

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE CRIANÇAS NEGRAS  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CURITIBA  
2014**

**DANIELE CRISTINA ROSA**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE CRIANÇAS NEGRAS  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, na Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientador: Professor Doutor Joe Assis Garcia

**CURITIBA  
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”  
Universidade Tuiuti do Paraná

R789 Rosa, Daniele Cristina.

A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil/ Daniele Cristina Rosa; orientador Prof<sup>o</sup>. Dr. Joe Garcia.  
103f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Identidade. 4. Relações raciais.  
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação /  
Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.193

## AGRADECIMENTOS

Ao concluir este estudo, percebo que não sou a mesma, construí novos hábitos, repensei a vida, conheci outros pontos de vistas, li outros livros, discordei de alguns, chorei, sorri, desanimei, levantei e segui. Diante de tudo, tenho certeza de que, de fato, não sou mais a mesma, e que tudo valeu à pena. Neste percurso, algumas pessoas foram singulares e a elas deixo meu sincero agradecimento.

A Deus, por ter me dado saúde e força para superar meus limites e dificuldades, dando coragem para continuar e finalizar esta etapa.

À minha família. Minha mãe, Elizabeth, por me amparar nos momentos de incertezas e angústia, por seu colo que acalenta, conforta e revigora. Mãe guerreira, minha vida! A meu pai, Seu Murillo, homem negro, que carrega a graça e alegria de ser homem/criança. À minha irmã Denise, menina-moleca que me fez brincar nas horas em que as lágrimas insistiam em aparecer.

Ao meu orientador, professor doutor Joe Garcia, por sua dedicação, orientações, empenho e firmeza, que me permitiu ir além de minhas expectativas, minha sincera gratidão e respeito.

Às professoras que aceitaram integrar a banca de qualificação e defesa: professora doutora Maria Antonia de Souza, que me ensinou que: “se estamos no caminho certo é preciso aguentar firme, ter coragem e não desistir”. E professora doutora Valéria Lüders, encantada pela Educação, meu agradecimento pelas sugestões e análises significativas, e ainda, pelo apoio e incentivo.

Ao professor doutor Geysso Germinari, pelas contribuições teóricas e pela amizade.

Às amigas/irmãs Susan Tica, Dani Ju, Glaucia Sales, Simone Pizyak, Sonia Catini, Soninha, Iraci, Soraya, Marli e Lenir, que ao conhecer meu percurso viveram juntamente esta história.

Agradeço a todas as professoras que, gentilmente, participaram da investigação, sem as quais esta pesquisa não teria acontecido, e às diretoras Tania Bueno da Maia, Simone Bueno da Maia e Jucely Theresinha Woinarovicz, pela compreensão e amorosidade.

E ainda, ao meu esposo Edson, que entendendo minha ausência e cansaço, colocou-se ao meu lado, deu-me a mão. A este parceiro, amigo, amor, cúmplice e companheiro, que me faz perceber a cada momento que “*quem acredita sempre alcança*” (Renato Russo), muito obrigada.

## **ENCONTREI MINHAS ORIGENS**

Encontrei minhas origens  
em velhos arquivos  
    livros  
encontrei  
em malditos objetos  
troncos e guilhetas  
encontrei minhas origens  
no leste  
no mar em imundos tumbeiros  
encontrei  
em doces palavras  
    cantos  
em furiosos tambores  
    ritos  
encontrei minhas origens  
na cor de minha pele  
nos lanhos de minha alma  
em mim  
em minha gente escura  
em meus heróis altivos  
encontrei-as enfim  
me encontrei.

**Oliveira Silveira**

## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma investigação teórica sobre a visão de um grupo de professoras da Educação Infantil, que atuam no município de Curitiba, Paraná, sobre a construção da identidade racial entre crianças negras. De forma a compor o referencial teórico, realizaram-se leituras avançadas sobre os conceitos de *identidade* e *identidade racial*, por meio da exploração de textos de um grupo de teóricos que investigam a formação de identidade e questões sobre identidade negra, tais como: Woodward (2009), Hall (2009, 2001), Silva (2009, 2005) e Austin (1998). O referencial teórico apresenta, inicialmente, um breve histórico sobre o atendimento à infância, no contexto brasileiro, que considera proposições de teóricos como Merisse (1997), Marcílio (2006), Kuhlmann Junior (2006, 2005, 1999, 1998), Rosemberg (2005), Civiletti (1991), Kramer (1995), Didonet (2001), Haddad (1991) e Leite Filho qualitativa, de caráter exploratório, que utiliza o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) para interpretar a visão das professoras sobre como participam na construção da identidade racial de crianças negras, na Educação Infantil. Por meio de desse método, foram elaboradas quatro categorias que permitiram interpretar o conteúdo das falas das professoras. Destaca-se, entre as contribuições teóricas desta pesquisa, a percepção de que a construção da identidade negra na Educação Infantil apresenta uma relação direta com as ações de cuidado praticadas pelas professoras quando atuam com as crianças. Por meio de do *cuidado afetivo*, na Educação Infantil, se exerce uma forma de ação educativa que ensina às crianças a se relacionarem com outros seres humanos, bem como se produz marcas na construção de suas identidades raciais.

**Palavras-Chave:** Educação. Educação Infantil. Identidade. Relações Raciais.

## ABSTRACT

This dissertation presents a theoretical investigation about the vision of a group of early childhood education teachers, who work in the city of Curitiba, Parana, on the formation of racial identity in black children. In order to compose the theoretical framework, we perform advanced readings on the concepts of *identity* and *racial identity* through exploration of texts of a group of theorists who investigate the construction of identity and issues of black identity, such as: Woodward (2009), Hall (2009, 2001), Silva (2009, 2005) and Austin (1998). The theoretical framework initially presents a brief history about the care of children in the Brazilian context, which considers the writings of theorists as Merisse (1997), Marcílio (2006), Kuhlmann Junior (2006, 2005, 1999, 1998), Rosemberg (2005), Civiletti (1991), Kramer (1995), Didonet (2001), Haddad (1991) e Leite Filho (2001). In terms of methodology, this research presents a qualitative and exploratory nature, using the method of Content Analysis (BARDIN, 2011) to interpret the vision of the teachers on how they participate in the formation of racial identity of black children in kindergarten. Through this method we developed four categories which allowed to interpreting the content of the teachers' viewpoints. We emphasize, among the theoretical contributions of this research, the perception that the construction of black identity in early childhood education has a direct relation to the actions of caring practiced by teachers when they work with children. Through *affective caring*, in kindergarten, teachers exert a form of educational activity that teaches children to relate to other human beings, as well as affect the construction of their racial identities.

**Keywords:** Education. Child Education. Identity. Racial Relations.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>DA EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS CONTURBADOS PARA O RECONHECIMENTO DOS PEQUENOS CIDADÃOS.....</b>	<b>12</b>
2.1	UMA VISÃO SOBRE EDUCAÇÃO .....	13
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITO E DIFERENÇA .....	15
2.2.1	Atendimento à infância: da filantropia a conquistas de direitos .....	15
2.2.2	Infância e criança .....	27
2.2.3	Educação Infantil e diferença .....	29
<b>3</b>	<b>UM OLHAR ACERCA DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA NEGRA.....</b>	<b>40</b>
3.1	SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE .....	41
3.2	IDENTIDADE A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS .....	42
3.3	IDENTIDADE RACIAL E IDENTIDADE NEGRA.....	49
3.4	IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA .....	54
3.5	A VISÃO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
<b>4</b>	<b>IDENTIDADE RACIAL: A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>65</b>
4.1	A NATUREZA DO MÉTODO .....	65
4.2	LEVANTAMENTO DE DADOS .....	67
4.3	ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	70
4.4	UMA ANÁLISE SOBRE A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS .....	72
4.4.1	Participantes da pesquisa .....	72
4.4.2	Analisando o conteúdo das falas das professoras.....	73
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>100</b>
	APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS .....	101
	APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	102
	<b>ANEXO .....</b>	<b>103</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma investigação sobre como um grupo de professoras que atuam na Educação Infantil, em Curitiba, Paraná, vê sua participação na construção da identidade racial de crianças negras. E, para tratar desta questão, a pesquisa abrangeu tanto o estudo do referencial teórico, como a observação da realidade empírica, a coleta de dados e a análise, por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Observando a realidade de crianças negras em seu percurso escolar, seja na Educação Infantil ou em outras etapas, percebe-se que elas vivenciam a ausência de modelos que legitimem sua identidade racial, ou seja, as crianças negras não encontram modelos estéticos que valorizem seu corpo de forma positiva, por exemplo. Isto implica diretamente sobre a identidade racial dessas crianças. Portanto, ao pesquisar a realidade educativa, a intenção é perceber como os professores atuam e ainda revelar práticas pedagógicas propostas neste sentido, no universo da Educação Infantil. Na busca de uma compreensão ampla sobre o tema, que é complexo e inter-relacional, foi necessário conhecer e estudar a literatura sobre infância, identidade e relações étnico-raciais. Além disso, foi necessário entrevistou-se um grupo de professoras de uma escola de Educação Infantil para saber como participam da construção racial das crianças.

Do ponto de vista pessoal, a temática da identidade racial – e a da identidade negra – não foi algo fácil no caminho desta pesquisadora. Para muitos negros, a percepção sobre a forma como o indivíduo constrói sua identidade é por vezes invisibilizada desde a infância. Em outras palavras, crescer e ser quem se é envolve a percepção de que é possível não ser negro, mas alguém moreno, mais clarinho ou quase branco. É um tratamento social diferenciado impresso em uma ideologia que mascara, silencia e apaga a percepção de sua própria negritude, e somente em algum momento da trajetória da pessoa, por diferentes experiências – como de sobressalto –, há um processo de consciência e um impacto entre aquilo que se é e aquilo que se pensa ser.

Esse fenômeno social é tratado por diferentes pesquisadores e teóricos, e também por centros de pesquisa, tal como o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, conhecido também como Escola de

Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas, situado no Rio de Janeiro. Através do Programa de História Oral, o CPDOC realizou entrevistas com líderes do Movimento Negro sobre sua trajetória até a atuação no movimento (ALBERTI; PEREIRA, 2004), e eles relataram episódios considerados emblemáticos em um processo de consciência da negritude, o que está registrado no texto apresentado no III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, realizado na Universidade Federal do Maranhão. Portanto, a escolha pela temática da identidade racial, que configura este estudo, tem um elemento pessoal que envolve a trajetória de vida e a consciência racial construída por esta pesquisadora.

É importante observar que o interesse pela construção da identidade racial das crianças negras foi crescendo a partir de observações que esta pesquisadora realizou durante seu trabalho como pedagoga nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, da cidade de Curitiba, Paraná, no acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores dessas instituições. No decorrer desse processo, verificou-se que as professoras, muitas vezes absorvidas pelos rituais do cotidiano e pelas necessidades manifestas das crianças, utilizavam expressões como “Este é o nosso chocolate!”, “É negro, é bonzinho, não bate em ninguém”; “Este é o negão”; “Olha que lindo este bebê, ele é negro!”, entre outras falas que manifestam impressões sobre as crianças. Além disso, nessas relações sociais ocorridas na escola de Educação Infantil – entre professoras e crianças – era manifesto que alguns conceitos como *infância*, *criança*, *etnia*, *raça*, *identidade* e *diferença* foram sendo apropriados no cotidiano de suas práticas e nas relações sociais estabelecidas durante o curso da vida dessas professoras.

O modo como se dá a construção da identidade racial das crianças, em especial das crianças negras, se confronta com a ideologia do “branqueamento”<sup>1</sup> e, sobre isso, Bento (2002, p. 41) e Silva (2005, p. 22) apontam que se vê hoje a manutenção de uma herança escravocrata, em que o negro é *mau*, *feio*, *instintivo*, *violento* – uma imagem que pode produzir nas crianças uma deturpação, a negação de si próprio e a valorização do outro, sempre um indivíduo branco. Logo, a relevância deste estudo está na reflexão sobre a construção da identidade racial da

---

<sup>1</sup> A Ideologia do branqueamento esta sendo compreendida como Silva (2005, p. 23), que diz que a ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem de si próprio e uma positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar se aproximar em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos.

criança negra no contexto da Educação Infantil, entendendo que o espaço, além de ser local de produção de saberes, conhecimento e cultura, é também um espaço onde se compartilham valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe, de idade (GOMES, 2002, p. 40).

É importante ressaltar que, desde a Educação Infantil, as crianças são estimuladas a conhecer e aceitar o pertencimento racial, e isto exige dos professores um olhar reflexivo sobre seus fazeres, sobre seu papel e suas crenças, visto que impactam sobre a construção da autoimagem das crianças negras, as quais podem internalizar uma visão negativa de seu pertencimento.

Assim, diante das considerações apresentadas, o objetivo desta investigação é compreender a visão de um grupo de professoras sobre sua participação na construção da identidade racial de crianças negras que frequentam uma escola de Educação Infantil, isto é, como suas práticas, falas e sentidos se materializam na relação com as crianças. A pesquisa, portanto, situada no campo das relações étnico-raciais e Educação Infantil, fornece algumas contribuições para o avanço da compreensão sobre identidade a partir da perspectiva dos professores.

Sob uma perspectiva qualitativa e de caráter exploratório, esta opção metodológica foi escolhida por tornar possível investigar a visão das professoras da Educação Infantil. Também porque propicia uma forma de investigação do objeto em questão atenta à complexidade própria de suas expressões nesta etapa da Educação Básica. Além disso, o enfoque exploratório permite ao pesquisador uma percepção da realidade do objeto de estudo, conhecendo o significado e o contexto em que está inserido. O pesquisador deve estar aberto às suas descobertas, buscando compreender a grande variedade do fenômeno social estudado. Por fim, por meio do enfoque exploratório, há mais liberdade de analisar, refletir e compreender o objeto de estudo.

Em relação ao trabalho de campo desenvolvido por meio de entrevistas com um grupo de professoras, para a seleção, considerou-se um conjunto de variáveis cujo elemento comum é a atuação desses profissionais na Educação Infantil. E, embora compartilhando essa característica, elas apresentam perfis distintos. A variação entre as visões das professoras da pesquisa está, hipoteticamente, relacionada ao tempo, à formação e ao contexto da atuação profissional.

Posto isso, o texto desta dissertação está organizado em três capítulos, que juntos permitem uma melhor compreensão e análise da pergunta que sustenta a

investigação, a saber: qual a visão de um grupo de professoras sobre como participam da construção da identidade racial de crianças negras, na Educação Infantil?

No capítulo inicial, o propósito é explorar uma visão sobre *educação*, em particular algumas questões sobre Educação Infantil – com atenção para o Brasil – e os conceitos de *infância* e *criança*. O capítulo seguinte é dedicado ao estudo sobre identidade, permitindo compreendê-la como produto de um processo de socialização racial. Na continuidade do capítulo, são apresentadas as análises da pesquisa realizada com professoras sobre a construção da identidade racial. Para finalizar, é apresentada a Análise de Conteúdo, em que estão dispostas as visões das professoras sobre a temática em foco.

## 2 DA EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS CONTURBADOS PARA O RECONHECIMENTO DOS PEQUENOS CIDADÃOS

Os estudos em torno da criança têm se ampliado no decorrer dos anos, especialmente depois dos anos de 1980, reservando-lhe atenção específica, interligada a questões sobre família, escola e seu processo de socialização. Nesse contexto, não se trata de falar de qualquer criança, nem de qualquer infância, mas de compreensões que foram, ao longo do século, sendo construídas e desconstruídas conforme as relações estabelecidas socialmente.

Entender esse processo é inerente à função de todo pesquisador que deseja aprofundar-se nas questões sobre a infância e a criança. Na realidade brasileira, a caminhada e o trato despendidos às crianças e à sua infância têm peculiaridades, estão ligados às instituições de atendimento a crianças criadas ao longo dos anos, até a conquista do direito à educação da criança pequena, fato muito recente se considerada a história de outros países.

Diante disso, o presente capítulo apresenta um breve histórico do atendimento à infância e suas perspectivas, atrelado às instituições de atendimento à Educação Infantil. As considerações culminam com a discussão sobre o direito à educação e o direito à diferença. A primeira parte do capítulo apresenta a concepção de educação formalizada por meio das contribuições de Setton (2005, 2011), Durkheim (1955), Arendt (2003). Para discorrer sobre a Educação Infantil e o caminho não tão simples para torná-la um direito de fato das crianças de zero a cinco anos, baseou-se nos estudos de Merisse (1997), Marcílio (2006), Kuhlmann Junior (2006, 2005, 1998), Civiletti (1991), Kramer (1995), Didonet (2001), Haddad (1991), Filho (2001), entre outros.

Sobre o direito à diferença, elemento de luta das pessoas negras, buscaram-se, na legislação nacional e internacional, elementos para esta discussão, além de discorrer também sobre leis que regulamentam o direito à diferença. Autores como Silva Junior; Bento (2011), Rosemberg (2012, 1999), Carvalho (2012), Abramowicz *et al.* (2006) também contribuem para debater o direito à educação que valorize a diversidade entre as crianças. A respeito disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 5) afirmam que ainda persiste no Brasil

um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando outras culturas, que são a indígena, a africana e a asiática.

Segue, na seção abaixo, uma discussão sobre a Educação, apresentando-se uma visão de Educação como processo de socialização das futuras gerações.

## 2.1 UMA VISÃO SOBRE EDUCAÇÃO

Os fenômenos educativos sempre foram alvo de atenção no campo da sociologia, que tem como um dos objetivos compreender a diversidade e a amplitude das formas de educação que têm, por exemplo, a família e a escola como centros institucionais no processo educativo. A educação escolar, como espaço público de socialização, proporciona aos indivíduos a incorporação, ao longo de sua experiência, dos valores dos grupos sociais (SETTON, 2011, p. 715). “Educação é socialização”: essa é a máxima pontuada por Durkheim (1955, p. 25), pois:

A influência das coisas sobre os homens é diversa, já pelos processos, já pelos resultados, daquela que provém dos próprios homens; e a ação dos membros de uma mesma geração, uns sobre os outros, difere da que os adultos exercem sobre as crianças e adolescentes. É unicamente esta última que aqui nos interessa e, por consequência, é para ela que convém reservar o nome de *educação*.

Os estudos na área da sociologia são contribuições que apoiam a caracterização do fenômeno educativo. De acordo com Durkheim (1955, p. 32), é nesse locus (na família e na escola) que as gerações adultas agem sobre as gerações que ainda estão se preparando para a vida social. A educação, como atividade mais elementar e necessária, toma para si a responsabilidade de renovação da sociedade, o que significa que, ao concebê-los, no nascimento, os pais não dão somente a vida aos filhos, mas os introduzem em um mundo. Esta introdução significa, conforme Arendt (2003, p. 38), assumir a responsabilidade pela educação das novas gerações, pela vida e pelo desenvolvimento e também pela continuidade do mundo. Tarefa nada fácil, visto que as crianças são seres em formação. O fato de a criança ser recém-chegada ao mundo impõe às gerações

anteriores a responsabilidade de introduzi-la gradualmente no mundo, ao mesmo tempo em que também é importante atentar-se para o cuidado com o mundo. Ainda sobre isso, para a autora:

[...] a criança tem muito particularmente necessidade de ser protegida e cuidada para evitar que o mundo possa destruí-la. Mas este mundo também tem necessidade de proteção que o impeça de ser devastado e destruído pela vaga do recém-chegado que se precipita sobre ele a cada geração (ARENDRT, 2003, p. 35).

Assim, a educação nada mais é que socialização, isto é, um processo constante de produção humana, por meio da qual as crianças aprendem e atuam sobre a vida social. Ou seja, educar é criar condições para o desenvolvimento de um novo homem e, neste contexto, a educação significa, segundo Durkheim (1955, p. 32), a possibilidade de humanização dos indivíduos. O autor aponta ainda que o sucesso do processo educacional seria caracterizado pela construção de um ser social, totalmente identificado com os valores societários, além de também moldar a personalidade com uma intenção moral, gravando na criança aquilo que dela será exigido na vida coletiva.

De forma atualizada, Setton (2011, p. 715) dirá, ao discorrer sobre o processo de socialização, que a educação ou o processo educativo é uma prática intencional, consciente e sistemática e se configura dessa forma, pois educação não é sinônimo de escola – ainda que essa instituição seja de fundamental importância para o processo educativo. Sobre a escola, Durkheim (1955 *apud* SETTON, 2005, p. 332) afirma que esta viria a ser o grande veículo educativo, uma instituição capaz de transmitir um corpo de norma e referências formadoras de uma consciência e de uma personalidade ética.

