTO, 2011, p. 41).

Em vista disso, torna-se essencial, ao examinar a produção e as relações das crianças, trazer aspectos macroestruturantes da sociedade e as relações sociais, reconhecendo a existência de uma cultura hegemônica, que possui domínio sobre as outras. Sarmento ressalta que, "ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social" (2008, p. 19). Assim, conforme as propostas deste autor, tornar a infância objeto de estudo, demanda conceber a totalidade da realidade social em indagação.

Sobre esse assunto, Jens Qvortrup assinala que "[...] os investigadores devem procurar limites dentro dos quais as semelhanças estão a exceder as diferenças e, através disso, localizar os parâmetros que têm valor explicativo" (2005, p. 74). O autor procura abordar a variabilidade da infância enquanto fenômeno dentro de uma estrutura macro. Para isso, adota uma concepção de infância variável, determinada por um conjunto de princípios integrantes de uma realidade.

No caso da presente investigação, que pretende analisar os processos sociais envolvidos nas relações étnico-raciais de crianças numa instituição pública de educação infantil, considerar as especificidades que as aproximam e as diferenças sociais que as singularizam é tarefa indispensável. A infância, como uma categoria

social do tipo geracional própria (SARMENTO, 2005) apresenta elementos comuns nos diferentes espaços estruturais. Sarmento exemplifica que as crianças não têm direito ao voto e nem a serem eleitas a funções políticas, são obrigadas a frequentar escola a partir de certa idade em quase todos os países do mundo, necessitam de cuidados dos adultos para sobreviver em seus primeiros anos de vida, entre outras similaridades conferidas a esse grupo.

Mas, as crianças também são seres sociais inseridos em realidades distintas nos seus aspectos de classe, de raça, de gênero, de etnia, de geração diferenciando significativamente suas relações e modos de viver. É nesse sentido que esta pesquisa procura estudar as relações sociais de crianças quanto às diferenças étnico-raciais, considerando paradigmas que controlam e regulam a estrutura macro em que as crianças estão inseridas, assumindo a preocupação em reconhecer diferenças culturais e sociais existentes, influentes e determinantes em suas relações sociais.

Ainda assim, para a realização deste tipo de investigação a principal ferramenta de pesquisa é a própria pesquisadora, ou seja, "[...] sua disponibilidade para, precisamente, observar, escutar e sentir o que a rodeia, interrogar e reconhecer opiniões dos que agem no terreno e examinar os documentos e os artefatos produzidos pela e na ação" (SARMENTO, 2003, p. 254). Em vista disso, precisamos adotar alguns cuidados principalmente pelo fato de assumir as crianças como sujeitos da pesquisa, seres durante muito tempo estudados por perspectivas de caráter psicológico e quantitativo, renunciando a possibilidade de considerar os contextos por elas vivenciados.

Dentre esses cuidados a ética na pesquisa com crianças é uma questão que, segundo Sonia Kramer (2002) e Manuela Cunha (1979), necessita de muito cuidado e atenção por parte dos/as pesquisadores/as, especialmente no que se refere aos aspectos metodológicos assumidos na investigação. Kramer (2002) realça a necessidade de repensar modos de abordar nomes, rostos e fontes, assim como construir um conselho de ética para a pesquisa com crianças, como forma de estabelecer certo controle dessas pesquisas. Para o uso de imagens, a autora relata que o procedimento ético adotado seria a autorização de um adulto responsável no sentido de proteger a identidade das crianças. Nesse caso, estas ficam isentas de decidir sobre a utilização de sua própria imagem. Então, como conceber a criança como sujeito da pesquisa? "Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e

suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos" (KRAMER, 2002, p. 51).

A partir dessas preocupações e discussões, optamos por trazer os verdadeiros nomes das crianças, sobretudo seus prenomes. Em relação ao Centro de Educação Infantil e aos/as profissionais, elaboramos nomes fictícios como forma de manter em sigilo a instituição em que foi realizada a pesquisa, atendendo às determinações do Conselho de Ética da UFSC. No que se refere às imagens das crianças optamos por trazê-las no decorrer do texto como modo de apoiar as situações apresentadas, tentando não exibir explicitamente o rosto dos/as envolvidos/as.[61]

Diante dos desafios expostos, assumimos o estudo de caso como base para o desenvolvimento da pesquisa e admitimos ferramentas de investigação provenientes da etnografia: a observação participante das relações e práticas cotidianas em um centro de educação infantil, a análise de documentos produzidos pela rede do município pesquisado para compreender melhor sua organização e propostas pedagógicas, o registro fotográfico e escrito em notas de campo para recordar os acontecimentos e complementar os detalhes das situações, e a construção de um diário de campo para armazenamento das informações obtidas durante todo o processo de pesquisa.

3.5.1 As primeiras aproximações de uma investigação com crianças pequenas

O processo de entrada e a aceitação no mundo das crianças é considerado por Corsaro (2005) como elemento decisivo da investigação, reconhecendo as diferenças estabelecidas pela ordem institucional dos adultos, sobretudo as desigualdades de poder que, desde o início, estão colocadas nessa relação. Como mencionamos anteriormente, para iniciar a investigação com as crianças na instituição supracitada, entramos com o processo de documentação da aceitação e participação da pesquisa perante as famílias, profissionais e crianças envolvidas, assim como a aprovação do Comitê de Ética com Pesquisas com Seres Humanos da UFSC.

---

[61] Nas imagens em que os rostos das crianças e dos/as profissionais da instituição aparecem, utilizamos o recurso de borrar somente a face para preservar suas identidades, além de atender normas do Conselho de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina.

Após recebermos todas as autorizações dos sujeitos, iniciamos, em agosto de 2012, as observações de campo. O primeiro encontro com o grupo foi cheio de surpresas, tanto para mim[62], quanto para as crianças:

> Nesse primeiro dia me senti muito insegura em relação a minha "função" naquele espaço. Como agir, de que forma falar, ajudar ou não, intervir em situações conflituosas, foram algumas das muitas questões que surgiram durante esse momento. Apesar de a professora dizer para eu ficar à vontade, foi muito difícil conseguir. Sempre pensava que eu estava "invadindo" o cotidiano de um grupo para conhecê-los. Nesse dia tentei ser imparcial o que foi uma tarefa muito complicada, pois muitas crianças solicitavam-me: "amarra o meu tênis", "ela me bateu!", "posso ir ao banheiro?", entre outros requerimentos difíceis de recusar, pois para aquelas crianças eu era mais uma professora na sala. Mas essa era uma imagem que eu não gostaria que elas criassem de mim, pois eu queria construir uma relação amigável e de confiança com aquele grupo para que permitissem minha entrada em seus universos infantis. (Diário de Campo, 08/08/2012).

Ao chegar, as professoras que já estavam sabendo da minha presença na instituição neste dia, me cumprimentaram, dizendo: *"Eduarda fique à vontade, será como se não tivesse ninguém a mais na sala.* (Professora Mari, Diário de Campo, 01/08/2012). Eu agradeci e sentei-me em uma cadeira pequena com meu caderno de anotações. Como algumas crianças ainda estavam dormindo[63], as professoras decidiram me apresentar quando todas acordassem. Depois que as

---

[62] Nesse momento do texto, que trata especialmente da relação da pesquisadora com a investigação empírica, utilizaremos a primeira pessoa do singular.

[63] As crianças que frequentam o CEI em período integral costumam dormir após o almoço, por volta das 12:00 horas, em uma sala destinada para fins multiuso, inclusive esse momento do sono.

crianças acordaram, a professora solicitou que guardassem os brinquedos e realizassem um círculo sobre o tapete.

Nesse momento, sentei-me junto às crianças na roda, onde todos os "olhinhos" voltaram-se àquela pessoa estranha na sala do G6. Então, a professora explicou sobre a presença de uma pessoa diferente na sala, que visitaria o grupo alguns dias da semana, pedindo que eu me apresentasse. Apresentei-me dizendo meu nome, explicando estar ali para fazer uma pesquisa, que desejava conhecer um pouco do grupo, por alguns dias da semana. Nesse instante, uma criança perguntou: *Pra quê?* Eu respondi informando que escreveria um livro sobre o grupo, sobre as brincadeiras, os amigos e as atividades que as crianças faziam na creche. Para isso, disse também que precisaria andar com meu caderno de anotações e com uma câmera fotográfica para gravar alguns momentos das crianças no CEI. Por isso, questionei: *Vocês deixam eu participar do grupo de vocês? Tirar fotos, escrever o que vocês fazem?* Algumas crianças responderam que sim, com alguns comentários: "*que legal!", "eu gosto de tirar fotos*!". Já outras olharam seriamente e não realizaram nenhum comentário, naquele momento, sobre a minha presença.

A opção de pedir a autorização das crianças para entrada em suas rotinas deu-se mediante a compreensão de que não só as famílias e os/as profissionais/as precisam aceitar a pesquisadora, mas, sobretudo as crianças que também podem responder quanto a participação naquele grupo. Sustentamos nossa investigação com as considerações de Juliana Silva, Neli Barbosa Silvia e Sônia Kramer (2008), ao compreenderem que

> a alteridade é fundamental para o conhecimento do outro, de mim como um outro e, portanto, da criança como um outro que me faz rever uma posição de pesquisador e minha identidade de adulto. O modo de enfrentar ou ultrapassar esse viés é explicitar o lugar de onde se pesquisa, o contexto, os limites, as condições de produção (de gestos, discursos e ações, incluindo as condições de produção da própria pesquisa). (SILVA; SILVIA; KRAMER, 2008, p. 90)

No entanto, apesar de estar embasada nos/as estudiosos/as dessa área e concordar com a necessidade de solicitar a autorização das

crianças para a realização da pesquisa naquele grupo, senti-me incapaz de expressar os objetivos e as implicações da minha investigação para com as crianças. Desse modo, a impressão que marcou aquele primeiro momento foi apenas do cumprimento de um protocolo, requisitando a permissão da participação das crianças na pesquisa.

Essa mesma preocupação foi relatada por Márcia Buss-Simão quando solicitou o consentimento das crianças para participarem de sua pesquisa de doutoramento, "[...] parecendo que esse consentimento era o que num ditado popular se diz 'para inglês ver'" (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 65). Em vista dessas inquietações, a pesquisadora permaneceu alerta durante as observações, percebendo indicações das crianças em relação a sua presença, agindo com uma postura de recuo nos momentos em que as crianças demonstravam constrangimentos perante a sua figura.

Deste modo, ainda que o consentimento das crianças tenha sido obtido no primeiro encontro, atentamos para

> [...] a possibilidade de ter que ativar e renegociar, permanentemente, minha presença e a participação das crianças na pesquisa, a fim de construir uma relação de confiança com as crianças ao longo da pesquisa e, não somente, me sentir satisfeita com um consentimento formal (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 66).

Quanto ao consentimento, Ferreira (2010) considera que, em se referindo às crianças, faz-se necessário redobrar os esforços e a sensibilidade dos/as investigadores/as perante as questões de permissão e aceitação por parte desses meninos e meninas de pouca idade. A pesquisadora questiona ainda, até que ponto as crianças têm condições, tempos e meios para recusarem a participação na pesquisa e/ou, em que medida, investigadores/as conseguem interpretar suas expressões e opiniões. Em vista disso, a autora defende a substituição da expressão *consentimento informado* quando se trata de crianças pequenas, assumindo a *noção de assentimento*, considerado uma forma de obter a aceitação das crianças no decorrer da pesquisa (FERREIRA, 2010).

Nesse sentido, ao longo da pesquisa empírica, refleti acerca de minha presença naquele espaço, procurando atuar de forma sensível e ética, tentando interpretar as expressões das crianças quanto a minha figura nos diversos momentos da observação participante. Assim, mantive uma postura alerta, preocupada em relação às atitudes das

crianças diante de minha presença, como demonstra a situação a seguir, durante a aula de capoeira do G6:

> Hoje a aula de capoeira foi realizada na Sala Multiuso. As crianças sentaram-se no chão em forma de um círculo e o professor comentou que na capoeira tem ações que requerem reações ou respostas. Ele colocou uma música e começou a chamar cada criança para gingar com ele. Quando foi a vez de Willian, percebi sua timidez perante aquele jogo. Ele realizava as ações lentamente, com seu olhar e sua atenção presos a mim e nas profissionais que observavam a aula. Quando peguei minha câmera para tirar uma fotografia ele se esquivou, demonstrando constrangimento diante daquele instrumento. Guardei a câmera imediatamente e comecei a mexer em minha bolsa para representar que não estava mais o observando. (Diário de Campo, 17/08/12).

Com base nessa situação, e em outros episódios semelhantes, percebi que minha presença era, por vezes renunciada, diante do constrangimento de algumas crianças. Em casos como este, a apreensão e a sensibilidade da pesquisadora auxiliam na construção de uma relação de respeito e acolhimento.

Assim, durante a pesquisa no campo referido, procurei construir um convívio entre pesquisadora e crianças diferente da relação de autoridade e dominação estabelecida entre professores/as e crianças. A tentativa de estabelecer uma relação de "um outro adulto" no cotidiano daquelas crianças, considerou as diferenças de poder que minha condição de adulto representava. Concordando com as reflexões de Katia Adair Agostinho, o adulto

> assume o papel de quem deseja e cuida que suas intervenções não sejam diretivas nem condutoras, que evita o adultocentrismo histórico na relação com as crianças e que não deseja controlar nem conduzir; assume sua identidade adulta, não a escamoteia nem pretende fazê-lo, como se possível fosse (AGOSTINHO, 2010, p. 08).

Sendo assim, adotei uma postura de pesquisadora interessada em aprofundar meus conhecimentos acerca das crianças e suas relações sociais, sobretudo no que diz respeito aos aspectos étnico-raciais. Busquei não interferir nas ações das crianças, exceto aquelas que demonstravam perigo, situação em que solicitava o auxílio de um adulto responsável.

Todavia, em muitas outras ocasiões, fui considerada pelas crianças como mais uma professora da turma, evidenciando tal sinalização a partir de falas que mencionavam intitulação e nas inúmeras solicitações durante o dia. Algumas vezes, quando fui requisitada para resolver conflitos, como, por exemplo, violências físicas e verbais que ocorriam cotidianamente, tentava explicar que esse tipo de situação necessitava de conversa com as professoras. E alguns, logo indagavam:

> - Mas o que tu é? (Marcos Vinicíus)
> -Eu sou uma pessoa que estou aqui para conhecer vocês, brincar, conversar. (Respondi)
> - Hum – (respondeu Marcos Vinícius com um olhar estranho) (Diário de Campo, 13/08/2012).

Essa pequena passagem demonstra que, apesar do esforço no distanciamento da função de professora, as crianças questionaram minha figura e presença no seu grupo. Além disso, desde os primeiros dias recebi muitas solicitações e questionamentos curiosos das crianças em relação a mim. Em especial, menciono uma situação que ocorreu no terceiro dia de observação, quando Isabela perguntou:

> - Duda, quem vai sair para você entrar? (Isabela)
> - Como assim Isabela? (Perguntei sem entender)
> - Qual das professoras vai sair para você entrar no lugar? (Isabela)
> - Nenhuma. Como eu comentei com vocês naquele primeiro dia, eu não sou professora, eu estou aqui pra conhecer vocês, as suas brincadeiras, suas atividades e tudo o que vocês fazem aqui no CEI, entendeu? (Respondi)
> - A ta, então ninguém vai sair. (Comentou Isabela)
> - Não, ninguém vai sair. (Respondi) (Diário de Campo, 13/08/2012).

Diante do exposto, apreendemos a concepção de Isabela a respeito da presença de uma mulher na sala. Na visão da aluna, como havia um adulto a mais no grupo, significava que uma das professoras sairia da função exercida para que eu assumisse o lugar. Esse fato evidencia também a experiência de rotatividade de professores/as que o grupo pesquisado já sofreu durante o ano, fato que permitiu a Isabela inferir, a partir de sua experiência no CEI, que minha presença estivesse associada à saída de alguma professora.

Esse tipo de posicionamento trouxe alguns resultados para a investigação de campo, entre eles o fato de algumas crianças ignorarem minha presença nos espaços da instituição, mas também, inúmeros convites de crianças para participar de brincadeiras e jogos, perguntas e conversas de diferentes assuntos, comentários e elogios sobre minhas roupas e cabelos. Enfim, a cada dia estava mais envolvida nas experiências e nas relações sociais do grupo, compreendendo um pouco mais o brilhante universo infantil.

Com o passar dos dias, tornei-me aceita pelo grupo, realidade percebida através do interesse das crianças em se aproximar de mim, de perguntas sobre com quem eu morava, se tinha namorado, se vinha de carro, comentários e várias formas de admiração e carinho mediante abraços, beijos, carícias nos cabelos, como também pedidos para que eu ficasse perto, sentasse ao lado, brincasse junto, além de relatarem várias informações sobre suas realidades.

Quando chegava à sala do G6 era recebida com abraços e comentários: *"você veio de novo", "Eba, a Duda vai ficar aqui", "Duda, vem aqui ver o que trouxe", "senta aqui comigo".* Essa receptividade me satisfazia emocionalmente, percebendo que as crianças gostavam da minha presença na instituição, mas, ao mesmo tempo, preocupava-me a ideia de atrapalhar a rotina do grupo, sobretudo, a autoridade dos/as profissionais que atuavam com aquelas crianças.

Por isso, algumas vezes senti dificuldade em lidar com a postura de pesquisadora, pois muitas crianças solicitavam minha atenção de diversas formas, e eu não desejava afetar a rotina pedagógica. Mas, em algumas situações, as professoras sentiram necessidade de controlar ações e interações das crianças com a pesquisadora, retirando a criança que estava ao meu lado, ordenando que sentasse em outro lugar.

Nesses momentos percebi o quanto minha presença afetava o dia a dia do grupo e a atuação dos/as profissionais. Em diversas ocasiões senti-me intrusa naquele espaço, e, apesar do consentimento das pessoas envolvidas, permanecer durante horas observando e registrando as ações

de todos/as parecia provocar incômodo e desconfiança por parte de professores/as.

Uma situação que ocorreu pela segunda vez durante os primeiros dias de observação foi o questionamento de uma das profissionais perante minhas observações, indagando se vivenciei alguma situação preconceituosa entre as crianças, como se este fosse o principal objetivo da pesquisa. Nesse momento, expliquei que eu ainda estava me aproximando das crianças, conhecendo principalmente as relações engendradas com seus pares. Então, a professora comentou as dificuldades de observar preconceitos existentes no grupo, pois todas as crianças brincam entre si, sem nenhum tipo de discriminação.

Com o decorrer da pesquisa empírica, os adultos compreenderam meu papel e os objetivos junto à instituição, o que auxiliou nossa aproximação e a construção de uma relação respeitosa. Os/as profissionais realizavam convites de eventos e festividades do CEI, informavam datas importantes da instituição, contavam-me fatos ocorridos com as crianças, indicavam sugestões de estratégias para aproximação com a turma, além dos convites diários para tomar café com os/as demais profissionais na sala de professores/as.

A percepção das crianças sobre mim, considerando-me professora na sala, modificou-se com o passar dos dias, à medida que frequentava e participava das relações e atividades do seu cotidiano. Algumas crianças deixaram de solicitar e requerer certas coisas, como resolução de brigas e pedidos para ir ao banheiro, além de me chamarem pelo nome ou apelido, e não mais professora. Uma situação notável foi quando Isabela solicitou-me algo utilizando a nomenclatura professora e Yasmin logo comentou:- *A Duda não é professora, ela só veio conhecer a gente! (Fala de Yasmin).*

Por consequência, nossas relações foram se fortificando e estabelecemos laços de confiança. As crianças convidavam-me continuamente a participar de suas brincadeiras, de conversas e diversas situações inusitadas.

> Na hora da janta, que ocorreu por volta das 17:00 horas no refeitório, sentei-me à mesa onde estavam Lucas, Yasmin, André e Ana Luiza. O cardápio era arroz, carne com batatas e salada de alface com tomates. Observo as crianças se alimentarem, e algumas inclusive perguntam se não vou comer. Após alguns minutos, Lucas me olha e comenta:

> Lucas: Duda, eu não gosto dessa carne.
> Duda: Mas parece que está tão gostosa.
> Lucas: Mas eu não quero mais.
> Duda: Tudo bem. [respondo sem saber o que dizer nesse momento].
> Lucas: Mas a prô não vai deixar que eu não coma.
> Nesse momento, André que estava ouvindo nossa conversa, comenta:
> André: Deixa aí que quando eu acabar a gente troca de prato.
> Lucas: Mas se a prô olhar?
> André: Ela não vai ver.
> Lucas aguardou André terminar a comida que estava em seu prato, quando rapidamente, com os olhos fixados nas profissionais, os dois trocam de pratos. Eles dão uma risadinha e André começa a comer os alimentos que estavam no prato de Lucas. Eu permaneço sentada observando a situação. (Diário de Campo, 11/09/2012).

Com esse episódio, senti a confiança das crianças ao dialogar em minha presença, além de Lucas comentar comigo que não gostava daquele alimento e, por isso, não desejava comê-lo até o final. Ao trocar os pratos de comida, longe dos olhares das professoras, as crianças estavam rompendo a *ordem institucional*, de que deviam comer toda a comida do prato, e criando novas estratégias peculiares para resolver aquela situação. Pelo desenrolar dos fatos, as crianças não se constrangeram com minha presença, considerando-me um adulto diferente dos demais profissionais da instituição.

O bloco de anotações e a câmera fotográfica causam desconforto, especialmente no que diz respeito à invasão que, no caso, a pesquisadora ocasiona no cotidiano daqueles que estão sendo "vigiados". Assim, a máquina fotográfica passou a ser utilizada apenas após alguns dias de inserção no campo, procurando consolidar uma relação de respeito e confiança entre eu e as crianças e os/as profissionais. Nas primeiras fotos, posicionei-me mais afastada dos rostos de crianças e adultos, evitando maiores constrangimentos. Após alguns dias, crianças e profissionais mostraram-se mais confortáveis diante daquele instrumento. Aos poucos, professores/as e alguns familiares solicitaram o compartilhamento de fotos, reconhecendo a importância deste recurso no registro de acontecimentos e vivências. Procurei sempre disponibilizar as imagens desejadas, o que também auxiliou na

construção de uma relação de respeito e confiança entre pesquisadora e colaboradores/as.