Considerando a realidade atual, em que há a presença de um grande número de referenciais culturais, as experiências não são sistematicamente coerentes e homogêneas, portanto, é possível afirmar que esta heterogeneidade influencia na formação dos indivíduos e, por que não dizer, na socialização dos sujeitos Lahire<sup>2</sup> (2002, *apud* SETTON, 2011, p. 714). Assim, percebe-se que, desde muito pequenas, as crianças estão expostas a uma pluralidade de mundos, a uma multiplicidade de referências identitárias que circundam estes sujeitos, e, por vezes, estas se apresentam de forma contraditória. Isto significa dizer que, mesmo em

---

<sup>2</sup> LAHIRE, B. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

espaços relativamente homogêneos, existem diferenças internas nas interações. O impacto disto é que indivíduos submetidos a um conjunto de influências e experiências de socialização, não assentadas apenas na escola e na família, tornam-se indivíduos plurais. A esse respeito, Setton (2005, p. 341) explica:

[...] as instituições de socialização não poderiam ser consideradas instâncias funcionalmente integradas e complementares uma das outras. Ao contrário, elas teriam certa autonomia, contribuindo para a construção de mundos diferenciados. [...] há uma participação ativa dos indivíduos nas instâncias socializadoras, conferindo a ele maior autonomia e liberdade reflexiva.

Em suma, a educação não é um processo de mão única, mas de interações entre indivíduos e entre indivíduos e instituições; é um processo que não está pronto e acontece ao longo da vida dos sujeitos, que são inacabados, como diria Paulo Freire (1996, p. 50). É a consciência de que as interações são fundamentais que faz das instituições de Educação Infantil um espaço significativo e marcante na produção de sentido sobre a vida para as crianças. Nele, formas de ser criança e viver a infância são construídas, e daí a necessidade da Educação Infantil ser um espaço coletivo de educação: educação para o respeito, para a valorização das diferenças, para a reafirmação do direito da criança pequena.

## 2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITO E DIFERENÇA

### 2.2.1 Atendimento à infância: da filantropia a conquistas de direitos

O estudo da história do atendimento à infância brasileira tem sido objeto de pesquisas de estudiosos e, em particular, do grupo denominado GT Educação da criança de zero a seis anos, que integra a Associação Nacional de Pesquisa Educacional – ANPED. Este espaço tem por objetivo promover o debate e incentivar a pesquisa na área da Educação Infantil. É importante salientar que, desde 1981, a ANPED<sup>3</sup> vem concentrando esforços para envolver vários pesquisadores e

---

<sup>3</sup> Criada em 1977, a ANPED surgiu em meio ao movimento de resistência ao regime militar e buscava contribuir com a luta pela redemocratização do País.



profissionais com vistas a construir um fórum de discussões sobre os avanços e os problemas desta área.

Atualmente, o GT Educação da criança de zero a seis anos tem intensificado sua produção, ampliando significativamente o campo de abrangência das publicações. O grupo aborda questões sobre formação profissional, políticas públicas para a educação de crianças de zero a cinco anos, o trabalho pedagógico destinado a esta faixa etária e também estudos sobre a criança e a infância brasileira. Portanto, consta neste GT uma quantidade significativa de estudos sobre a educação da criança de zero a cinco anos.

Considerando o atendimento à criança desta faixa etária, são inúmeras as pesquisas encontradas no GT e em outras publicações que afirmam que a infância no Brasil tem como característica inicial o atendimento por meio da Roda dos Expostos, destinada a atender crianças abandonadas, cujo modelo se espelhava aos asilos ingleses – lugar onde eram acolhidos loucos, prostitutas, mutilados, crianças, entre outros. Ali se oferecia amparo a indivíduos rejeitados pela sociedade, realizado exclusivamente por entidades religiosas e filantrópicas, que davam ao atendimento um cunho caritativo (MERISSE, 1997, p. 27).

No Brasil, segundo Marcílio (2006, p. 145), a “roda dos expostos” era instalada principalmente para ser um meio eficaz para impedir o infanticídio e o aborto. Há relatos de que ela foi implantada no século XVIII, no período colonial, em Salvador, Rio de Janeiro e Recife. Nela, eram depositados bebês indesejados, geralmente filhos de escravas, fruto da promiscuidade dos senhores de engenho. De certo modo, a Roda dos Expostos foi uma instituição de assistência às crianças abandonadas em todo o Brasil, presente desde a Colônia, passando pelo Império e mantida durante o período republicano, sendo extinta na década de 1950. O Brasil foi o último país a abolir a roda, assim como foi o último a abolir a escravidão (MARCILIO, 2006, p. 201).

Como um fenômeno essencialmente urbano, a roda dos expostos só existiu porque as Misericórdias<sup>4</sup> aceitaram administrá-la. Até os três anos de vida, as crianças eram cuidadas em casas de amas de leite. Em seguida, voltavam à “casa

---

<sup>4</sup> Conforme explica Marcílio (2006, p. 135), do período Colonial até meados do Século XIX, vigorou no Brasil o assistencialismo, cuja marca principal era o sentimento de fraternidade humana. Nesta fase caritativa, a assistência e as políticas em favor das crianças abandonadas se apresentavam de três maneiras: uma informal e outras duas formalizadas, através das Câmaras Municipais e das confrarias das Santas Casas de Misericórdias, que, com o aval da coroa, estabeleceram Rodas e Casas dos Expostos.

dos expostos”, que buscavam por famílias que iriam criá-las. Dessa forma, os enjeitados frequentemente eram criados com interesses diversos, e muitos deles deixados à própria sorte, ou, ainda, morriam desamparados (MARCÍLIO, 2006, p. 145). Segundo Marcilio (2006, p. 57):

O nome roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro.

Uma observação oportuna feita por Kuhlmann Junior (1998, p. 82) é que a creche, destinada às crianças pequenas, foi vista como muito mais que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas. Ela foi criada como substituição ou oposição a elas, para que as mães não abandonassem suas crianças. No entanto, a grande demanda de crianças pequenas e bebês abandonados, rejeitados e maltratados é resultado das transições entre a Lei do Ventre Livre, a extinção da Roda dos Expostos e a Abolição da Escravatura, caracterizando a criação da creche como uma estratégia assistencialista de amparo social.

Esse recorte histórico revelou que os instrumentos para conter a demanda de crianças desamparadas, como a Roda dos Expostos, asilos e entidades religiosas e filantrópicas, eram quase que exclusivos para atender à infância negra. Assim, considerando a classe social, a raça e a caridade, pode-se inferir que a partir desses elementos se formou o paradigma de que creche é um espaço de assistência social, conforme descreve Merisse (1997, p. 25).

Ponderando sobre o período, Kuhlmann Junior (2005, p. 476) explica que junto ao modelo da “roda” também foi inaugurada a primeira creche, no Rio de Janeiro, em 1899, destinada aos filhos dos operários da Fábrica de Tecido do Corcovado, reafirmando a creche como uma necessidade social atrelada à tríade mãe, criança e trabalho.

No mesmo período, é inaugurado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, criado por Moncorvo Filho, em 1899, conforme relata Kuhlmann Junior (2005, p. 480). Este instituto se destacou por incentivar a criação de leis para regular a vida e a saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, atender crianças doentes, deficientes, maltratadas e abandonadas, criar

maternidades, creches e jardins de infância (KRAMER, 1995, p. 52). Sem dúvida, pode-se visualizar aqui um período marcado por práticas higienistas, isto é, um processo socializador à maneira durkhemiana de melhoria da sociedade e humanização dos indivíduos – que será retomado na sequência deste texto.

No Brasil, o atendimento à infância se formou em torno de duas instituições: o jardim de infância, integrado ao sistema de ensino e direcionado preferencialmente a crianças de quatro a seis anos, sobretudo ofertado na rede particular de ensino; e a creche, vinculada às instâncias de assistência e com profissionais sem carreira formalizada. O modelo brasileiro de Educação Infantil se desenvolveu de forma não regulamentada, como o atendimento em creches a diversas idades, antes do Ensino Fundamental.

Essas instituições – as creches – surgem no século XIX, decorrentes do intenso processo de industrialização e urbanização que o Brasil estava vivendo. O atendimento às crianças partiu da necessidade de acolher indivíduos rejeitados e também filhos das mães trabalhadoras. Assim, a ideia de creche iniciou sua história como um abrigo, asilo, instrumento de controle e segregação de indivíduos pobres e dominados. Nesse momento, segundo (KRAMER, 1995, p. 50), surge a ideia de proteção à infância, mas o seu atendimento ainda é precário e se restringe a iniciativas isoladas.

De forma geral, o século XIX foi marcado pelo grande desenvolvimento econômico e industrial do País e teve como legado a implantação das primeiras creches para atender às mães trabalhadoras. Presencia-se, nesse período, a inauguração de creches nas indústrias e fábricas, com a finalidade de atender aos filhos das operárias pobres, cuja função era de guarda das crianças, e ação basicamente médico-assistencialista. Ou seja, a creche surge como um lugar para deixar a criança enquanto a mãe trabalha, não representando em sua essência um direito da criança, mas sim da mãe trabalhadora (KUHLMANN JUNIOR, 1998, 2005; CIVILETTI, 1991).

Merisse (1997, p. 33) explica que o movimento higienista foi de orientação positivista, formado por médicos que buscavam ampliar a área da saúde, de modo que os investimentos e esforços públicos fossem aplicados de forma mais abrangente. Nesse movimento, são observados cuidados relacionados à saúde, à medicina, e a procedimentos de higiene e o desenvolvimento de vários programas e campanhas de combate à desnutrição, de vacinação e diversos estudos e pesquisas

de cunho médico.

Além da extinção da Roda dos Expostos, o movimento ressaltava a família, abolia a função da ama de leite e valorizava o papel da mulher em relação à sua maternidade. Nesse contexto, a mãe passa a ter seu papel enaltecido como essencial para o futuro do homem e de toda nação (MERISSE, 1997, p. 35).

Didonet (2001, p. 12), ao fazer uma retrospectiva sobre a creche, explica que sua origem esteve historicamente vinculada à transformação da família e às lutas populares. Se antes a família se caracterizava por relações extensas – era uma família alargada –, com as novas configurações socioeconômicas, ela passou a ser nuclear. Nesse novo cenário, a mortalidade infantil elevada, a desnutrição generalizada e os acidentes domésticos foram os principais elementos que, conforme Didonet (2001, p. 11), “[...] passaram a chamar a atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários, educadores, entre outros”.

Kramer (1995, p. 45) explica também que as associações religiosas e as organizações leigas, bem como os médicos, os educadores e os leigos eram solicitados a realizar com o setor público a proteção e o atendimento à infância, com a direção e alguma subvenção do Estado. Segundo a autora, as primeiras iniciativas no Brasil destinadas à criança pequena partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante taxa de mortalidade infantil. Em sua maioria, essas ações estavam vinculadas às questões de alimentação, higiene e proteção.

O grande salto qualitativo ocorreu com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, quando entra em debate a necessidade de se organizar o sistema educacional, de modo que as instituições visem ao desenvolvimento da educação e assistência física e psíquica das crianças na idade pré-escolar, incluindo creches, escolas maternais e jardins de infância (KUHLMANN JUNIOR, 2005, p. 482). Porém, considerando a educação como um processo, a Educação Infantil permaneceu por muito tempo prisioneira de concepções filantrópicas e práticas assistencialistas, pois se manteve ligada a políticas públicas de Assistência Social e Saúde (MERISSE, 1997, p. 39). De certo modo, assegurava um direito para as mães trabalhadoras, mas ainda faltava muito para garantir direitos que considerassem a infância, as crianças e suas particularidades.

Kuhlmann Junior (2006, p. 182) reafirma essa concepção ao concluir que:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados.

Conforme afirma Kramer (1995, p. 57), na década de 1930 e anos posteriores, a “causa” da criança despertou interesse de autoridades oficiais e também consolidou iniciativas particulares de atendimento, trazendo como característica a dimensão da assistência partilhada entre o poder público e diferentes instituições. Nesse contexto, médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar, juntamente com o setor público, a proteção e o atendimento à infância, instaurando uma fragmentação neste âmbito. Sob o discurso da impossibilidade financeira, o poder público convocou associações particulares e indivíduos isolados a participar com ajuda financeira às instituições de proteção à infância, desenvolvendo duas tendências que até hoje marcam o atendimento às crianças: manter uma tendência assistencialista e paternalista, afirmada como um favor; e a outra refere-se à postura de impossibilidade de atendimento, devido a dificuldades financeiras (KRAMER, 1995, 58 e 61). Ainda neste período, Kramer (1995, p. 59) explicita que o cuidado à criança foi vinculado a Departamento Nacional da Criança, criado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1942, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA). Este órgão centralizou por aproximadamente trinta anos o atendimento à infância brasileira, cuja tônica era “[...] médica, tendo na medicina preventiva uma maneira de remediar e socorrer as crianças e sua família”.

Marcada por grandes transformações no modo de vida, especialmente das mulheres, a década de 1960 foi o momento em que elas passaram a reclamar seus direitos, por meio do movimento feminista que surgiu nos Estados Unidos e se expandiu para praticamente todos os países ocidentais, apregoando novas concepções e práticas relativas à mulher e à infância, que impactou sobre o Brasil por meio de uma crescente organização da sociedade civil em busca do bem-estar social (MERISSE, 1997, p. 49).

Vale lembrar que o Brasil, nessa década, vivenciava o período do regime militar, marcado por lutas e repressões e que essas práticas e discursos causaram consequências na forma de atendimento às crianças pobres. Contudo, o

assistencialismo e a negação da criança que estiveram sempre presentes não mudaram, apenas foram validados na época em questão.

No mesmo período ocorre a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em 1964, que tinha por objetivo o atendimento a menores, infratores, de conduta antissocial e em situação de risco (MERISSE, 1997; KRAMER, 1995). A esse respeito, Kramer (1995, p. 69) exemplifica a função do modelo de educação, que visava à compensação das carências, em que a proposta educacional para a infância se baseava em um modelo compensatório que objetivava minimizar as desvantagens socioculturais, e por meio dele, o problema do fracasso escolar poderia ser resolvido através de atendimento à carência cultural (MERISSE, 1997, p. 49). Essa nova concepção da educação permite uma ampliação do sistema de educação destinado às crianças, tanto no jardim de infância quanto nas creches.

Essa genealogia aponta que as propostas de cuidado e educação da infância refletem um viés que se estabeleceu por meio da filantropia, posteriormente foi considerada a orientação higiênico-sanitária e, afinal, a proposta educacional compensatória de atendimento às crianças. Sobre a proposta de educação compensatória (ANETE ABRAMOWICZ *et al.*, 2006, p. 28), havia a crença de que, pela via educacional, se poderia compensar as carências das crianças. Logo, tratava-se de uma perspectiva a baixo custo que buscava a ampliação do atendimento sob a participação de trabalho voluntário ou semivoluntário, sem estrutura para atendimento. Uma educação com ênfase moral, voltada aos pobres, que seriam controlados e educados.

Se a década de 1960 foi marcada pelos movimentos sociais, os anos de 1970 e 1980 são a máxima representação das lutas por uma educação de qualidade para as crianças pequenas, direitos das mulheres e direitos das classes trabalhadoras. As donas de casas e empregadas domésticas, nesse período, organizaram-se por meio do clube de mães, que, mais tarde, foi aderido por operárias, grupos feministas e intelectuais. O Movimento de Lutas por Creches surgiu em São Paulo e em Belo Horizonte, e seu foco era a luta das mães por creches – por não terem onde deixar seus filhos para trabalhar. Este fenômeno esteve associado à relação dos movimentos sociais e educação. Com isso, em São Paulo, em 1979, no primeiro Congresso da Mulher Paulista, é oficializado o movimento de luta pela creche, o qual defende o direito à creche para todas as

crianças, sobretudo às pobres, independentemente de a mãe ser trabalhadora ou não. Portanto, o cuidado da criança pequena passa a ser também uma obrigação do Estado (HADDAD, 1991; MERISSE, 1997). Segundo Gohn (2011, p. 346),

[...] as lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processos que ocorrem dentro e fora das escolas e também em outros espaços. Esta luta está relacionada por direitos sociais, pela cidadania e por intermédio dela se busca o resgate cultural de um povo, de uma nação.

O fenômeno de luta por creches tinha caráter político e social, e foi desencadeado pelo empobrecimento das camadas populares e pela necessidade de as mulheres trabalharem fora de suas casas para completar o orçamento doméstico e também pela influência do Movimento Feminista e do Movimento da Anistia. Em São Paulo, o movimento pressionou o Estado para expandir a rede de creches públicas, situação que se manteve na década de 1980, culminando com o período de lutas pelos direitos sociais negados à população brasileira (HADDAD, 1991; MERISSE, 1997). É importante destacar o papel que exerceram e exercem os movimentos sociais. Por meio dos diagnósticos que realizam sobre a realidade social, eles produzem propostas e atuam em redes, construindo ações coletivas e buscando a inclusão social – o empoderamento da sociedade civil organizada. Diante disso, os indivíduos que antes eram excluídos tornam-se participantes, sentem-se pertencentes a um grupo e constroem um sentimento de pertencimento social (GOHN, 2011, p. 336).

Segundo Haddad (1991, p. 31), o movimento de luta por creche, instaurado nesse período, despertou questionamentos por parte dos profissionais quanto às práticas educacionais, ao modelo compensatório. Com isso, novos modelos educacionais passaram a fazer parte da rotina da educação da criança pequena. É também nesse momento que surgem as creches comunitárias, como uma forma de organização popular que lutava por esse direito e o Estado se apropria dessa ideia, por ser uma alternativa de baixo custo, no intuito de aumentar o número de crianças atendidas em creches.

Dessa forma, a luta pela educação integral, pública e de qualidade que entende o espaço da Educação Infantil como não sendo nem substituto nem alternativo, mas sim complementar à família no cuidado e na educação da criança, foi conquistada em um processo longo e histórico de atendimento à infância brasileira. Sobre isso, Fullgraff (2001, p. 36) explica que, na década de 1980, o

Brasil vivenciou o que a autora caracteriza como “Processo da Constituinte”, um movimento de grande participação e mobilização de grupos organizados da sociedade civil e organismos governamentais que debateram, entre outros assuntos, os direitos das crianças, e também o direito à educação.

Didonet (2001, p. 15-16), ao discorrer sobre esse processo, explica que existem quatro forças que provocaram essa transformação: o apoio à mulher mãe trabalhadora; a contribuição das diferentes ciências na compreensão do significado das experiências infantis e a importância dos primeiros anos de vida da criança; a construção do conceito de cidadania, como atributo da dignidade e do direito da pessoa; e o crescimento da noção de direito, especialmente direito a partir do nascimento.

Os resultados desses movimentos e lutas sociais estão impressos na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208, que asseguram os direitos das crianças da seguinte forma: “[...] educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo Educação Infantil em creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos” (BRASIL, 1998). Além disso, o artigo 205 acrescenta que a educação: “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Do mesmo modo, o artigo 208 especifica que, quanto à educação de crianças de zero a cinco anos,

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
[...]  
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; [...] (BRASIL, 1988).

Entre os artigos da Constituição Federal, um dos mais importantes relacionados à Educação Infantil é o 227, que garante, desde o nascimento, o direito à educação como dever da família, da sociedade e do Estado, conforme segue:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à 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, Redação dada Pela Emenda Constitucional n.º 65, 2010).



Com isso, a infância conquista um espaço e a Educação Infantil passa a ter legitimidade, representando uma conquista de direitos específicos diferentes daqueles relacionados ao direito da família. No entanto, os resultados desse avanço necessitam ser traduzidos em ações concretas no campo das políticas sociais para a infância brasileira (FULLGRAFF, 2001, p. 38). Filho (2001, p. 32) salienta que, com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, contribuiu para inserir as crianças no mundo dos direitos humanos, amplia-se o quadro relacionado à proteção integral à criança e ao adolescente, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento. Ainda, esclarece que, formalmente, pelo ECA, a criança é considerada como sujeito de direitos e detentora de potencialidades a serem desenvolvidas. A isso integra-se a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1969), a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), que juntas formam um marco legal de amparo aos direitos da criança em sua formação integral.

A garantia do direito à Educação Infantil destinado a todas as crianças de zero a cinco anos<sup>5</sup>, considerando o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, ocorreu somente com a reforma da educação brasileira de 1996. Hoje, a organização da educação nacional é feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que especifica, em seu artigo 21, que a educação escolar é composta por Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior (BRASIL, 2013, p. 19-20). Do mesmo modo, no artigo 29 (BRASIL, 2013, p. 25-26), a Educação Infantil é considerada como a primeira etapa da Educação Básica, cuja finalidade é “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”.

A oferta de Educação Infantil é especificada no artigo 30 da LDBEN (BRASIL, 2013, p. 26), que classifica os espaços dessa educação conforme a faixa etária, ou seja, creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. Assim, o uso da nomenclatura *creche* e *pré-escola* servem apenas para designar essa faixa etária,

---

<sup>5</sup> Com a Lei n.º 11.274/06, o Ensino Fundamental passa a ter nove anos, alterando a Educação Infantil para atendimento exclusivamente de zero a cinco anos (BRASIL, 2006).

independente do nome da instituição que cuida e educa as crianças menores de cinco anos (FILHO, 2001, p. 38).

Quanto ao caráter educativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) especifica que a Educação Infantil deve priorizar a formação integral do sujeito, pois considera que essa faixa etária exige ações específicas e formativas, que incluem, além dos conhecimentos, os aspectos físicos, psicológicos, sociais e intelectuais. Há um avanço significativo ao expressar a ideia de desenvolvimento integral como finalidade desta educação (FILHO, 2001, p. 38).

Conforme discutido acima, verifica-se que os direitos das crianças foram sendo construídos social e historicamente, amparados pela legislação brasileira e também por um conjunto de princípios que expressam as necessidades primárias das crianças, entre as quais o direito à educação, transcritas na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989. Mesmo assim, a situação da infância brasileira não é nada boa, pois apesar da legislação e seus avanços, presencia-se o fato de que muitas crianças brasileiras vivem em situações adversas, enfrentam precárias condições de sobrevivência, conforme explica Filho (2001, p. 52). O Estado, ao colocar-se com a família como responsável pela criança, ainda tem uma postura minimalista, apesar de a lei demonstrar avanços e orientações que o colocam como corresponsável por assegurar os direitos das crianças.

Há que se tratar ainda sobre o sentido atribuído ao entendimento a respeito do conceito “sujeito de direitos”, visto que o fato de designar-se apenas como conquista das crianças, ainda não se tem observado a operacionalização do direito, ou seja, ele permanece como um aparato jurídico-legal e não como realidade concreta. Siqueira (2011, p. 2), ao realizar uma leitura crítica sobre as concepções de infância e criança, revela que o aparato jurídico formalizou as concepções de criança e infância presentes na Educação Infantil brasileira e que este mesmo aparato possibilitou a regulamentação, mas não a materialização, o que ocasiona a exclusão de direitos e a desvalorização deste tempo de vida.

A defesa da criança como sujeito de direitos por vezes tem provocado discussões, e proposições abstraem a criança real, ou seja, os direitos a elas propostos permanecem apenas nos planos da retórica. Sobre isso, Siqueira afirma que a lei, a norma e o estatuto outorgam sobre a criança e se apoiam em lutar pelo direito. Porém, ao fazer isso, o sujeito torna-se abstrato e desconectado das condições de vida e da constituição da subjetividade. O autor é enfático ao dizer

que, ao se defender a premissa da “criança como sujeito de direito”, a sociedade civil pode silenciar-se quanto ao efetivo direito na prática (SIQUEIRA, 2011, p. 6-8).

Sobre isso Fulgraft (2001, p. 30) escreve:

[...] a forma como as crianças são percebidas, nos diferentes contextos, afetam diretamente a concretização dos seus direitos, especialmente considerando os aspectos econômicos, sociais, culturais que nem sempre estão ligadas ao respeito ao direito que lhes cabe.

Mesmo assim, o avanço legal proclama que todos têm direito à educação, a viver suas diferenças individuais nos espaços educativos e ser respeitado por isso. Deve-se partir da concepção de que a Educação Infantil é uma conquista social que precisa ser garantida às crianças, com resgate do respeito à sua dignidade e seus direitos. Que elas se sintam parte de um trabalho educativo que as valide como sujeitos, por meio de práticas e oportunidades para a efetivação dessa garantia (FULGRAFF, 2001, p. 36).

Entretanto, essa realidade suscita discussões como: de fato, conseguimos ver nas crianças os sujeitos de direitos que a legislação discorre? Qual é a imagem sobre a infância que permeia o ambiente educativo? Miguel Arroyo (2004, p. 36), ao escrever sobre as imagens da infância, problematiza a temática dizendo que há no imaginário dos professores uma infância romantizada, imagens cândidas, de crianças ingênuas, doces, bondosas, ordeiras, condescendentes, que destoam da realidade. Segundo ele, é preciso que se avance para superar esse imaginário, compreendendo que essas imagens são uma produção social e cultural que vem de longe e das quais a pedagogia e a docência se alimentam.

Nos contextos educativos, as imagens de infância que se apresentam tencionam a realidade, revelam contradições que incomodam, causam estranheza e se contrapõem à ideia de bondade, imagem dos sonhos docentes. Arroyo (2004, p. 37-62) menciona que as escolas deixaram de ser o jardim de infância e as professoras as jardineiras, pois a realidade social e moral das crianças e dos adolescentes criou tensões e perplexidades, tocando as raízes mais fundas da docência. Além disso, exige nova relação entre os sujeitos do ato educativo, uma reeducação do olhar para as crianças e para os professores, considerando que cada um tem sua história; vendo-os de outra maneira que não pelo estereótipo da candura; percebendo-os como humanos, com diferentes trajetórias, que vivem

tempos diferentes dos de seus mestres; transformando a docência em humana docência, que se propõe a educar para a humanização e para o direito de ser em seu tempo de vida.

### 2.2.2 Infância e criança

Estudar a infância em sua perspectiva sócio-histórica tem por objetivo contribuir com a pesquisa educacional que reconhece a criança pequena na história da Educação Infantil, e revela que a infância não é a mesma nos diferentes lugares, pois é um fenômeno social que se constitui historicamente. Siqueira (2011, p. 3) é enfático em concordar que não há uma concepção de infância única, mas sim plural. No entanto, acresce a essa reflexão a discussão de que é construída em um espaço de contradições, em que o modo de produção submete a vida. Isso significa pensá-la sob a perspectiva do capital e, como tal, contraditória e desigual, revelando processos de exclusão.

A leitura do autor remete à compreensão de que, embora esta seja uma categoria social, não se pode reduzir este social apenas à convivência e interação entre as pessoas, mas vê-lo sob a ótica de uma sociedade capitalista, na qual as crianças também fazem parte de uma organização em que o processo de exclusão sobrepõe à vida e impõem a elas condições de não acesso aos bens sociais e aos direitos fundamentais. Outra discussão sobre a infância é o entendimento de que ela é uma construção social (SIQUEIRA, 2011, p. 3), ou seja, é uma variável de análise social e não é dissociável de outras variáveis, tais como o sexo ou a classe social, o que revela a existência de uma grande variedade de infâncias. De todo modo, Qvortrup (2010, p. 1125) enfatiza que:

[...] antes de tomar o caminho da verificação de nossas diversas infâncias, precisamos chegar a um acordo quanto ao que é a infância como categoria. Infância como categoria pressupõe uma pluralidade de infâncias, que são agrupadas sob a categoria. Em outras palavras, a infância como categoria não se dissolve porque existe uma pluralidade de infâncias; ao contrário, confirma-se por meio destas. Qualquer categoria é caracterizada ou parcialmente determinada pela categoria oposta ou complementar. É que nos mostram as pesquisas sobre gênero (mulheres e homens), os estudos de classe (proletários e capitalistas), ou as investigações étnicas (indígenas e grupos de imigrantes).

Na Idade Média, a civilização medieval não percebia a transição entre o universo da infância e a idade adulta. A criança era um adulto em escala menor, um adulto em miniatura (ARIÈS<sup>6</sup>, 1986 *apud* HEYWOOD, 2004, p. 22). É importante recordar que, nesse período, as famílias eram alargadas, extensas, portanto, crianças e adultos participavam do tecido social, interagindo e aprendendo a respeito dessa ordem social e contexto. A esse respeito, o autor afirma que a maioria das pessoas de uma aldeia<sup>7</sup> ou região era pouco estimulada a discutir sobre a natureza da infância. É importante ressaltar que, na Idade Média, a ideia de infância ainda não existia; dessa forma, eram as condições sociais nas aldeias e pequenas cidades que determinavam as “ideias de crianças” e as reforçavam.

A história da infância medieval presente em documentos impressos e iconográficos estudados por Ariès (1986, p. 158) revelam traços de uma sociedade que percebia a criança como uma fonte de divertimento. Ao descrever o sentimento despertado na contemplação da infância pelo homem medieval, Heywood (2004, p. 33) explica que as crianças eram vistas “[...] como uma fonte de prazer e relaxamentos, deleitando-se com sua doçura, simplicidade e gracejos”.

Já para Ariès (1986, p. 10), “As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, como um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso”. É este estudioso quem principia a discussão da ideia de infância, ao deixar claro que houve um período de maior proximidade entre crianças e adultos, e que nem sempre havia uma consciência do que era particular à infância. A distância entre esses indivíduos aumentou quando ocorreram modificações estruturais na sociedade – com modificações na estrutura da família – e na economia. Nesse sentido, a escola passa a ser valorizada e torna-se elemento fundamental na vida social, tanto para as famílias como para o processo econômico.

É nesse momento que a infância surge, talvez, inicialmente, considerada como uma fase de vida, mas, principalmente, como uma geração diferente das dos adultos e que precisa ser educada – por questões sociais, morais, econômicas e culturais. Portanto, a infância, que abrange todas as crianças, as práticas e os discursos específicos para essa categoria, caracteriza-se a partir de uma relação de alteridade com a idade adulta.

---

<sup>6</sup> ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

<sup>7</sup> Agricultores ou artesãos.

### 2.2.3 Educação Infantil e diferença

Nos últimos vinte anos, a temática da diversidade atrelada à ideia de diferença tem sido foco de debates nacionais e internacionais. Entretanto, o uso que se faz do termo *diversidade* também pode ser configurado de diferentes maneiras, ora como elogio à diferença, estratégia de inclusão de grupos marginalizados, ora como validação da pluralidade, tornando-se por vezes, conforme seu uso, uma armadilha, uma estratégia de apaziguamento das diferenças e das desigualdades (OLIVEIRA, 2013, p. 10).

Gomes (2007, p. 17) indica que a diversidade pode ser entendida como construção histórica, cultural e social das diferenças, o que significa pensar que são construídas pelos sujeitos sociais ao longo de suas vidas e que estas mesmas diferenças só são assim reconhecidas porque, em algum momento, as nomeamos e as identificamos. Portanto “a diversidade está exposta e exige reconhecimento”, como explicita Arroyo (2012, p. 231). As considerações do autor fazem menção a formas de fazer a história, que podem ser caracterizadas ora por sujeitos reconhecidos, ou então por sujeitos segregados, imprimindo marcas no processo de humanização e, portanto, situados em um projeto de formação. Isso pode ser traduzido na produção dos diferentes.

Um dos traços marcantes na nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais; a produção dos diferentes em gênero, em raça, em etnia... As tentativas de mantê-los à margem da história hegemônica e à margem da história social, econômica, política e cultural têm sido uma constante. (ARROYO, 2012, p.232)

Silvério (2006, p. 10 e 11) explica que existem, basicamente, três ideias a respeito da diversidade, e que são debatidas no cenário educacional brasileiro, abordando a temática *diversidade* e *educação*. A primeira se refere à associação entre diversidade e exclusão social, podendo ser relacionada ao mundo do trabalho, ao pertencimento étnico-racial e ao gênero, e é analisada a partir do foco econômico. A segunda é uma aproximação com as questões ambientais, cuja diversidade está ligada às múltiplas interações que podem remediar desequilíbrios ecológicos. A terceira é a afirmação do direito à diferença, que está associada ao desenvolvimento da luta antirracista dos negros ou afrodescendentes. Sobre isso, Gomes (2007, p. 25) explica que falar sobre diversidade e diferença de raça, por

exemplo, implica em posicionar-se contra os processos de colonização e dominação. É perceber que algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, sendo, portanto, tratadas de forma desigual, depreciativa e discriminatória. Nesse sentido, torna-se imprescindível entender os impactos de práticas, discursos e sentidos dessa diversidade de processos na vida de indivíduos sociais e no cotidiano da escola, e também buscar compreendê-la como uma construção histórica, social e cultural que exige trato igualitário e democrático em relação àqueles considerados diferentes.

Considerando o contexto da Educação Infantil, a LDBEN tem uma modificação em seu texto original que representa uma referência, ao incluir o princípio da diversidade étnico-racial no artigo 3.º da Lei n.º 12.796/2013. Essa mudança representa um marco inicial nas discussões sobre o tema diversidade étnico-racial e seu trato na educação das crianças pequenas. Esse avanço ocorreu, segundo Silva Júnior e Bento (2011, p. 146), em virtude dos movimentos sociais negros que vinham se organizando desde a década de 1980, e, de forma intensa, influenciando a política nacional, por meio de convenções e da formulação de leis e instrumentos de pressão política para a promoção da igualdade racial.

No cenário internacional, a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (OAS, 2001), conhecida como Conferência de Durban, abriu espaço para as primeiras discussões quanto ao papel da educação no combate ao racismo. A Declaração de Durban reconhece a educação como “chave para a mudança de atitudes e comportamentos”, a qual não está limitada aos muros escolares, e que seu papel é essencial na promoção ao respeito e à diversidade cultural, “[...] especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação” (OAS, 2001, p. 19, 51, 52). Nesse sentido, a Conferência de Durban pode ser considerada como um marco para as políticas públicas mundiais no que se refere ao incentivo da formulação de estatutos e leis contra o racismo, a xenofobia e outras formas de discriminação (GOMES, 2011, p.114).

No Brasil, é importante considerar a contribuição do Movimento Negro na luta pelos direitos da população negra, visto que ele nasce da luta dos indivíduos que pertencem a ele e que sofrem com o déficit de cidadania na sociedade. Historicamente, após a extinção da escravidão, a elite brasileira implementou políticas públicas baseadas no racismo científico e no darwinismo social e lançou no

Brasil uma campanha nacional cujo objetivo foi substituir a população mestiça por uma população “branqueada”, com consequências drásticas aos indivíduos cativos e afrodescendentes, que, privados de condições básicas de sobrevivência, tiveram grandes dificuldades sociais e de manutenção de si próprio e da família.

Diante desse fato, um número significativo de indivíduos não permaneceu passivo, dando continuidade à resistência negra iniciada nos anos de escravidão e, neste período, impulsionado por vários protestos, ocorreram lutas através do movimento de mobilização racial (negra) no Brasil, com o objetivo de também projetar indivíduos negros, “homens de cor” como atores políticos (DOMINGUES, 2007, p. 120).

Munanga (2006, p. 107) descreve que, após a abolição, o processo de luta e resistência negra ganhou contornos diferenciados, visto que a libertação oficial impôs ao negro um processo de construção de igualdade e de acesso difícil e cheio de embates e lutas aos diversos setores sociais, que ainda permanecem sendo vivenciados até hoje, com outros contornos, outras dimensões. Esta luta faz parte da história do negro brasileiro e da construção da identidade do seu povo.

Segundo Domingues (2007, p. 101), o Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Durante o percurso histórico do início da República até os dias de hoje, o Movimento Negro brasileiro tomou alguns formatos com objetivos distintos.

Na primeira fase, clubes, associações beneficentes, grupos dramáticos, jornais e entidades políticas propuseram atividades sociais, educacionais, culturais e desportivas, criando também o movimento da Frente Negra Brasileira. Na segunda fase, a atuação no campo político, educacional e cultural enfatizou a luta pelos direitos, por meio da União dos Homens de Cor e da criação do Teatro Experimental do Negro. Na terceira fase, o surgimento de entidades negras foi intenso e uma delas teve maior destaque, o Movimento Negro Unificado, com aproximação de partidos políticos e de sindicatos, aliado a ideais marxistas, cuja luta está atrelada à justiça social. É neste período que o termo “negro” foi adotado oficialmente para designar os descendentes de africanos e deixou de ser um termo ofensivo para ser motivo de orgulho pelos ativistas, cujo objetivo era de incentivar os negros a assumirem sua condição racial (DOMINGUES, 2007, p. 115).



O Movimento Negro hoje acumula experiências de gerações, sendo herdeiro de uma tradição de luta que atravessa a história do Brasil. É por meio de múltiplas formas de protestos que ele vem dialogando com a sociedade brasileira, caracterizado pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e da erradicação do racismo na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2007, p. 122). Em relação à educação, o Movimento Negro tem insistido na necessidade de mudanças estruturais na política educacional brasileira como forma de reconstituição social. A luta pela educação escolar formal como bandeira histórica da população negra é constantemente retomada.

É assim que, em 2003, pressionada por esses movimentos sociais, cria-se a Lei n.º 10.639/03<sup>8</sup>, incluindo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo do Ensino Fundamental e Médio, alterando Lei nº 9.394/96 (LDBEN). Segundo Silvério (2010, p. 113), a Lei n.º 10.639/2003 pode ser considerada um marco, um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada na história do País com o mesmo valor de outros povos que para aqui vieram e, ao mesmo tempo, um ponto de partida para uma mudança social que efetiva a incorporação daqueles que foram construídos como diferentes.

Em 2008, essa mesma lei é modificada para incluir a temática indígena, tornando-se a Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008, p. 1). Certamente, as duas leis tornaram-se um marco histórico e fazem parte de uma política de reparação e reconhecimento, que tem como propósito corrigir as desigualdades em relação ao negro e ao índio. Como desdobramentos dessa legislação, foram produzidas várias políticas, ações e orientações públicas e privadas, denominadas ações afirmativas, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidade a todos<sup>9</sup>.

A intenção das ações é justamente superar desvantagens e desigualdades que atingem os grupos historicamente discriminados na sociedade brasileira e

---

<sup>8</sup> A aprovação da Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, como a primeira Lei do governo Lula, a Lei n.º 10.639/2003 propiciou um amplo debate sobre o cerceamento de oportunidades destinadas a crianças e jovens negros, obstáculos socioeconômicos e obstáculo que não o tratamento da diversidade/diferença representa a crianças e jovens no interior da instituição escolar (SILVÉRIO, 2010, p. 113).

<sup>9</sup> A Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI (anteriormente se chamava Secad e não abarcava a inclusão) é um *órgão componente da estrutura administrativa* do Ministério da Educação (MEC) e foi criada no ano de 2004, durante a gestão do ministro Tarso Genro. Sua principal função é articular políticas públicas voltadas a ampliação do acesso a educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia, entre outros.

promover a igualdade de direitos. Uma das características é a transitoriedade, que não são eternizadas, mas atendem à demanda deste momento e sua continuidade depende de avanços promovidos e da mudança da realidade em relação à discriminação e à falta de oportunidade dos indivíduos (MUNANGA, 2006, p. 186).

As ações afirmativas podem ser estabelecidas para vários setores, especialmente nos locais em que a discriminação precisa ser superada, onde há a presença comprovada da desigualdade de oportunidades e da exclusão dos indivíduos. Munanga (2004, p. 192) afirma que as cotas existem em espaços onde existe um processo histórico e estrutural de discriminação contra determinados grupos sociais e étnico/raciais. No caso da educação, a política de cotas é uma das ações afirmativas e nasce da luta do Movimento Negro Brasileiro pela garantia de acesso à educação a todos os indivíduos. Representa, assim, uma das estratégias de ação afirmativa para combater um processo histórico de discriminação. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam que:

[...] sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais (BRASIL, 2004, p. 13).

Tratando sobre a Educação Infantil, a Lei n.º 10.639/03 não considerava este segmento, sendo necessária uma readequação. Com isso, em 2004, o Conselho Nacional da Educação aprovou o Parecer n.º 03/04, que passou a contemplar toda a Educação Básica. No entanto, ainda faltavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para a educação básica, instituídas pela Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004, p. 1). O artigo 3.º da referida resolução determina que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos

sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1.º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2.º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3.º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4.º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira (BRASIL, 2004, p. 1).

Como está posto na resolução acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004), na prática, instituíram que a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana serão desenvolvidos por meio de conteúdos componentes do currículo de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Ao tratar da criança na Educação Infantil, é importante salientar que ela está em processo de construção de sua identidade, como especifica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), “[...] a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]”.

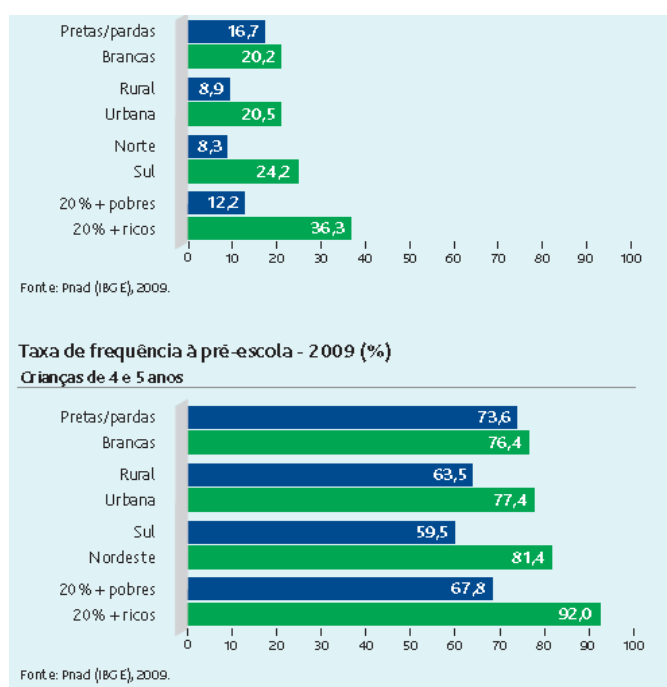
O mesmo documento especifica, ainda, que as propostas pedagógicas de cada instituição devem incentivar e permitir o trabalho coletivo, com espaços e tempos que permitam o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africana e afro-brasileira, bem como favoreçam o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010, p. 21). Na prática, mesmo com o avanço legal, a luta pela igualdade e pelo direito à diferença nem sempre opera no cotidiano. Ainda há muito a fazer, e por vezes aquilo que se conquista como direito pode ser configurado como exclusão ao analisar a realidade das crianças negras, que são em grande parte pobres.