Os recursos - diários de campo e registro fotográfico -, também ocasionaram conflitos e agitação, pois diversos foram os pedidos das crianças para utilização destes meios. O bloco de anotações foi, aos poucos, compartilhado com as crianças que desejavam usá-lo. Algumas crianças, desde os primeiros dias, solicitavam que eu escrevesse seus nomes, bem como pediam a leitura do que estava escrito na folha. Quando chegava e retirava meus materiais da bolsa, algumas crianças aproximavam-se solicitando espaço para fazer um desenho em meu bloco de anotações e/ou tirar fotos com a máquina fotográfica. O relato a seguir demonstra o quanto essas relações com a pesquisadora são delicadas:

> Hoje Juan sentou-se ao meu lado e ficou observando a escrita no diário de campo. Ele olhava admirado a me ver escrevendo. Depois de alguns minutos em que estava parado só observando, pediu para fazer um desenho em meu caderno. Eu permiti. Ao começar a desenhar, Jenifer e Tuani aproximaram-se e falaram para Juan que também queriam desenhar. Eu permaneci calada tirando algumas fotos dos outros grupos que estavam brincando. Juan aproveitou e pediu para tirar uma foto com a máquina também, e eu admiti novamente. Quando as outras crianças viram-no com a câmera na mão, me pediram para usar a câmera fotográfica. Nesse momento, a professora solicitou que as crianças guardassem os brinquedos para fazer o lanche. Então, permiti que as crianças tirassem apenas uma foto cada, pois a professora havia pedido para guardar os brinquedos. (Diário de Campo, 06/09/12).

Como vimos, a questão da permissão mereceu alguns cuidados da minha parte, pois ao mesmo tempo em que não pretendia ser mais um adulto detentor do poder de negar certos tipos de ações das crianças, também não podia atrapalhar o momento em que as crianças brincavam, chamando atenção com uma câmera. Além disso, reconhecemos a dificuldade em validar e considerar a capacidade das crianças. Mesmo sabendo que a maioria sabe lidar com essa ferramenta (câmera fotográfica), senti receio no possível manuseio inadequado do

instrumento, bem como de que o ambiente se tornasse uma "bagunça" por causa da minha câmera. Esta questão atentou para o quanto a *mudança de um paradigma*[64] adultocêntrico para uma concepção legitimadora das ações das crianças é um caminho de idas e vindas, desafiando nossos próprios pontos de vista.

Meninas e meninos do G6 gostavam de utilizar a câmera fotográfica, um instrumento "novo", já que o grupo não possuía o hábito de realizar produções como essas. Apesar disso, as crianças possuíam domínio sobre o uso desse equipamento, clicando nos botões e utilizando as funções corretamente. Quando a câmera estava em poder das crianças, o foco da imagem era muitas vezes a própria pesquisadora, os pertences que utilizava, como óculos, sapatos, e especialmente o diário de campo, demonstrando curiosidade do grupo. Elas também gostavam de ser fotografadas comigo, sentando e aproximando-se de mim para aparecer nas imagens.

A produção fotográfica realizada pelas crianças foi um rico componente nesta investigação, possibilitando perceber curiosidades e interesses pelo foco da imagem, além de propiciar conhecer quais crianças desejavam ser fotografadas e aquelas que se "escondiam" atrás da lente. As crianças fotografavam a si mesmas, aos colegas e junto a eles, dominando a câmera e posicionando-a para a autofotografia. Gostavam de tirar fotos de seus/suas professores/as, de seus amigos/as, como também das crianças que frequentavam outros grupos, como por exemplo, o G3 que possui uma área externa da sala próxima ao parque.

Esses momentos foram muito importantes, pois auxiliaram na aproximação com as crianças e na construção de uma relação de confiança, já que eu disponibilizava meus materiais para manuseio delas, diferente dos/as profissionais que ali estavam cotidianamente e não possuíam o hábito de realizar tais ações. Essa conduta contribuiu também na visão das crianças em relação a mim, ou seja, um adulto diferente dos demais com as quais conviviam constantemente.

A partir da exposição das primeiras aproximações, a relação entre pesquisadora, crianças e profissionais do grupo investigado construiu-se sustentada ao longo dos dias. As dificuldades, as angústias, as preocupações e os constrangimentos também compuseram este processo, evidenciando a complexidade em lidar com algumas questões

---

[64] Ver Sarmento, 2003, p. 140.

e situações ao compartilharmos de um tempo e um espaço numa instituição de educação infantil. Através dessa relação e das observações durante o período da pesquisa empírica, tentamos compreender como se manifestam os processos sociais entre as crianças e seus pares quanto às diferenças étnico-raciais, conteúdo do próximo capítulo.

4 RELAÇÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES ÉTNICO-RACIAIS, CORPORAIS E DE GÊNERO

Observar as crianças, suas brincadeiras, falas, conversas, expressões e demais manifestações é um exercício complexo, especialmente numa investigação carregada de expectativas. Passamos por um processo de desconstrução de posturas preconceituosas em relação ao espaço de educação infantil, acreditando na competência das crianças enquanto criadoras de saberes que eu ansiava conhecer.

As primeiras observações foram marcadas por ansiedade e preocupação, receios em não encontrar nada "diferente" do que me era familiar: meninos e meninas brincando pela sala, realizando seus momentos de higiene, sono e alimentação, correndo e divertindo-se no parque, bem como algumas discórdias e confusões entre as crianças. Essa sensação de não descobrir nada "novo" foi aos poucos se transformando em função do desafio de "virar do avesso" o cotidiano de uma Educação Infantil formal e olhá-lo do ponto de vista das crianças (FERREIRA, 2004).

Para isso, necessitei fazer parte desse cotidiano e ser aceita tanto pelas crianças, quanto por aqueles/as que participam de suas vidas. Deste modo, aproximei-me lentamente, buscando um *olhar sensível*[65] para o que as crianças tinham a dizer, tornando-me familiar àquele grupo. Aos poucos, captei diálogos, brincadeiras e interações para além daquilo que parecia tão familiar, vislumbrando situações recorrentes que evidenciavam elementos envolvendo a questão étnico-racial.

A proposta deste capítulo é apresentar, primeiramente o funcionamento de espaços e tempos que estruturam a organização do campo pesquisado, buscando compreender os elementos que compõem a *ordem institucional* do Centro de Educação Infantil Pedro Leite. Para isso, nos sustentamos em Buss-Simão (2012) que evidenciou em sua pesquisa etnográfica com crianças uma *ordem social adulta* que estabelece regras e cria rotinas de ação das crianças na instituição de educação infantil, demonstrando também uma *ordem social infantil* que se contrapõe a uma ordem adulta, criando seus próprios elementos culturais.

---

[65] Ver Dias (2003).

4.1 O TEMPO E O ESPAÇO: ENTRE A ORDEM INSTITUCIONAL ADULTA E A ORDEM SOCIAL INFANTIL

No que se refere às interações existentes num contexto institucional de educação, no caso um Centro de Educação Infantil público, reconhecemos que as *relações de poder* estão implicadas nesse processo. A organização do tempo e dos espaços das instituições de Educação Infantil é, na maioria dos casos, estabelecida pelos adultos que definem o tempo das brincadeiras, a hora da alimentação e do sono e o momento da atividade pedagógica, reprimindo movimentos, competências e a participação das crianças nesse processo. No entanto, é preciso reconhecer que as crianças resistem à ordem adulta, elaborando estratégias e possibilidades, organizando tempos e espaços da instituição conforme suas necessidades e interesses, confrontações que contribuem para o que Ferreira (2002) chama de *ordem instituinte das crianças.*

Para compreender essa *ordem instituinte das crianças* recorremos ao conceito de *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2002) que atribui um sentido aos processos de reprodução e produções sociais. Segundo o autor, as crianças em contato com seus pares e adultos, reproduzem interpretativamente a cultura adulta, tornando-se também parte dela. Assim, a produção da cultura realizada pelas crianças não se limita a mera imitação e/ou apropriação do mundo adulto, mas elas utilizam "criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares" (CORSARO, 2002, p. 114).

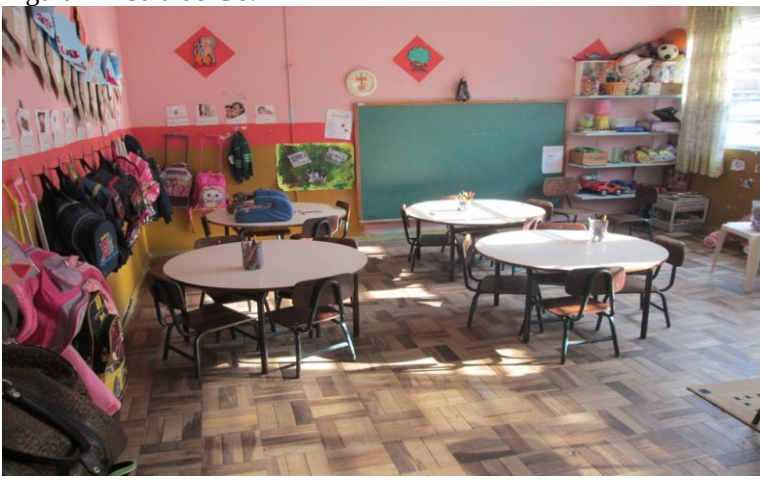
Diante desse conceito, compreendemos a capacidade da criança em reproduzir a vida adulta, interpretando-a de modo particular de acordo com suas necessidades e interesses, produzindo sua própria cultura de pares (CORSARO, 2007). No caso de uma instituição de educação infantil, constituída por normas que buscam governar e controlar ações sociais, as crianças apropriam-se desses conhecimentos integrando essa *ordem institucional*. Mas, além disso, são capazes de confrontar-se com essa estrutura social, participando e produzindo seus próprios elementos culturais, contribuindo para a construção de uma cultura de pares e extensão da cultura adulta.

Para Ferreira (2004) o contexto das instituições pré-escolares permite conhecer as crianças e os modos como lidam com estruturas impostas pelos adultos. Meninas e meninos participam desse contexto *espaço-temporal*, atuando de maneira particular nas estruturas da instituição, criando e elaborando suas próprias regras e contribuindo para a consolidação de uma *ordem instituinte das crianças*. Levando em consideração que os espaços e os tempos numa instituição de educação

infantil podem exercer papel regulador na vida das crianças, conduzindo à submissão, ou à emancipação, apresentamos a rotina[66] do grupo investigado.

As crianças que frequentam o G6 em período integral começam a chegar por volta das 7:00 horas. Os/as responsáveis trazem-nas às salas onde a professora e o/a auxiliar as aguardam. A sala possui quatro mesas redondas, um quadro de giz, cartazes colados nas paredes com imagens de animais e árvores, um relógio analógico, um varal onde são colocadas as *atividades pedagógicas* realizadas pelas crianças, ganchos para apoiar as mochilas com os respectivos nomes das crianças acima, quatro prateleiras destinadas a brinquedos e jogos (sendo que apenas as duas primeiras estão ao alcance das crianças), três cestos grandes onde são guardados outros brinquedos, um tapete para realização das rodas de conversa e um armário que os/as professores/as utilizam para guardar materiais e seus pertences.

Figura 7 – Sala do G6.



Fonte: Diário de Campo, 30/08/2012.

[66] Maria Carmem Barbosa (2006) define a rotina pedagógica como "(...) elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação" (p. 45).

Nesse momento de entrada, as crianças começam a pegar alguns brinquedos na sala, sentam-se no tapete e começam a brincar. À medida que as crianças vão chegando ao CEI, integram-se a um colega ou procuram um brinquedo de sua preferência. Os/as profissionais, nesse momento, não realizam muitas intervenções, apenas quando solicitados/as e/ou em momentos de conflitos. Em seguida, as crianças são convidadas a guardarem os brinquedos para tomar o café da manhã, que acontece no refeitório, localizado em frente à sala do G6. Na maioria das vezes, os/as professores/as chamam as crianças pelos seus nomes, de acordo com aquelas que já estão prontas, ou seja, que já guardaram seus brinquedos e encontram-se esperando.

O café é servido pelos/as professores/as que oferecem bebidas para as crianças e colocam os alimentos sobre a mesa para que cada uma pegue de acordo com sua preferência. Frequentemente os alimentos servidos no café da manhã são café com leite, achocolatado, pães, bolos ou bolachas. Ao terminar, as crianças voltam para a sala e muitas vezes continuam a brincar como estavam, ou os/as professores/as solicitam que se sentem em círculo sobre o tapete. Nesses momentos, os/as educadores cantam alguma música com o grupo, ou convidam a ilustrar algum desenho nas mesas.

Em seguida, dirigem-se ao parque, o qual possui um amplo espaço com diversos brinquedos, propício para o desenvolvimento de muitas brincadeiras e atividades. As crianças exploram o território de diferentes maneiras: brincam de casinha, de fazer comidinha com a areia, com a brita e as loucinhas espalhadas, pulam nos grandes pneus de caminhão fixados no chão, nos balanços e escorregadores, assim como no gira-gira. Nesse local podem circular, correr e brincar por todos os espaços, sentindo-se “livres” para escolher e realizar suas próprias brincadeiras, sendo que os/as profissionais só interferem quando ocorre algum conflito.

Figura 8 – Vista do lado esquerdo do parque.

Fonte: Diário de Campo, 30/08/2012.

Após o parque, as crianças retornam à sala sendo chamadas a lavar as mãos e almoçar. O almoço também é realizado no refeitório que possui um Buffet onde são servidos os alimentos. As crianças utilizam seus pratos e talheres, e escolhem a comida de acordo com suas preferências, servindo-se sozinhas.

Figuras 9 e 10 – Crianças servindo-se para almoçar.

Fonte: Diário de Campo, 30/08/2012.

Conforme terminam a refeição, dirigem-se até a sala para pegar escovas de dente e creme dental, realizando a higienização da boca sozinhas no banheiro. Quando todas finalizam a higienização, as que preferem dormir são levadas por um/a dos/as professores/as até a sala multiuso da instituição, utilizada para o momento do sono de todos os grupos. As crianças que não desejarem dormir, permanecem na sala brincando, jogando ou realizando alguma atividade. Nesse momento, há a troca dos/as professores/as que atuam no turno matutino com aqueles/as que trabalham no período vespertino.

Enquanto as crianças que estavam dormindo vão acordando, retornam sozinhas para a sala e começam a brincar com os objetos, jogos ou brinquedos que o grupo possui. Assim, a tarde inicia-se semelhante ao desenvolvimento do trabalho cotidiano no período matutino, sobretudo no que diz respeito à sequência das ações realizadas: brincadeiras na sala, lanche, círculo sobre o tapete, parque, jantar, higienização dos dentes e brincadeiras na sala para aguardar os familiares buscarem as crianças.

Como podemos observar, a repetição é um dos elementos que integra a rotina dessa instituição, internalizada pelas crianças. Ao chegar à sala, já sabem que podem pegar um brinquedo e iniciar a brincadeira; para o café sabem que precisam guardar os brinquedos; para ir ao parque precisam sentar-se em roda e realizar os "combinados"; ao voltar do parque devem higienizar suas mãos para almoçar e assim por diante. Com isso, é preciso indagar que tipo de criança pretende-se formar por meio dessa organização escolar?

O modo como se organiza o espaço e o tempo da instituição é carregado de intenções e propósitos adequados à regulação e controle das crianças, contribuindo para uma homogeneização do grupo e naturalização de práticas e concepções arraigadas. Nessa maneira de constituição da rotina, ignora-se que as crianças são diferentes e que estão incluídas em uma cultura específica, padronizando as diferenças e produzindo discursos universais que desconsideram os aspectos de raça, etnia, classe social e gênero. Para aguçar essa discussão, trazemos as contribuições de Anete Abramowicz, quando destaca que

> [...] a pedagogia tem como função internalizar saberes e "modos de ação", não quaisquer, determinados, que de certa forma foram e são "pactuados" entre forças desiguais, que se hegemonizam, subjugam e subjetivam outras a

> partir de estratégias de saber e de poder. Este processo de subjetivação se faz não apenas pela força bruta, como diz Foucault, mas sim a partir do que ele denomina de positividade do poder que é aquele que não diz apenas não, mas produz corpos, desejos etc. Ou seja, é o poder sobre a vida (o qual corresponde, na mesma medida o poder da vida) que se efetua como um exercício capilar de produção de "corpos saudáveis", que está no interior de uma lógica que Deleuze denominou de "saúde dominante" a qual, por exemplo, lota as academias de ginástica, produtoras de determinados corpos, nos quais as pessoas vão, sem que sejam mandadas, nem mesmo obrigadas (ABRAMOWICZ, 2007, p. 02).

Desse modo, professoras e professores cuidam e educam crianças com base em valores e regras internalizadas como naturais, auxiliando na formação de sujeitos com características específicas. Por meio de um discurso de igualdade e democracia racial, as instituições formadoras moldam e disciplinam os corpos, definindo papéis na sociedade. Então, qual o lugar das diferenças numa sociedade que elegeu a força física, a beleza, a cor e a sexualidade como padrões de saúde? Nesse caso, o diferente passa a ser exótico, pois é utilizado um único padrão que nega e elimina o "múltiplo".

No entanto, acreditamos que para além dessa ordem institucional constituída pelos adultos, exista outro modo de estar no mundo produzido pelas crianças por meio de significações e atuações elaboradas com seus pares e com os adultos. Atuando em confronto com a ordem adulta, as crianças criam suas próprias regras, seus modos de organização social e constroem um patrimônio cultural inerente ao grupo de crianças (FERREIRA, 2004).

Ao adentrar no cotidiano do grupo pesquisado percebemos a existência do que Ferreira (2002) denomina de "duas grandes temporalidades: os tempos do adulto-educadora e os tempos das crianças" (p. 137). Os primeiros referem-se às ações e práticas realizadas pelos/as profissionais que regulam e organizam o funcionamento da rotina do grupo, seja nos momentos coletivos das "atividades pedagógicas", alimentação, higiene e descanso, ou nas situações em que, implicitamente o adulto estabelece o que as crianças devem fazer. No caso do grupo supracitado, esses *tempos dos adultos*

ocorreram com menor duração e com diferenças na relação entre o adulto-professora e o adulto-auxiliar.

Nos *tempos das crianças*, destinados aos *momentos de brincar*, nos diferentes espaços da instituição, as crianças assumem um papel ativo nas relações e organização social dos grupos e das atividades. Tomam decisões, estabelecem e criam regras de convivência, sendo que os adultos intervêm minimamente, na medida em que surgem situações de conflitos e/ou agressões físicas e verbais entre as crianças. Os *momentos de brincar* nessa instituição foram observados com maior frequência na rotina do grupo, sendo as crianças principais responsáveis por escolher e coordenar suas ações, considerando as relações de poder entre elas e os/as professores/as.

As crianças, ao se confrontarem com a *ordem institucional adulta* no Centro de Educação Infantil pesquisado, por vezes se adequavam às regras estabelecidas nos espaços e tempos da instituição, como também as transformavam e interferiam em sua organização. Para tratar dessa questão, nos apoiaremos em Erving Goffman que, ao estudar instituições totais, criou o conceito de ajustamento primário para referir-se ao sujeito que contribui, "cooperativamente, com a atividade exigida por uma organização, e sob as condições exigidas – em nossa sociedade como o apoio de padrões institucionalizados de bem-estar, com o impulso dado por incentivos e valores conjuntos [...]" (GOFFMAN, 2005, p. 159).

Nesse sentido, nas instituições de educação infantil também ocorrem ajustamentos primários, à medida que as crianças integram-se às regras do CEI, adequando-se a *ordem institucional adulta*. Esses ajustamentos foram evidenciados nos momentos considerados pelos/as profissionais como pedagógicos, ou seja, nas atividades pensadas para transmitir algum tipo de conhecimento às crianças, como a pintura de desenhos, o recorte e a colagem de figuras e nas rodas de contação de histórias. As imagens a seguir exibem algumas situações em que as crianças estão submetidas à ordem adulta.

Figura 11 – Atividade Pedagógica – crianças desenhando.

Fonte: Diário de Campo, 04/09/2012.

Figura 12 – Crianças escutando história

Fonte: Diário de Campo, 05/11/2012.

Figura 13 – Crianças ensaiando para uma festividade.

Fonte: Diário de Campo, 30/11/2012.

As imagens demonstram momentos em que as crianças seguem as normas dos/as professores/as e realizam atividades conforme solicitado. Essas situações, *ajustamentos primários*, ocorreram, na maioria das vezes, no espaço da sala, que continua, então, tratado como uma sala de aula. Mesas e cadeiras, quando utilizadas para adequar-se a ordem adulta, são pensadas para a realização da atividade pedagógica, como se pode observar na figura 10 em que todas as crianças estão sentadas ao mesmo tempo.

O tapete também pode ser considerado elemento utilizado para conformar e disciplinar os corpos das crianças à medida que as rodas de conversa e a contação de histórias eram realizadas nesse espaço, quando todo o grupo deveria sentar e prestar atenção no que estava sendo proposto. Além disso, notamos o lugar que crianças e adultos ocupavam, onde as crianças sentavam-se sobre o próprio tapete, e os/as professores/as utilizavam uma cadeira, assumindo uma postura de autoridade perante a situação.

Em confronto com a ordem social adulta, meninas e meninos do G6 transformavam as regras estabelecidas pela instituição, tanto nos momentos considerados "livres", quanto nas ocasiões que os adultos solicitavam atenção e obediência, realizando o que Goffman designa de *ajustamento secundário*. "Qualquer disposição habitual pelo qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue

fins não autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser" (GOFFMAN, 2005, p. 160).

Desse modo, os *ajustamentos secundários* representam violações que os indivíduos realizam desviando-se das normas e dos padrões que foram admitidos pelo grupo. Goffman (2005) afirma que é necessário conhecer a estrutura e o funcionamento da instituição, visualizando vulnerabilidades, tornando possível autenticar as infrações. A pesquisa realizada por Buss-Simão (2012) analisa os *ajustamentos secundários* criados por crianças de dois e três anos de idade que, ao conhecer as regras da instituição, as transformam de modo próprio. Durante os *tempos de brincar* e os momentos do sono, criam estratégias e outros modos de organização dos tempos e espaços impostos pela *ordem institucional*. As alterações elaboradas pelas crianças não são consideradas, pela autora, transgressão social, mas sim um modo próprio de meninas e meninos revelarem suas competências ao confrontar-se com uma *ordem institucional adulta* e com seus próprios pares.