Sobre isso, Rosemberg (1999, p. 27), ao estudar sobre a expansão da Educação Infantil e os processos de exclusão, explica que, ao possibilitar o acesso ao sistema educativo, encontrou-se uma discrepância de oportunidades destinadas

às crianças negras em relação às brancas, ou seja, a expansão não garantiu a todas elas o direito, mas criou e reforçou padrões de exclusão social e racial: crianças pobres e negras vivem a dificuldade de acesso e também frequentam estabelecimentos de pior qualidade. Não se pode esquecer que o direito à educação só será realmente pleno à medida que também seja assegurado aos sujeitos que participam desse processo o acesso à educação e o direito à diferença.

A constatação do processo de exclusão está registrada no Anuário Brasileiro da Educação Básica no Brasil (2012), que, apresentando dados do Censo Demográfico de 2009 sobre frequência e a desigualdade no sistema educacional, demonstra que existe uma diferença substancial entre o atendimento das crianças de zero a três anos, nas creches, e de quatro e cinco anos, na pré-escola – conforme é possível verificar no Gráfico 1, que segue.

GRÁFICO 1 - TAXA DE FREQUÊNCIA À CRECHE E PRÉ-ESCOLA NO BRASIL, 2009



FONTE: Anuário Brasileiro da Educação Básica no Brasil (IBGE, 2012).

Uma análise geral do gráfico permite dizer que o perfil das crianças que frequentam a Educação Infantil no Brasil é formado por uma maioria branca,

residente em áreas urbanas e de maior condição econômica<sup>10</sup>. Essa realidade demonstra que a desigualdade no sistema educacional brasileiro acontece desde os primeiros anos da criança e que o atendimento nesta etapa de ensino, seja para crianças de zero a três anos, nas creches, ou de quatro e cinco anos, na pré-escola, não acontece com equidade<sup>11</sup>. Ainda sobre isso, Rosemberg (2012, p. 27), ao analisar a realidade das crianças de zero a três, enfatiza que a situação é ainda mais preocupante, pois, embora a diferença de taxa de frequência entre crianças brancas e negras seja de 3,5%, a Educação Infantil tem um cenário em que 83,3% são crianças negras que estão fora do espaço da creche.

É importante considerar também, a partir destes dados, a localização de concentração das matrículas para a Educação Infantil, que revelam um fato importante: a necessidade de creches e pré-escolas na área rural. Sobre isso, a pesquisa organizada por Barbosa (2012, p. 84) sobre a oferta e demanda presentes na Educação Infantil do campo<sup>12</sup>, envolvendo 5.367 municípios e abrangendo as cinco regiões brasileiras, aponta que, em relação às matrículas em áreas rurais, apenas 12,1% frequentam creches e 67,6% frequentam pré-escolas, um valor inferior ao das áreas urbanas, onde a cobertura é de 26% de frequência para a creche e 83% de frequência em turmas de pré-escola.

Segundo Barbosa (2012, p. 40), este padrão de matrículas e a própria dispersão da área rural sugerem um esforço suplementar de crianças e famílias residentes na área rural para terem acesso à educação. Por outro lado, entre matrículas de crianças da área rural com menos de três anos, um expressivo percentual é preenchido por vagas em creches urbanas, revelando que as mães trabalham na área urbana e precisam levar seus filhos para deixá-los nas creches ou escolas.

Outro aspecto apresentado na pesquisa que deve ser considerado é a tendência das creches que estão no campo priorizarem o atendimento às crianças

---

<sup>10</sup> A pesquisa de Silva (2007, p. 68 e 70) explicita que a população brasileira vem se identificando mais racialmente, principalmente os negros (pretos e pardos). Entretanto, nos momentos de matrícula na Educação Infantil, acontecem situações em que hesitações e constrangimentos aparecem quando os responsáveis precisam declarar a raça/cor de seus filhos, fato que demonstra a complexidade do problema e a dificuldade em indagar/declarar a raça/cor.

<sup>11</sup> Equidade significa ter acesso à educação e condições de permanência, com qualidade.

<sup>12</sup> “Educação do Campo” destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (MEC/CNE/ CEB, 2008, p. 1).

com mais de três anos, que, por consequência, se traduz no reduzido número de crianças com até dois anos de idade frequentando creches ou escolas, considerando-se que apenas 14,8% de todas as crianças brasileiras de até dois anos frequentavam creche em 2010, percentual que cai para 6,3% para crianças que residem em área rural.

Ainda em relação ao atendimento às crianças e levando-se em conta também o quesito raça, verificou-se que as taxas de frequência entre crianças declaradas brancas e negras foram de 51,2% de frequência entre brancas e 50,6 entre negras. Há que se observar que, em área rural e para dois grupos etários (zero a três e quatro e cinco), as taxas de frequência de crianças negras foram superiores às de crianças brancas (quadro em anexo), o que demonstra a necessidade de atendimento às crianças negras do campo que, devido aos índices, representam uma demanda não contemplada. Isso reforça a necessidade de acesso à educação a esta parcela da população que reside no campo<sup>13</sup>.

Ao analisar o cenário da Educação Infantil ao longo dos anos subsequentes à conquista dos direitos da Educação Infantil, caracterizado pela expansão do sistema de atendimento às crianças de zero a seis anos, Rosemberg (1999, 2012) conclui que a mobilização por creche foi realizada através de:

[...] baixo investimento e a persistência de modelos institucionais diversificados – creches públicas e creches conveniadas, pré-escolas públicas e conveniadas – geralmente abrem possibilidade ao oferecimento simultâneo de serviços com qualidade desigual. Essa desigualdade no custeio/qualidade que penaliza as crianças pobres e negras de diferentes formas [...] (ROSEMBERG, 1999, p. 31).

Aqui incide também a outra face da exclusão, o modelo educativo baseado na precarização, na falta de investimentos e na criação de locais de subalternização tanto para crianças como também para os adultos que ali estão. Revela-se a situação de vulnerabilidade, segregação e desigualdade que a infância e as crianças vivem na sociedade. Entende-se, dessa forma, que em primeiro lugar são crianças que se encontram em relação de dependência com os adultos; em segundo lugar, são crianças negras que sofrem preconceitos em relação à raça, e, por fim, são

---

<sup>13</sup> “O termo ‘campo’ é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais, adotado pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais mesmo quando ainda relutantemente pronunciado em alguns universos acadêmicos dos estudos do ‘rural’” (CAVALCANTE, 2010, p. 557).

crianças negras e pobres que vivem o triplo processo de desigualdade geracional, de raça e social.

Na realidade, o processo de exclusão se mantém, são as crianças pobres e negras socializadas em diferentes espaços da educação vivendo tempo de espera para dormir, para falar, para comer, para brincar, entre outros, que evidenciam o domínio do adulto sobre as crianças, configurando uma pedagogia da espera que desconsidera a criança como sujeito. Quanto aos profissionais que trabalham nesses espaços, geralmente são mulheres com pouca formação acadêmica, originárias dos estratos menos privilegiados da população, que se acomodam ao sistema, e por desconhecimento mantêm suas práticas educativas na invisibilidade das crianças e suas especificidades (ROSEMBERG, 1999, 2012).

Outra questão que merece detalhamento é o fato de as crianças vivenciarem um modelo escolar cujo padrão hegemônico<sup>14</sup> de cultura, estética e história eurocêntrica, prioriza a cultura europeia e o homem branco como padrão e modelo de civilização em detrimento de outras culturas. Embora tenham sido implementadas políticas de valorização da diversidade e da diferença, o modelo ainda presente na escola é aquele que avalia negativamente todos os indivíduos que não se inserem ao padrão social. Diante disso, nas escolas, questões referentes à raça são consideradas “invisíveis”, e além de não serem tratadas nos conteúdos escolares, produzem o racismo interior na criança negra (ABRAMOWICZ *et al.*, 2006, p. 67-68).

Assim, as crianças negras não encontram na escola modelos que a legitimem ou a afirmem positivamente, e a cor de sua pele e o tipo do seu cabelo servem de referência para as identificações negativas, os gracejos ou para os atos discriminatórios. Essas crianças, em várias situações do cotidiano nos espaços educativos, são pouco elogiadas e reconhecidas e muitas vezes se unem para serem diferentes, contestarem as regras estabelecidas. Esses e outros fatos fazem as crianças negras se sentirem menosprezadas, menos capazes, menos queridas e menos bonitas, o que interfere diretamente sobre sua identidade (ABRAMOWICZ *et al.*, 2006, p. 67-68).

Posto isso, esses dados e estudos apontam para uma confirmação: o cotidiano da Educação Infantil – e por que não de outros segmentos da educação – é atravessado pela questão racial, e isso permite inferir que as formas de

---

<sup>14</sup> Hegemonia, supremacia, predominância ou superioridade.

atendimento impactam sobre as crianças, podendo desvelar situações de desvantagens entre elas. No entanto, embora a realidade se mostre diversa e por vezes inóspita, as crianças são o contraponto dela quando, para além das concepções que procuram reafirmar sua incapacidade, ou que evidenciam desvantagens, elas se põem a observar e agir sobre o mundo, ressignificando-o, fazendo-o com a leveza da renovação, como diria Sarmiento (1999).

Além disso, ao dar visibilidade às crianças e suas ações, é possível verificar que elas manifestam um jeito próprio de estar no mundo. Como explica Coutinho (2002, p. 99), as crianças têm uma cultura própria que é expressa por meio de diferentes linguagens. Ao representar a vida e o mundo, sob um olhar muito particular do cotidiano, reelaboram suas vivências, recriam situações presenciadas e produzem cultura, rompendo e resistindo à homogeneização. Portanto, embora esta dissertação não traga aprofundamentos sobre as crianças e seus pontos de vista, é importante destacar que é sob o seu olhar diferenciado que, provavelmente, se pode construir outras formas de interpretar as relações raciais e a construção das diferenças.



### 3 UM OLHAR ACERCA DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA CRIANÇA NEGRA

O capítulo que segue discorre sobre a construção da identidade de crianças negras. A primeira parte do capítulo apresenta o conceito de identidade e socialização, baseada em Setton (2005, 2011). Segundo ele, as crianças são consideradas sujeitos e atores sociais e, como tais, têm na figura do adulto um parceiro importante neste processo, e a instituição escolar é um dos espaços de socialização que contribui na construção da identidade racial.

Sobre a socialização escolar, Cavalleiro (2000, p. 19-20) explica que as imagens positivas ou negativas sobre um determinado grupo podem ser apreendidas no decorrer da formação das crianças, e, portanto, torna-se imprescindível que se conheça a qualidade do processo de socialização vivenciado pelas crianças, no espaço da escola.

Para a elaboração do referencial teórico que trata da construção identitária, são apresentadas as contribuições de autores que estudam a identidade a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, entre eles: Woodward (2009), Hall (2009, 2001), e Silva (2009, 2005). Na sequência, identidade racial e identidade negra são analisadas de modo a se compreender as relações raciais no Brasil, abordando conceitos advindos dos estudos sobre o tema s no Brasil, como raça, racismo, ideologia do branqueamento, entre outros, pautados em autores como: D'Adeski (2005), Guimarães (2012), Gomes (2005, 2008), Munanga (2004, 2012), Telles (2003). A respeito das relações raciais, Cavalleiro (2000, p. 19) explica que, na sociedade brasileira, é predominante uma visão negativa e preconceituosa sobre o negro, que foi sendo construída historicamente. Assim, a identidade estruturada durante o processo de socialização tem como modelo estereótipos negativos sobre o negro.

Para finalizar, ao se analisar a construção da identidade de crianças negras, são apresentadas duas pesquisas que abordam a temática: Fazzi (2006) e Santos (2005). Uma delas trata-se de uma pesquisa de mestrado, cuja análise envolve as brincadeiras de faz de conta e o processo de construção identitária de crianças negras; e a outra refere-se a uma tese de doutorado, cuja temática envolve a socialização e o processo de identificação de crianças negras. Esses estudos

possibilitaram compreender como as crianças negras constroem sua identidade racial.

### 3.1 SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE

A socialização é um processo de educação pelo qual todos passam no decorrer da vida; é entendida como uma síntese de práticas que transforma os indivíduos em membros de sociedades existentes, cuja consequência são tipos particulares de formação, segundo Silvério (2010, p.99-100). Essa relação entre indivíduo e sociedade é caracterizada pela internalização de normas e regras sociais. Sobre isso, Setton (2011) explica que a incorporação das maneiras de ser de um indivíduo ao seu grupo – abrangendo também a sua visão de mundo, os seus valores - fazem dele um ser socialmente identificável.

Ao refletir sobre o processo de socialização contemporâneo, Setton (2005, p. 342) explica que, hoje, a nova ordem sociocultural tem estabelecido uma maior circularidade de experiências e referências identitárias, ancoradas em um mercado de informações e entretenimento de forte caráter socializador. Diante disso, as crianças, que são produto de experiências, estão cada vez mais cedo tendo contato com outros universos além da família – como a ida para instituições de Educação Infantil, o acesso à televisão, a presença de empregadas domésticas –, o que determina que as sejam cada vez mais precocemente socializadas em contextos múltiplos de universos variados. Assim, a família e a escola, que antes monopolizavam a formação da personalidade, aos poucos perdem seu *status*.

Ainda segundo Setton (2005, p. 346), essa nova configuração cultural vem influenciando a percepção que o indivíduo contemporâneo tem sobre o mundo e sobre si mesmo, e, também, revelando particularidades do processo de socialização, ou seja, os sujeitos sociais vêm alargando seu potencial reflexivo, orientando suas práticas e ações, refletindo sobre a realidade, e reconstruindo-a sob outros parâmetros. No que se refere às crianças e seu processo de socialização, é possível afirmar que elas atuam e se relacionam ao mesmo tempo em que aprendem sobre a dinâmica das relações sociais, o que acontece por intermédio das relações com os outros (GOMES, 2010, p. 4-5). Logo,

As crianças são agentes que contribuem na e para a construção da sociedade, aceitam e atuam sobre os processos socializadores. Nesta relação, entre a capacidade das crianças e as estruturas da sociedade, estão implícitas tensões e limites. Esses elementos são fundamentais, pois permitem de alguma forma que as ações das crianças modifiquem alguns aspectos a estrutura social (GOMES, 2010, p. 8).

Esse entendimento coloca em evidência o questionamento feito à concepção adultocêntrica, que parte da premissa de que somente o adulto educa as crianças e que a sociedade é construída para ele, definindo a socialização como um processo de adaptação à sociedade (ROSEMBERG, 1976, p. 1466-1467).

No tocante à identidade, ela pode ser entendida, numa visão sociológica, como sendo aquilo que se é, formada na “interação” entre o eu e a sociedade; assim, é também uma construção, uma relação (HALL, 2011, p. 11). Neste sentido, a identidade e a socialização são produzidas, e no contexto contemporâneo a socialização se constitui por processos, por diferentes instituições que propagam seus projetos e participam na construção das identidades dos sujeitos (GOMES, 2010, p. 2-3). Igualmente, as tradições que por ora eram exclusivas se mantêm lado a lado com as diferentes fontes de acesso à informação e às novas tecnologias, como também dos diferentes grupos sociais que influenciam diretamente a construção identitária dos sujeitos.

Desse modo, as crianças são formadas como sujeitos sociais, dotados de singularidades, o que significa dizer que todo indivíduo exposto a uma pluralidade de mundos sociais se submete a princípios de socialização heterogêneos, o que sugere ainda que todas as experiências não são sistematicamente coerentes, homogêneas e mesmo compatíveis, mas são, sim, muitas vezes contraditórias; e essa nova arquitetura social é que tenciona a uma outra percepção do indivíduo sobre o mundo (SETTON, 2005, 2011).

### 3.2 IDENTIDADE A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS

A concepção de identidade é matéria complexa que requer observar o indivíduo a partir de sua condição histórico-cultural. Apoiada em uma compreensão

de que a identidade é relacional, Woodward (2009, p. 9) explica que a sua construção depende da existência de outras identidades, ou seja, ela se distingue por aquilo que ela não é, sendo, portanto, “marcada pela diferença”. São por intermédio dos símbolos que as diferenças são observadas, especialmente num sistema de classificação que mostra como as relações sociais são organizadas e divididas, logo, os símbolos são utilizados como um meio para explicar a realidade. Woodward (2009, p. 19) destaca que os sistemas simbólicos e as formas de exclusão marcam a diferença, ou seja, “[...] fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados”. Segundo a autora:

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido às práticas e relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são vividas nas relações sociais (WOODWARD, 2009, p. 14).

Outro aspecto abordado por Woodward (2009, p. 15 e 37) é que a identidade pode ser fundamentada numa concepção essencialista<sup>15</sup>, traduzida num conjunto de características partilhadas e que não se alteram ao longo do tempo. Existem duas versões para o essencialismo identitário, uma delas, tomando o corpo é um dos locais que permite dizer quem somos e por isso se fundamenta na compreensão de que a identidade é produto da história, está calcada na tradição e no passado, nas raízes históricas; e outra, que se baseia na biologia, é fixa e natural e, portanto, há uma identidade verdadeira. Ambas compreendem que existe uma identidade unificada. Por outro lado, as versões não essencialistas consideram que a identidade muda, é cambiante, e que os significados são produzidos dentro de um sistema simbólico (WOODWARD, 2009, p. 17). Sobre isso, Woodward (2009, p. 17) explica ainda que:

[...] as representações, compreendidas como um processo cultural, estabelece identidade individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas as questões: Quem sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e

---

<sup>15</sup> Essencialismo: de um ponto de vista filosófico, o essencialismo remete à crença na existência das coisas em si mesmas, não exigindo qualquer atenção ao contexto em que existem (CEIA, C. *Dicionário de termos literários*).

os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Esse entendimento traz a ideia de que os diferentes contextos sociais, as diferentes ocasiões sugerem diferentes identidades, e que, embora sejamos uma única pessoa, temos diferentes posicionamentos, diferentes representações diante do outro. Woodward (2009, p. 30-31) explica que a complexidade da vida moderna exige que se assumam diferentes identidades, mas estas podem estar em conflito, entre aquilo que é exigido por uma identidade e aquilo que outra identidade tem em si. São conflitos que surgem entre as expectativas e as normas sociais.

Assim, “[...] as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossa identidade”. É importante considerar que os diferentes posicionamentos adotados invocam a compreensão de quem somos, a subjetividade de cada um e que esta subjetividade envolve sentimentos e pensamentos mais pessoais, incluindo as dimensões do inconsciente. Logo, a construção identitária envolve a percepção de quem somos, num contexto social em que a linguagem e a cultura atribuem significado a experiência que se tem sobre si mesmo (WOODWARD, 2009, p. 55).

Analisando a construção identitária e a dimensão psicanalítica lacaniana, Woodward (2009) contribui com elementos para se pensar a construção identitária na infância e explica que o sentimento de identidade surge a partir da internalização das visões exteriores que a criança tem de si mesmo. Assim,

[...] o início da formação da identidade ocorre quando o infante se dá conta que é separado da mãe. A criança reconhece sua imagem refletida, identifica-se com ela e torna-se consciente de que é um ser separado de sua mãe. (WOODWARD, 2009, p. 63)

Ainda tratando sobre a relação identidade e diferença, Silva (2009, p. 74-76) reafirma que os conceitos são inseparáveis, embora “[...] a forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder essa relação”. Além disso, a concepção de identidade está associada à “diferença”, compreendendo que é “resultado de atos de criação linguística, ou seja, [são] criadas por meio de atos de linguagem”. Para exemplificar essa afirmação, vale considerar as seguintes frases: “eu sou brasileiro”, “sou branco” ou “sou negro”, que não podem ser compreendidas fora do processo de produção simbólica e discursiva. Dessa forma, a identidade e a diferença são

criações sociais e culturais, não estão dadas como os elementos da natureza, elas são produzidas e somos nós que as produzimos. Do ponto de vista cultural, a construção da identidade parte de atos da criação linguística, se constitui por meio do discurso, e é a linguagem que dá sentido ao conceito de identidade, ou seja, ela é o resultado de um processo de construção simbólica e discursiva sempre marcada pelas relações de poder, que ora inclui, ora exclui os sujeitos (SILVA, 2009, p. 91).

Posto isso, vale ressaltar que os autores até aqui apresentados têm em comum, quando se referem à identidade, a compreensão de ser um sentido individual, a compreensão do que se é – sou mulher, sou brasileira, sou japonesa, sou negra. No entanto, entender “o que sou” demanda, segundo Moreira (2011, p. 41), aprender, por meio das relações ou dos significados que são atribuídos aos indivíduos pelos outros sujeitos com que se convive ou com que se tem contato. Ora, a identidade vai sendo tecida a partir dos processos de socialização, ou, em outras palavras, a partir das relações individuais e coletivas, revelando contradições, instabilidades, indefinição e desarmonia ao longo do percurso.

Ante o exposto, a proposição sobre o conceito de identidade analisado por Moreira (2011, p. 42) apresenta o conceito performatividade, que enriquece o debate sobre identidade ao afirmar que ela é uma construção, uma relação, um ato performativo (SILVA, 2009, p. 96).

Evidentemente, que este nome é derivado do verbo inglês, “to perform”, verbo correlato do substantivo “ação” e indica que ao se emitir o proferimento está – se realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente, considerado um mero equivalente ao dizer algo. (AUSTIN, 1990, p. 25).

Na teoria dos atos de fala, elaborada por Austin, a linguagem é uma forma de ação, o que significa que todo dizer é um fazer, logo, todos os indivíduos praticam ações através da linguagem. Austin conceitua este processo como ato performativo, que significa dizer que a linguagem, ao ser utilizada, torna-se uma forma de ação, que será efetivada a partir de seu uso entre os sujeitos, ou seja, ao pronunciar determinadas palavras se está fazendo muito mais do que apenas dizer ou referir alguma coisa, se está, na verdade, realizando uma determinada ação. Assim, alguns termos, palavras, ao serem proferidos, como “aceito casar”, não se pautam apenas na descrição, mas no ato praticado ao dizê-lo. Ou seja, as

declarações, enunciados, trazem uma ação implícita (SILVA, 2009; MOREIRA, 2011). Segundo Austin (1990, p. 29-30):

Ao dizer uma palavra estamos fazendo algo, o ato de casar é também um ato de dizer certas palavras. [...] Ao dizer, proferir algumas palavras, chamadas performáticas, muitas outras coisas em geral têm que ocorrer de modo adequado para realizarmos com êxito a ação.

Conclui-se, então, que os enunciados verificativos se caracterizam como descrições de acontecimentos da vida cotidiana, por exemplo, “[...] hoje eu tomei banho”. Já os enunciados performativos se distinguem deste porque possibilitam que uma ação se cumpra, mesmo que a promessa não aconteça, por exemplo, “eu vou te dar um presente” (MOREIRA, 2011, p. 42). No entanto, ao se repetir por várias vezes o mesmo enunciado, se está reforçando algo de tal modo que o ato de fala pode influir na vida do sujeito a ponto de que ele produza o fato, ou seja, os atos de fala produzem efeitos sobre o outro e sua vida, a ponto da fala se tornar ato. É da possibilidade de sua repetição que vem a força de um ato linguístico no processo de produção da identidade (SILVA, 2009, p. 94).

Austin (1990, p. 89-90) referiu-se a esse processo como ato perlocucionário, o que significa que, ao dizer algo frequentemente, ou até normalmente, serão produzidos certos efeitos ou consequências sobre os sentidos, pensamentos, ações dos ouvintes, ou de quem está falando, ou de outras pessoas. Mas de que forma esses enunciados se relacionam com a identidade? Como se pode ver, a construção identitária se faz também dentro dos atos de linguagem, particularmente pelos enunciados, isto é, aquilo que se diz contribui para reforçar uma identidade. A linguagem é, portanto, uma ação, uma forma de atuação sobre o real e, portanto, de construção do real e não meramente de representação ou correspondência com a realidade; ela é uma prática social concreta, não havendo separação entre o que é real e a produção da linguagem. No caso de indivíduos negros, ao chamá-los de “negrinho”, se estaria inserindo-o em um sistema linguístico mais amplo, que irá contribuir para reforçar a negatividade atribuída a sua identidade ‘negra’ (SILVA, 2009, p. 93).

A identidade se constitui também a partir das influências de um sistema que abrange uma diversidade de parâmetros: econômico, social, político, tecnológico, cultural, ideológico. Um dos resultados sociais é a infiltração cultural que produz uma

sociedade que muda constantemente e rapidamente, tendendo ao que Hall (2009) caracteriza como *homogeneização cultural*. Esse fenômeno tem produzido um intenso alargamento dos campos de identidade, permitindo o surgimento de novas posições de identidade, juntamente com um aumento da polarização entre elas (D'ADESKI, 2005, p. 21).

Conforme se apresentou anteriormente, a identidade é um processo social, e para compreendê-la, é necessário compreender as relações existentes no núcleo da sociedade, visto que o conceito de identidade tem sofrido críticas nas diferentes áreas disciplinares. Hall (2009) explica também que as diferentes linhas que conceituam a identidade têm efetuado uma desconstrução de seu conceito, realizando críticas severas à compreensão da identidade como integral, originária e unificada.

Na filosofia tem-se feito, por exemplo, a crítica do sujeito autossustentável que está no centro da metafísica ocidental pós-cartesiana. No discurso da crítica feminista e da crítica cultural, influenciadas pela psicanálise, tem-se destacado os processos inconscientes de formação da subjetividade, colocando-se em questão, assim, as concepções racionalistas do sujeito. As perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado, por sua vez, a existência de um “eu” inevitavelmente performativo (HALL, 2009, p. 103-104).

Assim, ainda para Hall (2011, p. 10), a compreensão do conceito de identidade passa primeiramente pela análise da concepção do sujeito em seus diferentes momentos históricos, ou seja:

- Sujeito do Iluminismo: O paradigma de sujeito era apoiado em uma concepção “individualista”, descrita essencialmente como masculina, cuja identidade nascia e se desenvolvia com o sujeito, permanecendo sempre o mesmo e estando vinculada à ideia de que a escola é que trata do indivíduo;
- Sujeito Sociológico: A nova realidade social a que o sujeito está submetido passa a mediar os valores, sentidos e símbolos, fazendo com que a concepção de identidade seja apoiada na interação que o sujeito tem com a cultura, ou seja, entre o “eu” e a sociedade, “costurando” ou “suturando” o sujeito à estrutura, e tornando ambos (cultura – sujeito) reciprocamente mais unificados;
- Sujeito Pós-moderno: É uma concepção histórica e não biológica, em que o sujeito não possui uma identidade fixa, essencial e permanente, mas um ponto de apego temporário para as posições-de-sujeito que as práticas sociais



discursivas constroem. Trata-se, conforme Hall (2009, p. 111-112), “[...] de uma bem-sucedida articulação ou fixação do sujeito ao fluxo do discurso”, ou então se refere às “[...] posições que o sujeito é obrigado a assumir” na sociedade.

É interessante notar que Hall (2009), ao tratar sobre identidade, afirma que ela se caracteriza como a posição que o sujeito é obrigado a assumir temporariamente por meio de representações. Essas representações, no entanto, não são associadas em nenhum momento à conotação psicológica; elas são a marca, o traço visível, exterior, expressas por meio da pintura, fotografia, filmes, textos e expressão oral. É um sistema sociolinguístico e cultural que atribui sentido e revela relações de poder. Logo, os grupos que têm poder definem e determinam a identidade. Daí afirmar que a identidade tem estreitas conexões com as relações de poder (HALL, 2009, p. 90-91).

Outra contribuição é realizada Munanga (2003, p. 40), em que caracteriza a identidade como uma fonte de sentido e de experiência, ou seja, ela é um processo de construção de sentido, a partir de um atributo cultural, ou de um conjunto coerente de atributos culturais. Neste contexto Calhoun<sup>16</sup> (1994 apud Munanga, 2003, p. 40) explicita que não se conhece nenhum povo sem nome, nenhuma língua e nenhuma cultura que não fazem, de uma maneira ou de outra, a distinção entre ela e outra, entre nós e eles.

Assim, a luta pelo reconhecimento das identidades tem sido evidenciada, sobretudo, no tocante às questões étnicas, que serão explicadas no decorrer do texto, que passam a fazer parte das discussões sociais, políticas e acadêmicas, cuja pauta é fundamentada na concepção de que a identidade pode ser modelada por deformações e imposições. O que só poderá ser reconstituído a partir de discussões e atitudes que promovam a igualdade de valor e o respeito a todas as culturas humanas, atendendo, assim, ao desejo de reconhecimento que todo ser humano necessita (D’ADESKI, 2005).

Gomes (2005, p. 39), avaliando os termos e conceitos sobre identidade, conclui que a temática é complexa, sobretudo quando adicionado a ela algum adjetivo como étnico, de gênero, sexual, etc. Essas múltiplas identidades constituem os sujeitos, e na medida em que ele for interpelado nas diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais, o sujeito se fará “[...] reconhecer numa

---

<sup>16</sup> CALHOUN, Craing. **Social theory and the politics of identity**. Oxford, Blackwell, 1994

identidade que supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 2005, p. 39).

### 3.3 IDENTIDADE RACIAL E IDENTIDADE NEGRA

Para D’Adeski (2005, p. 134), o processo de identificação racial passa pela autopercepção e percepção do outro de forma subjetiva, realizada a partir de uma inferência quanto à cor da pele, aos traços do rosto, textura do cabelo, etc. No entanto, há uma ambiguidade na identificação racial, visto que as diferenças existentes numa mesma população que está no mesmo espaço geográfico influenciam o processo de identificação de tal modo que se pode encontrar uma classificação racial diferenciada, variando de uma região para outra, ou até de um quarteirão para outro, em uma mesma cidade.

Isso quer dizer que, mesmo quando os sinais naturais marcam o pertencimento a um determinado grupo, eles não determinam o pertencimento racial, visto que a subjetividade e outros atributos de ordem material interferem na percepção dos indivíduos (D’ADESK, 2005, p. 136).

Analisando a realidade brasileira no que tange à identificação racial, é possível perceber que, diferentemente de outros países, no Brasil existem cinco sistemas de classificação racial que predominam oficialmente: a) o sistema utilizado pelo censo demográfico do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE); b) o sistema branco, negro e índio, utilizado desde o mito do descobrimento; c) o sistema de classificação popular que traz mais de 135 cores; d) o sistema bipolar – branco e não branco –, utilizado por pesquisadores da área de ciências humanas; por fim, e) o sistema bipolar branco e negro proposto pelo Movimento Negro, que hoje tem influenciado diretamente as formulações políticas e acadêmicas, em que se usa apenas dois termos, brancos e negros (D’ADESKI, 2005, p. 135).

Sobre isso, Telles (2003, p. 110-111) afirma que ativistas do Movimento Negro fizeram do termo negro uma bandeira, apresentando-o em seu sentido político de luta e também símbolo de identificação e orgulho por seu pertencimento. Em 1996, o governo brasileiro utilizou pela primeira vez o termo negro; mesmo

assim, nesta época e posteriormente, a sua utilização esteve muito associada àqueles de pele mais escura. Sobre isso, Telles diz que, apesar do discurso empregado pelo Movimento Negro de que tanto pretos como pardos são negros, na prática, ele ainda designa os que estão no espectro mais escuro.

Outro elemento pertinente à identidade racial está relacionado ao ideal de branqueamento, que, após a escravidão, tornou-se meta da elite cultural brasileira para construir uma nação mestiça, com predominância biológica e cultural branca, e o desaparecimento dos elementos não brancos. D'Adeski (2005, p.138) explica que a mestiçagem favoreceu ao descrédito das heranças culturais africanas e indígenas, exaltando, sobrevalorizando a cultura ocidental. Guimarães (2012, p. 52) reitera, dizendo que a nação brasileira foi imaginada numa conformidade cultural e, neste contexto, o racismo brasileiro só poderia ser *heterofóbico*, isto é, um racismo que “é a negação absoluta das diferenças”, que pressupõe uma avaliação negativa de toda diferença, implicando um ideal de homogeneidade. Por consequência, o elogio à mistura sombreado pela proposta de homogeneização, pela padronização, se encerra no desejo de branqueamento da sociedade.

Sobre o assunto, Munanga (2004, p. 102) diz que a ideologia do branqueamento impactou de tal modo o negro brasileiro a ponto de que este passou a “[...] alienar sua identidade buscando formas de apresentação cultural e até física de homem branco”.

[...] de acordo com nossa análise, a caracterização cromática expressa, além da cor propriamente dita, sobretudo desejo e valores. Desejo de ser (branco), desejo de não ser (negro), desejos de aparentar (branco). E, na medida em que estes desejos representam valores (poder, beleza), eles manifestam uma relação hierarquizada entre um elemento (branco) do conjunto e as outras categorias (negros, jambo, sarara, etc.) desse mesmo conjunto. E do ponto de vista do dominado (negro), essa multiplicidade de categorias cromáticas lhe permite estrategicamente, e mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo do modelo tido como superior, isto é, o branco (D'ADESKI, 2005, p. 137).

Cabe tratar sobre as diferentes nuances do conceito raça no contexto brasileiro para se compreender o seu uso nos estudos sobre relações raciais. Munanga (2004, p. 1-2) apresenta o conceito de raça em seu sentido etimológico, do latim, *ratio*, que significa, categoria, espécie. Inicialmente, este conceito foi utilizado na zoologia e na botânica para classificar espécies; na Idade Média, estava

associado à descendência, à linhagem das pessoas, passando posteriormente a ser utilizado nas relações entre classes sociais, associado a relações de dominação.

Com o processo de descobertas de outros povos e a busca por saber quem eles eram, denominando-os como raça diferente (lançaram mão do conceito já existente) e, por que não, classificar a diversidade humana em raças diferentes, e pensando nas diferenças e semelhanças, o processo de classificação tomou como critério a cor, definida pela melanina e sua concentração, cujo grau dirá a cor da pele. Ainda hoje, os homens estão divididos em três raças, compreensão que foi convencionalizada: raça branca, negra e amarela. Nos anos que seguem, foram acrescentados outros critérios, como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, dos crânios, entre outros, para aperfeiçoar a classificação. Porém, a evolução dos estudos genéticos com o progresso científico levou a concluir que a raça não é uma realidade biológica, mas apenas um conceito, que não explica a diversidade humana e as raças. Logo, “[...] do ponto de vista biológico e científico, as raças não existem” (MUNANGA, 2004, p. 5).

Mesmo diante disso, houve uma hierarquização das raças, produzidas pelos naturalistas do século XVIII, criando uma escala de valores que, segundo Munanga (2004, p. 5), decretou que indivíduos da raça branca, pelos seus traços e cor de pele, pelas qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais, seriam superiores e, por consequência, poderiam dominar as outras raças, principalmente a raça negra, “[...] a mais estúpida, mais emocional, menos inteligente e honesta, a mais sujeita a escravidão e a dominação” (MUNANGA, 2004, p. 5). São destas proposições que a teoria da raciologia<sup>17</sup> cresceu no século XX e buscou, por meio de suas ideias, justificar a dominação racial entre as populações.

A análise de Munanga (2004, p. 6) a respeito do conceito de raça destaca o fato de ser carregado de ideologia, e o sentido atribuído à raça está associado – em muito – a uma estrutura social, às relações de poder que nela existem e imperam. Daí o entendimento de que raça é uma palavra que carrega um conteúdo etnossemântico, visto que, em seu interior, há algo não proclamado – as relações de poder e de dominação.

---

<sup>17</sup> Doutrina pseudocientífica que justifica a hierarquia das raças.

Conforme Lima (2008, p. 33-34) e Gomes (2005, p. 45), a identificação racial no Brasil superou a tese de raça biológica<sup>18</sup> para assumir uma dimensão social e política. Dessa forma, a discussão em torno do uso do termo *etnia* ou *raça* parte do pressuposto de que o termo *étnico* invoca o pertencimento ancestral e *étnico-racial*, de negros e outros grupos na sociedade, e a opção de intelectuais pelo uso desse termo acontece por acharem que o termo *raça* se associa ao determinismo biológico<sup>19</sup>.

Contudo, o uso do conceito raça tem produzido longos debates, ora com análises que consideram um termo ultrapassado, em desuso, ora para se caracterizar como uma forma de pensar e orientar as ações contra o racismo no Brasil. Entretanto, o conceito persiste tanto no senso comum, em trabalhos e estudos produzidos na área das Ciências Sociais, e também no uso pelo Movimento Negro, que, segundo D'Adeski, (2005, p. 46), o faz pensando na raça não como diferenças fenotípicas classificatórias, mas como sinônimo de povo de grupo ou como uma alavanca para a conscientização da população negra do Brasil.

Assim, esta dissertação se utiliza do conceito de *raça*, entendido conforme a concepção de Lima (2008, p. 32), em que raça tem uma perspectiva política e está em um contexto de contingências históricas nas quais os negros constroem as suas experiências sociais e identitárias. Parafrazeando Souza (1983, p. 2), ser negro, e tornar-se negro, é um processo de compreender-se como negro, é ter a experiência de ver sua identidade negada, é ser violentado, é encarar o corpo e os ideais do sujeito branco e recusar, negar e anular a presença do corpo negro. Ao mesmo tempo, o processo de conscientização pode trazer consigo o significado de ser negro a partir da consciência de que existe um processo ideológico nesta produção de ser negro, que apresenta uma imagem alienada produzida pelo discurso a seu respeito que é preciso contrapô-lo (SOUZA, 1983, p. 77).

Joaquim (2001, p. 58-59) afirma que:

A busca pela identidade negra nasceu como resposta ao racismo e tem necessariamente uma dimensão política. [...] este movimento, coloca como

---

<sup>18</sup> O Racismo científico é uma ideologia que está firmada na superioridade cultural indiscutível da raça branca. No início do século XIX, as classificações das raças baseavam-se nos atributos fenotípicos – cor de pele, tipo de cabelo, formato do nariz e outros caracteres do organismo passíveis de observação. Depois, o esqueleto e o objeto de interesse (capacidade craniana ou o ângulo facial) (WIEVIORKA, 2007, p. 24).

<sup>19</sup> É a crença segundo a qual a biologia determina o comportamento humano, negligenciando os outros fatores como o social, o cultural, o ambiental e o político.

fundamental a luta contra o racismo e a necessidade de conservação, em parte, das tradições e a representação da identidade negra.

Munanga (2012, p. 16-19) defende que a memória da população negra brasileira, como qualquer outra, é construída pela socialização, com ênfase na história do grupo e nas referências de um passado que são herdadas. Junto a esta referência histórica, a consciência histórica da resistência cultural e a importância da participação do negro na cultura brasileira são elementos que fornecem amparo para se pensar numa identidade negra. A alienação do corpo negro, da cor, da cultura e da história provocou uma inferiorização e uma falta de consciência histórica e política dos negros. No entanto, a recuperação da sua identidade passa inicialmente pela aceitação de seu corpo, dos atributos físicos que o constitui como negro, para que aos poucos se “[...] possa atingir os atributos culturais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo se constitui a sede material de todos os aspectos da identidade”.

Confirmando essas considerações, Munanga e Gomes (2008, p. 20) descrevem em sua pesquisa fatos que apontam o corpo e cabelo negro sendo interpretados como símbolo da identidade negra; defendem que eles são suportes simbólicos de uma identidade, e que a partir deles (e outros elementos) é possível reconstruir, ressignificar a identidade negra. Nesse sentido, é o conhecimento e o reconhecimento da identidade negra que irá dar ao negro a possibilidade de colocar-se em igualdade diante do outro, valorizando suas características fenotípicas, seus atributos negroides, sua cultura e sua história.

Sob esse ponto de vista, os discursos dos militantes negros defendem a retomada de “si mesmo”, de sua negritude<sup>20</sup>, retomada de sua história, valores, afirmação cultural, física, intelectual, sustentada na compreensão do negro como sujeito que possui uma história e uma civilização repleta de referências significativas e dignas de respeito. No entanto, não é somente a busca da negritude como forma de afirmação, mas como posicionamento político frente à dominação.

Portanto, raça é uma categoria política com sentido diferente do uso popular, empregado por aqueles que buscam diminuir a ambiguidade, desestigmatizar a

---

<sup>20</sup> D'Ades (2005, p. 140-141) retoma o conceito a partir do entendimento de Aimé Césaire (estudioso francês e poeta, formulador do conceito de *negritude*), que resume a negritude como o reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação desse fato, do nosso destino de negros, da nossa história e da nossa cultura. Ser negro não é apenas uma questão da cor de pele, mas de aceitação desse fato, do tempo presente e suas relações conflituosas, e também o futuro interpretado sob à luz do direito à diferença.

negritude e usar o termo negro para identificar-se; tornou-se um símbolo e motivo de orgulho étnico. Gomes (2005, p. 43) define a identidade negra 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.

É fato que identidade racial é processo contínuo a ser construído e reconstruído por negros ao longo da vida, e, conforme explica Gomes (2005, p. 44), se dará na trajetória de cada um, nas andanças por vários espaços, sejam institucionais ou não. Nesse percurso, indivíduos negros vão se construindo como tais, mas ainda vivem o desafio de superar uma realidade que, muito lentamente, vem sendo desafiada a positivar aqueles que tiveram sua identidade inferiorizada, principalmente porque, historicamente, o percurso de construção coletiva de indivíduos negros, na sociedade brasileira, revelou uma história que em muito contribuiu para desvalorizar e/ou excluir os indivíduos negros dos direitos básicos.

Diante desses fatos e reportando-os ao espaço da Educação Infantil, é precioso retomar o papel desta etapa e a tarefa educativa, que tem por obrigação favorecer a construção da identidade de todas as crianças, especialmente das crianças negras, positivando-as.