No caso no grupo pesquisado, os *ajustamentos secundários* foram constatados especialmente nos momentos "livres", quando as crianças elegiam a atividade ou brincadeira desejada. A seguir, apresentamos algumas imagens que demonstram ações nas quais as crianças elaboram *ajustamentos secundários* de acordo com suas preferências.

Figura 14 – Meninos organizando um canto na sala.

Fonte: Diário de Campo, 11/09/2012.

Figura 15 – Crianças brincando em cima dos colchões.

Fonte: Diário de Campo, 06/09/2012.

Figura 16 – Meninos montando uma cabana.

Fonte: Diário de Campo, 19/09/2012.

Figura 17 –Meninos criando uma pista sobre a mesa da sala.

Fonte: Diário de Campo, 12/11/2012.

Com base nas imagens exibidas acima, vislumbramos crianças possuidoras de elaborações culturais capazes de (re)estruturar espaços e materiais de acordo com suas necessidade e interesses. Nesses *momentos de brincar*, meninos e meninas do G6 organizavam suas brincadeiras utilizando e explorando as disposições espaciais, quando a cadeira que "serve para sentar" amparou a arrumação de um canto da sala; a mesa, utilizada para a realização das "atividades pedagógicas" serviu para montagem de uma pista de carros; e os colchões, empregados para momentos de descanso foram utilizados para pular e fabricar cabanas. Ferreira acrescenta:

> Nesta perspectiva, nas rotinas da cultura de pares assiste-se frequentemente a improvisações de ações em que as crianças, podendo agir de modo diferente, introduzem inovações quer nas regras, quer nas suas sequências, atualizando-as e legitimando localmente outros sentidos em face de novas condições, constrangimentos e conjunturas de relação com os/as outros/as. Daí ser inútil e redutor afirmar que as rotinas são estáticas ou lineares, uma vez que é precisamente porque são reproduzidas que podem ser alteradas e qualitativamente melhoradas no decurso da ação (FERREIRA, 2004, p. 63).

Essas (re)organizações, efetuadas pelas crianças nos espaços da instituição, eram admitidas pelos adultos, desde que não "*virasse uma bagunça*" e impedisse o controle sobre o grupo. A partir do momento que os/as profissionais considerassem as ações impróprias e desviantes das regras estabelecidas, reprimiam manifestações a fim de regularizar movimentos e manter a ordem nos espaços e tempos da instituição.

Além dessas situações, percebemos que os momentos de alimentação também indicaram a produção de transformações pelas crianças, no que diz respeito às regras estabelecidas nesse tempo-espaço por parte dos adultos.

> O jantar de hoje ocorreu por volta das 17 horas. As crianças foram chamadas ao refeitório e elegerem os alimentos que desejavam comer. O cardápio de hoje era arroz, feijão, carne com batatas e salada de beterraba. Percebi que Lucas ao escolher seus alimentos, olhava em direção à professora e auxiliar que estavam próximas à fila para manter a organização do Buffet. Lucas escolheu seus alimentos e sentou-se em uma das mesas do refeitório. Ele experimentou uma colher do arroz, mas preferiu não comer. Continuou sentado, com uma expressão de tristeza, observando a professora e a auxiliar. As outras crianças terminaram de jantar e Lucas ficou por último no refeitório. A professora auxiliar sentou-se ao lado dele e insistiu para que comesse todos os alimentos do prato, pois ele precisava se alimentar. Lucas respondeu bem baixinho que não gostou da comida. A auxiliar permaneceu ao lado de Lucas, insistindo para que ele comesse. Ele começou a encher sua colher de arroz e conduzi-la até sua boca, com muita tranquilidade. Aos poucos, ingeria os alimentos que estavam nos seus pratos, com o olhar da professora auxiliar sobre ele. Como as outras crianças precisavam de ajuda no momento da higiene, a profissional que precisava ajudá-las disse a Lucas: *"tudo bem Lucas, hoje você não vai comer tudo, mas amanhã quero ver você comendo toda a comida".* (Diário de Campo, 13/09/2012).

Nos momentos de alimentação, manifestações contra as ordens pré-estabelecidas, como comer todos os alimentos que "escolheram", tornaram-se perceptíveis. Lucas, como observei na pesquisa empírica, é uma das crianças marcadas pela auxiliar do grupo nos momentos de alimentação, pela recorrência de se alimentar com pouca quantidade de comida. Em muitas ocasiões como essa, ele foi "obrigado" a comer os alimentos que estavam no prato, mesmo que não desejando. Com isso, evidenciamos a presença de uma educação moral e autoritária nesses momentos de alimentação, em que os adultos desempenham poder de dominar e conformar as regras da instituição, mesmo que seja contra o desejo das próprias crianças. Desse modo, constatamos que expressões e atuações produzidas pelas crianças no espaço de educação formal são, muitas vezes, contidas pelos adultos com o propósito de garantir a disciplina e a organização dos diferentes espaços do CEI.

Em outra situação, evidenciada no capítulo anterior, Lucas comenta que não gostou do alimento oferecido no jantar e André, que estava ao seu lado, acabou comendo os alimentos do prato de Lucas sem que as professoras percebessem. Assim, apesar da existência de uma ordem adulta que impõe regras de conduta para o disciplinamento na instituição, as crianças formulam estratégias, conforme suas necessidades e interesses, capazes de contrapor essa estrutura organizacional, exibindo aptidões criadoras e transformadoras do contexto social em que se inserem.

A partir dessa ordem institucional adulta e dos modos de revertê-la e transformá-la elaborados pelas crianças, concentramos nossas observações nas relações sociais ocorridas entre as crianças quanto às diferenças étnico-raciais. Com base nesse propósito, evidenciamos durante as interações, que meninas e meninos elaboravam criações envolvendo a dimensão étnico-racial articulada ao corpo e ao gênero, demonstrando que o espaço da Educação Infantil é permeado por elementos entrelaçados.

4.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIMENSÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao deparar-me com as relações sociais no contexto da educação infantil, as primeiras formas de expressão percebidas foram àquelas ligadas aos corpos de meninos e meninas do G6. Nas diferentes formas de organização social do cotidiano da instituição, as crianças exprimiam seus modos de ver e interpretar o mundo através do corpo e das relações

étnico-raciais. Esse indicador instigou-me a aprofundar os conhecimentos a respeito da dimensão corporal na infância.

David Le Breton (2009) estuda a compreensão da corporeidade humana como um fenômeno social e cultural acreditando que, através do corpo, o ser humano insere-se no mundo efetuando suas experiências. Nesse movimento, as relações que estabelecemos com "o outro", assim como o pertencimento social e cultural são determinantes na constituição da dimensão corporal dos sujeitos.

O corpo, a linguagem e a emoção são aspectos compreendidos por Marinalva Vieira Barbosa (2011) como constituidores dos sujeitos. Com base nos estudos de Vigotski e Bakhtin, a autora defende que o corpo é permeado por processos mentais e corporais, biológicos e psíquicos e, na relação com "o outro", cria uma imagem de si auxiliando na construção de suas identidades. Desse modo, se a linguagem carrega significados construídos nas relações sociais ao longo da história, bem como valores e interpretações atribuídos pelos sujeitos, as emoções também estão implicadas nesse processo. O corpo e os aspectos intersubjetivos estão envolvidos nessa relação de interlocução desempenhando papel fundamental na constituição dos seres humanos.

Sobre essa questão, Silvana Vilodre Goellner enfatiza:

> A produção do corpo se opera, simultaneamente, no coletivo e no individual. Nem a cultura é um ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sucumbir às diferentes ações que sobre nós se operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos tanto porque a cultura é um campo político como o corpo, ele próprio é uma unidade biopolítica. Por essa razão, podemos pensar no corpo como algo que se produz historicamente, o que equivale dizer que o nosso corpo só pode ser produto do nosso tempo, seja do que dele conhecemos, seja do que ainda está por vir. Um corpo que, dada a importância que hoje apresenta no que respeita a construção de nossa subjetividade está exigindo de nós não apenas a busca constante de prazeres sempre reinventados, mas também disciplina, responsabilidade e dedicação (GOELLNER, 2003, p. 39).

Nas instituições de educação infantil, e demais contextos sociais, nos comunicamos por meio do corpo, constituído não só biologicamente, mas também através dos processos histórico-culturais. Valores e crenças, sejam eles da realidade natural ou cultural, são enraizados, admitidos historicamente e incorporados pelos indivíduos. A cultura, ao longo da história, construiu modos e padrões que por meio de diversas instituições sociais são praticados e interiorizados, tornando-se "naturais" e "normais". As relações de raça, etnia, classes, gênero e sexualidade estão envolvidas nesse processo, tornando-se essencial analisar como as crianças se constituem, se apropriam e transformam essas construções históricas.

James, Jenks e Prout (2000, p. 208) ao abordarem a temática dos corpos infantis, evidenciam que toda a ação social é uma ação corporificada, efetivada por pessoas reais, vivas e corpóreas. Dessa forma, os/as pesquisadores/as destacam que as diferenças corporais são utilizadas desde a infância para a construção de estereótipos culturais, criando uma intensa angústia nas crianças e influenciando na construção de suas identidades.

É na infância que as mudanças do corpo começam a surgir, consideradas desenvolvimento natural para alcançar características corporais adultas. James (1993)[67] considera a materialidade e a subjetividade dos corpos infantis, compreendendo o corpo como uma construção história, social, biológica e cultural. A autora, na realização de uma etnografia, enfatizou cinco elementos significativos que atuavam nas relações sociais entre as crianças: estatura, forma, aparência, sexo e desempenho.

Durante a realização da presente pesquisa empírica, foram presenciadas diversas relações sociais entre as meninas e os meninos do G6 que evidenciaram aspectos semelhantes aos citados por James (1993), sobretudo, no que diz respeito às dualidades acerca da dimensão corporal existente nessa faixa-etária de idade. Categorias como ser menino ou menina, feio ou bonito, gordo ou magro, preto ou branco, amigo e inimigo foram constatadas como determinantes e definidoras nos relacionamentos entre as crianças, confirmando que "o corpo é na infância um recurso essencial à aquisição e ruptura da identidade,

[67] Citado por James, Jenks e Prout (2000).

justamente devido à sua materialidade instável" (JAMES, JENKS e PROUT, 2000, p. 220).

Nas relações entre meninas e meninos dessa investigação, presenciamos diversos momentos em que as crianças expressavam seus saberes sobre o mundo recorrendo a dimensão corporal, como a força, a estatura, a agilidade, a fraqueza e a aparência. Sendo assim, percebemos durante as organizações sociais das crianças com seus pares, a recorrência de dimensões particulares que diferenciam e hierarquizam relações, sobretudo no que diz respeito aos elementos étnico-raciais, de gênero e aparência física. Além disso, concentramos nossa atenção às formas como as crianças experimentavam e atribuíam significados a dimensão corporal durante falas, brincadeiras, gestos, movimentos e relações que engendram com a realidade social. Deste modo, privilegiamos questões que marcaram esse aspecto central, evidenciando e compreendendo conhecimentos possuídos pelas crianças sobre esses aspectos e como fazem uso desses conhecimentos num contexto de educação infantil, ao se relacionarem e interagirem socialmente com seus pares e com os adultos.

De acordo com Le Breton (2009) a aparência corporal refere-se à maneira pela qual os sujeitos se apresentam e se representam. Envolve o comportamento, os modos de se vestir, a forma de cuidar do corpo, a gestualidade, entre outros aspectos que fazem parte de uma linguagem corporal simbólica dependente dos efeitos da moda. Além do pertencimento social e cultural, a aparência também se constitui dos aspectos físicos das pessoas, como a altura, o peso, os traços, assim como as características estéticas.

Nos últimos anos assistimos a uma exaltação e preocupação pela aparência dos corpos nas diferentes esferas da sociedade. A televisão, as propagandas, as revistas e os diversos meios de comunicação criam e divulgam imagens de determinados corpos considerados "belos e saudáveis". Essas representações propagam, muitas vezes de forma sutil, um tipo de corpo "magro, branco, jovem e heterossexual" como sendo o ideal a ser alcançado por todos os sujeitos.

Tal modo de olhar o corpo, baseando-se na aparência, vem sendo impulsionada desde o século XVIII, quando o corpo adquiriu destaque nas relações entre as pessoas. Naquele momento, a ciência conferiu grande importância e atenção aos corpos humanos, realizando análises e atribuindo diferentes lugares sociais a partir das características físicas e morfológicas dos indivíduos. Segundo Goellner (2003), a ciência constatou que o tamanho do cérebro poderia comprovar a inteligência e o comportamento das pessoas, a fisionomia do rosto (como a cor da

pele, formato do nariz e tipo de cabelos) classificava e identificava a conduta e as aptidões dos sujeitos. Através da propagação dessas informações, negros/as e mulheres foram considerados/as inferiores, uma vez que suas características biológicas foram apreciadas como insuficientes.

Em decorrência dessas informações e saberes divulgados pela ciência e por diversos meios de comunicação, o corpo tornou-se alvo de técnicas disciplinares para educar a gestualidade, a correção do corpo, sua limpeza e higienização (GOELLNER, 2003, p. 35). Desse modo, as instituições sociais, sobretudo a escola, tornaram-se locais privilegiados capazes de construir hábitos e valores pautados em métodos corporais para educar e conformar cada indivíduo.

Nessa investigação, analisando relações sociais entre crianças e seus pares no que tange as diferenças étnico-raciais, constatamos não só aspectos relacionados a essa questão, como também expressões e situações que envolvem o corpo de meninos e meninas envolvidas naquele grupo. A seguir, exibimos alguns elementos encontrados na pesquisa empírica, expondo o modo como as crianças manifestam e utilizam a dimensão corporal na relação com seus pares e com os adultos.

4.2.1 Sobre a cor da pele e as categorias étnico-raciais utilizadas pelas crianças

A política do branqueamento esteve presente no sistema de governo brasileiro, evidentemente, até meados do século XX. Essa ideologia assumiu como referência a beleza branca, exaltando a branquitude como símbolo da identidade racial (GIROUX, 1999). Nessa discussão, o branco aparece apenas como modelo universal da humanidade, objeto de desejo dos outros grupos raciais, consolidando sua supremacia econômica, política e social. Por outro lado, assistimos a um processo de construção negativa da identidade racial dos sujeitos negros, que afeta e prejudica sua autoestima, além de culpá-los pela discriminação que sofrem, e assim, justificar as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 25).

Nesse movimento, a cor negra é sempre agregada a uma sensação de medo e feiura, enquanto "branco" significa o oposto, o belo, o inteligente e a humanidade. A negatividade atribuída aos corpos negros, bem como aos seus atributos físicos, (tipos de cabelos e formato do

rosto) influenciam e contribuem para legitimar os padrões de beleza que apreciam e contemplam a brancura e a magreza (SOUZA, 2009, p. 84).

É no conjunto de relações com os outros seres humanos e com o mundo que a criança se constitui e, ao mesmo tempo, atua na realidade em que está inserida. Nesse contexto das relações com o mundo, no processo de se tornar humano, o homem necessita extremamente "do outro" para se constituir. Assim,

> a imagem que temos de nós mesmos não existe fora da ação criativa daqueles que nos contemplam externamente. O todo acabado de sua vida o eu não domina. A visão do outro nos engloba de um modo que nós não dominamos. Essa posição única põe em evidência a nossa incompletude e constitui o outro como único lugar possível de uma completude sempre impossível de ser atingida, pois muitos são os outros e, para cada ação, abrimos para outros sentidos e possibilidades de realizações de atos éticos e estéticos. (BARBOSA, 2011, p. 14).

Nessa discussão, a aparência e as características físicas são elementos significantes no processo de formação identitária das crianças pequenas, na qual o corpo representa papel fundamental, auxiliando na construção de uma autoestima positiva. Na maioria dos casos, a instituição de educação infantil é uma das primeiras formas de socialização das crianças depois do contexto familiar. Nesses espaços, meninas e meninos de pouco idade relacionam-se com outros corpos que determinam a imagem do nosso próprio corpo.

A partir das observações e analises dessa investigação, percebemos que as manifestações raciais expressas socialmente constituem um modo de pensar e agir em relação às diferenças étnico-raciais apreendidas pelas crianças desde cedo. Sendo assim, a cor da pele foi identificada como uma das características privilegiadas durante as interações das crianças e seus pares.

As crianças do grupo pesquisado eram provenientes de diferentes grupos étnico-raciais - pretas, pardas e brancas -, com características distintas, tais como os diversos tipos de cabelos, de cor da pele, de formato do rosto, de altura e dimensão, entre outras. Na relação que efetuam com seus pares e com adultos, apreendem diferenças e

semelhanças existentes, constituindo, a partir da internalização daquilo que é dado pelo outro, uma imagem do nosso próprio corpo.

> Assim, a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso "eu" é produto de muitos outros que o constituem. Esses "outros", nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança. (BENTO, 2012, p.112).

Nesse processo de construção da identidade, algumas crianças do grupo investigado na relação com as crianças negras, revelaram uma concepção de beleza baseadas em características particulares. A passagem descrita a seguir expõe essa situação:

> Hoje, durante o momento do parque, percebi que Tuani brincava sozinha fazendo bolinhos com areia, pedrinhas e loucinhas. Ela aproximou-se e ofereceu-me o bolo dizendo que tinha sabor de morango e o outro de uva. Nesse momento, Tuani esbarrou no dedo de Manu que estava sentada no chão, mas logo pediu desculpas. Manu respondeu dizendo: *Não adianta pedir desculpas!* Tuani voltou para o canto onde estava brincando e Manu, percebendo que eu havia observado a situação, aproximou-se de mim e falou:
> - Ui prô, a Tuani é gorda!
> - E o que tem em ser gorda?
> - Gorda é feio!
> - Mas você não gosta dela por isso?
> - Ela é gorda e preta!
> - E você não gosta?
> - Não!
> - Do que você gosta?

> - Eu gosto assim ó: de loira, magra, bem bonita assim! O que tem aí no seu caderno prô?
> - Aqui eu anoto algumas coisas que vocês e seus colegas fazem.
> (Diário de Campo, 23/08/12).

Diante desse breve relato, as ideias de corpo magro e branco estão associadas aos padrões de beleza construídos historicamente. A fala de Manu, enfatizando que Tuani é "gorda e preta" retrata uma concepção supervalorizadora da magreza, além de outras características físicas mencionadas por ela, ao ser questionada sobre como gosta que seja uma criança: loira e magra. Esta resposta remete à ideologia do branqueamento que marcou historicamente nosso país, permanecendo nos discursos e nas práticas sociais até os dias de hoje.

Cabe realçar que essas normas de beleza são apreendidas desde cedo, através da socialização e relações que as crianças têm com o mundo. A família, a creche, a igreja e os diferentes meios de comunicação, acabam reforçando uma cultura hegemônica que não abre espaço para a diversidade, influenciando diretamente nas relações sociais. Desse modo, ao interagir e se relacionar com o mundo, as crianças conhecem e apreendem costumes, regras e valores que constituem a realidade vivenciada.

Dessa forma, a construção da identidade racial da população negra torna-se um desafio mediante o processo histórico brasileiro que associa a condição do negro à inferioridade, à incompetência, à feiura e ao atraso cultural (BENTO, 2012). As semelhanças e diferenças com "o outro", a herança cultural, o acúmulo coletivo e a aprendizagem são fatores fundamentais na constituição da identidade, distintas para cada pessoa.

Com base nisso, acreditamos que as representações enunciadas por Manu acerca de Tuani, são pautadas na negatividade acerca dos corpos do sujeito negro, bem como a apreciação do indivíduo branco e magro como única forma de beleza existente. O corpo gordo, o corpo suado, o corpo sujo – são infinitas as classificações e critérios para o processo de estereotipação e exclusão das crianças negras (FINCO; OLIVEIRA, p. 75). Sobre esse assunto, Gomes (2003) revela que a

"dupla cabelo e cor da pele" são elementos essenciais para a construção da identidade negra[68]:

> O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. (GOMES, 2003, p. 173).

Para crianças negras que passam por um processo de socialização em que prevalece a imagem dos sujeitos brancos e os atributos físicos reconhecidos como belos (cabelos lisos, pele clara), torna-se um desafio enfrentar tais padrões estéticos tidos como universais, muitas vezes negando a si mesmos para alcançar aceitação social (GOMES, 2003, p. 171).

Além das crianças brancas indicarem os padrões de beleza hegemônicos na nossa sociedade, observamos também atitudes e falas de negação das características físicas das próprias crianças negras, conforme diálogo abaixo:

> Durante o jantar de hoje, fiquei junto a uma das mesas onde o G6 realizava sua refeição. A comida era feijão, arroz, carne picadinha e chuchu. Sentei-me ao lado de Tamires para observar as relações e os diálogos que ocorrem no espaço do refeitório. Enquanto realizava sua refeição, fez o seguinte comentário para mim:

---

[68] Identidade negra é considerada pela autora "(...) como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro" (GOMES, p. 171).

> - Eu vou comer tudo para minha pele, olha! (Apontando para sua mão querendo mostrar alguma coisa)
> - O quê? Pra sua pele o que, não entendi? Perguntei e ela.
> - Pra minha pele mudar!
> - Mudar como? Perguntei.
> - Pra minha pele ficar branca, assim ó. (Mostrando-me a palma de sua mão que é mais clara que a cor de sua pele).
> - Mas como sua pele é? Indaguei novamente.
> - É preta, mas vai ficar branca!
> - E por que você quer que ela fique branca?
> - Ah sei lá!
> -Ah, me conta por que você quer que ela fique branca. Insisti perguntando novamente.
> - Ah, por que sim, é mais bonito.
> Nesse momento, Tamires começou uma conversa com sua colega que sentava ao seu lado, finalizando nosso diálogo. (Diário de Campo, 04/09/2012).