### 3.4 IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA

Ao entrar na Educação Infantil, a criança pequena inicia o processo formal de educação, e este é um espaço compartilhado com outras crianças e adultos, ou seja, um ambiente para viver a infância. Sobre isso, Finco e Oliveira (2011, p. 62) explicam que, neste momento, a criança tem a oportunidade de ampliar o convívio social, além de aprender múltiplos significados, entre os quais os significados sociais de ser menina ou meninos, negra e branca. Ao ter a oportunidade de estar com outras crianças e adultos que não são do grupo familiar, ela terá a possibilidade de conhecer outras leituras do mundo, sabendo que a experiência de estar neste espaço educativo permitirá a ampliação da sua socialização (CAVALLEIRO, 2000, p. 17).

A construção da identidade da criança negra na Educação Infantil passa por inúmeros elementos, entre eles as relações de cuidado e educação que são estabelecidas com as crianças. Santana (2006, p. 37-38) explica que o cuidado se manifesta em todas as situações, e se apresenta no zelo, na atenção, segurança e proteção nos momentos de alimentação, higiene, proteção e consolo. São ações que não estão desvinculadas do educar, pois as atividades e relações presentes na Educação Infantil fazem parte do processo educativo das crianças e “são traduzidas em contatos e interações presentes no ambiente educativo”. A autora salienta que o ato de cuidar e educar deve ressaltar interações positivas, pois as relações pautadas em tratamentos desiguais trazem às crianças danos irreparáveis à construção identitária. Os estereótipos e as falas pejorativas sobre as crianças vão deixando duas marcas impressas nos corpos infantis, registrando neles como uma dada sociedade concebe ser menino ou menina, negro ou negra (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 67).

Além do cuidado, as atitudes de afeto e de acolhimento também são elementos que norteiam a construção da identidade, portanto, as crianças aprendem também por meio de atitudes e cuidados dispensados, e a professora é quem faz a mediação entre a criança e o mundo, são as interações os fatores que permitem às crianças perceberem-se, construírem uma autoimagem positiva sobre seu corpo, sobre os comportamentos sociais e especialmente sobre a beleza negra (SANTANA, 2006, p. 39). Esse processo é realizado por intermédio da internalização: “As funções e o significado das coisas são criados a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam as crianças” (VYGOTSKY, 1988, p. 74-75).

Falar em autoestima das crianças significa compreender a singularidade de cada uma em seus aspectos corporais, culturais e étnico-raciais. Dependendo da forma como é entendida e tratada a questão da diversidade étnico-racial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser ou pelo contrário, favorecer a discriminação, quando silenciam diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras (GOMES, 2008, p. 44).

Ao partir do pressuposto de que a identidade é construída também historicamente e dentro da cultura, Gomes (2008, p. 20) expressa que o cabelo e a cor da pele (corpo) são elementos que influenciam a maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, símbolos do pertencimento étnico-racial – e para a criança este



aspecto é ainda mais marcante –, já que o corpo e os cabelos crespos são expressões e suportes da identidade negra.

Tratando sobre a formação de conceitos, Vygotsky (1998, p. 169) afirma que, por meio da integração de valores e crenças sociais, o conhecimento cumulativo de sua cultura e os conceitos científicos de sua realidade, a criança vai ampliando seu entendimento. Logo, é preciso esclarecer que tanto as crianças negras quanto as crianças brancas têm suas identidades construídas, pautadas na forma como são inseridas no mundo, socializadas, tendo os elementos cabelo e corpo como uma das referências na percepção de como são. Portanto, elas aprendem desde muito pequenas o conceito de raça, que é apreendido nas interações sociais (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 63).

Outro elemento é o trato com a diversidade étnico-racial realizado dentro da instituição educativa. Santana (2006, p. 44-45) explica que, dependendo da forma como é entendido e tratado este aspecto, é possível auxiliar as crianças negras a valorizarem sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser, ou até mesmo, ao contrário, favorecerem a discriminação. Daí a necessidade de uma abordagem positivada, exaltando as características físicas das crianças negras. Os referenciais apresentados para elas sobre seu corpo, a cor da pele e o cabelo devem ajudá-las a construir uma imagem positiva sobre si mesma.

Elas precisam, portanto, de referências da história e da cultura negra para que construam, paulatinamente, uma autoimagem positiva. É fato que a forma como as crianças são tratadas, ou como lhes são apresentadas as diferenças, por vezes podem desenvolver atitude de negação da sua identidade. Santana (2006) explica que é preciso que tanto educadores como crianças tenham acesso aos conhecimentos que expliquem a existência das diferenças, e também a informações históricas sobre os povos e sua cultura, vislumbrando a valorização cultural das crianças negras.

Sobre o trabalho a ser realizado na Educação Infantil a respeito da construção identitária, o Parecer n.º 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 20), traz orientações fundamentais. Consta que se faz necessário assegurar às crianças o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com a história e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação. É neste aspecto que consta o elemento norteador da construção de

práticas que valorizem a identidade negra das crianças, e são imprescindíveis, pois lhes permitem sentirem-se reconhecidas e valorizadas, apresentando os elementos que as fazem perceber sua ligação com este universo cultural.

Ainda sobre este aspecto as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) explicitam:

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio dos brinquedos, imagens e narrativas promovem a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas na Educação infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas, entre elas, *o povo e a cultura negra* (BRASIL, 2009, p. 6, grifo nosso).

Considerando as imbricações entre socialização, identidade negra e interações, Cavalleiro (2000, p. 16) explica que a socialização é um processo que torna possível às crianças a compreensão do mundo por meio da experiência. Considerando que a escola e a família são inicialmente as grandes instituições sociais que apresentam o mundo às crianças e delas tomam conta, é preciso esclarecer que é nas mediações ocorridas nesses contextos que as crianças constroem formas de ser e estar no mundo. Ali, nestes espaços, podem ter a possibilidade de intensificar suas percepções sobre as pessoas, como se organizam, como se diferenciam umas das outras e, ao mesmo tempo, ir elaborando aspectos muito particulares de si mesmas, percebendo diferenciações entre si e os colegas, os adultos e as crianças, valores e formas de agir, enfim, a cultura que cada um traz de suas famílias.

Logo, é nesses espaços de trocas, de socialização, que a criança negra vai construindo gradativamente a percepção de quem é, com início na família, e vai sendo ampliada no contato pessoal, elaborando os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo (GOMES 2005, p. 44). Dessa forma, conclui-se que é no processo de socialização que ocorre a construção da identidade pela criança negra, a partir de relações e interações sociais acontecidas entre pares e entre demais indivíduos – adultos, jovens e velhos.

Assim, se essas interações e relações sociais são positivas, favoráveis e de admiração, as crianças aprendem a se valorizar, de forma positiva, com foco em sua autoimagem, reconstruindo a cada boa experiência seu auto-olhar.

### 3.5 A VISÃO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Constam nesta seção duas investigações que envolvem a construção identitária: a primeira trata-se uma dissertação de mestrado de Aretusa Santos (2005) na linha de pesquisa “Linguagem, conhecimento e formação de professores”, que tem por título “Identidade negra e brincadeiras de faz-de-conta: entremeios”, defendida em 2005 na Universidade de Juiz de Fora; e a segunda, uma tese de doutorado de Rita de Cássia Fazzi, publicada sob o título “O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito” (FAZZI, 2006). Ambas discorrem sobre o preconceito vivido por crianças de diferentes faixas etárias, além de elementos que influem diretamente sobre a construção identitária.

O trabalho de Santos (2005, p. 26-32), realizado com crianças entre 4 e 5 anos, teve como foco as brincadeiras de faz de conta, entendendo, ao realizá-las, que constituem um lugar ímpar na socialização, visto que as relações travadas neste espaço representam o olhar da criança sobre os papéis sociais que estão vigentes na sociedade. A pesquisa foi realizada com duas crianças que participavam da Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Observando as práticas discursivas, os relacionamentos e as interações, observaram-se singularidades que demonstravam como se dava a construção das identidades raciais destas crianças, os significados atribuídos às relações raciais e as suas inscrições na identidade negra no contexto da brincadeira.

No entendimento de Santos (2005, p. 36-37), as situações de brincadeira evocam a enunciação, mesmo sendo esta uma situação imaginária, e ao analisar a brincadeira de faz de conta, diz que os “[...] enunciados possuem uma conexão direta com a realidade, são a realidade retratada”. Daí que, mesmo as situações em que a comunicação entre duas pessoas não está presente, é aparentemente monológica, ainda assim, ela existe, visto que as enunciações são produzidas com base em situações reais, da vida cotidiana, sob o prisma de um sujeito real e um sujeito imaginário, mas que para a criança é real. Baseada na perspectiva sócio-histórica, Santos (2005, p. 9-37) explica que o diálogo tem suma importância na constituição da identidade, compreendendo a identidade negra como um instrumento político que opera através da localização dos indivíduos em espaços

previamente definidos na estrutura de poder e se articula em torno da luta pela diferença.

A autora, ao observar os comportamentos das crianças, encontrou em uma delas (Dandara) um modo diferente de se relacionar: o silêncio. “Falava pouco, andava pouco, interagia pouco, estava mais tempo sozinha e passava boa parte observando as brincadeiras dos colegas” (SANTOS, 2005, p. 44-48). Segundo Santos (2005), há vários significados desse silenciar, e no caso desta criança, foi um silêncio construído nas relações que estabeleceu na vida com diferentes pessoas e outros meios – considerando que a socialização acontece por múltiplas formas e em diversas instituições.

A autora ainda discorre sobre os fatos tidos como acontecimentos do cotidiano, presentes nas brincadeiras, como a postura de Dandara ao sair da brincadeira de dança que acontecia entre as crianças, visto que não lhe era permitido ficar no meio, e também em relação a sua aceitação da rejeição na brincadeira de casinha, em que se subordina às regras de suas colegas; enfim, são situações que, ao se observar minuciosamente, denotam como os enunciados (ditos ou não) influenciam diretamente o processo de construção da identidade. Nesse sentido, Santos (2005, p. 56) ressalta que os sentidos presentes nas interações indicam os modos de relacionamentos no mundo com as outras pessoas, definem o lugar dos outros e o nosso, construindo e desconstruindo identidade.

Ao ser discutido entre os professores da instituição pesquisada sobre o brincar de faz de conta e a escolha de Dandara pela boneca branca para brincar, mesmo sendo ofertadas bonecas negras, a manifestação por parte dos professores foi de naturalidade. Em outros termos, os professores demonstraram o que é muito comum: certo estranhamento quando se coloca em pauta discussões sobre as relações raciais, um desconforto, um incômodo e até um questionamento sobre o motivo de tais discussões, afinal, a escolha da criança pela boneca branca parece ser natural. Tais reações tendem a legitimar processos de discriminação, preconceitos e atitudes racistas, ao não identificar a historicidade das enunciações, ratificando a crença na existência de ações universais e neutras, naturalizar o que é histórico (SANTOS, 2005, p. 60).

Na compreensão da autora, a resistência da criança em brincar com uma boneca negra emite valores, concepções e atitudes – identificados no brinquedo – presentes na sociedade em que a criança interage. Nesse sentido, o brinquedo é

apenas o elemento para reconstruir os conceitos que estão sendo internalizados. Ao brincar de faz de conta somente com bonecas brancas, ela mostra o desejo de ser branca e também uma relação conflitante consigo mesma. Este conflito identitário, marcado pela dissonância entre o seu corpo e a imagem desejada, impacta diretamente sobre a construção identitária, neste caso a identidade negra da criança (SANTOS, 2005, p. 74-76).

Em seu estudo, a pesquisadora retrata ainda a identidade negra também como um processo de resistência e luta pela igualdade na diferença, que atualmente, no País, está situado dentro do estatuto de direito, enquanto condição básica para se estabelecer relações igualitárias entre os sujeitos, sejam eles brancos, negros, índios e demais povos (SANTOS, 2005, p. 79).

A partir do trabalho de intervenção da escola, após diálogos e debates sobre a questão das relações étnico-raciais no espaço educativo, o posicionamento dos professores e a presença de livros, danças afro-brasileiras, como a capoeira, brinquedos que apresentavam diferenças entre brancos e negros, além de investimento em brincadeiras e brinquedos que retratavam a diversidade da população brasileira, observou-se que Dandara foi progressivamente ressignificando sua identidade e também que houve uma significativa mudança no espaço educativo.

Sobre este aspecto, Santos (2005) afirma que o contexto educacional do qual as crianças fazem parte interfere significativamente na autoimagem, na identidade e na socialização das crianças, que encontram possibilidade de interagir em um ambiente em que as relações raciais são amplamente discutidas, em que as diferentes manifestações racistas são explicitadas e combatidas. Independentemente de suas características fenotípicas, passam a viver num contexto de respeito às diversidades, identificando-se com seus pares e professores, com personagens de história, músicas, danças, poesias e brinquedos. Nesse espaço de interação e possibilidade de atribuir sentidos de afirmação a suas identidades raciais, marcados por suas características fenotípicas, ela é instaurada (SANTOS, 2005, p. 84-85).

A autora também discorre sobre os enunciados produzidos em outros momentos de brincadeiras, como a assunção de um menino como negro – *eu sou preto* –, cujo trabalho desenvolvido pelo espaço educativo permitiu colocá-lo em posição de igualdade de sua identidade racial, reafirmando o papel da instituição

educacional no processo de construção da identidade negra de seus alunos. Assim, o uso das bonecas brancas e negras nas brincadeiras vislumbrou uma aceitação e o desejo de brincar também com os bonecos negros. Este e outros fatos evidenciaram o trabalho da escola e, por consequência, a postura dos professores, ressignificando os modos de compreensão da identidade negra.

Outro material importante é a tese de doutorado de Fazzi (2006), que traz os resultados de sua observação sociológica de dois grupos de crianças, em duas escolas públicas de Belo Horizonte, e que tem por objetivo a caracterização do preconceito racial na infância. Nela, a autora trabalha com a questão do preconceito racial manifestada por professores de forma sutil, por meio da omissão, do distanciamento afetivo e também sobre a análise da manifestação de preconceito por parte das crianças. Os dados levantados desvelam a omissão dos professores face ao preconceito entre as crianças e também ao sofrimento que esta atitude provoca.

Outro aspecto essencial da pesquisa é a primorosa revisão literária que fornece subsídios para compreender a construção do preconceito na criança. Ao localizar sua pesquisa no campo da sociologia, Fazzi (2006) traz avanços quanto à compreensão da criança como ator social que tem um papel ativo na sua própria socialização. São pontos de excelência os dados que apresentam a percepção das crianças negras sobre o componente estético, em que o “preto” é considerado por elas como feio, parecido com o macaco, e o cabelo também como uma referência negativa, elementos que são construídos precocemente, favorecendo a percepção de inferioridade. Também trata do papel da escola, especialmente do professor, no processo de socialização, especificando que ele necessita ter um posicionamento e uma compreensão do fenômeno do preconceito, buscando redirecionar suas interferências e práticas pedagógicas.

Sobre os professores e o reconhecimento do preconceito, a autora manifesta que eles afirmaram não ter presenciado preconceito racial entre as crianças, o que define a inexistência de uma preocupação formal e oficial com a educação racial, não havendo ações intencionais para o debate sobre a diversidade racial, étnica e cultural no espaço da escola. Outros professores também relataram a dificuldade no trato com as atitudes preconceituosas entre as crianças, desvelando um despreparo profissional (FAZZI, 2006, p. 27).

Ao buscar subsídios para sua pesquisa, a autora encontrou trabalhos americanos em três grandes áreas em torno da questão racial entre as raças, enquanto categoria social, atitudes racistas e identidade racial, que apoiam algumas análises desta dissertação. Entre elas, os estudos de Clark e Clarck<sup>21</sup> (1966 *apud* FAZZI, 2006, p. 53) sobre a gênese do desenvolvimento de identificação racial como função do desenvolvimento do ego e autoconsciência em crianças negras que demonstraram que as crianças menores, desde os 3 anos, tinham dificuldade em aceitar sua negritude e sérios problemas com a identidade. Além disso, a revelação de que crianças menores já notavam as diferenças de cor de pele (FAZZI, 2006, p. 30).

Outro estudo, de Porter<sup>22</sup> (1973 *apud* FAZZI, 2006, p. 54-57), destacou a gênese do preconceito e seus efeitos, a partir da análise de atitudes raciais das crianças de 3 a 5 anos. O autor percebeu que a cor torna-se um conceito com grande carga afetiva e que, por volta do quarto ano de vida, a criança já percebe que a diferença de cor de pele tem algum tipo de significado social. Aos 5 anos, ocorre um salto na sofisticação conceitual, verificando-se que a criança negra confere uma importância para a cor mais cedo do que a criança branca (FAZZI, 2006, p. 34-56).

Quanto às crianças de 3 anos, o trabalho de Katz<sup>23</sup> (1982 *apud* FAZZI, 2006, p. 58-59) afirmou que muitas delas já exibiam consciência dos sinais raciais, ressaltando, porém, que havia insuficiência de estudos sobre o desenvolvimento da consciência racial durante os três primeiros anos de vida. Complementando, o estudo de Darvey & Norburn<sup>24</sup> (1980 *apud* FAZZI, 2006, p. 58) aponta que desde cedo as crianças percebem similaridades e diferenças nos objetos e que nas pessoas essa percepção desencadeia um processo de categorização.

Entre outros estudos, o de Hirschfeld<sup>25</sup> (1996 *apud* FAZZI, 2006, p. 60-64) avalia o entendimento das crianças sobre identidade racial, e descreve que elas são confusas a respeito da permanência da identidade racial, permitindo concluir que

---

<sup>21</sup> CLARCK, K. B.; CLARCK, M. P. Racial Identification and Preferences in Negro Children. In: PROSHANSKY, H.; SEIDENGERG, B. (Eds.). **Basic studies in social psychology**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966.

<sup>22</sup> PORTER, Judith D. R. **Black child, White child** – The development of racial attitudes. 2. ed. Massachusetts: Harvard University Press, 1973.

<sup>23</sup> KATZ, P. A. Development of Children's Racial Awareness and Intergroup Attitudes. In: KATZ, L. G. (Ed.). **Current topics in early childhood education**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1982. v. 4.

<sup>24</sup> DARVEY, A. G.; NORBURN, M. V. Ethnic awareness and ethnic differentiation amongst primary school children. **New Community**, n. 8, p. 51-60, 1980.

<sup>25</sup> HIRSCHFELD, L. A. **Race in the making** – Cognition, culture, and the child's construction of human kinds. Massachusetts: The MIT Press, 1996.

acreditam que seja possível a mudança racial no processo de crescimento, embora também acreditem que a raça é um modelo natural e fixado ao nascimento e imutável durante a vida.

A respeito das considerações das crianças sobre o que é feio no negro, as respostas tendem a designar a cor e o cabelo. Fazzi (2006, p. 117) explica que a ênfase dada pelas crianças ao aspecto estético, distinguindo entre o que é feio e o que é bonito, sugere o desenvolvimento do preconceito racial visual, provavelmente por meio de pistas verbais, quando da aquisição de padrões de beleza. Desde muito cedo, a criança aprende, por exemplo, que cabelo liso é que é cabelo bonito, e esse padrão é reforçado, uma vez que parecem ser raros, senão inexistentes, elogios ao cabelo crespo durante a infância.

Fazzi (2006) percebeu ainda que há um processo de elaboração de estereótipos raciais, a partir de categorias depreciativas, com ideias de que o negro é “feio”, “macaco”, “parece com o diabo”, é “ladrão” e “pobre”, ao mesmo tempo em que existe um discurso em torno do preconceito sob a máxima “somos todos iguais” circundando entre as crianças e professores, expondo uma dificuldade para tratar as situações de racismo e preconceito presente entre as crianças.

A autora também constatou que, ao serem questionadas sobre preconceito, as crianças apresentam um discurso relativizador<sup>26</sup>, entendido como a relativização do preconceito racial através da máxima “somos todos iguais”. Esta igualdade está fundamentada na religiosidade, na ideia de que, diante de Deus, somos todos iguais; é também designado como discurso de igualdade, ao mesmo tempo em que condena o preconceito racial, permitindo que haja comportamentos e atitudes preconceituosas.

Nas crianças, o discurso relativizador e o preconceito racial são componentes do processo de socialização das crianças, estando ambos em processo de cristalização e de estabilização durante a infância, conforme afirma Fazzi (2006, p. 212-213). A existência e manutenção do discurso igualitário na infância são traduzidas, na fase adulta, em um discurso vazio, escamoteador de verdadeiros sentimentos e atitudes preconceituosas.

---

<sup>26</sup> Existem várias formas de produzir o discurso relativizador. A expressão “preto é filho de Deus também” é relativizadora no sentido de que ela inclui outra ideia, também presente entre as crianças, de que “Deus é nosso pai”, portanto somos todos irmãos, brancos e não brancos (FAZZI, 2006, p. 190).



Assim, “[...] o discurso relativizador não tem tido, por enquanto, força suficiente para impedir que o comportamento preconceituoso se desenvolva” (FAZZI, 2006, p. 213) e como as crianças são atores sociais, e seu processo de socialização é também uma socialização racial, elas compõem sua experiência com elementos que irão orientar e impactar as percepções e relações que estabelecerão com o mundo. Essas considerações permitem constatar que as interações sociais que as crianças estabelecem entre si são tão importantes para a sua socialização quanto a relação com outros agentes socializadores (FAZZI, 2006).

## **4 IDENTIDADE RACIAL: A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo trata do levantamento de dados realizado em campo, cujo desenvolvimento se deu sob uma perspectiva de pesquisa qualitativa. Aqui está apresentado o método presente neste tipo de investigação, destacando como são expostos os elementos que caracterizam esse levantamento, incluindo os critérios de seleção dos participantes entrevistados, bem como o procedimento das entrevistas. Ao final, é descrito o método de análise que permitiu a leitura interpretativa dos dados obtidos.

### **4.1 A NATUREZA DO MÉTODO**

Cabe, nesta seção, descrever a natureza e as características do método, que incluiu levantamento de dados em campo. Gatti (2007) aponta que toda pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa, tudo para solucionar problemas – para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios.

Sob uma natureza qualitativa, esta pesquisa envolveu o contato direto com um grupo de professores que atuava na Educação Infantil, compondo os sujeitos da pesquisa. Por meio de entrevistas, desejou-se conhecer suas percepções sobre a construção identitária no espaço da Educação Infantil, fruto das experiências vividas neste nível de ensino. Segundo Gatti (2007), a abordagem qualitativa está interessada na relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos, isto é, no vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade dos sujeitos de pesquisa, que não pode ser traduzido em números.

Bogdan e Biklen (1994) sugerem que a pesquisa qualitativa envolve descrição, indução, fundamentação teórica e o estudo das percepções pessoais. Para os autores, esse tipo de pesquisa tem o objetivo de investigar um fenômeno em seu contexto ecológico natural e buscar sua compreensão a partir das perspectivas dos sujeitos. Seguindo o direcionamento deste tipo de pesquisa,

existem seis peculiaridades do estudo: a) o foco em um campo, e neste caso se relaciona aos professores de Educação Infantil; b) o pesquisador tem o papel de interlocutor, ao realizar na pesquisa entrevistas; c) o caráter interpretativo da pesquisa a partir das análises realizadas; d) o uso de linguagem expressiva, e) a presença de voz dos sujeitos da pesquisa no texto; e, por fim, f) o estudo deve proporcionar aprofundamentos futuros, oferecendo “insights” ao pesquisador (EISNER, 1991, p. 32-40).

Outra contribuição é o trabalho de Bogdan e Biklen (1994), no qual se atribui à pesquisa qualitativa cinco características:

- a) O pesquisador, diante da realidade ou da situação investigada, tem um envolvimento direto com o campo, em que os fenômenos acontecem e os gestos, as palavras, as falas referenciam esse contexto, e o pesquisador está em contato direto e estreito com tais elementos;
- b) A natureza descritiva desse tipo de pesquisa oferece ao pesquisador dados ricos e todos são importantes e precisam ser investigados com profundidade;
- c) O investigador deve se ater não na busca por resultados, mas no processo da pesquisa, visto que o cotidiano e as manifestações presentes oferecem dados relevantes;
- d) Os diferentes pontos de vista dos pesquisados ou das situações pesquisadas têm significados distintos para cada sujeito. O pesquisador precisa confrontar e confirmar essas impressões. Logo, os dados têm grande importância;
- e) A análise de dados é mais indutiva, o que significa dizer que o pesquisador vai progressivamente aprimorando o foco no decorrer do processo e as percepções são de cunho mais individual, não havendo preocupação com a comprovação de hipóteses.

A busca pelo rigor metodológico clamado por pesquisas realizadas na área das Ciências Humanas coloca o pesquisador diante da árdua tarefa de detalhamento do seu trabalho. André (1995) define três etapas fundamentais que compõem o ciclo da pesquisa: exploração, decisão e descoberta. Nesta pesquisa, a escolha do objeto – a perspectiva das professoras sobre sua participação na construção da identidade das crianças negras – seguiu um amplo estudo sobre o assunto, com o objetivo de perceber as ampliações necessárias a serem realizadas

por meio de estudo sistemático.

Por conseguinte, o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura fizeram parte do processo, orientando a organização da coleta de dados e a organização da análise posterior em categorias. Por isso, a fase exploratória torna-se importante para delinear melhor o objeto de estudo (ANDRÉ, 1995, 2005).

Após, seguiu-se a escolha dos participantes da pesquisa, que é também o momento de contato com os professores, das entrevistas, do levantamento de material. Ludke (1986, p. 33) explica que a entrevista possui um caráter de interação que permeia todo o processo. Na entrevista, há uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde; assim, ela representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas das Ciências Sociais. Este é o momento de decisão, é aquele em que o pesquisador junta informações e analisa elementos que permitam compreender o contexto e a temática pesquisada.

Por fim, o momento em que os dados são interpretados e compreendidos é o momento da sistematização, da descoberta, tecido no decorrer do estudo à luz de um referencial teórico. Para Ludke (1986, p. 49), é preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a discussão já existente sobre o assunto focalizado. É preciso acrescentar algo ao já conhecido. Isso pode significar um acréscimo de um conjunto de proposições que configuram uma nova perspectiva teórica ou um simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros.

## 4.2 LEVANTAMENTO DE DADOS

O trabalho de campo foi desenvolvido com um grupo de professores que atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) pertencente ao Núcleo Regional do Cajuru, situado no município de Curitiba, Paraná. O município tem hoje 197 CMEIs e atende aproximadamente 4 mil crianças na faixa etária de quatro meses a 5 anos. O CMEI em que atua o grupo de professores atende 150 crianças no período integral, das 7h às 18h, e possui um grupo de professores que atendem turmas de berçário, maternal I, maternal II, maternal III e pré-escola.

A escolha do grupo de professores deu-se após a busca, no município de Curitiba, por profissionais que realizassem um trabalho voltado à educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, segundo orientações definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e também pela Lei n.º 10.639, que tornou obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Após pesquisa com as pedagogas dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, encontrou-se este grupo de professores, indicado pelas pedagogas do núcleo do Cajuru, que vinham realizando propostas de trabalho naquela temática. Ao visitar a instituição, constatou-se que ali havia um processo formativo desenvolvido desde 2012. Portanto, os sujeitos selecionados para serem entrevistados são professores que atuam na Educação Infantil, que, além de uma experiência e atuação específicas nesse nível de ensino, em escolas municipais, apresentavam uma visão específica sobre o objeto da pesquisa, ou seja, ao longo de sua formação em serviço, realizaram discussões sobre a temática e também foram implementando práticas pedagógicas que contemplam a educação das relações raciais.

Após todo o trâmite legal, composto pela apresentação do projeto ao Departamento de Educação Infantil, a aceitação da pesquisa por este mesmo departamento, a discussão da proposta com as pedagogas responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa, o parecer final foi recebido com a definição da unidade de Educação Infantil formalizada pela diretora do Departamento de Educação Infantil. Na instituição onde atuavam os participantes da pesquisa, a proposta foi acolhida pela equipe pedagógico-administrativa e também pelos professores, que organizaram horários possíveis para a realização das entrevistas.

Os participantes da pesquisa são profissionais que atuam na instituição há pelo menos dois anos. Foram entrevistados seis professores que trabalhavam crianças de 0 a 5 anos, sendo três professoras que atuavam com a faixa etária de creche - 0 a 3 anos, e as demais atuavam com a pré-escola - 4 a 5 anos. A seleção deu-se dentre os profissionais com mais tempo trabalhando naquela instituição e também os que tinham maior tempo de atuação em CMEIs, visto que as formações realizadas em serviço permitem ao profissional conhecer melhor a realidade da Educação Infantil, além de influenciar diretamente sobre a prática pedagógica.

Com isso, o desejo era selecionar os participantes que possuíam maior experiência e conhecimento sobre as orientações destinadas ao trabalho com a Educação Infantil, nas escolas públicas municipais de Curitiba, bem como aqueles que tivessem participado de formações e capacitações, de tal forma a ter uma maior compreensão sobre o trabalho e as necessidades infantis. Os participantes selecionados foram previamente consultados se gostariam de participar do processo da pesquisa e todos aceitaram, concordando também que suas respostas fossem publicadas para fins de pesquisa.

A coleta de dados ocorreu no segundo semestre do ano de 2013, utilizando uma entrevista semiestruturada. A abordagem utilizada nas entrevistas foi baseada em Ludke (1986), para quem a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações.

O roteiro da entrevista, em apêndice, foi elaborado a partir do referencial teórico, destacando principalmente a construção da identidade negra e o processo de socialização das crianças na escola. Já o diagnóstico do material coletado está sendo realizado a partir de procedimentos de Análise de Conteúdo. Esse método permite interpretar o que está explícito e também os conteúdos latentes inseridos nas falas dos professores. Para esse procedimento, foi utilizada uma abordagem adaptada da obra de Laurence Bardin (2011), "Análise de Conteúdo". No entendimento de Bardin (2011, p. 42), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que, por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação das comunicações.

Esse procedimento segue algumas regras clássicas e também objetivas que buscam esgotar o texto em sua totalidade, aperfeiçoar o método e tratar da pesquisa com precisão. O método pressupõe a superação das incertezas, pois o pesquisador busca pelo que, de fato, está contido nas palavras dos entrevistados. Também se tem por objetivo o enriquecimento da leitura, que significa uma leitura profunda, atenta aos detalhes que demonstram o que existe na estrutura de cada inferência.

Bardin (2011) afirma ainda que não existe nada pronto na Análise de Conteúdo, mas tudo está empírico; o que existe são regras básicas e as respostas obtidas dependem das interpretações e das falas dos entrevistados. A função da análise de conteúdo é de exploração, aumentando a descoberta do conteúdo e

também de elemento como prova das hipóteses levantadas, levando o método a uma análise sistemática para verificação.

### 4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A Análise de Conteúdo é um método que tem por objetivo compreender o conteúdo de um texto, aprimorando o olhar para os significados que estão implícitos nas falas dos indivíduos pesquisados, neste caso um grupo de professores. Vale ressaltar que esses significados são construídos e recebem influência de valores culturais. De acordo com Bardin (2011, p. 125), para realização da análise de conteúdo, é necessário adotar alguns procedimentos: *pré-análise*, *exploração* do material e por fim *tratamento dos dados*, *inferência* e *interpretação*.

A pré-análise é um momento da pesquisa em que, segundo Bardin (2011, p. 125), se realiza a organização do que está por vir. É o espaço para intuir e também de organizar um esquema preciso, um plano de análise. Dividida em várias etapas, para a exploração dos documentos, a pré-análise exige que se realize uma leitura flutuante, compreendida como a que permite desvendar aspectos importantes do texto; a escolha dos documentos a serem analisados, considerando algumas regras – exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; a formulação de hipóteses e dos objetivos gerais da pesquisa; a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores e, por fim, o preparo do material.

Após concluir a primeira fase, inicia-se a exploração do material, compreendida como a aplicação das decisões tomadas de modo sistemático. É uma fase longa, conforme Bardim (2011, p. 131), que consiste no processo de codificação e categorização, com a leitura do material, neste caso as entrevistas. O processo de codificação corresponde a uma ação em que, segundo Holsti<sup>27</sup> (*apud* BARDIN, 2011, p. 133), os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. A organização da codificação compreende três escolhas:

---

<sup>27</sup> HOLSTI, O. R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1996.

escolha de unidades, escolha de regras de contagem e escolha de categorias (BARDIN, 2011, p. 133).

Dando continuidade ao procedimento de análise, é realizada a categorização, que consiste em uma “classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”, conforme Bardin (2011, p. 147). Para a autora, é o momento em os elementos são agrupados conforme categorias comuns. Ao categorizar, o pesquisador utiliza-se de duas etapas essenciais: isolar os elementos e repartir os elementos buscando impor ou procurar certa organização das entrevistas.

Bardin (2011, p. 149) explica que, para uma categoria poder ser definida como boa, é preciso que apresente algumas qualidades: *exclusão mútua*, condição em que cada elemento só pode existir em uma categoria; *homogeneidade*, na qual um único princípio deve orientar a sua organização e diferentes níveis devem ser separados por outras análises sucessivas; *pertinência*, quando a categoria está adaptada ao material de análise escolhido e quando pertence ao quadro teórico definido; *objetividade e fidelidade*, as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grade categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises; e *produtividade*, designando uma categoria que fornece dados férteis em inferências, hipóteses novas e dados exatos.

A terceira fase do método refere-se ao tratamento dos resultados e envolve a inferência e a interpretação. Bardin (2011, p. 45-47) explica que este é o momento de tratamento da mensagem, e sobre ela o analista irá inferir, ou seja, realizar uma operação lógica de conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio. É o momento em que acontece a passagem da descrição para a interpretação, procurando “[...] estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados”. É quando o analista irá *realçar um sentido* que figura no segundo plano, atingindo os significados.

A análise por categorias é a mais antiga técnica utilizada pela Análise de Conteúdo e também a mais utilizada. Além desta técnica, existe a análise de avaliação, análise de enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso. Bardin (2011, p. 201) explica que a análise categorial “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias



segundo reagrupamentos analógicos”. A compreensão dos significados atribuídos pelos professores sobre a sua participação na construção da identidade racial de crianças negras se concretiza por meio das mensagens implícitas e explícitas nas falas destes profissionais que serão analisados no próximo capítulo.

#### 4.4 UMA ANÁLISE SOBRE A PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS

##### 4.4.1 Participantes da pesquisa

A população investigada foi constituída de seis professoras da Educação Infantil que atuavam num Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba, na cidade de Curitiba, Paraná. Para referência do estudo, os nomes utilizados são pseudônimos, que buscam preservar as professoras envolvidas e que lhes asseguram a posição de anonimato, conforme acordado no início das entrevistas. Diante disso, constam aqui os atores desta pesquisa, todas mulheres, característica ainda predominante no trabalho com a Educação Infantil.

Arroyo (2000, p. 128), ao tratar sobre a aprendizagem do ofício, diz que o magistério é aconselhado pela mãe, mídia, pela própria imagem social criada sobre o magistério primário, como coisa de professoras, de mulheres. Não é uma imagem feminina neutra, mas colada a determinados modos sociais de ver a mulher. “Para as filhas de trabalhadoras, subempregados o magistério é um dos poucos horizontes possíveis” (ARROYO, 2000, p. 128). Também se justifica porque as características femininas têm sido uma das poucas exigências no trabalho do magistério da Educação Infantil, como por exemplo: a proximidade com a função de mãe; as habilidades femininas para cuidar de crianças; a possibilidade de conjugar horários para o exercício de atividades domésticas e escolares.

A professora Fernanda tem 38 anos, trabalha há aproximadamente oito anos com a Educação Infantil, e destes, há quatro anos no CMEI pesquisado. Ingressou na Prefeitura no último concurso, em que não havia a necessidade da formação do magistério. Terminou em 1996 o Ensino Médio e formou-se em Pedagogia no ano de 2013. Atualmente, aguarda ser chamada no Concurso Público de São José dos Pinhais, local onde reside, para a função de professora. Atua no Berçário I, atendendo todas as faixas etárias – 0 a 3 anos.

A professora Andressa tem 38 anos, trabalha com a Educação Infantil há aproximadamente cinco anos, sendo três neste CMEI. Coursou o Ensino Médio – Técnico-Administrativo, concluído em 1993, em seguida cursou o Magistério. Em 2009, graduou-se em Pedagogia (EAD) na Universidade Castelo Branco. Atua com crianças do Berçário – 0 a 3 anos.

Mariana tem 28 anos e é professora de Educação Infantil há aproximadamente oito anos, estando lotada nesta unidade há seis anos. Coursou o Ensino Médio em Educação Geral e concluiu em 2007. Em seguida, neste mesmo ano, iniciou o Curso de Pedagogia. Por motivos pessoais, não conseguiu concluir e precisou trancar a graduação. Posteriormente, retomou os estudos, em 2010, e novamente precisou parar de estudar. O desejo de concluir e também a necessidade a fez retornar, em 2013. Pretende formar-se em 2016. Está estudando na Universidade Brás Cubas, na modalidade de curso a distância (EAD). Faz parte da Equipe da Permanência, formada por professoras responsáveis por substituir as professoras regentes. Atua com crianças de 0 a 3 e 4 a 5 anos

A professora Gislaíne tem 33 anos, atua na Educação Infantil há dez anos, e há nove trabalha neste CMEI. Formou-se no Ensino Médio em 1999 e não fez magistério. Em seguida iniciou o curso de Graduação em Biologia, concluindo-o em 2002. Posteriormente sentiu necessidade de aprofundamento e em 2010 formou-se em Pedagogia. Atua com crianças de 4 a 5 anos, e, por ser da carreira do magistério<sup>28</sup>, sempre atuou nesta faixa etária.

A professora Edilaine tem 46 anos e está trabalhando na Educação Infantil há cinco anos, sendo dois deles na Prefeitura Municipal de Araucária e os demais na Prefeitura Municipal de Curitiba, dois neste CMEI. Formou-se no magistério em 2006. Atua com as crianças de 4 e 5 anos, Maternal III.

#### 4.4.2 Analisando o conteúdo das falas das professoras

Este estudo faz referência ao termo “professoras”, para denominar os profissionais da Educação Infantil e embora não trate sobre o papel da figura feminina na construção da identidade de crianças negras, a presença da mulher no

---

<sup>28</sup> Os CMEIS de Curitiba/PR distinguem por *professora* a docente concursada, com formação superior e carga horária de 4 horas ao dia; e por *educadora* entende-se a docente concursada, com formação mínima no ensino médio e carga horária de 8 horas ao dia.

espaço da Educação Infantil traz marcas significativas no processo de socialização das crianças. Esse conteúdo está presente no estudo de Cerisara (2002), que analisa o fato de ser esta profissão exercida quase que exclusivamente por mulheres, em nossa cultura, e ser este trabalho pautado em dois eixos: a maternagem e o trabalho doméstico. Assim, tratar sobre quão feminino é o trabalho com crianças pequenas é perceber que, no cotidiano, elas enfrentam conflitos entre o papel de professora de crianças de creche e o papel de mãe das crianças com as quais trabalham, fato que fica muito claro quando, nesta análise, tratam sobre o acolhimento às crianças e suas necessidades.

Sobre a formação das professoras, o estudo permite constatar que parte delas tem a formação pedagógica necessária para atuar neste nível de ensino e que aquelas que ainda não possuem têm a intenção de, nos próximos anos, realizar o curso de graduação, adequando-se à legislação. A LDBEN n.º 9.394/96, no Art. 62.º, que trata sobre a formação docente para atuação na Educação Básica, define a necessidade de formação em nível superior, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e também nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013). Diante dessa realidade, até o ano de 2024<sup>29</sup>, a meta do Plano Nacional de Educação é que todos os profissionais que atuam na Educação Básica tenham a formação específica de Ensino Superior.

Hoje, há uma constatação de que a formação realizada pelos professores, por vezes, vem acontecendo apenas para cumprir as exigências, revelando condições materiais de dificuldade, e a opção por estudar Pedagogia passou a ser muito mais exigência formativa do que pelo desejo pessoal de crescimento intelectual, o que demonstra revelando que cursar esta graduação pode não preencher as expectativas pessoas de contribuição cultural. Sobre isso, Arroyo (2000, p. 128) faz uma referência importante:

[...] estes cursos refletem como um espelho, o mesmo rosto, os mesmos traços identitários, que levam a escolher o magistério... ao mesmo tempo que reflete as condições materiais destes sujeitos que cumprem um tempo de passagem para a titulação em áreas que já exercem, é uma passagem corrida, apenas para assistir aulas, a necessidade de trabalhar para sobreviver, perdendo a densidade cultural que este espaço deveria promover aos que ali adentram. Tudo é pobre na trajetória dos pobres, porque tudo é breve, provisório.

---

<sup>29</sup> Em 25 de junho de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação da Lei 13.005 (Lei que aprova o Plano Nacional de Educação)

Após analisar o conteúdo das falas das professoras da Educação Infantil relativas às questões 1, 2 e 4 do roteiro de entrevista (Apêndice 1), foram elaboradas as seguintes categorias: *respeito afetivo*, *tratamento igualitário* e *práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização*. Assim, tais categorias serão exploradas para compreender como as professoras investigadas veem sua participação na construção da identidade racial das crianças de Educação Infantil.

A primeira categoria a considerar para a análise do conteúdo das respostas das professoras refere-se ao *respeito afetivo*, que descreve uma atitude das professoras quando atuam com as crianças na construção de suas identidades raciais. Para elas, deve haver *respeito afetivo* no modo de tratar todas as crianças, pois isso comunica mensagens importantes para a formação de suas identidades raciais. Isso ocorreria por meio do acarinhar, pegar no colo, atender suas necessidades básicas, tais como o sono, alimentação e higiene – aspectos fundamentais a serem atendidos pelas educadoras, especialmente porque na faixa etária da Educação Infantil as necessidades de afeto e atenção circundam o atendimento às crianças. Logo, o fazer pedagógico com crianças de 0 a 5 anos ultrapassa o trabalho com conteúdos ditos formais, como leitura, pensamento matemático, relações sociais e naturais, entre outros, e abarca as relações de cuidado e acolhimento, aspecto tão formativos quanto os demais.