Por meio desta narrativa, constatamos o desejo que Tuani possui em ser diferente do que é, acreditando que pode mudar de cor comendo alguns alimentos, como o arroz e o feijão. Reconhecendo a negatividade da cor preta e todo o preconceito que essa marca carrega, Tuani almeja trocar de cor, pois apreendeu que a sociedade tem como belo a brancura. Além disso, através das relações com seus pares no espaço da Educação Infantil, Tuani suporta diariamente os efeitos da negatividade atribuída a sua cor de pele e demais características físicas que a sociedade discriminou ao longo da história. Nas interações com seus colegas, nas brincadeiras e atividades realizadas, durante a alimentação, na hora do sono, entre outros momentos, Tuani percebe que é rejeitada pelos seus próprios pares num contexto social em que deveria ser acolhida por todos. Assim, entendemos que na construção das identidades das populações de origem africana, sobretudo a mulher negra constrói sua corporeidade através de um processo de aprendizado tenso de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo (GOMES, 2006, p. 265).

Durante a pesquisa empírica participei de um diálogo com outra menina negra do grupo, que também desejava ser “branquinha” igual sua amiga:

> No final do almoço, Yasmin estava olhando em direção à mesa da frente, onde alguns colegas de

> seu grupo estavam almoçando e comentou comigo que estava ao seu lado:
> - Eu queria ser assim tipo a Isabela! (Isabela é uma menina branca, de cabelos lisos e loiros).
> - Assim, como? Indaguei.
> - Branquinha! Ela respondeu.
> - Branquinha? Mas como você é?
> - Sou preta!
> - E por que você gostaria de ser branca?
> - Porque é mais bonito, que nem a Bela.
> Nesse momento Yasmin levantou-se para guardar seu prato encerrando a conversa.
> (Diário de Campo, 25/09/2012).

A partir dessa fala, constatamos a representação que Yasmin construiu quanto a sua cor, desejando que fosse igual à Isabela, "branquinha". Assim como outras pesquisas já constataram (SOUZA, 2009; GUIZZO, 2010; TRINIDAD, 2012) as crianças indicam, desde cedo, a preferência pela aparência branca, assim como desejam "mudar de cor" como forma de serem aceitas pela sociedade.

Nesse sentido, enfatizamos que por meio das interações sociais entre as crianças e seus pares ocorre um trabalho de duas vias:

> em um sentido, o sujeito sofre a ação dos instrumentos mobilizados por seus interlocutores para definir, regular os modos de agir, de ser daquele; em outro sentido, o sujeito lança mão desses instrumentos, das palavras, que lhes são dadas pelo outro e passa a usar para pensar a si mesmo (BARBOSA, 2011, p. 20).

Assim, percebemos que algumas crianças, através das relações efetuadas com seus pares e com os adultos, apreenderam a recusar seus próprios corpos, visto que a partir da visão do outro nos constituímos.

Sobre as categorias étnico-raciais utilizadas pelas crianças do grupo pesquisado, foi possível identificar algumas como "branco", "branquinha", "preto", "pretinho", "moreno", empregadas durante as interações com seus pares. A situação abaixo demonstra um desses momentos:

> Hoje, quando cheguei à sala, algumas crianças logo me chamaram para brincar. Manu, Isabela e

> Vitória brincavam de "creche". Tinham vários/as bonecos/as sentados/as em uma rodinha que as próprias crianças organizaram. Eu perguntei se os bebês já haviam comido, e as meninas responderam que sim. E uma delas começou a dizer enquanto apontava para os/as bonecos/as:
> - Essa é a Taís, essa é a Luana, essa é a Carol e esse aqui é o André – Apontando para um boneco negro.
> André (um menino do grupo) encontrava-se por perto quando Isabela estava falando o nome dos bebês, e veio logo perguntar:
> - Quem é o André?
> - Esse aqui moreno, não preto – respondeu Isabela.
> - Ah tá – respondeu André. (Diário de Campo, 17/08/2012).

Isabela referia-se, muitas vezes durante suas brincadeiras, aos nomes dos bebês com os nomes de algumas crianças do grupo. Ao chegar à vez do boneco negro, mencionou o nome André, um menino negro do grupo muito alegre e extrovertido. Porém, inicialmente utilizou a categoria "moreno" para referir-se ao boneco "negro", quando, em seguida mencionou "preto". Em diversas ocasiões presenciadas por mim as crianças utilizaram a categoria étnico-racial "preto":

> Richard é um menino que entrou há uns dois meses nesse grupo. Quando estou no CEI ele fica muitas vezes perto de mim, fazendo carinho, conversando e me convidando para brincar. Hoje eu não o havia visto no parque por um tempo e quando chegou perto de mim perguntei:
> - Oi, onde você estava?
> - Eu tava na sala com as meninas. (Richard respondeu)
> -Quais meninas? (Perguntei)
> - Aquelas, a Jenifer, a Tuani e aquela outra.
> - Que outra? (Perguntei novamente)
> - Ah não lembro o nome dela. (Respondeu)
> Tainá que ouvia a conversa perguntou:
> - Ah, já sei, aquela outra pretinha?
> Richard disse:
> - Aquela, a Yasmim!
> -Então, ela é toda pretinha! – Respondeu Tainá.
> (Diário de Campo, 28/11/2012).

Dessa forma, ao pesquisar o espaço da educação infantil evidenciamos que as crianças já empregam algumas categorias étnico-raciais utilizadas pela sociedade atual. Assim como constata a pesquisa de Trinidad (2011), a categoria "preto" foi utilizada pelas crianças em maior número de vezes, sendo que a categoria "negro" foi pouco empregada. Houve apenas uma situação em que percebi a utilização do termo "nega":

> Após o jantar Ana voltou para a sala e falou rindo pra mim:
> - Eu chamei a professora de nega!
> - Por quê? (Perguntei).
> - Eu chamei ela de nega. (Repetiu Ana)
> - Mas ela é negra? (Perguntei novamente).
> - Não ela é branca, mas eu chamei ela de nega! (Respondeu).
> (Diário de Campo, 18/08/2012).

Nesse momento, Ana Luiza utilizou o termo "nega" para referir-se à professora reconhecendo a negatividade que essa expressão carrega. Ela distingue a categoria étnico-racial da professora, mas naquele momento a denomina "nega" como forma de agredir verbalmente a professora, com uma expressão impregnada de significados e estereótipos.

Considerando esses elementos, salientamos a importância da linguagem na constituição dos seres humanos, podendo ser compreendida não somente como um sistema de normas, mas que o corpo e as emoções ganham materialidade através da linguagem pelos seguintes meios: subjetividade; entonação, excedente de visão e pelo tom avaliativo. Dessa forma, concordamos com Barbosa quando afirma que "na realidade não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis" (BARBOSA, 2011, p. 24).

A partir disso, evidenciamos através desses relatos que o cotidiano da educação infantil é permeado de relações que envolvem as categorias étnico-raciais, especialmente no que diz respeito às tensões entre corpo e infância. Esses conflitos serão significativos para a construção das identidades infantis, possivelmente determinadas pelas diferentes formas de discriminação e hierarquias existentes em nossa sociedade.

É necessário considerar os aspectos pejorativos empregados pelas crianças acerca das características corporais evidenciados durante a

pesquisa, pois com base nisso, vislumbramos que as crianças já se apropriaram de significados negativos e estereotipados atribuídos à população negra em nossa sociedade.

Nesse momento acreditamos na importância dos/as professores/as que atuam com o grupo pesquisado no sentido de perceber os modos como crianças e adultos estão reforçando preconceitos existentes na sociedade. É fundamental a atenção, a observação, o registro e o planejamento de propostas de intervenção capazes de auxiliar na desconstrução de estereótipos racistas. Sobre esse assunto, Gomes (2001) salienta que, através do meio sociocultural, construímos as bases para inserção no mundo. Por isso,

> não seria oportuno para a escola lançar um olhar positivo sobre a cultura de tradição africana? Possibilitar aos alunos o contato com a imagem positiva do negro que, aos poucos, vem sendo retratada na mídia, em publicações específicas? Relembrar pensadores/as, políticos/as, cantores/as, artistas e intelectuais negros/as do passado e da atualidade? Não seria interessante resgatar a própria história de vida dos/as alunos/as, ressaltando a luta das famílias para manter seus filhos nas escolas, para dar-lhes uma educação digna? A escola não poderia lançar um olhar sobre a beleza da estética negra, das artes da religião, da música e a estreita relação entre a tradição cultural africana e o cuidado com a natureza e com o meio ambiente? (GOMES, 2011, p. 94).

Sendo assim, o espaço da educação infantil pode ser construído com base no respeito e na valorização dessas diferenças culturais, necessitando que ações e intervenções pedagógicas estejam voltadas para o reconhecimento e a valorização do diferente. As diferenças de cor, etnia, classe, gênero e religião enriquecem o grupo no cotidiano da instituição que precisa olhar as crianças com respeito e possibilitar que seus direitos sejam assegurados.

4.2.2 Sobre a exaltação da beleza e da magreza

Ao analisar relações sociais entre as crianças do grupo pesquisado, revelamos uma preocupação no que diz respeito à beleza e à magreza, especialmente entre as meninas. As crianças apresentavam cuidados com o corpo, desde a roupa que vestiam, a forma de arrumar os cabelos, o uso de produtos cosméticos, assim como o desejo em manter o corpo magro. Esta constatação atrela-se, possivelmente, às representações de imagens e informações difundidas por televisores, revistas, livros, filmes, propagandas e brinquedos que carregam um referencial social, econômico e cultural hegemônicos.

A concepção de beleza varia de acordo com os processos históricos e com a cultura, sendo sempre relacionada àquilo que é "belo", "gracioso", "bonito" e "maravilhoso" (ECO, 2007). Nos dias de hoje, o corpo "magro e branco" naturalizou-se como modelo a ser atingido por todos os indivíduos sujeitados a dietas alimentares, academias, medicamentos, alimentos suplementares, cirurgias estéticas e drogas químicas para adequar-se aos padrões de beleza vigentes. Assim, a gordura e a obesidade contrapõem-se à ideia de beleza, e estão sempre atreladas a doenças na sociedade atual.

Essa produção dos corpos inicia-se na infância, quando as crianças apreendem o tipo de corpo considerado belo através de informações veiculadas pelas propagandas, revistas, filmes, novelas e demais textos representativos. As imagens difundidas por esses meios contribuem para a construção de noções sobre si e sobre "os outros", determinando efetivamente a constituição de identidades. Em vista disso, meninas e meninos, desde cedo, apropriam-se de ideias e preconceitos vigentes, como também criam maneiras de lidar e empregar tais conhecimentos na relação com seus pares e adultos.

Desde os primeiros dias da pesquisa empírica, percebi que as crianças faziam uso de categorias conhecidas em nossa sociedade impregnadas de estereótipos e estigmas em relação aos corpos dos sujeitos. Mas, para além da reprodução desses preconceitos, elaboravam produções particulares para o emprego de algumas classificações. Em algumas situações observei que chamavam seus/suas colegas de "gordos":

> O lanche de hoje ocorreu na própria sala, pois o dia estava chuvoso e as crianças assistiam a um filme. Quando as crianças sentaram-se nas cadeiras para realizar a refeição, notei que Jenifer

> empurrou Lucas para ocupar o lugar em que ele se encontrava. Ele revidou empurrando-a também. Então ela disse:
> - Seu gordo! (Fala de Jenifer)
> -Tu que és gorda Jenifer! (Respondeu Lucas). (Diário de Campo, 16/10/2012).

Foram diversas ocasiões de conflitos entre as crianças, pelas quais utilizavam a categoria "gorda" para defender-se. Embora a classificação de "gordo" não sirva para determinada criança, como é o caso de Lucas (menino considerado magrinho pelas professoras e por sua própria mãe) as crianças a empregavam como forma de ofensa e mecanismo de defesa/proteção.

Cabe ressaltar novamente as contribuições de Barbosa (2011), defendendo que a linguagem carrega ideologias e sentidos acompanhada de emoções que estruturam as relações dos indivíduos. Desse modo, as palavras enunciadas pelas pessoas estão impregnadas de valores apreendidos do início ao fim da vida, durante as interações sociais. Ao pronunciar a palavra "gordo", carregada de subjetividades e entonações atribuídas por Jenifer, é possível perceber que esse vocábulo possui carga negativa produzida pelos sujeitos historicamente.

Em certas ocasiões, percebi outras manifestações acerca dessa categoria, como modo de rotulação de algumas crianças do grupo.

> Hoje o dia estava chuvoso e as crianças assistiam a um filme no refeitório. Certo momento, algumas crianças saíram dos lugares onde estavam assistindo ao filme para sentar ao meu lado. Tuani sentou-se em meu colo e começou a fazer carinhos em mim e mexer nos meus cabelos. Gabriele e Ana Luiza que estavam ao meu lado também, comentaram:
> - Ui Tuani sua gorda! (Falou Gabriele).
> -É sua gorda. (Completou Ana Luiza).
> Tuani ficou me olhando em silêncio, enquanto Gabriele e Ana Luiza a observavam com expressão de estranhamento. Ao ver que Tuani não se manifestou perante os xingamentos das colegas, não consegui me conter perante aquela situação e comentei:
> - Mas o que é ser gordo? (Indaguei)
> - Ui, é feio! (Respondeu Gabriele)
> - É muito feio! – (Completou Ana).

> - Mas todos nós somos diferentes uns dos outros. Cada uma tem um jeito de ser. (Comentei).
> - Ui mais gorda é feio! (Comentou Gabriele).
> Ana Luiza e Gabriele saíram naquele momento e Tuani permaneceu em meu colo calada. (Diário de Campo, 01/10/2012).

O diálogo acima demonstra a concepção que as crianças possuem acerca dessa categoria carregada de significados negativos, sendo considerada sinônimo de "feio". Esse fato indica que desde pequenas as crianças reconhecem e empregam categorias utilizadas na sociedade atual, como a representação do ideário de beleza disseminado pelos diversos meios de comunicação existentes no contexto em que vivem. Nesse caso, percebemos que a aparência física das crianças aparece em foco durante suas relações e interações. Diante disso Le Breton ressalta:

> A aparência física de si parece valer socialmente pela apresentação moral. Um sistema implícito de classificação fundamenta uma espécie de código moral das aparências que exclui, na ação, qualquer inocência. Imediatamente faz de qualquer um que possua hábito, monge incontestável. A ação da aparência coloca o ator sob o olhar apreciativo do outro e, principalmente, na tabela do preconceito que o fixa de antemão numa categoria social ou moral conforme o aspecto ou o detalhe da vestimenta, conforme também a forma do corpo ou do rosto. Os estereótipos se fixam com predileção sobre as aparências físicas e as transformam naturalmente em estigmas, em marcas fatais de imperfeição moral ou de pertencimento de raça (2009, p. 78).

A aparência física é um elemento fundamental na construção identitária das crianças, sendo o corpo magro um ideal a ser alcançado por todas as pessoas. Como podemos perceber, conforme diálogo apresentado acima, esse modelo de beleza é apreendido desde a infância através de veículos de comunicação e expressadas nas relações sociais que as crianças estabelecem com seus pares e com adultos. Para Ferreira,

> [...] as crianças, reproduzindo os princípios dominantes de classificação do mundo adulto,

> tomam-no como bitola e desdobram-no em precisões literais que, além de especificar o gênero, não só etiquetam como legendas dicotômicas – pequenos/as ou grandes/as, velhos/as ou novos/as, altos/as ou baixos/as, bonitos/as ou feios/as – como lhes associam os deus estereótipos (negativos) e tipos ideais (positivos) premiando ainda os diferentes saberes com desiguais poderes (FERREIRA, 2004, p. 71).

Guizzo (2005) também evidencia aspectos referentes à aparência e à estética em sua pesquisa ao perguntar para crianças de 6 anos de idade o porquê consideravam a boneca *Barbie* bonita. Elas responderam que ter cabelos compridos, lisos, loiros, olhos verdes e corpo magro torna a boneca linda, o que indica conhecimento sobre um modelo de beleza tido como hegemônico e legitimado pela sociedade.

Além disso, percebo que na maioria das vezes em que Tuani foi ofendida e enfrentada por seus colegas quanto às suas características físicas, não reagiu com palavras. Ao receber ofensas, saía de perto da colega ou, às vezes, permanecia no local/grupo abaixando sua cabeça e demonstrando tristeza em relação aos comentários recebidos, como demonstra a situação abaixo:

> Jenifer, Manu, Yasmim e Tuani brincavam na areia do parque com potinhos e pazinhas. Nesse momento, percebi que Tuani chamou Jenifer de gorda. Yasmim interferiu dizendo:
> - Tu que é gorda Tuani! (Yasmim)
> Então todas as crianças começaram a gritar, inclusive a Tuani.
> - Tu que é gorda! Tu que é gorda! Tu que é gorda!
> Quando a professora ouviu, pediu imediatamente para as crianças pararem de falar isso, pois não era legal ficar falando assim dos amigos. As crianças pararam de gritar e Tuani saiu e foi brincar perto da professora Rose. (Diário de Campo, 06/11/2012).

Nos momentos de agressão verbal à Tuani, ou quando se envolve em algum conflito, ela se aproxima das professoras ou da própria pesquisadora como forma de se proteger das ofensas recebidas. Em outra ocasião, Tuani aproxima-se da pesquisadora como meio de defesa:

Hoje as crianças começaram a produzir uma tartaruga de material reciclável. Nessa ocasião, entre as quatro mesas, uma delas ficou composta somente por crianças negras: Gabi, Tauni, Yasmim, Jenifer e William. Durante a montagem e construção da tartaruga percebi que estava ocorrendo uma discussão nesta mesa. Yasmim e Tuani disputavam um mesmo lápis que estava sobre a mesa. Nesse momento, Yasmin começou a falar alguma coisa no ouvido de Gabriele, depois no ouvido da Jenifer e por último, no ouvido de Willian. Deixando Tuani de fora do "segredinho" que ela estava contando. Esta última logo comentou:

- Eu sei o que tu tá falando, que eu sou gorda. (Comentou Tuani)
- Não é! (Respondeu Yasmim)
- É sim, eu sei. (Falou Tuani)

Depois Yasmim começou a colocar a ponta do lápis no braço de Tuani. Em seguida, Jenifer apontou seu lápis para o rosto de Tuani. Esta última pede para parar.

Yasmim repetiu o que estava fazendo, falando algo no ouvido das outras crianças, deixando Tuani novamente de fora.

Quando as crianças terminaram de construir a tartaruga, Tuani logo veio sentar-se ao meu lado. Ela faz carinho em mim, comenta sobre minha roupa e meu anel. Deixa sua cabeça encostada em meu ombro. (Diário de Campo, 09/10/2012).

Figura 18 – Yasmim contando o “segredinho”.

Fonte: Diário de Campo, 09/10/2012.

Figura 19 – Yasmim com o lápis no braço de Tuani.

Fonte: Diário de Campo, 09/10/2012.

A experiência interativa das crianças não é tarefa fácil, sendo necessário lidar com heterogeneidades e desigualdades existentes num

grupo de meninos e meninas, exigindo constantes processos de negociação entre as crianças (FERREIRA, 2004, p. 68). Ao disputar um mesmo lápis, Yasmim resolve tomar uma atitude que deixaria Tuani chateada: falar um "segredinho" no ouvido dos/as outros/as colegas, além de colocar a ponta do lápis no seu braço. Tuani, ao perceber que Yasmim falava alguma coisa no ouvido de seus/suas colegas, logo pressupõe que se referisse ao seu corpo. Ao perceber que os/as amigos/as a estão deixando "de fora", Tuani aproxima-se de mim buscando um amparo, alguém que possa protegê-la.

Em vista disso, compreendemos que a construção cultural da beleza é um processo distante da inclusão, pois a ideia de belo, ao ser construída por um grupo, pode acarretar diferenciação e discriminação. Ao elencar um modelo de beleza como hegemônico, hierarquizam-se pessoas, grupos, raças e etnias não inseridas nesse padrão. Além disso, cabe destacar que, de acordo com Ferreira, conhecer o ponto de vista das crianças é

> [...] reconhecer que também as crianças, quando lidam com os constrangimentos impostos e/ou as possibilidades que se abram à construção das suas micro-sociedades, elas próprias se posicionam e são posicionadas por referencia a dimensões estruturais – classe sócia, género, etnia...- e/ou a dimensões emergentes das suas interacções, que assim participam na estruturação de si como grupo social de "pares" (FERREIRA, 2004. p. 58).

Nessa discussão, enfatizamos que o corpo possui papel fundamental na constituição de relações sociais entre crianças e seus pares no que diz respeito aos usos durante as interações. Os preconceitos históricos existentes acerca das diferenças de gênero, cor, idade, desempenho, assim como as aparências físicas tornam a construção da cultura corporal cada vez mais tensa. "Para essas crianças a construção positiva da identidade corpórea exige um penoso processo de desconstrução de representação inferiorizantes e preconceituosas de seus corpos que a cultural social e midiática e até literária ainda reproduz" (ARROYO, 2012, p. 17).

4.2.3 Sobre a cor dos/as bonecos/as

De acordo com Fernanda Morais de Souza (2009), brinquedos são considerados artefatos culturais produzidos historicamente e destinados a grupos específicos de pessoas. No que se refere à história de criação dos/as bonecos/as, a autora observou que estes/as são utilizados como objetos de identificação e como forma de representação de modelos corporais consolidados em cada momento histórico. Os corpos e os atributos materiais dos/as bonecos/as podem carregar significados culturais, raciais, sexuais e religiosos pautados num modelo corpóreo tido como "universal". Sobre os/as bonecos/as oferecidos/as nas instituições educacionais para a utilização das crianças, Leni Dornelles destaca que,

> a partir do que venho pesquisando e estudando acerca da produção do sujeito infantil posso inferir que historicamente nossas crianças de Educação Infantil vêm tendo acesso apenas a um tipo de corpo/boneco que são os bonecos/as loiros, magros, brancos de olhos azuis e, isto certamente, produz efeitos na constituição de subjetividades infantis. Esta é a única 'verdade' sobre raça e corpo produzidos não só na escola, mas na sociedade em geral. Daí, ser 'natural' as crianças e professores aceitarem apenas os sujeitos que apresentam o que é valorizado e tido como 'o melhor' e o 'mais bonito' dentre outros (DORNELLES, 2004, p. 07).

Reconhecendo o poder e a importância dos brinquedos na construção de identidades, procuramos perceber a relevância e os sentidos atribuídos pelas crianças às/aos bonecas/os que a instituição disponibilizava. Desde os primeiros dias da pesquisa empírica, notamos que os/as bonecos/as eram brinquedos muito utilizados pelas crianças, especialmente entre as meninas. O grupo pesquisado possuía, na sala, cerca de oito bonecos/as, sendo que dentre esses/as, apenas um boneco era negro.

A representação que os corpos dos/as bonecos/as exercem na vida das crianças contribui efetivamente para a produção de um tipo de corpo padronizado veiculado pelas mídias. As crianças, ao relacionar-se com

esses brinquedos, percebem diferenças e semelhanças existentes entre seu corpo, de outras pessoas e dos/as bonecos/as. No caso das crianças negras, ao brincar com os/as bonecos/as oferecidos pela instituição, não se identificam com as características desses/as pela existência de apenas um boneco negro.

Conforme estudos de Souza (2009) os/as bonecos/as negros/as começaram a ser produzidos/as na contemporaneidade, atendendo a uma lógica do mercado que passou a considerar os indivíduos negros como mais um público alvo de produção de consumo. Assim, além dos/as bonecos/as negros/as, os produtos cosméticos, as revistas e alguns eventos surgem especialmente às populações de origem africana, consumidoras em processo de ascensão social.

Pesquisas sobre o cotidiano da Educação Infantil e práticas pedagógicas[69] apontam que as instituições, em sua grande maioria, oferecem apenas bonecos/as brancos/as para as crianças brincarem, além de revistas e histórias infantis que contemplam somente personagens brancos. Essas ações disseminam um tipo de corpo branco e magro, influenciando efetivamente no processo de construção da identidade de todas as crianças. No caso da presente pesquisa, presenciamos momentos em que as crianças brincavam com os/as bonecos/as e realizavam ligações com os/as colegas do grupo.

> As crianças encontravam-se brincando com jogos e brinquedos espalhados pela sala enquanto as outras crianças estavam dormindo na sala multiuso do CEI. Entrei na sala, fui abraçada por algumas crianças e cumprimentada pelas professoras. Sentei-me sobre o tapete e Isabela logo me chamou num canto dizendo:
> - Quer brincar comigo Duda? (Isabela)
> - Claro! (Respondi)
> Ela estava com várias bonecas/os e disse que era hora delas/es dormirem. Colocou as/os bonecas/os no chão e eu fui perguntando o nome de cada uma/um delas/es e ela respondeu:
> - Essa é a Alice, essa Bruna e essa Belinha. (Apontando para cada boneco/a).

[69] Para maiores informações ver Santos (2005), Dias (2007), Souza (2009) e Carvalho (2013).

> - E este daqui, quem é? (Apontando para o único boneco negro que a sala possui).
> - Esse é preto! (Respondeu Isabela)
> - O nome dele é preto? (Indaguei)
> - É, é o preto! Não, é o André. Igual aquele André. (Apontando para um colega de sua turma negro). (Diário de Campo, 09/08/2012).

Diante da situação exposta, percebemos a relação que Isabela realizou do único boneco negro da sala com seu colega André, também negro. Inicialmente, ela respondeu que o boneco era preto, reconhecendo uma categoria étnico-racial difundida pela sociedade. Assim, analisamos que a presença de apenas um boneco negro na sala é insuficiente para que as crianças possam identificar-se e valorizar as diferenças étnico-raciais existentes no grupo.

Hall (1998) considera que o processo de construção identitária é marcado por um movimento dialético entre aspectos objetivos e subjetivos, que estão em constantes transformações. As instituições de educação infantil, responsáveis pela primeira socialização da criança na educação sistemática, precisam estar atentas às particularidades de meninos e meninas inseridas em cada contexto social, no sentido de problematizar e afirmar as diferentes populações presentes em nosso país. É necessário um trabalho que, além de oferecer bonecos/as negros/as para as crianças, promova situações em que elas possam reconhecer os diversos tipos de pele, cabelos e olhos, no sentido de valorizar as diferenças étnico-raciais existentes em nosso país.

Vale destacar a pesquisa de Aretusa Santos (2005) destacando uma proposta pedagógica que oportunizou momentos de brincadeiras de faz-de-conta com a utilização de materiais que valorizavam as diferenças étnico-raciais, como a disponibilização de bonecos/as negros/as e brancos/as. Os tempos e espaços de brincar são tidos como essenciais para a formação e percepção das crianças acerca da complexidade do mundo, sobretudo no que diz respeito às relações étnico-raciais que permeiam a sociedade brasileira.

No que tange às ações voltadas para a diversidade étnico-racial, mencionamos anteriormente que a Secretaria de Educação do município investigado desenvolve um Projeto de Biblioteca Itinerante Multicultural, que consiste em um Baú Multicultural com cerca de 70 livros de literatura e de formação com títulos que promovem o respeito às diferenças (racial, cultural, gênero, social, sexual), além de instrumentos musicais de diferentes culturas, CDs, DVDs, jogos e

brinquedos educativos construídos pelas crianças e professores/as que recebem o baú em sua instituição. O objetivo desse projeto é apresentar às instituições outras histórias, que trabalhem questões referentes às diversidades existentes em nossa realidade social, promovendo discussões e vivências com crianças e adolescentes nas instituições de educação.

A proposta desse projeto, de suma importância para o trabalho com a diversidade étnico-racial, não se faz suficiente para que haja transformações acerca das questões sobre desigualdades raciais presentes nas instituições de educação. Contando que as crianças frequentam o Centro de Educação Infantil por 200 dias no ano e o Baú Multicultural permanece somente por 5 dias desse ano, percebemos a necessidade de criação de outras ações políticas e pedagógicas frequentes capazes de contemplar todas as crianças em suas especificidades.

4.2.4 Sobre a preocupação com os cabelos

Segundo Gomes (2006), a construção da identidade negra no Brasil passa por processos tensos e complexos no qual o corpo é objeto de expressão, resistência sociocultural, opressão e negação. O cabelo é um dos elementos mais evidentes do corpo, carregando diferentes significados de cultura para cultura e caracterizando-se como um ícone identitário. Para a autora, os cabelos crespos na sociedade brasileira representam um signo que comunica e informa sobre as relações raciais. Assim, o tipo de penteado, o estilo de cabelo, a manipulação e o sentido que as pessoas atribuem a ele podem ser utilizados para ocultar ou reconhecer o pertencimento étnico-racial.

A preocupação com os cabelos durante a presente pesquisa foi evidenciada entre as crianças, sobretudo no grupo de meninas. Os tipos de cabelos eram diversificados, havendo cabelos crespos, ondulados, lisos, encaracolados, entre outros. Aos poucos, observei que algumas crianças sentiam-se preocupadas em cuidar de seus cabelos, revelando também o desejo em modificá-los. Muitas meninas quando voltavam da "hora do sono" solicitavam a mim para arrumar seus cabelos, amarrando-o ou fazendo uma trança. As professoras também evidenciaram essa preocupação com os cabelos das meninas, especialmente daquelas que possuíam cabelos crespos e ondulados, que muitas vezes encontravam-se desarrumados. Nos dias de festividade na

instituição, as professoras organizavam as crianças e arrumavam seus cabelos:

> Hoje aconteceu a festa dos aniversariantes do mês de agosto. Minutos antes de iniciar a festa, as professoras falaram para as crianças que estava na hora de arrumar os cabelos. A professora foi chamando uma em uma, começando pelo grupo de meninas. Escovou, passou creme, amarrou e fez algumas tranças, como cada criança desejava. Quando os cabelos ficavam prontos eu perguntava se a criança gostaria de tirar uma foto do penteado. Todas as meninas tiraram fotos. Todas respondiam afirmativamente, sorrindo e pedindo para ver como ficou a foto. Quando chegou a vez dos meninos já estava na hora festa de aniversário e não foi possível arrumar seus cabelos. (Diário de Campo, 30/08/2012).

Figuras 20 e 21 – Professora arrumando os cabelos das crianças.

Fonte: Diário de Campo, 30/08/2012.

Nos momentos em que as crianças estavam sendo penteadas pelas professoras pude perceber um contentamento muito grande por parte das meninas e dos meninos que recebiam esse cuidado. Ao finalizar seu penteado saíam sorridentes e satisfeitas pela sala, exibindo seus cabelos aos/as colegas e para a câmera fotográfica. Em outra ocasião, a professora propôs a brincadeira de salão de beleza na própria sala do grupo:

> No dia de hoje a professora realizou uma proposta com as crianças de criar um salão de beleza na sala do G6. De acordo com ela, a proposta tinha como objetivo trabalhar a higiene e os cuidados que devemos ter com o corpo. Mostrou e apresentou alguns produtos de beleza e materiais que ela havia trazido para a turma: pente, escova, creme de pentear, hidratante de corpo, pente fino, espelho, secador de cabelo, gel, e maquiagem. Mostrou cada um dos produtos e apresentou o pente fino, dizendo que ele servia para tirar as sujeiras dos cabelos, como areia e piolhos. Explicou que as crianças e adultos podem ter piolho e que o pente ajudaria retirá-los. Em seguida, ela falou que fariam penteados nas meninas e nos meninas, além de passar maquiagem e perfumes. Enquanto alguns eram atendidos pelas professoras para fazer o penteado, as outras iam pintando a letra inicial do seu nome em uma folha. A professora chamou cada criança para fazer o penteado e utilizar os produtos de beleza. Após a maioria das crianças terem sido penteadas, Willian percebeu que ainda não tinha sido chamado. Ele é um menino negro que possui os cabelos raspados com máquina. Então, ele olhou pra professora e disse:
> -Prô, tu esqueceu de mim?
> - Não, eu já estava te chamando!
> Ele sorriu e foi até a professora para ser arrumado. Enquanto as crianças se arrumavam, fazendo penteados, maquiando e colocando perfumes, olhavam-se muitas vezes num grande espelho que a sala possui demonstrando que estavam alegres. Algumas vinham até mim para mostrar seus penteados, seus perfumes e maquiagens. (Diário de Campo, 05/10/2012).

A partir da situação exposta acima é possível perceber que as crianças gostam de ser tocadas e sentir-se cuidadas pelas professoras. O toque nos cabelos, a preocupação com o outro, o carinho e a atenção são aspectos fundamentais que precisam ser contemplados nos tempos-espaços da educação infantil (GUIMARÃES, 2011). As crianças sentem-se felizes e acolhidas através de práticas como essas, e sentem

falta desse cuidado, como expressou Willian ao perceber que não havia sido chamado pela professora.

Muitas dessas crianças não recebem o carinho e a atenção que precisam de seus familiares, às vezes pela falta de tempo, outras pelo desconhecimento de que essa é uma necessidade fundamental de meninas e meninos de pouca idade. As instituições de educação da primeira infância precisam estar preparadas para receber esses "outros corpos" que chegam à creche, muitos vulneráveis a más condições de vida. É primordial reconhecer e propiciar as crianças os direitos garantidos por lei, como o direito à vida, ao convívio social, a atenção individual, a proteção, ao afeto e a amizade (BRASIL, 2009, p.13).

Ainda sobre a preocupação com os cabelos, observei descontentamento de algumas crianças perante seus tipos de cabelos. Essa ocorrência foi constatada no grupo de crianças que possuíam traços de origem africana, as quais apontavam concepções negativas acerca de seu pertencimento étnico-racial. A situação a seguir expõe o desejo de umas das meninas em alterar seus cabelos.

> Hoje quando estávamos no parque, sentei-me perto de quatro crianças que brincavam no trenzinho (Isabela, Emanuela, Tuani e Ana Luiza). Algumas começaram a mexer nos meus cabelos. Eu comentei para elas fazerem um penteado bem bonito. Ana Luiza disse:
> - Eu gosto de cabelos, lisos, soltos e com franja.
> Como ela estava com os cabelos amarrados eu perguntei:
> - Então, por que você não solta os seus cabelos?
> - Ah! Porque minha mãe tem que fazer chapinha em mim!
> Tentei perguntar o porquê queria fazer chapinha, mais ela deslocou-se para outro espaço do parque, impossibilitando a continuação da conversa.
> (Diário de Campo, 08/08/2012).

Como podemos observar, Ana Luiza expressa a sua preferência por cabelos lisos, soltos e com franja, além de manifestar o desejo de fazer "chapinha" em seus cabelos, prática muito recorrente para alisar os cabelos crespos, ondulados e cacheados. Sobre essa questão, Gomes destaca:

> Nesse processo de enraizamento, os ciclos da infância e adolescência são momentos significativos. E é durante esse período que a relação negro/cabelo se intensifica. O desejo manifesto pela criança negra de alterar o "estilo" do seu cabelo é algo complexo. Ele diz respeito à construção dessa criança conquanto sujeito em relação à própria imagem e também é resultado de relações sociais assimétricas, baseadas na imposição de modelos de homem, de mulher, de adulto, de raça e de etnia (GOMES, 2006, p. 199).

A alteração da estrutura do cabelo crespo através do alisamento é uma questão delicada e que merece atenção. A autora mencionada realizou uma pesquisa etnográfica sobre o processo de construção da identidade negra a partir de atividades estéticas desenvolvidas nos chamados Salões Étnicos, evidenciando técnicas corporais de modificação dos cabelos, uma trama vivida de maneira tensa e conflituosa. Conforme suas considerações, não se pode julgar os sujeitos negros pela alteração de suas características corporais, pois a sociedade passa por constantes mudanças, compreendendo as transformações estéticas.

Desse modo, é necessário pensarmos as mudanças corporais realizadas pela população negra dentro de um contexto simbólico no qual se inserem as relações entre negros e brancos na sociedade brasileira. A partir disso, o uso do alisamento pode ser entendido, por um lado, como a incorporação de um padrão estético determinado pela opressão branca e, por outro lado, compreendido como uma prática integrante de um estilo da população negra que, através da imposição da hegemônica branca, inseriu aspectos próprios da comunidade negra aos modelos estéticos (GOMES, 2006, p. 202-203).

O uso de tranças também foi recorrente entre as meninas do grupo observado. Algumas crianças já vinham trançadas de suas casas para a instituição, exibindo seus cabelos ao chegar à creche:

> No dia de hoje, logo que cheguei à sala do G6, Yasmin veio me cumprimentar, exibindo seus cabelos trançados.
> - Olha Duda, minhas tranças!
> - Nossa, que lindas! Quem fez?
> - Minha mãe, ela fez ontem!

- Ficaram lindas! (Diário de Campo, 01/10/2012).

De acordo com Gomes (2006), a realização de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África, em que o significado de seu uso modifica-se no tempo e no espaço. Algumas famílias utilizam as tranças como uma maneira de desconstruir o estereótipo existente acerca dos cabelos crespos considerados como sujos e desajeitados. Outras pessoas a empregam como uma prática cultural de cuidar do corpo. Em ambos os casos, é preciso considerar que a manipulação dos cabelos crespos ocorre de forma conflituosa, visto que as representações existentes em torno do cabelo negro são carregadas de estereótipos e estigmas, inferiorizando a população de origem africana.

A instituição de educação infantil é, na maioria dos casos, a primeira experiência da criança fora do contexto familiar. Esses espaços são muitas vezes marcados por representações negativas dos sujeitos negros em que os cabelos crespos são vistos como símbolo de inferioridade e alvos de piadas e apelidos pejorativos. No grupo investigado, presenciei um momento em que uma criança referiu-se ao cabelo de sua colega como "duro".

> Estávamos todos no parque quando Jenifer aproximou-se de mim e pediu para que eu arrumasse seus cabelos. Respondi afirmativamente e enquanto eu amarrava seus cabelos, Vitória disse:
> - Ui, o cabelo da Jenifer é duro!
> Aguardei calada alguns segundos para ver se Jenifer iria realizar algum comentário. Ao perceber que ela manteve-se em silêncio, falei:
> - Não Vitória, o cabelo de Jenifer é muito macio. Coloca suas mãos nele para você sentir.
> - Não precisa – Respondeu Vitória deslocando-se para outro local do parque. (Diário de Campo, 12/11/12).

Conforme evidenciamos anteriormente, as crianças estão desde cedo envolvidas nas relações com seus pares e com os adultos em diversos segmentos da sociedade. Essas relações estão diretamente imbricadas com questões raciais, sexuais, de gênero, religião, entre outros aspectos carregados de informações. No que tange às relações raciais, as práticas discursivas produzem saberes e verdades que se

consolidam como “normalidades” no sentido de promover a *raça branca* como superior, classificando tudo aquilo que é diferente como negativo. O cabelo crespo é um dos aspectos caracterizados como “ruim” e diferente de tudo o que é considerado “normal”. Essas informações divulgadas pela mídia, filmes, revistas, brinquedos e muitas vezes reforçadas através das práticas pedagógicas são apreendidas pelas crianças produzindo efeitos na construção das subjetividades infantis (DORNELLES, 2004).

Como podemos observar na situação exibida acima, Vitória já apreendeu que o cabelo crespo é tido como “duro”, expressando esta opinião ao ver que eu arrumava os cabelos de Jenifer. As crianças percebem, através das interações que estabelecem e dos saberes que estão sendo difundidos, o tipo de corpo legitimado como “belo” e “bom”, identificando tudo o que se diferencia desses modelos. Em vista disso, acreditamos na importância da atuação pedagógica no sentido de questionar “verdades universais”, estranhando esses conhecimentos tidos como “naturais”. Concordamos com Gomes ao enfatizar que os espaços escolares podem ser repensados no sentido de reconhecer e valorizar as diferenças étnico-raciais em que “[...] o cabelo e a cor da pele podem sair do lugar de inferioridade e ocupar o lugar de beleza negra assumindo um sentido político” (2006, p. 216).

É imperativo realçar, nesse momento, um aspecto que parece estar resolvido no âmbito das questões voltadas a educação infantil: o cuidado. Patrícia Santana (2004) analisa o cuidar como uma necessidade para o desenvolvimento infantil em sua plenitude. Esse cuidado engloba a atenção, o respeito e as diversas ações ligadas ao bem estar das crianças, tais como: os momentos de alimentação, higiene, troca de fralda, banho, entre outros. Para isso é fundamental considerar as especificidades de cada criança, reconhecendo o contexto social e cultural em que está inserida.

No grupo pesquisado, percebemos a necessidade do recebimento de certos cuidados que algumas crianças demonstravam a mim e aos demais adultos da instituição. Os diversos pedidos das meninas para arrumar e tocar em seus cabelos, as solicitações de colo ou apenas da minha presença ao lado, os convites para participar das brincadeiras e atividades, os sorrisos e olhares que chegavam a mim expressando o desejo do afeto e do carinho durante suas interações sociais revelavam a necessidade que as crianças possuem de serem cuidadas e atendidas nas suas especificidades.

Daniela Guimarães compreende o cuidado "[...] como postura ética, *atitude responsiva*, de escuta e diálogo com as crianças, o que dilata as possibilidades da educação" (2010, p. 33), deve ser contemplado em todos os momentos de educação das crianças pequenas. Assim como essa dimensão precisa estar presente nas ações com crianças de 0 a 3 anos de idade, meninas e meninos de 4 e 5 anos que participaram dessa pesquisa também indicaram essa necessidade, prevista como direto das crianças em diversos documentos públicos, sobretudo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010).

Em vista disso, salientamos a importância da ação pedagógica em assumir uma atitude responsiva e cuidadosa em relação às crianças, no sentido de respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos que as crianças têm de direito. É preciso refletir sobre um trabalho que reconheça as singularidades em seus aspectos sociais, culturais e étnico-raciais para que possamos auxiliar na constituição de identidades positivas.

Nessa tarefa de compreender como as questões étnico-raciais são evidenciadas durante a pesquisa, as crianças indicaram que as relações de gênero também são elementos privilegiados nos seus modos de ser e de organizar suas ações efetivadas no espaço da Educação Infantil.

4.3 RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao procurar conhecer as relações sociais das crianças no que tange as diferenças étnico-raciais, constatamos que a categoria gênero foi um aspecto essencial na construção das interações e na organização social das crianças com seus pares. Essa indicação exigiu nossa observação para os usos e as formas como as crianças utilizavam a categoria gênero para reproduzir, renovar, alterar, transformar ou ocultar elementos existentes no contexto social vivenciado.

Conforme levantamento realizado por Buss-Simão (2012), estudos e pesquisas sobre gênero têm crescido no Brasil, porém, no campo da educação infantil são poucos os trabalhos que abordam essa temática. Dentre esses, destacam-se os estudos de Faria (2006), Rosemberg (1996), Gomes (1996), Sayão (2003), Finco (2004, 2007, 2010), Felipe (2003) e Buss-Simão (2012).

Falar de gênero significa enfatizar as distinções culturais construídas entre o homem e a mulher, apontando como se dão as relações sociais entre ambos os sexos. Gênero é, "no mais amplo dos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças

sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico" (FINCO, 2007, p. 98). Desse modo, podemos dizer que não nascemos mulheres ou homens, nos tornamos na medida em que aprendemos as categorias distintas que dividem o universo e qual será seu lugar no mundo. As relações estabelecidas com o meio no qual estamos inseridos/as, informações e influências que recebemos e absorvemos definem o papel e o lugar de homens e mulheres na sociedade. Le Breton acrescenta destacando que

> as características físicas e morais, as qualidades atribuídas ao sexo, dependem das escolhas culturais e sociais e não de um gráfico natural que fixaria ao homem e à mulher um destino biológico. A condição do homem e da mulher não se inscreve em seu estado corporal, ela é construída socialmente (LE BRETON, 2009, p. 66).

A dimensão biológica na análise das relações de gênero entre meninos e meninas perdurou por muito tempo os estudos e pesquisas que abrangem essa questão. Buss-Simão (2012) expõe que só recentemente, sobretudo no campo sociológico, a categoria gênero passou a ser compreendida como um produto das relações e ações construídas socialmente ao longo da história. A pesquisadora apoia-se em Thorner (1993) que sustenta a concepção da categoria gênero como socialmente edificada recorrentemente através das interações com os outros. Assim, o conceito de gênero engloba as construções sociais, culturais e linguísticas envolvidas com os processos que diferenciam homens e mulheres e que implica na produção de seus corpos.

Dagmar Meyer (2003) aponta que algumas perspectivas constroem conhecimentos divergentes de masculinidade e feminilidade apoiados em ideias essencialistas, demarcando diferenças entre homens e mulheres. Segundo a autora, a concepção de gênero precisa enfatizar a pluralidade e os embates construídos culturalmente acerca dos corpos femininos e masculinos, tornando primordial assumir que essas diferenças estão intensamente vinculadas com outras "marcas" sociais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade.

Nesse movimento, a escola é uma das principais instituições sociais que reproduz na sua maneira de ensinar os papéis sociais atribuídos a meninas e meninos. Ela ainda delimita os espaços das

crianças e através de símbolos e códigos determina o que cada uma pode ou não fazer. Informa o que é próprio para meninos e para meninas. Gestos, movimentos, sentidos são "produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir" (LOURO, 1997, p. 61).

Durante a pesquisa, busquei perceber os significados que as crianças atribuem à categoria gênero e o modo como engendram as interações com seus pares, como organizam suas brincadeiras e de que forma utilizam os conhecimentos apreendidos para relacionarem-se. Como mencionado anteriormente, a partir do momento que iniciei a observação do cotidiano daquele grupo tive a impressão de estar num espaço familiar, comum às ações no cotidiano de uma instituição de educação infantil. Ao conhecer crianças, professores/as e funcionários/as, aproximei-me das relações sociais, buscando estranhar particularidades concretas da realidade daquele grupo.

> Até o dia de hoje eu acreditava que todas as crianças do G6 brincavam e se relacionavam com todos os integrantes do grupo, sem nenhuma distinção de cor, raça ou gênero. Hoje, observando as brincadeiras das crianças no parque, percebi que os grupos estão divididos de acordo com o sexo das crianças. Os meninos brincavam no balanço, de futebol, com a motoca, de fazer festa de aniversário e no trepa-trepa. As meninas estavam brincando de casinha, "mamãe e filhinha" e fazendo bolinhos com a areia e as loucinhas do parque. (Diário de Campo, 21/08/12).

O relato demonstra a apreensão de uma das questões que envolvem o cotidiano da educação infantil, as relações de gênero, aspecto muito importante que permeia contextos como estes, influenciando comportamentos e estereótipos, determinando muitas vezes os papéis de homens e mulheres na nossa sociedade. No grupo pesquisado, as brincadeiras foram as principais ocasiões que evidenciaram a separação das crianças, conforme as atividades consideradas "de meninas e de meninos". Essas situações foram captadas nos momentos em que as crianças estavam "livres" da ordem

adulta, especialmente no parque da instituição, aonde as mesmas conduziam suas próprias ações.

Como mencionado acima, o espaço do parque era bastante amplo podendo ser explorado de diversas maneiras. Com o passar das observações, percebi alguns aspectos quanto à exploração deste espaço utilizado pelos meninos e meninas do grupo investigado. As crianças aproveitavam todos os espaços e cantos do parque: balanços, áreas de areia, escorregadores, pneus, blocos de cimento, casinhas, trens e gramado. As meninas, frequentemente utilizam o balanço de pneus e o espaço de areia para brincar de fazer bolos e comidas diversas.

Figuras 22 – Meninas utilizando os espaços do parque.

Fonte: Diário de Campo, 06/09/12.

Figuras 23 – Meninas utilizando os espaços do parque.

Fonte: Diário de Campo, 06/09/12.

Figura 24 – Meninas no parque.

Fonte: Diário de Campo, 25/09/12.

Os meninos utilizavam diversos locais do parque, como os blocos de cimento, os espaços com areia e a área com pedras para jogar futebol.

Figura 25 – Meninos utilizando o parque.

Fonte: Diário de Campo, 06/09/12.

Figura 26 – Meninos utilizando o parque.

Fonte: Diário de Campo, 25/09/12.

Figura 27 – Meninos utilizando o parque.

Fonte: Diário de campo, 15/10/12.

A partir das observações percebi que o espaço do parque é aproveitado por meninas e meninos de diferentes maneiras, não possuindo formas nem locais definidos para cada grupo. Em certos momentos algumas crianças preferiam utilizar territórios mais extensos para a realização de suas brincadeiras, já em outras ocasiões procuravam os cantinhos do parque para executar suas ações.

Thorne (1993, apud Buss-Simão, 2012) afirma que a categoria gênero é central no âmbito das relações sociais ocorridas em instituições formais entre crianças e adultos, tornando-se um aspecto a ser analisado a partir do ponto de vista das crianças. A autora indica que, ao estudar as relações de gênero entre crianças de pouca idade, é preciso superar os dualismos existentes entre o mundo das meninas versus o mundo dos meninos. Ferreira (2002) também aponta essa preocupação considerando que as relações de gênero analisadas em contraposição podem auxiliar na reprodução e acentuação dos estereótipos entre esses dois grupos.

Com o objetivo de superar essas dualidades existentes no universo dos meninos e das meninas, fizemos uma tentativa de analisar as relações de gênero entre o próprio grupo, procurando nos aproximar do mundo das meninas e dos meninos, conhecendo suas semelhanças, diferenças e particularidades.

4.3.1 Meninas entre meninas: disputas e conflitos

O grupo investigado possuía 24 crianças, dentre essas 12 eram meninas e 12 eram meninos. Todas as meninas já se conheciam por frequentarem anos anteriores na mesma instituição, além de existir crianças com algum grau de parentesco, como Tuani e Ana que eram primas. As meninas não tinham grupos fixos de amigas, mas sim grupos nos quais executavam ações com maior frequência. Dentre esses, Jenifer era a única menina que estava sempre alternando de grupos, tanto entre as meninas, quanto entre os meninos. As disputas pela liderança de brincadeiras e os conflitos por brinquedos eram constantes entre esse grupo de crianças.

Em muitas situações, os desentendimentos ocorriam devido à disputa de um objeto ou de um brinquedo desejado por todas as crianças e, nesse caso, quem tinha o poder do brinquedo "mais interessante" controlava e estabelecia as regras. Observei que essa dificuldade de liderar e participar das brincadeiras foi intensamente experimentada por Tuani, que inúmeras vezes foi submetida a ordens de outras meninas.

> O balanço de pneus é um brinquedo muito desejado pelas meninas. No dia de hoje, Ana Luiza, Jenifer e Tuani brincavam no balanço. Enquanto Ana e Jenifer sentavam na roda, Tuani as girava a pedido delas. Depois de alguns minutos percebi que Tuani solicitou a troca das meninas, para que ela fosse no balanço e alguma delas a empurrasse. As meninas falaram que não sairiam e pediram para ela continuar balançando. Tuani continuou insistindo, e puxou a Ana do balanço para que ela saísse, mas nenhuma das duas cedeu o lugar. Minutos depois, Tuani afastou-se do balanço e foi brincar de "casinha" sozinha. (Diário de Campo, 06/09/2012).

Figuras 28, 29 e 30 – Cena da disputa pelo balanço de pneus.

Fonte: Diário de Campo, 06/09/2012.

Nessa disputa, percebi que Tuani, ao colaborar com suas colegas, satisfazendo o pedido de empurrá-las no balanço, acreditava ser empurrada após conceder o desejo de Jenifer e Ana. Mas, minutos depois, ao solicitar o revezamento para que ela também fosse empurrada, as meninas não atendem seu desejo deixando-a "de fora" da brincadeira.

Noutra ocasião, Isabela, Manu, Ana e Maria brincavam de "escolinha" no parque. Manu era a professora e queixou-se para mim que a Tuani estava seguindo-as. Percebendo que na verdade Tuani estava querendo brincar também, interferi dizendo:

> - Mas por que você não a convida para brincar também? (Perguntei)
> - Ah, porque não. (Respondeu Manu).
> - Mas eu acho que é por isso que ela está atrás de vocês. Não é Tuani? (Comentei)
> Tuani balançou a cabeça afirmativamente.
> - Mas é que a gente precisa de um bebê. (Respondeu Manu).
> - Quem sabe a Tuani poder ser o bebê. O que você acha Tuani? (Indaguei).
> - Pode ser. (Respondeu Tuani).
> - Ah, ta bom, vem Tuani! (Falou Manu).
> Tuani foi brincar com as meninas fazendo o papel de bebê. Manu dominava a brincadeira fazendo a função de professora. Ela gritava e puxava as meninas dando ordens como:

> - Come tudo! Não pode fazer isso se não você apanha! (Diário de Campo, 19/09/2012).

Figura 31 – Manu liderando a brincadeira de escolinha.

Fonte: Diário de Campo, 19/09/2012.

Na brincadeira evidenciada acima, percebe-se o poder que Manu possui na liderança e seleção de suas colegas na brincadeira. Tuani estava a algum tempo "as seguindo" desejando participar da brincadeira, mas somente quando sugeri que a convidasse para brincar, Manu consentiu com a ideia. De acordo com Buss-Simão (2012) as crianças apreendem que a identidade de "bebê" é algo negativo, pois frequentemente elas escutam frases como "Você não é mais um bebê!", "Você já é um menino grande!", "O fulano está se comportando como um bebê!". Nesse caso, Manu consentiu com a ideia de Tuani participar da brincadeira com a condição de que ela fosse o bebê, possibilitando seu comando no papel de professora da escola.

Nesses episódios apresentados evidencia-se a dominação à qual Tuani é submetida durante as brincadeiras. Em muitas ocasiões percebi que ela aceitava ordens de suas colegas, acolhendo pedidos e realizando ações desejadas pelas outras crianças. Manu é uma das meninas que possui poder sobre as outras, organizando as brincadeiras e delimitando papéis e brinquedos que cada criança deve utilizar. A situação abaixo

demonstra a disputa por utensílios de maquiagens que Vitória trouxe de casa para a creche.

> Manu, Tainá, Vitória, Maria, Ana e Tuani estavam no parque brincando com a maquiagem que Vitória trouxe para a instituição. Apesar da maquiagem pertencer a Vitória, Manu que estava com poder sobre os objetos, determinando as regras de quem poderia utilizar. Aos pedidos de Tainá e Maria, Manu passava maquiagem nos seus olhos e boca. Ana e Tuani também pediram a Vitória para usar suas maquiagens, e esta respondeu:
> - Só se a Manu deixar!
> Então, as duas foram pedir a Manu que recusou na mesma hora. Minutos depois Ana puxou a maquiagem das mãos de Manu e começou a passar o batom. Manu ficou brava e requisitou que os devolvesse, puxando das mãos de Ana. (Diário de Campo, 25/09/2012).

Figuras 32 e 33 –Manu com o poder da maquiagem.

Fonte: Diário de Campo, 25/09/2012.

Figuras 34 e 35 – Ana com a posse da maquiagem.

Fonte: Diário de Campo, 25/09/2012.

A realização de brincadeiras e atividades geradas pelas crianças necessita de acordos e aprovações entre o grupo de pares. No caso apresentado, novamente Manu delimitava a ordem e a forma como os objetos desejados pelas meninas deveriam ser utilizados. A autoridade de Manu talvez seja explicada por sua condição social e econômica ser superior a das outras crianças, além de seu domínio da linguagem verbal e de saberes e competências acerca do mundo adulto.

No entanto, a situação demonstra também a ampla capacidade das crianças em discordar do comando de Manu, (que só deixaria as outras meninas utilizarem a maquiagem se ela mesma passasse) e criar estratégias para alcançar o que desejam, nesse caso "arrancando" os objetos das mãos de Manu. A brincadeira, nessa ocasião, torna-se um sofrimento para as crianças proibidas de utilizar deste artefato material tão almejado pelas meninas.

Dessa forma, estas cenas demonstram que brincar não é mera imitação e/ou reprodução da vida adulta, mas sim um modo próprio pelo qual a criança apreende, interpreta e expressa seus conhecimentos acerca do mundo. Ferreira acrescenta que

> [...] brincar é bastas vezes sinônimo de confronto intercultural entre elas e de lutas pela afirmação e legitimação de determinados saberes e fazeres em detrimento de outros, continuando a decorrer

> desse confronto, agora entre pares, a expansão de conhecimentos e experimentos quer acerca da realidade social adulta, ainda que por via indireta, quer acerca da realidade social infantil por via direta (FERREIRA, 2004, p. 86).

Sendo assim, brincadeiras de faz-de-conta, bem como jogos de regras são momentos determinantes na constituição da identidade dos grupos de pares. Através dessas ações, as crianças atuam naquele contexto, apreendendo na relação com seus pares diferenças e semelhanças, expressando suas manifestações, de modo a possibilitar transformações e (re)interpretações acerca da realidade.

Podemos também analisar a situação exibida acima por meio da vasta indústria que busca "atender" aos desejos infantis impulsionando o consumo exacerbado por artefatos materiais. Produtos de beleza, desenhos animados, filmes, músicas, livros, brinquedos, jogos eletrônicos, sapatos, roupas, entre outras infinidades de artigos materiais que além de estimular a prática pelo consumo, atinge a constituição identitária das crianças.

Sobre esse assunto, Jane Felipe Neckel (2003) afirma que os corpos são estimulados a uma erotização divulgada excessivamente pelas mídias, explorando corpos e sexualidades. Essa erotização atinge cada vez mais a vida das crianças, sobretudo em relação às meninas, que desde cedo estão sujeitas aos discursos naturalizados considerados "verdades universais" a respeito dos padrões corporais.

Essas "marcas", de valores e hábitos considerados "normais", foram identificadas nas relações entre as crianças da instituição observada, sobretudo no grupo de meninas, que pareciam conhecer muito bem as características consideradas sinônimo de belo e saudável, assim como desejavam os produtos de embelezamento que algumas crianças traziam para o CEI.

Sobre esse assunto, Lúcia Rabello de Castro (1998) considera que a modernidade criou artefatos de desejos socialmente regulados pelos indivíduos que, ao adquirir produtos e objetos de consumo, conquistam um modo de pertencimento da cultura contemporânea. Assim, as crianças como consumidoras adquirem uma nova forma de cidadania que as tornam "equivalentes" aos adultos, promovendo um estado de reconhecimento social.

Em muitas ocasiões, as meninas traziam de suas casas artigos de maquiagens, como batom, sombras, blush, entre outros artefatos

materiais que, além de gerar posicionamentos de gênero, como demonstramos na seção anterior, ocasionava muitos conflitos entre elas. Na grande maioria das vezes em que alguma menina levava seu quite de maquiagem, as outras também desejavam utilizá-lo, o que causava muitas brigas e desentendimentos, disputas por esses produtos.

Dando continuidade as relações estabelecidas entre as meninas, destacamos as estratégias criadas por Manu para adquirir objetos em posse de outras crianças. Certa ocasião, as meninas Manu, Tuani, Jenifer e Gabi estavam à mesa da sala desenhando em folhas brancas. Tuani, que estava há mais tempo na mesa, usava uma caneta esferográfica azul, desejada por muitas crianças, já que este é um objeto comum aos adultos. As outras meninas que viram a caneta pediram para a Tuani emprestar. "Tutu, me empresta a caneta?" (Perguntou Manu). "Só quem ficar quieto!" (Respondeu). "Tá bom Tutu", comentou Manu. Esta abaixou a cabeça e ficou em silêncio aguardando as ordens de sua colega.

Tuani, neste momento estava com o poder da caneta e, por isso poderia ditar as regras, dizendo que só emprestaria para quem estivesse quieto. Nesse momento, as três ficaram quietas, sem falar nada e Tuani disse que a primeira que ela emprestaria a caneta seria a Manu, depois a Jenifer e por último a Gabi. Quando Manu pegou a caneta, Tuani saiu da mesa. Então, Manu disse: "Agora eu sou a professora, e só vou dar a caneta para quem estiver quieto".

Figura 36 – Tuani com a caneta esferográfica.

Fonte: Diário de Campo, 26/01/12.

Apesar das crianças ignorarem Tuani e a deixarem “de lado” em algumas brincadeiras, nesse momento, quando portava o objeto de poder, desejado pelas outras crianças, elas seguiram a regra de “ficarem quietas” para conseguirem utilizar a caneta. Manu, para adquirir a caneta emprestada, referiu-se a Tuani por um apelido carinhoso, “Tutu”, mantendo-se quieta conforme a solicitação, conquistando o objeto desejado primeiro que as outras meninas.

A partir das observações entre o grupo de meninas, percebi que expulsões e exclusões contra a entrada e/ou permanência de Tuani em certas atividades geravam algumas estratégias de defesa, como essa exibida na situação acima. Além dessas, notei que Tuani por diversas vezes, buscava invadir ou poluir certas brincadeiras das meninas, tentando ocupar seu espaço e se aproximar dos grupos. No entanto, essas ações acabavam provocando uma aversão das outras crianças em relação à Tuani, por sua atitude de intromissão nas brincadeiras e conversas dos grupos de meninas.

Defendemos, assim, que as crianças desenvolvem a todo o momento estratégias e habilidade capazes de (re)estruturar e (re)organizar as relações engendradas com seus pares, no sentido de alcançarem seus anseios, mesmo que para isso seja preciso realizar ações indesejadas. Assim, concordamos com Ferreira (2004) quando afirma que as relações de gênero estão entrelaçadas a relações de poder - classe, raça e etnia, aparência e desempenho. Nessa investigação constatamos cruzamentos que articulam gênero a outros elementos sociais, tais como raça/etnia, desempenho e aparência física como tentamos demonstrar no decorrer do texto.

4.3.2 Meninos entre meninos: amizades e lideranças

Como citado anteriormente, o grupo compunha-se de 12 meninos, sendo que a maioria frequentava o CEI desde os primeiros anos de vida, e apenas Richard e Bernardo haviam ingressado na instituição há alguns meses. Entre os meninos, as amizades e a constituição dos subgrupos eram mais evidentes, sendo perceptíveis grupos fixos que executavam ações com grande recorrência. As amizades existentes nesse grupo foram percebidas desde o início das observações, especialmente a relação entre André e João, amigos inseparáveis, realizando a maioria das atividades juntos, demonstrando carinho e preocupação um pelo outro. Apesar de André estar sempre liderando as brincadeiras, os dois tinham uma relação muito amigável, na qual desentendimentos eram raros.

O parque possuía um amplo espaço e diversos brinquedos, materiais e objetos que as crianças exploravam de diferentes maneiras. Os meninos costumavam organizar suas brincadeiras de acordo com as atividades socialmente consideradas do sexo masculino: brincavam de fazer churrasco, de futebol, subir nas árvores, corridas de carrinhos e jogos competitivos. Nessa discussão, Buss- Simão (2012) com base em Jordan (1995) aponta que a construção da masculinidade atravessa um processo permeado de pressões, buscando formar meninos avessos a tudo aquilo considerado do universo feminino. Desde muito cedo, são educados a gostar de artefatos considerados do mundo dos meninos que podem estar ligados aos super-heróis e aos personagens fortes e violentos dos desenhos infantis. Vale destacar que o grupo de meninos explorava espaços e materiais do parque com maior proporção em relação às meninas, criando e transformando diversos modos de organizar suas brincadeiras através dos artefatos existentes naquele local.

Figuras 37 e 38 – Cauã e André subindo na árvore.

Fonte: Diário de Campo, 28/11/2012.

Figura 39 – Meninos tentando ver o outro lado do muro. .

Fonte: Diário de Campo, 23/11/12.

Figura 40 – Meninos criando uma ponte

Fonte: Diário de Campo, 13/09/12.

As imagens auxiliam a demonstrar habilidades do grupo de meninos em criar e elaborar formas de organizar suas brincadeiras e atividades conforme seus interesses. Nas figuras 37 e 38, os meninos, com o apoio de uma escada, sobem na árvore e permanecem pendurados durante minutos. Na figura 39, João, Victor e Juan também utilizam a escada e um sofá para tentar descobrir o que possui do outro lado do muro. E por último, na imagem 40, Richard, Cauã e André tentam amarrar uma corda de um brinquedo a outro para brincar de se pendurar.

Com base nessas imagens, evidenciamos movimentos corporais que os meninos realizavam durante suas atividades, explorando espaços e objetos do parque através de desafios formulados por eles mesmos. Buss-Simão (2012), que também constatou a dimensão corporal como aspecto central nas ações das crianças, indica que a exploração do próprio corpo e dos seus movimentos se entrelaça com o desempenho, um dos cinco elementos suscitados por James, Jenks e Prout (2000) como fundamentais nos modos de organização social das crianças.

Os movimentos com os corpos e a exploração de materiais do parque também puderam ser constatados durante as brincadeiras que alguns meninos realizavam sozinhos. Lucas me chamou a atenção por efetivar suas atividades e brincadeiras, na maioria das vezes, sozinho, com o apoio de seu corpo e de artefatos materiais. Ângela Coutinho (2010) considera esses momentos, em que as crianças escolhem por brincar sozinhas, significativos, pois possibilitam vivenciar a subjetividade, propiciando a elaboração e reelaboração da realidade. As imagens expostas abaixo destacam momentos em que Lucas usava de suas habilidades corporais e sua imaginação.

Figuras 41, 42 e 43 – Sequência de Lucas explorando o corpo

Fonte: Diário de Campo, 06/11/12.

As ações realizadas por Lucas envolviam movimentos e grandes habilidades com o corpo, além da fala estar sempre presente durante suas ações. Essas falas vinculavam-se a super-heróis e representações de guerreiros de ficção. Assim, observamos que além do discurso associando meninos à força e aos personagens valentes, a fantasia e a imaginação faziam-se presentes nas ações executadas por Lucas.

Os demais grupos de meninos também efetuavam ações e brincadeiras em que prevaleciam aspectos considerados socialmente do mundo adulto masculino. Em uma das primeiras situações observadas entre um grupo de meninos no parque pude conhecer como eles organizam um "churrasco".

> Hoje fazia um lindo dia de sol e as crianças brincavam no grande parque do CEI. Sentei-me perto dos túneis de cimento onde Marcos, André, Victor, Kauan e João Victor brincavam. Percebi pela conversa que eles estavam fazendo um churrasco e que tinha cerveja. Cada um tinha um pote onde faziam de conta que era seu copo cerveja. André cuidava de outro pote maior que estava cheio de areia que na brincadeira de "faz de conta" representava a cerveja.
> - O meu copo é bem grandão – comenta Kauan.
> - O meu também – responde Marcos
> - Quem quiser tem mais cerveja aqui. (Fala André)
> - Eu quero, eu quero! – responde Marcos e Kauan.
> Os dois correm até se aproximar de André e pedem mais cerveja. Eles esvaziavam os potes de areia e entregavam para André que enchia novamente.
> Kauan, ao pegar o copo "cheio" novamente, começa a fazer de conta que está bebendo e comenta:
> - O cara, eu tô ficando bêbado.
> Marcos e André riem. Marcos comenta:
> - Eu também.
> Eles continuaram "tomando" a cerveja e rindo da situação que criaram.
> (Diário de Campo, 06/09/2012).

Figura 44 – Meninos organizando o churrasco.

Fonte: Diário de Campo, 06/09/2012.

Figura 45 – André cuidando da cerveja.

Fonte: Diário de Campo, 06/09/2012.

Com base no episódio exposto, percebemos que a brincadeira desenvolvida pelo grupo de meninos tem suas ações amparadas no mundo social dos adultos, mais especificamente no que é considerado socialmente do universo masculino. Os meninos, ao utilizarem artefatos da realidade adulta, como o churrasco e o consumo de álcool, elaboram uma situação que possivelmente já presenciaram em momentos anteriores, tendo conhecimentos básicos para a realização de um "churrasco". Nesse momento, é importante questionar em que contexto social as crianças desse grupo estão inseridas? Que tipo de experiência elas vivem no espaço familiar? Faz parte do contexto desses meninos o consumo e a exaltação por bebidas alcoólicas?

Ainda nessa brincadeira, Gabi e Victória aproximam-se dos meninos desejando participar. Mas, Kauan logo adverte: "*aqui não é lugar pra vocês*". João interfere comentando: "*só se o André deixar!"*. Assim, observa-se que os meninos, além de carregarem saberes e informações a respeito da realidade adulta, posicionam-se contra a entrada das meninas na brincadeira de "churrasco", evidenciando um modo de organização social dos meninos durante este tipo de brincadeira. Além de não admitir a participação das duas meninas na brincadeira, João adverte a Gabi e a Vitória que é preciso solicitar a permissão a André, indicando sua autoridade e poder de controle na brincadeira.

Como podemos observar, os conhecimentos que os meninos possuem sobre a realização de um "churrasco" é permeado de estereótipos, sobretudo no que diz respeito à entrada de uma menina nessa atividade. Sobre esse assunto, Buss-Simão (2012) baseada em Morrow (2009) enfatiza que os preconceitos existentes na sociedade são exagerados pelas crianças durante suas ações e atitudes. Nesse caso, os meninos demonstraram uma ideia sobre as relações de gênero que acentua os estereótipos contra a entrada de uma menina da elaboração de um "churrasco".

Essa situação concorda com as considerações de Ferreira (2002) de que as crianças percebem a existência de espaços, objetos e atividades próprios para meninos e para meninas. As *fronteiras* entre esses grupos são construídas através dessas relações de permissão e inibição durante brincadeiras e ações atualizadas, reforçadas ou constituídas pelas crianças. Além dessas situações expostas acima, presenciamos ainda momentos em que os grupos de meninas e de meninos tentavam ocupar, de modo a participar e/ou poluir a brincadeira do grupo oposto.

4.3.3 Invasões entre os grupos de meninas e meninos

Os conflitos de permissão, inclusão e exclusões durante as brincadeiras de meninos e meninas foram constatados durante as observações. De acordo com Thorner (1993 apud Buss-Simão, 2012) as *fronteiras de gênero* são manipuladas pelas crianças em suas brincadeiras, especialmente durante os momentos de invasões e poluições. A partir de uma pesquisa realizada com crianças, a autora percebe que as meninas são mais poluentes, perturbando as brincadeiras dos meninos. Já estes últimos foram considerados mais invasores, danificando e rompendo com as brincadeiras e atividades das meninas. Além disso, segundo Buss-Simão,

> o corpo, enquanto manifestação do gênero pode facilitar a construção de relações sociais havendo uma reciprocidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertença, mas pode, por outro lado, criar impedimentos à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares. Thorne (1993) detalha que a separação espacial de meninos e meninas constitui uma espécie de 'borderwork', que é mais fortemente sentido pelas crianças que querem participar de uma atividade controlada pelo outro sexo. Esse 'borderwork', pode muitas vezes, se dissolver, a exemplo de quando as meninas e meninos estão juntos e brincam de uma forma descontraída e integrada. Mas, às vezes, as meninas e os meninos se reúnem de forma a enfatizar suas oposições, nesse sentido os 'borderwork' podem ser criados por meio de contato, bem como, por meio do evitar (BUSS-SIMÃO, 2010, p. 266).

Na instituição investigada, percebemos que o grupo de meninas efetivava ações de poluição, intervindo e buscando penetrar nas atividades executadas por meninos, como na preparação dos "churrascos", nos jogos de dominó e de futebol e demais brincadeiras. Para resistir às contaminações efetivadas por estas, os meninos, na grande maioria das vezes, delimitavam seus espaços e suas brincadeiras proibindo e impedindo a entrada das meninas. Em relação aos meninos não presenciei nenhuma invasão nos espaços que as meninas ocupavam,

somente algumas tentativas de participar na brincadeira, como no episódio que apresentamos abaixo:

> Jenifer, Yasmim, Isabela, Ester e Tuani brincavam no trem do parque simulando uma família. Ester fazia o papel de mãe, e as outras meninas eram suas filhas. Quando a mamãe (Ester) foi levar suas filhas para a escola, Isabela foi atropelada e desmaiou. Heitor que observava essa brincadeira das meninas, correu e disse:
> - Eu sou o pai, eu sou o pai!
> As meninas sorriram e logo explicaram a ele o que ocorreu com Isabela. Heitor sentou-se no chão e começou a fazer carinho em Isabela dizendo:
> - Vamo levar ela pro hospital!(Diário de campo, 16/10/2012).

Figura 46 – Heitor cuidando de sua "filha".

Fonte: Diário de Campo, 16/10/12.

É possível observar que, Heitor, ao tentar participar do grupo das meninas, aproximou-se elaborando a estratégia de informar que era o pai de Isabela para ser aceito naquela brincadeira. As meninas não realizaram nenhum comentário referente à inserção de Heitor, consentindo a participação dele com a continuação da brincadeira. Nesse momento, indicaram a aceitação de um menino na sua brincadeira de

“casinha”, não havendo proibições, como o grupo de meninos costumava fazer.

No entanto, noutra situação em que as meninas brincavam em uma casinha de bonecas do parque, observamos o impedimento de um menino ao tentar participar da brincadeira.

> A instituição possui uma casinha bem grande para as crianças. O grupo pesquisado não costuma brincar muito nela. Mas hoje Jenifer, Yasmim, Tuani, Ana, Isabela, Vitória e Emanuela brincavam nela, fazendo de conta que estavam numa escola. Depois, parecia ser uma casa. As meninas trancaram a porta e fecharam todas as janelas da casa. Bernardo, que observava as meninas, aproximou-se e batia na porta, querendo entrar na casa. Enquanto isso as meninas davam muitas risadas que conseguíamos escutar de fora da casa. Após bater na porta por várias vezes, Bernardo diz:
> - Gente abre a porta, eu trouxe o bolo!
> Nesse momento Jenifer respondeu:
> - A gente tá sem roupa, queres ver a gente pelada?
> Ao falar isso Bernardo começa a rir e sai correndo para outro local. (Diário de Campo, 28/11/12).

Por meio dessa passagem, podemos evidenciar o impedimento da entrada de Bernardo na brincadeira em que só meninas participavam. Apesar do espaço da “casinha” não ser definido como próprio das meninas, naquele momento havia uma demarcação de territorialidade que impedia a participação de meninos na brincadeira. Embora Bernardo tenha insistido para entrar na casinha, assim como ter criado a estratégia de informar às meninas que ele trouxe o bolo, não foi permitido o seu acesso. Jenifer, como forma de bloquear a entrada de Bernardo, comunica que as meninas estão sem roupas e ainda questiona se ele deseja vê-las. A reação imediata de Bernardo foi sair correndo daquele local demonstrando seu constrangimento com a situação.

No que se refere ao grupo de meninas, as ocupações e poluições eram efetivadas com maior frequência e proporção em relação ao grupo de meninos. O episódio exibido a seguir demonstra uma invasão executada pelas meninas observadas nos momentos em que as crianças brincavam no parque:

No dia de hoje, os meninos: Marcos, Bernardo, Lucas, Heitor e Juan montavam uma pista com pedaços de tábuas de madeira e pneus para brincar com um skate que o Marcos trouxe de casa. Eles colocaram quatro pedaços de madeira grandes no chão e dois em cima dos pneus para fazer rampas. Eles organizavam a pista de modo que a rampa ficasse alta colocando vários pneus por baixo da madeira. Marcos tinha o poder do skate e liderava a brincadeira, sendo que os outros meninos mencionavam ideias para arrumar a pista. Algumas meninas, Tuani, Yasmim, Gabi, Maria, Ana, Vitoria brincavam ao lado de "casinha". Nesse momento, a professora chamou as crianças para sair do parque e ir à sala multiuso para assistirem vídeo. Mas ao chegar lá a professora percebeu que já estava sendo ocupada por outro grupo. Por isso o G6 voltou ao parque. Ao voltar, as meninas correram e começaram a pular em cima da pista que os meninos montaram. Quando eles viram a cena, logo pediram para elas saírem. Alguns empurraram e gritavam para que as meninas saíssem e outros começaram a desmontar a pista, puxando as tábuas de madeira. Depois de uma confusão entre as crianças, as meninas saíram e foram brincar em outros espaços. Os meninos começaram a montar a pista novamente. (Diário de Campo, 22/11/2012).

Figuras 47 e 48 – Meninos organizando a pista de Skate.

Fonte: Diário de Campo, 22/11/2012.

Figura 49 e 50 – “Invasão” das meninas na pista de skate.

Fonte: Diário de Campo, 22/11/2012.

Com base nas cenas acima, vislumbramos o desejo das meninas em invadir a pista de Skate que os meninos organizavam, buscando participar da brincadeira, mesmo que de forma agressiva, desmontando a pista dos meninos. Estes se defenderam da invasão, empurrando-as e tirando os objetos do espaço para impedir o compartilhamento da brincadeira.

Observamos, nessa situação, a existência de uma organização social na brincadeira dos meninos, carregada de preceitos e de reprodução das divisões sociais, de quem pode ou não brincar de skate. As meninas, reconhecendo as regras dessa brincadeira, aproveitaram um momento de fragilidade em que os meninos estavam ausentes para invadir a pista criada por eles e brincarem naquele espaço. Nesse sentido, concordamos com Ferreira quando aponta que, embora haja uma ordem social elaborada pelas crianças e seus pares, haverá sempre “sectores do grupo que questionarão e desafiarão as regras e princípios das rotinas da cultura de pares, fazendo com que parte da realidade social e material não tenha de ter, nem uniforme nem universalmente, para todos ou para os mesmos, um valor pré-reflexivo” (FERREIRA, 2004, p. 66).

Nesse momento, as meninas enfrentaram regras implícitas na brincadeira, ocupando o espaço delimitado pelos meninos, definindo também o poder de desconsertar a pista construída por eles; enquanto os meninos buscaram manter e preservar a ordem social estabelecida, criando a estratégia de tirar as madeiras, os pneus e o skate daquela área

para tentar executá-los em outro local. Esse episódio demonstra que as relações de gênero podem possibilitar o encontro entre o grupo de meninas e de meninos, como também permite a separação destes através de embates e enfrentamentos na disputa por interesses. Desse modo, podemos acordar que, assim como os momentos de colaboração e coletividade entre as crianças são importantes, conflitos e disputas são também estruturantes das relações e identidades de semelhanças e diferenças e demarcadores do lugar que cada criança ocupa na instituição infantil (FERREIRA, 2004, p. 70).

A partir da tentativa de conhecer as relações sociais entre crianças e seus pares e com os adultos no que se refere às diferenças étnico-raciais, evidenciamos dois aspectos intrínsecos a essas relações: a dimensão corporal e de gênero. No que diz respeito aos elementos corporais, percebemos que as crianças, ao se relacionarem consideram concepções e ideias apreendidas, reforçando de modo próprio preconceitos historicamente construídos e difundidos na sociedade. Em brincadeiras, diálogos e demais ações efetivadas nos tempos e espaços da instituição, as crianças confrontam-se com as diferenças existentes entre elas, seja no que se refere à cor de pele, ao tipo de cabelo, ao formato do corpo, ao gênero sexual, ao desempenho e a estatura, corroborando com as contribuições de James, Jenks e Prout que enfatizam a "[...] importância da corporificação nos processos por meio dos quais as crianças participam da vida social" (2000, p. 209).

Mediante confrontos, permissões, amizades, comparações e distinções efetivadas no contexto da instituição investigada, as crianças fazem uso da categoria étnico-racial, associada aos aspectos corporais, para elaborar suas relações com o apoio "do outro", constituindo suas subjetividades, reproduzindo e transformando de modo particular aspectos da realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tinha como objetivo inicial analisar as relações sociais entre crianças e seus pares e com os adultos quanto às diferenças étnico-raciais numa instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de São José. Com base nesse objetivo central, a hipótese, de que nos modos como as crianças se relacionam e organizam suas ações com os adultos e com seus próprios pares são levados em consideração os aspectos étnico-raciais que constituem os sujeitos, se confirmou. Para além dos elementos étnico-raciais, foi possível perceber a dimensão corporal e de gênero como aspectos que compõem os processos sociais efetivados pelas crianças nos tempos e espaços da instituição.

Para esse estudo, optamos pela realização de um estudo de caso em uma instituição de educação infantil pública, tomando como sujeitos da pesquisa um grupo composto por 24 crianças de quatro a cinco anos de idade. Entre elas, 12 eram meninos e 12 eram meninas provenientes de famílias que possuem alguma dificuldade socioeconômica. Os instrumentos de investigação são oriundos da etnografia: a observação participante das relações e práticas cotidianas do contexto investigado, a análise de documentos nacionais e municipais, conversas com os/as profissionais envolvidos/as com a rede de educação do município, o registro escrito e fotográfico para, por conseguinte, construir um diário de campo que acompanhou todo o processo de pesquisa. A admissão dessas ferramentas de pesquisa auxiliou na aproximação com relações e ações efetivadas pelas crianças, possibilitando compreender melhor como elas atribuem sentido a questão étnico-racial que permeia suas relações.

A escolha pela realização da pesquisa em uma instituição pública deu-se mediante o interesse em contribuir com o desenvolvimento e o avanço dos conhecimentos produzidos na área da educação brasileira. Admitimos também a Rede Municipal de São José pelo fato das pesquisas realizadas pela Universidade Federal de Santa Catarina no âmbito da educação se concentrarem na rede de ensino do município da capital, Florianópolis, havendo poucos estudos em nível de mestrado no município investigado.

Assumimos uma perspectiva fundamentada nos Estudos Sociais da Infância, que reconhecem a criança como ator social capaz de elaborar aspectos culturais na relação com seus pares e com os adultos. Com base nessa concepção, buscamos contribuir com esse movimento recente das pesquisas (CERISARA, 2004; CORSARO, 2005;

FERREIRA, 2002, 2004, 2010; AGOSTINHO, 2007; BUSS-SIMÃO, 2012; entre outros) que pretende conhecer o ponto de vista das crianças privilegiando suas ações e os modos como atuam no mundo. Além disso, embasamos as análises nos estudos sobre relações raciais no Brasil (MUNANGA 2003, 2008, 2012; GUIMARÃES, 2008, 2009; GOMES, 1996, 2001, 2003, 2006; entre outros), nas pesquisas que privilegiam a educação das crianças pequenas quanto à temática étnico-racial (ROSEMBERG, 1996, CAVALLEIRO, 1998; DIAS, 1997, 2007; OLIVEIRA, 2004, SANTOS, 2008, SILVA, 2005, TRINIDAD, 2011; entre outras) e nos estudos que elegem a temática da corporeidade na educação infantil (FERREIRA, 2002, NECKEL, 2003, FINCO, 2004, 2010, GUIZZO, 2005, 2011; BUSS-SIMÃO, 2012, entre outros).

Durante o texto, buscamos trazer o processo histórico das relações raciais no Brasil, evidenciando a ideologia de branqueamento e o mito da democracia racial que permeia o imaginário da população brasileira. A história das crianças negras e das instituições de educação infantil no Brasil também foram questões discutidas nesse estudo com o propósito de compreender como ideias e conhecimentos acerca da política de branqueamento foram disseminados naquele tempo e permanecem até os dias de hoje em muitas instituições de ensino.

As contribuições da Sociologia da Infância foram de suma importância para a construção dessa pesquisa, no sentido de permitir uma aproximação com as crianças, procurando observar e analisar seus pontos de vista a partir de suas próprias relações sociais. Reconhecemos que esse exercício, de mudar o foco da investigação para as ações efetivadas pelas crianças, assumindo-as como atores sociais, não foi uma tarefa fácil. No decorrer na pesquisa foi preciso refletir e analisar acerca da postura de pesquisadora por mim desempenhada diante do contexto e dos sujeitos que ali estavam. Dessa forma, é necessário compreender que a investigação apresentada foi uma tentativa de nos aproximar dos conhecimentos produzidos pelas crianças, buscando perceber falas, ações, diálogos e brincadeiras, num esforço de me tornar pesquisadora.

No decorrer da pesquisa de campo uma das primeiras ocorrências observadas foi a existência de uma *ordem institucional adulta* que regula as ações das crianças e institui regras de tempos e espaços da instituição. Essa ordem, ao controlar as emoções, as brincadeiras e as ações das crianças, marca um processo de escolarização e controle dos movimentos dos corpos das meninas e meninos que frequentam desde cedo o espaço da educação infantil.

Ainda que as exigências e os constrangimentos originários de uma ordem adulta sejam impostos rigidamente através das práticas pedagógicas, as crianças participantes dessa pesquisa resistiam a esses paradigmas demonstrando conhecer o sistema institucional vivenciado, elaborando estratégias pelas quais conseguiam escapar dessa estrutura organizacional, tais como: utilizar espaços e materiais que a sala possui para construir outras disposições, dar a refeição não desejada a um colega, levar brinquedos "proibidos" da sala para o espaço do parque, permanecer acordadas conversando com os colegas nos momentos em que todas as crianças devem dormir, entre outras. Essas estratégias produzidas pelas crianças reafirmam a capacidade de atuação social no mundo adulto através da criação de elaborações culturais voltadas as suas necessidades e interesses que contribuem para a construção de uma *ordem instituinte das crianças* (FERREIRA, 2002).

Com o propósito de observar e analisar as relações sociais que as crianças efetivam com seus pares e com os adultos quanto à temática étnico-racial, evidenciamos outros aspectos estruturantes das interações: a dimensão corporal e de gênero. Nessa discussão, assumimos que a corporeidade humana é produto das relações sociais e culturais construídas num plano individual e coletivo (Le Breton, 2009). Assim, procuramos analisar de que modo as crianças demonstravam suas experiências com o corpo, tentando aproximar nossas observações das linguagens e dos significados que a diversidade corporal, de gênero e de raça possui na relação das crianças com seus pares a adultos.

A dimensão corporal associada às diferenças étnico-raciais, de gênero, desempenho, forma e estatura foram evidenciadas durante a realização dessa pesquisa. Ao conhecer a perspectiva das crianças, de como são efetivados os processos sociais entre seus pares e com os adultos, percebemos elementos que envolvem a corporeidade, permeando e estruturando relações, reforçando de modo próprio muitos dos estereótipos e preconceitos existentes no contexto social que vivenciam.

Nessa discussão, cabe enfatizar que as crianças podem exacerbar alguns comportamentos dos adultos no que diz respeito às atitudes preconceituosas historicamente construídas. No processo de apreensão dos conhecimentos acumulados e de conformação do que está sendo apresentado, as crianças reforçam e reproduzem conforme seus interesses e necessidades, estigmas que apreendem na relação com "o outro". Buscamos demonstrar essas situações durante os momentos em que as crianças verbalizavam expressões e concepções preconceituosas

aos/às seus/suas próprios/as colegas e professoras, além de selecionar amigos/as para suas brincadeiras conforme um padrão de beleza definido. Acreditamos que essas situações foram evidenciadas durante os processos sociais entre as crianças, percebendo que instituições (igreja, família, escola, entre outras) e interações com o meio social são fundamentadas em parâmetros que inferiorizam a população de origem africana, cujos atributos físicos são, muitas vezes estigmatizados e ligados a feiúra, sendo estruturantes nas relações das crianças com base nesses conhecimentos.

As expressões de forma e aparência foram reveladas pelas crianças durante as relações com seus pares, especialmente no grupo de meninas. Durante interações, diálogos e ações, demonstraram a existência de aspectos físicos que consideram superiores a outros, exaltando características como a cor da pele branca, o tipo de cabelo liso e o forma do corpo magro. Algumas meninas organizavam suas brincadeiras baseando-se nesses atributos estéticos, escolhendo as crianças adequadas a esse padrão de beleza. Aquelas que não se enquadram nesse modelo corpóreo, como é o caso de Tuani, acabavam sofrendo atitudes preconceituosas diariamente que baliza o processo de construção da sua identidade.

A constituição da identidade das crianças vítimas de discriminações estabelecidas historicamente torna-se conflituosa, visto a necessidade de desconstruir representações que a inferiorizam e dos preconceitos acerca de seus corpos que a cultura social, midiática e até literária reproduz (ARROYO e SILVA, 2012). As linguagens e as emoções estão envolvidas nesse processo de construção da identidade corpórea, no sentido de que as palavras carregam significados e valores que apoiam as relações sociais e constituem o psiquismo humano. Através das interações efetivadas com "o outro" num contexto sociocultural, as crianças aprendem noções e conceitos entrelaçados com os processos mentais e corporais, biológicos e psíquicos, em que as emoções não são compreendidas como elementos puramente corporais: "O que há é um ser que, composto por um corpo-mente, aprende a reagir, a pensar e a sentir sempre numa inter-relação com o outro e consigo mesmo" (BARBOSA, 2011, p. 23).

Nesse processo de construção da identidade por meio do olhar sobre si mesmo e na relação com "o outro", algumas crianças negras que participaram dessa pesquisa, manifestaram o desejo em alterar sua aparência física como a cor da pele e o tipo de cabelo, demonstrando a negatividade associada às diferenças culturais, físicas e estéticas disseminadas em nossa sociedade. Esses fatos evidenciam que a dupla

cor da pele e cabelo faz parte de um tenso processo de aceitação/rejeição da identidade negra em que a aparência torna-se parte da subjetividade e autoimagem das crianças negras (GOMES, 2006).

As questões de gênero também foram evidenciadas pelas crianças durante as observações. Ao tentar perceber particularidades e diversidades existentes entre o próprio grupo de meninas, visualizei a existência frequente de conflitos e discussões devido à disputa de espaços na instituição, brinquedos, objetos e produtos de beleza desejados por muitas meninas.

Nessas competições, as crianças que conquistavam seus anseios possuíam um posicionamento de líder, solidificando sua postura diante o grupo de meninas. Para as crianças que não alcançavam seus desejos, persistiam com a criação de estratégias como, por exemplo, as situações exibidas em que Tuani contamina e interfere nas brincadeiras e atividades das colegas como meio de se aproximar do seu grupo. Já os meninos demonstraram que suas atividades eram restritas ao seu próprio grupo de gênero. Na realização dos "churrascos", nos jogos de dominó e na brincadeira de skate, impediam a entrada das meninas, além de definir um dos colegas que iria comandar a atividade. Como forma de desviar dessa regra estabelecida por eles, apresentamos uma situação em que as meninas invadem a pista de skate dos meninos procurando demonstrar que elas também podem participar daquela brincadeira mesmo que de modo "proibido". As ocupações efetivadas pelo grupo de meninos nas brincadeiras das meninas foram menos frequentes, demonstrando que a aceitação ou a proibição de meninos em suas atividades dependia de cada situação e/ou brincadeira realizada.

Outro aspecto indicado pelas crianças durante a realização dessa pesquisa foi a preocupação com cuidados voltados aos seus corpos. Os meninos e as meninas que frequentavam o grupo demonstravam o desejo em cuidar de seus cabelos, o prazer em sentirem-se tocados/as pelos adultos, evidenciando a necessidade de propiciar experiências afetivas que considerem suas emoções e sentimentos, construindo um espaço seguro e acolhedor a essas muitas crianças que chegam as instituições de educação pública com seus corpos vulneráveis e precarizados. Aspectos privilegiados pelos "Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças" contemplam o direito de meninas e meninos de pouca idade a atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; à proteção, ao afeto e à amizade; ao desenvolvimento de sua identidade cultural racial e religiosa (BRASIL, 1995).

Com base nas necessidades reveladas pelas próprias crianças do grupo, torna-se fundamental o reconhecimento pela Rede de Educação do Município de São José no que diz respeito à criação de políticas públicas para a diversidade étnico-racial, voltadas a educação das crianças pequenas. Como vimos, o Setor de Educação das Relações Étnico-raciais deste município desenvolve ações procurando trazer essa temática para as instituições de educação, como o "Baú Itinerante", citado anteriormente. No entanto, por meio das indicações do grupo de crianças investigado evidenciamos que somente essa ação é insuficiente para a desconstrução de posturas preconceituosas e estereotipadas em relação às populações de origem africana. Ainda que o número de pessoas e crianças declaradas negras no município de São José seja menor em comparação a outras cidades brasileiras como demonstramos, isso não reduz as desigualdades sociais e raciais constatadas neste local. Nesse sentido, é primordial o comprometimento e a participação dos/as gestores/as do sistema de ensino público desse município na elaboração de propostas que contemplem a diversidade étnico-racial existente entre a população de São José, capazes de chegar às unidades de educação infantil.

Além disso, ressaltamos a importância de os adultos envolvidos no processo de educação dessa instituição mostrarem-se atentos aos modos como as crianças, bem como os/a profissionais que ali atuam, reforçam diferenças e preconceitos nas suas relações sociais. É fundamental observar o que as crianças indicam diariamente por meio de suas falas, gestos, brincadeiras, choros, expressões, olhares e movimentos. Para isso, a *auscultação*[70] das crianças permite orientar a prática pedagógica (ROCHA, 2008, 2011). Assim, torna-se imperativo interpretar e compreender linguagens corporais, gestuais e faciais que as crianças expressam a todo o momento procurando conhecer o grupo e o contexto vivenciado, para a promoção de ações que problematizam as visões estereotipadas evidenciadas nessa pesquisa. Cabe levar em consideração que

> essa nova realidade trazida pelas infâncias-adolescências que chegam às escolas públicas nos obrigam a novos valores, outra ética profissional:

[70] De acordo com Rocha (2008, p. 44) "[...] o termo *auscuta* não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação do outro."

> a capacidade de entender e trabalhar as indagações intelectuais e éticas, que revelam seus corpos precarizados, é muito mais exigente e maior do que a capacidade profissional de acompanhar seu letramento, seu brincar, desenhar, contar... Somos obrigados a entender mais sobre a dor, o sofrimento, a angústia, a agressão e as violências sofridas pelas crianças em suas vidas e seus corpos precarizados do que sobre o futuro e as promessas de felicidade. Na medida em que essa nova ética profissional avançar, a escola e a docência serão mais humanas. (ARROYO, 2012, p. 30).

Para alcançar essa nova ética profissional é essencial questionar e (re)ver nossos próprios valores e concepções como pensamos a infância, por meio da utilização de ferramentas pedagógicas que auxiliam a direcionar a atuação profissional, tais como: a observação, a escuta, o registro e o planejamento (OSTETTO, 2000). A "*leitura do grupo*" torna-se primordial no sentido de considerar suas particularidades sociais, econômicas e culturais, elaborando propostas de reconhecimento às diferenças entre as crianças sem que sejam transformadas em desigualdades. Além disso, é imprescindível perceber a importância da criação de políticas públicas que promovam orientações, ações e estratégias voltadas para a Educação das Relações Étnico-raciais, capazes de atingir as instituições de educação da primeira infância, atendendo as suas diversidades de vida, aos seus desejos e as suas necessidades.

No âmbito da pesquisa, essa investigação buscou revelar a solidão vivida pelas crianças negras na educação infantil que enfrentam diariamente desigualdades raciais, como indicam alguns estudos (GOMES 2006b, ROSEMBERG, 2012, ARROYO, 2012). Estudar e conhecer os modos como as crianças desse grupo atribuem sentido às questões étnico-raciais na relação com seus pares e com as adultos permitiu perceber que o espaço da educação infantil é permeado de questões entrecruzadas: dimensão corporal, étnico-racial e de gênero. Assim, compreendemos a importância e necessidade da realização de outros estudos que buscam compreender as diferentes formas de ser e de viver a infância, procurando nos aproximar das *lógicas de ação das crianças* (SARMENTO, 2000) contribuindo para a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999).

Nessa discussão, assumimos que esse trabalho de pesquisa é uma construção da pesquisadora com base nas observações realizadas durante a investigação empírica, articulada a outros estudos e conhecimentos acumulados durante um determinado período histórico. A despeito disso foram feitas seleções, exclusões e interpretações do contexto em análise, fundamentadas em perspectivas aqui expostas, procurando compreender subjetividades e linguagens que as crianças expressam a todo o momento. Desse modo, reconhecemos as limitações que o trabalho apresenta e a importância da elaboração de outras pesquisas que tomem como foco meninas e meninos de pouca idade, especialmente as crianças negras, invisibilizadas pelo processo histórico brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABAGGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOWICZ, Anete. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. **In: 30ª ANPED**, Caxambu, p. 01-15, 2007.

AGOSTINHO, Kátia Adair. Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas**. In: 31ª ANPED**, Caxambu, p. 01-16, 2008.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALGARVE, Valéria Aparecida. **"Cultura negra na sala de aula**: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?" 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Metodologia de Ensino, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ARIÈS, Philippe. **Historia Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto. (Orgs.). **Corpo-infância:** exercícios tensos de ser crianças; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 23-54, 2012.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto. (Orgs.). **Corpo-infância:** exercícios tensos de ser crianças; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Maria Camen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre Bakthin e Vigotski.In: SMOLKA, A.L.B. e NOGUEIRA, A.L.H. (Orgs.). **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na historia e na cultura. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 11-33, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil . In: CARONE, Iray.; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-57, 2002.

_____. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: Aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 98-114, 2012.

BOTEGA, Gisely Pereira. **As relações raciais nos contextos educativos:** suas implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos C. e KUHLMANN, Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Corteza, p. 11-60, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.l; il.2006(b).

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.2; il.2006(c).

_____. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006 (d).

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006 (a).

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente** / Ministério da Saúde. – 3. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009(a).

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009(c).

_____**. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de Historia e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009(a).

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia**. Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia;** tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. **Cor e Mobilidade Social em Florianópolis**: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil Meridional. São Paulo: Nacional, 1960.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Negros em Florianópolis**: relações sociais e econômicas. Florianópolis: Insular, 2000.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Negros em Desterro**: Experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX. Itajaí: UDESC, Casa Aberta, 2008.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, Rosário; NUNES, Ângela. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. **In: 31ª ANPOCS**, Caxambu. p. 1- 26. 2007.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC.** Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário das relações étnicas e raciais**. Tradução: Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na analise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. Em Busca do Novo Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editora, p. 35-54, 2004.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Porto, 2005.

CIVILETTTI, Maria Vittoria de Carvalho Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cad. Pesquisa,** São Paulo (76): 31-40, 1991.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Comunidades de aprendizagem**: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de educação e ciências humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza: Da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. (a)

CORSARO, William A; MOLINARI, Luísa. Entrando e Observando nos Mundos da

Criança: uma reflexão sobre a Etnografia longitudinal na Educação de Infância em Itália.
In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com Crianças**: perspectivas e
práticas. Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, p. 191-213, 2005. (b)

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola desafios, incertezas e possibilidades**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CUNHA, Manuela. Mesa-redonda: Implicações éticas provenientes da utilização de crianças como sujeito de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.31, p.17-33, dezembro 1979.

DIAS, Karina Sperle. Formação Estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e educação Infantil.** Campinas: Papirus, 2003, v.1.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil. Três Escolas, Uma Questão, Muitas Respostas**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

_____. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao
racismo. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DORNELLES, L. V. O brinquedo e a produção do sujeito infantil. Braga/PT: site Universidade do Minho, 2004. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/obrinquedo.pdf. Acesso em: 08/15/2013.

ECO, Humberto. **História da Beleza**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu.** N. 26, p.279-287, 2006.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FARIAS, Vilson Francisco de. **De São José aos Açores** – 256 anos - em busca das raízes. São José: Editora do autor, 2006.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. "- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos**!" – as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

_____. Os estranhos sabores de perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In: CARIA, Telmo H. **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, p. 149-166, 2002.

____._____. O desafio: "virar do avesso" o quotidiano do JI e olhá-lo do ponto de vista das crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editora, p. 55-104, 2004.

_____. "- ela é nossa prisioneira!" – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Repositório aberto U. Porto**. p. 151-182, 2010.

FERREIRA, M. & SARMENTO. M.J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, p.60-91, nov. 2008.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher com mulher** - relações de gênero nas brincadeiras

numa pré-escola de Campinas. (Dissertação de mestrado), FEUnicamp, 2004.

_____. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas:** falares e saberes. São Paulo: Cortez, p.94-119, 2007.

_____. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças:** análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. (Tese de Doutorado), FE, São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 55-80, 2011.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: **21. ANPEd**, Caxambu, p. 58-78, 1998.

FONSECA, Marcus Vinicius. **A Educação dos Negros**: uma nova face do processo de
abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. 12. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963.

GAITÁN, Lourdes. **Sociología de la infância:** nuevas perspectivas. Editora Sintesis, Madrid, 2006.

GAUDIO, Eduarda Souza; CARVALHO, Thaís Regina de; **Em busca de novos paradigmas para a educação**: Incorporando práticas para a implementação da Lei Federal 10639/03 na educação infantil. 2010 84 p.: Relatório final de estágio (Graduação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de Pedagogia, Florianópolis, 2010.

GERLACH, Gilberto; MACHADO, Osni. **São José da Terra Firme**. São José: Clube de Cinema Nossa Senhora do Desterro, 2007.

GIROUX, Henry A. Por uma Pedagogia e Política da Branquitude. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p. 97-132, julho/1999.

GOBBI, Marcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha** - relações de gênero, desenho infantil e pré-escola. Dissertação de mestrado, FEUnicamp,1997.

GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, p.28-40, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Manicômbios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1961.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: Relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (6-7) 1996: pp.67-82.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, p. 84-94, 2001.

_____.Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. **Sem perder a raiz:** Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete Lucia Maria de

Assunção Barbosa; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.) **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), p. 24-40, 2006b.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Fundação Calouste Guilbenkian: Lisboa, 2003. Traduzido por Ana Maria Chaves e Teresa Vasconcelos. Nome original: Studying Children in context: theories, methods, and ethics.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial:** modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____.**Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2009.

GUIMARÃES, Daniela. Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches:
o cuidado como ética. In: **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil** / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora ltda, p.32-41 2010.

_____Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Educação Infantil:** Enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, p. 35-52, 2011.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Identidades de gênero e propagandas televisivas**: um estudo no contexto da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____ .**"Aquele negrão me chamou de leitão":** representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão nº 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em: http://www.prsp.mpf.gov.br/prdc/area-de atuacao/digualdetnraclibrel/Desigualdade%20Racial%20no%20Brasil% 20 %20Relatorio%20IPEA.pdf. Acesso em 20/10/2012.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Osmar; KENNEDY, David. (Orgs.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 207-238, 2000.

KRAMER, Sonia (Org.). Infância e educação infantil. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002.

KUHLMANN Junior, Moyses. As instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo (78):17-26, 1991.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. A circulação das ideias sobre a educação das crianças no Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos C. e KUHLMANN, Moyses Jr. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, p. 459-503, 2002.

LE BRETON, David**. A sociologia do corpo**. Tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. 3 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEITE, Ilka Boaventura. (Org.) **Negros no sul do Brasil:** invisibilidade e territorialidade. Letras Contemporâneas: Florianópolis, 1996.

LOPES, Marluce Leila Simões. **O que as crianças falam e quando elas se calam:** o preconceito e a discriminação étnico-racial no espaço escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de

Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Espírito Santo, Vitória.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós- estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 7ª Ed. 1997.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola**: um olhar reflexivo sobre a auto-estima. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia, Salvador.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: **33ª. ANPED**, Caxambu, MG, 2010.

MIRANDA, Marília Gouvêa. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. M. & CODO, Wanderley. (Orgs.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, p. 125-135, 1985.

MONTEIRO, Nelma Gomes. **Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento ao racismo na educação infantil.** 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MOROZ, M. & GIANFALDONI M. H. T. A. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano Editora, 2006.

MOTT, Maria Lúcia de Barros**.** A criança escrava na literatura de viagens. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 31, p. 57-68, dez. 1979.

MUNANGA. Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Entrevista realizada com Kabengele Munanga por **Estudos Avançados** 18 (50), 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo (SP): Global, 2006.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Orgs.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 37-54, 2011.

NECKEL, Jane Felipe. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 53-65, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p.287-308, 2006.

NOSELLA, Paulo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos C. e KUHLMANN, Moyses Jr. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, p. 129-166, 2002.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (org.). **Educação da infância:** história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rota. Entender o outro (...) Exige mais, quando o Outro é uma criança: Reflexões em torno da alteridade da

infância no contexto da educação infantil. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editora, p. 181-204, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana**. Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de**. Vozes da docência**: O Desafio da Implementação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Prática Pedagógica. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais do que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil:** Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PASSOS, Joana Célia dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado. (Orgs). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, p.103-120, 2012.

PEREIRA, João Baptista. Racismo à brasileira. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definido conceitos, delimitando o campo. In: **As Crianças**:

Contextos e Identidades. Braga – Portugal: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, p. 7-30,1997.

PINTO, Manuel. Infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **As Crianças:** Contextos e Identidades**.** Braga – Portugal: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, p. 31-74,1997.

QVORTRUP, Jens. Macro-análise da infância. CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Porto, p. 73-96, 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações. 1999.

_____. Criança e Educação: Caminhos da Pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editora, p.245-256, 2004.

_____. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, p. 43-51, 2008.

_____. Educação e infância: Trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, p. 367-384, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 19-23, 1987.

_____. Educação Infantil: raça, classe e gênero. **Caderno de Pesquisa,** São Paulo, n.96, p. 58-65, 1996.

_____. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida

Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 11-46, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emilio ou da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Aretusa. **Identidade negra e brincadeira faz-de-conta**: entremeios. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da primeira infância negra em Salvador**: um olhar sobre as políticas educacionais. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais:** relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____.O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, p.137-179, 2003.

_____. As culturas da Infância na Encruzilhada da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, p. 9-34, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.26, n.91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 1. ed. Petrópolis: Vozes, p. 17-39, 2008.

SARZEDAS, Letícia Passos de Melo. **Criança Negra e Educação**: um estudo etnográfico na escola. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.

SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos e meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero na infância. **Pró-Posições**. Vol. 14, 3(42) p. 67-87, 2003.

SILVA, Cristiane Irinéa. **O acesso das crianças negras à educação infantil**: um estudo de caso em Florianópolis. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Janaina Amorim. **Tramas cotidianos dos afrodescendentes em São José no pós-abolição**. 2011. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, Juliana P. da; SILVIA, Neli F. B; KRAMER, Sonia. Questões teórico- metodológicas de pesquisa com crianças. . In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, p. 79-101, 2008.

SILVA, Kátia Vicente da. **A Implementação da lei 10.639/03 no município de São João de Meriti**: limites e possibilidades. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Lúcia Marsal Guimarães. **Pequenos mundos fundando o grande mundo na diversidade** (escola e construção da identidade étnica). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

SILVA, Sara Moitinho da. **A Criança Negra no Cotidiano Escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Raça e racismo na virada do milênio**: os novos contornos da racialização. 1999. Tese de Doutorado. Instituto Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (1999). **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Agnaldo Afonso de. **Narrativas de negros na TV**: O que dizem as crianças? Belo Horizonte: UFMG, 2009. (Dissertação de mestrado).

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, p. 41-63, 2001.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de educação e ciências humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SOUZA, Fernanda Morais de. **Revirando malas**: entre histórias de bonecas e crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SOUZA, Yvone Costa de. **Atravessando a Linha Vermelha**: Programa "Nova Baixada" de Educação Infantil – Discutindo a Diversidade Étnico-Racial e Cultural na Formação Docente. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

TELLES, Camila de Paulo**. Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010. Dissertação (Mestrado em

Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil.** 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.93, p. 40-50, maio 1995.

ANEXO

Anexo I - Pesquisas selecionadas para a leitura.

CONTEÚDO	PESQUISAS	ÁREA
RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E SEUS PARES E COM ADULTOS	CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.	Educação Infantil
	OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.	Educação Infantil
POLÍTICAS PÚBLICAS	SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da primeira infância negra em Salvador**: um olhar sobre as políticas educacionais. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.	Educação Infantil
ACESSO	SILVA, Cristiane Irinéa. **O acesso das crianças negras à educação infantil**: um estudo de caso em Florianópolis. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.	Educação Infantil
FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.	Educação Infantil

	SOUZA, Yvone Costa de. **Atravessando a Linha Vermelha**: Programa "Nova Baixada" de Educação Infantil – Discutindo a Diversidade Étnico-Racial e Cultural na Formação Docente. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	Educação Infantil
	SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação Infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	
	SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de educação e ciências humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.	Educação Infantil
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXPERIÊNCIAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639	DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil.** Três Escolas, Uma Questão, Muitas Respostas. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.	Educação Infantil
	ALGARVE, Valéria Aparecida. "**Cultura negra na sala de aula**: pode um cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?" 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Metodologia de Ensino, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São	Ensino Fundamental

	Carlos, São Carlos.	
	CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Comunidades de aprendizagem**: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de educação e ciências humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.	Ensino Fundamental
	TELLES, Carolina de Paulo. **Representações sociais sobre as crianças negras da educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.	Educação Infantil
	MONTEIRO, Nelma Gomes. **Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento ao racismo na educação infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.	Educação Infantil

	OLIVEIRA, Fernanda Silva de. **Vozes da docência**: O Desafio da Implementação do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Prática Pedagógica. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	Educação Infantil e Ensino Fundamental
	SILVA, Kátia Vicente da. **A Implementação da lei 10.639/03 no município de São João de Meriti**: limites e possibilidades. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	Educação Infantil e Ensino Fundamental
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE CRIANÇAS/ REPRESENTAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	GODOY, Eliete Aparecida. **A representação étnica por crianças pré-escolares**: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.	Educação Infantil
	SILVA, Lúcia Marsal Guimarães. **Pequenos mundos fundando o grande mundo na diversidade (escola e construção da identidade étnica)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.	Ensino Fundamental
	SANTOS, Aretusa. **Identidade negra e brincadeira faz-de-conta**: entremeios. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.	Educação Infantil

	BOTEGA, Gisely Pereira. **As relações raciais nos contextos educativos**: suas implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de santa cruz do município de Paulo Lopes/SC. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.	Ensino Fundamental
	MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola**: um olhar reflexivo sobre a auto-estima. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Estadual da Bahia, Salvador.	Educação Infantil e Ensino Fundamental
	SILVA, Sara Moitinho da. **A Criança Negra no Cotidiano Escolar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	Ensino Fundamental
	TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	Educação Infantil
DISCRIMINAÇÃO RACIAL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS	SARZEDAS, Letícia Passos de Melo. **Criança Negra e Educação**: um estudo etnográfico na escola. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis.	Ensino Fundamental

	LOPES, Marluce Leila Simões. **O que as crianças falam e quando elas se calam**: o preconceito e a discriminação étnico-racial no espaço escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Espírito Santo, Vitória.	Ensino Fundamental
	SOUSA, Agnaldo Afonso de. **Narrativas de negros na TV**: O que dizem as crianças? Belo Horizonte: UFMG, 2009. (Dissertação de mestrado).	Ensino Fundamental

Fonte: Pesquisadora.