A fala da professora Andressa descreve sua atuação com as crianças e referenda o modo de atuação sugerido pela categoria em questão: “[...] procuro pegar todos eles, sempre com carinho, amor, até porque a gente trabalha na Educação Infantil, todas as crianças precisam de afeto”.

O *respeito afetivo* na Educação Infantil estaria relacionado ao olhar atencioso, cuidadoso para as crianças e o que cada uma representa. Está atrelado a aspectos afetivos, relacionais, biológicos, alimentares e concernentes à saúde. Conforme afirma Santana (2006, p. 29), é por meio de gestos, toques, palavras que a criança construirá sua identidade, atribuindo significado ao mundo. Logo, a visão das professoras participantes da pesquisa apresenta uma mudança paradigmática necessária na Educação Infantil, relativa à prática de ações que têm um impacto direto sobre a formação da identidade das crianças. Assim, o respeito afetivo englobaria não somente uma atitude de cuidado, mas também uma ação educativa, visto que o modo de intervenção das professoras ensina às crianças formas de tratar respeitosamente as demais pessoas.

Cabe ainda mencionar que o respeito afetivo dispensado às crianças negras permite que se sintam valorizadas e reconhecidas, como mencionado no capítulo 3 da dissertação. São referências para este conteúdo as falas das professoras Andressa e Mariana:

[...] Na Educação Infantil, o principal aspecto é o amor, carinho e afeto por parte dos educadores.  
[...] se é uma criança amada ela vai ter mais facilidade para aprender.

Ao interpretar as ações de cuidado, por meio da categoria *respeito afetivo*, nas práticas pedagógicas destinadas às crianças da Educação Infantil, é importante tanto destacar a importância dessas ações para a constituição identitária, quanto apontar a importância da formação de professores para esse tipo de atuação.

Vale ressaltar que o Parecer n.º 03/2004 (BRASIL, 2004) apresenta, em seu texto, orientações sobre a formação inicial e continuada, enfatizando que a formação de professores é uma condição indispensável para a promoção de uma educação de qualidade e, para tanto, precisa proporcionar elementos para que, em sua prática, este professor possa estar capacitado para conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais. Conforme mencionado no capítulo 2 desta dissertação, o artigo 3.º da Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004), faz referência ao trabalho destinado às coordenações pedagógicas, explicitando que estas devem realizar aprofundamentos teóricos com suas equipes, para que os professores da instituição possam desenvolver estudos e projetos. No entanto, ainda salienta que a Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser desenvolvida não apenas por conteúdos e competências, mas também por atitudes e valores, subentendendo que as ações são, de fato, marcos na educação das crianças.

A categoria *respeito afetivo* também permite compreender a atuação formativa das professoras através do modo como acolhem as falas das crianças. Isso está presente, por exemplo, na seguinte observação de uma das professoras entrevistadas:

[...] eu não fico expondo a criança, do tipo, ah, não fale assim na frente dos outros, eu procuro fazer trabalhos, levando livros e diversas situações de diferenças. Eu converso. Acho que é mais fácil essa situação do que em tempos atrás.

O modo de acolher as falas infantis e ressignificá-las é outra referência de como participam na construção identitária. É preciso ter claro que, nesta faixa etária, as crianças já estão produzindo interpretações sobre o mundo e as pessoas, as quais elas expressam por meio de suas falas, pensamentos e outras expressões. Logo, a intervenção da professora denota uma preocupação com tais elaborações, e o fato de dialogar com as crianças, sobre seus conflitos e interpretações, por exemplo, revela o *respeito afetivo* pelas crianças, que as ajuda a reelaborar seus modos de olhar os outros e o mundo. O referido respeito se refletiria no modo de ensinar a lidar com conflitos, por meio do diálogo que busca soluções, nas mais variadas situações, incluindo aquelas que podem envolver relações raciais. Assim, nesse modo de agir, haveria uma proposição: educar para as relações raciais.

Cabe ainda discutir que a postura de *respeito afetivo*, por meio do diálogo, permite à criança construir-se como tal, perceber-se como é, seu eu em relação às outras crianças, e, dessa forma, percebendo-se, irá identificar-se. Eis aqui elementos para a construção da identidade, conforme discutido no capítulo 2, a partir dos estudos de Woodward (2009), Silva (2009) e Austin (1990), que afirmam que a construção da identidade está atrelada ao discurso, quer dizer, ela é construída através dele, nas falas produzidas pelos sujeitos.

Assim, a identidade não é algo pronto, dado ao nascer, mas é construída ao longo da vida dos sujeitos, e no caso das crianças da Educação Infantil, é construída no cotidiano, na vivência com seus pares e a partir das relações que elas estabelecem com o mundo, mediada pela linguagem. A proposição de Austin (1990) é ainda mais determinante, ele defende que o fato de dizer algo para uma pessoa pode produzir nela impactos de modo que este dizer torna-se real, à medida que é feito cotidianamente. As professoras Edilaine e Fernanda descrevem em uma de suas falas episódio em que esta identidade está sendo construída a partir das relações estabelecidas no cotidiano.

[...] desde pequenininho, já ali no berçário, a gente usa fantoches negros, a gente conversa e quanto mais natural, mais normal, porque não tem nada de diferente.

[...] eles vão se identificando com tudo que vai ensinando, pois tudo que você fala fica gravado na cabecinha deles, e tem muito valor.

Embora se esteja falando da identidade no contexto da Educação Infantil, é preciso salientar que as professoras percebem que essa identidade é construída

pelas crianças pequenas a partir das referências corporais, como a cor e o cabelo, e que elas participam ativamente desta construção ao valorizarem-nas nos momentos de diálogo com as crianças, sejam elas negras ou não. Tal como expressa a professora a Gislaïne:

[...] quanto mais a gente fala, mais ele se acha bonito... eles acham que como a professora falou isso, eu sou bonito mesmo. E eles vão mudando aos poucos o pensamento que eles têm. (*Comentário realizado quando trata sobre a beleza negra com as crianças, buscando trabalhar a autoestima*).

Essa categoria permitiu interpretar, que, embora percebam sua participação na construção identitária, as professoras mencionam o papel das famílias como coparticipantes no processo. No entanto, consideram que, por vezes, por suas condições sociais, “depositam” os filhos na instituição e deixam nas mãos de seus profissionais a responsabilidade em suprir possíveis necessidades afetivas – constatação que pode manifestar certa desconsideração aos laços afetivos e às relações de afeto e amorosidade que existem mesmo em lares onde as condições sociais seriam precárias.

O fato de que, na Educação Infantil, professores compartilham com a família a educação das crianças, exige dos profissionais atenção sobre as concepções formuladas e disseminadas entre seus pares. No tocante à relação escola e família, Cavalheiro (2000, p. 18) menciona que os valores definidos pelo grupo familiar nem sempre são os mesmos valorizados e reconhecidos pela escola e vice-versa. Daí a importância e diálogo efetivo, da reflexão, visando produzir mudanças que possam aproximar estas duas instituições, visto que ambas são responsáveis pela educação das crianças, promovendo segurança, conforto e cuidado, conforme explicita as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 17).

Outra categoria elaborada para interpretar o conteúdo das falas das professoras refere-se ao *tratamento igualitário*. Ela permite interpretar que as professoras, quando lecionam e atuam na formação identitárias das crianças, dispensam a todas elas supostamente o mesmo tratamento, oferecem as mesmas oportunidades, sem diferenciações, sem afirmar diferenças. O conteúdo das suas falas, assim, afirma um modo de tratamento igualitário junto às crianças que se reflete num modo de atenção a todas elas. Isso se apresenta na fala da professora Solange:

[...] não tem diferenças pra eles, assim no visual, a diferença eu não vejo isso neles... aqui estamos trabalhando “isso” (preconceito) faz um tempo e na minha sala eu não vi isso. Temos negros na sala, mas o tratamento é igual, igualitário para todos.

Essa categoria de leitura interpretativa das falas das professoras revela o entendimento de que a atuação com as crianças deve se basear numa percepção de igualdade expressa por uma postura de reconhecimento dessa igualdade, como direito de todos, ou seja, a igualdade formal, de tal forma que uma atitude oposta daquela poderia ser interpretada como discriminação, tal como exemplifica as falas de Edilaine e Gislaine:

[...] como professora, não vejo diferença nenhuma... não admito que o tratamento seja diferenciado com algum tipo de discriminação.

[...] Eu não vejo diferenças e não trato com diferenças até porque sou casada com uma pessoa negra...

É importante observar que as professoras entrevistadas afirmam claramente que não veem diferenças entre as crianças, o que de certa forma permite inferir que elas, talvez, não percebiam ou considerem a existência de um processo social de construção das diferenças na escola. Essa inferência pode ser clarificada por meio de um comentário da professora Solange: “Eu não sei o que passa na cabeça das pessoas, o que é diferente (relação negros e brancos)? Eu não entendo o que é diferente! Nós tínhamos o educador João aqui, negro e ele dizia: você nunca vai entender, nunca vai entender por que você não é negra, você não sofreu a discriminação que nem a gente tem sofrido”.

É, portanto, sob essa não percepção das diferenças e do suposto “tratamento igualitário” que as professoras entrevistadas compreendem como participam da construção da identidade racial das crianças na Educação Infantil.

O fato de perceber as diferenças, entretanto, nem sempre garante às pessoas que entendam o processo histórico que as produziu, mesmo concordando que o que torna os seres mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarem diferenças, de gênero, raça (etnia), idade, entre outras.

Essa categoria de análise do conteúdo das falas das professoras também permite depreender que existe entre elas a compreensão de que todos os indivíduos seriam iguais, mesmo diante das diferenças. Esse entendimento ingênuo, presente



na sociedade brasileira, é histórico, denominado mito da democracia, o qual produz uma percepção de que há uma harmonia racial, amenizando as relações entre negros e brancos. Dados sobre esta temática foram produzidos pela CEERT, Ação Educativa e Ceafro<sup>30</sup>, em 2006.

Entretanto, esta dissertação, em seu capítulo 2, traz uma contribuição referente à concepção de diferença e descreve que, no contexto educativo, há que se garantir o direito de *ser diferente*, de ser reconhecido naquilo que o faz singular, que o apresenta ao mundo como ser único, em oposição a uma perspectiva que possa de alguma forma invisibilizar as diferenças entre as crianças. A diferença é compreendida como valor, sob o olhar também de que se precisa garantir “direitos iguais, nas diferenças”.

Isto quer dizer que a todos devem ser garantidos direitos como seres humanos (direito à educação, saúde, alimentação), porém há diferenças entre os indivíduos que precisam ser reveladas, como forma de reconhecimento do que são, de sua individualidade, de sua própria história e a de seu povo. O estudo de Gomes (2007, p. 11), ao refletir sobre a diversidade, compreende-a como uma construção que se processa dentro de um contexto social e cultural, fato que desafia o reconhecimento das diferenças existentes, para se “entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes” (p. 22).

Outra categoria que permite interpretar a visão das professoras sobre o modo como atuam na construção da identidade racial das crianças é denominada *práticas pedagógicas de reconhecimento e valorização*. Essa categoria interpretativa sugere que as professoras entrevistadas atribuem um papel formativo na identidade racial a algumas qualidades inseridas em certas práticas pedagógicas.

Haveria, na organização didático-pedagógica própria da Educação Infantil, modalidades de trabalho pedagógico que podem ser usadas pelas professoras na construção da identidade racial das crianças. Esse é o caso, por exemplo, de sequências didáticas<sup>31</sup>, projetos ou situações ocasionais, que possibilitam abordar

---

<sup>30</sup> Documento produzido por meio de levantamento criterioso realizado entre 2005 e 2006, em São Paulo, Salvador e Belo Horizonte, com a participação de 15 escolas da rede municipal, que ouviu a voz da comunidade escolar (professor, diretor, pedagogos, funcionários e pais) sobre as relações étnico-raciais na escola.

<sup>31</sup> As sequências didáticas envolvem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica e os projetos preveem um produto final, cujo

diferentes identidades raciais. Como cita a professora Mariana: “[...] eu prefiro as sequências, do que os projetos, mas também prefiro trabalhar no dia a dia, não precisa ser com todos, as vezes sentados com eles mesmo folhando alguma revista, aparece imagens de pessoas negras”.

Seria através, justamente, de suas práticas cotidianas que as professoras exerceriam formas de reconhecimento e a valorização das diferenças raciais entre as crianças, como mencionam as professoras Gislaine e Andressa:

[...] Eu trabalhava no Berçário I e a gente colocou roupas africanas... procurávamos mostrar o tom da pele, os olhos... as diferenças.

[...] Eu acho que a gente tem que fazer que a criança se aceite como ela é, sendo branco, negro, tem que aceitar. A gente coloca na frente do espelho e ... (*quer dizer: valoriza*) é bonito ser assim, eu acho que tem que trabalhar a autoestima, ainda mais as meninas, a gente vê que elas têm um problema com o cabelo. Ano passado a gente fez um trabalho, meu cabelo... minha beleza, envolvendo todas as crianças.

É interessante observar também que as professoras indicam outras práticas que evidenciam os modos como valorizam e reconhecem as diferenças. São práticas pedagógicas envolvendo a cor da pele e a forma do cabelo negro, símbolos que marcam o pertencimento racial, o que permite interpretar que, ao fazê-lo, exercem reconhecimento e valorização entre as crianças. A partir da interpretação do que expressam as professoras, é possível destacar que este trabalho com a cor e principalmente com o cabelo tem uma relação direta com a valorização da beleza negra e o processo de aceitação do indivíduo negro, fato que só é possível quando, cada indivíduo, neste caso as crianças, forem construindo outro olhar sobre si mesmos, valorando e reconhecendo a beleza negra, revelam que o trato pedagógico, para com os elementos cor e cabelo é uma proposta que acontece por um tempo nesta instituição demonstrando olhar educativo para com a questão, como expressam as professoras abaixo:

[...] a gente vem trabalhando um bom tempo com estas questões da cor da pele, do cabelo diferente né...

[...] na sequência didática que a gente fez, trabalhamos com a identidade mesmo, na própria identidade a gente vem com a cor de pele, cor dos

---

planejamento tem objetivos claros, dimensionamento de tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final do que se pretendia como afirma Lerner (2002, p. 89). Já as atividades ocasionais são definidas por Lerner (2002, p. 90) como sendo algumas oportunidades que a professora encontra e que considera valioso compartilhar com as crianças (LERNER, 2002).

olhos, cor do cabelo, formato do nariz, e que todos nós temos características.

Outra prática pedagógica mencionada pelas professoras é o trabalho com literatura infantil, envolvendo o contato com narrativas e imagens que retratam e representam as diferenças étnico-raciais. As professoras Andressa e Gislaïne citam o uso da Literatura como forma de apresentar as diferenças e explorá-las:

[...] “tentamos passar através de imagens, de livros de Literatura”.

[...] a gente confeccionou uns bonecos, só que antes contamos histórias como “Minha família colorida”<sup>32</sup>, O cabelo de Lelê e outras histórias.

Candau (2011, p. 10-15) explica que a literatura pode contribuir para afirmar a identidade racial, que exige o reconhecimento da diferença cultural e também pode levar a criança a olhar o mundo por outras perspectivas, possibilitando que entre em contato com outras formas de pensar, escrever e principalmente existir. A literatura permite viajar sem sair do lugar, leva o leitor a um lugar que concretamente lhe é totalmente desconhecido, podendo, ao menos temporariamente, se desfazer do seu olhar cultural e contextual para olhar sob outra ótica. Assim, ao propor este trabalho, as professoras incorporam no trabalho cotidiano o discurso das diferenças de uma maneira que enriquece as relações entre as crianças, possibilitando a construção de posturas mais abertas às diferenças, é o explicita Abramowicz *et al.* (2006, p. 64).

Outra prática pela qual as professoras exercem a valorização e o reconhecimento das diferenças reside em promover um encontro das crianças com música, dança e teatro, práticas artísticas que exploram a diversidade e a ampliação cultural, como explicita a professora Solange: “Através de uma sequência didática trabalhamos com músicas, dança, teatro”, e “[...] exploramos uma história e trabalhamos a diferença entre as regiões do Brasil, as festas populares, como o Boi-bumbá”.

Para Karter<sup>33</sup> (2002, *apud* ABRAMOWICZ *et al.*, 2006, p. 82), a partir da música (*e de outras formas de expressão – grifo nosso*) é possível conhecer

<sup>32</sup> O livro toca numa questão que é muito forte no cotidiano das relações raciais no Brasil, os cabelos crespos, que são, via de regra, alvo de descrédito, sinônimo de fealdade, desvalorização de meninas e meninos negros e negras. A personagem principal do livro não gostava de seus cabelos e passou a apreciá-los após aprender, num livro sobre penteados africanos, a valorizar suas formas de expressão estética e sua herança (SILVA, 2013, p. 43)

<sup>33</sup> KARTER, C. Sobre outras terras, outros sons. In: PUCCI, A. **Outras terras, outros sons**: livro de orientação ao professor. São Paulo: Callis, 2002.

diferentes terras, sons e culturas, um caminho que pode favorecer o conhecimento relacional de si próprio e pode constituir uma experiência, poética de construção do respeito, aceitação de diferenças, senso crítico, sentido de pertencimento e conhecimento dos elementos que constituem nossa história e cultura, assim como a história e a cultura de outros povos.

Explorando este aspecto, o capítulo 3 desta pesquisa trata especialmente sobre a identidade negra, e nele, os autores são enfáticos ao dizer que a identidade negra está associada a conhecer a história deste grupo e valorar suas tradições como fundamentais ao resgate identitário.

A análise do conteúdo das respostas da terceira questão da entrevista permitiu elaborar a categoria *reeducação das relações raciais*. Essa categoria possibilita compreender como as professoras percebem suas participações na formação da consciência racial das crianças, atentas as suas manifestações, buscando sempre que necessário dialogar com elas, reinterpretando suas falas, seus comportamentos e suas atitudes, que manifestam quando, por exemplo, selecionam amigos para brincar, ou nos diferentes momentos do dia quando ocorrem aproximações ou afastamentos entre as crianças.

Essa categoria permite compreender o senso de finalidade presente no trabalho formativo das professoras, que se expressa como uma postura de reeducação das relações entre negros e brancos. É possível interpretar que as professoras percebem a existência de possibilidade de mudança na visão das crianças, quando se intervêm, dialogam e acordam novas formas de relacionamento ou convivência racial. Demonstram que sua atuação pode promover relações mais respeitadas para com todas as raças. Essa ideia pode ser observada em uma fala da professora Edilaine: “Eu acho muito importante ter um trabalho, porque eles vão tendo da gente alguma formação, vão criando na cabecinha outra visão, do preconceito, pois tudo que você fala pra eles fica gravada na cabecinha deles e tem muito valor”.

O entendimento das professoras parece refletir uma perspectiva mais ampla sobre a educação para as relações raciais no Brasil. Conforme expressa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 125), a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros,

trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Percebeu-se, por meio da análise do conteúdo latente das respostas das professoras, que quando apontam o propósito do trabalho com as relações raciais nas escolas, elas sugerem que haveria um “problema social”, um conflito racial que é histórico, que seus pais e avós vivenciaram e que existe, mesmo hoje em dia, que atravessa gerações, mas que a escola poderia ser um espaço de desmistificação e de conhecimento. Essa percepção se apresenta na fala de uma das professoras: “O papel da escola é fundamental, no sentido de tentar acabar com as situações de preconceito, que tem e vai existir por muito tempo, porque pessoas racistas vão existir em tudo quanto é lugar”.

A reeducação das relações raciais poderia ser feita de várias formas. As professoras apresentam a compreensão de que o trabalho escolar pode sim contribuir para as discussões das atitudes e também opiniões preconceituosas. Suas falas também transparecem que elas se preocupam com a preparação para a vivência em sociedade, e que a escola deveria promover relações mais respeitadas para com negros e outras raças: “Porque a gente tem que preparar a pessoa pra viver no social, né!”.

A partir da Análise de Conteúdo foi depreendido que as professoras percebem no trabalho da escola possibilidades de mudança da visão das crianças em relação ao preconceito. A professora Mariana, por exemplo, citou que “[...] eles vão se identificando com o que vai sendo ensinado”. A maneira com que atuam com as crianças, a condução dos conflitos e principalmente os conhecimentos trazidos apoiam as crianças. Dessa maneira, as professoras podem intervir e dialogar, acordar novas formas de convivência.

Embora boa parte das professoras entrevistadas considere importante que o trabalho de reeducação das relações raciais seja promovido pela escola, algumas divergem sobre a necessidade de que isso ocorra já na etapa da Educação Infantil. A professora Edilaine, que representa uma parte das professoras que pensa que a proposta desenvolvida na escola é uma imposição, é enfática quando afirma: “Bom, então... achar ou não achar é muito relativo. A aqui é um projeto solicitado pela direção. Mas há muita diversidade de opiniões. Tem algumas que não gostam de trabalhar com isso e alguns como eu que não tem problema”.

Outra professora se posiciona radicalmente contra e isso decorre do pressuposto de que existe uma necessidade formativa que certamente incorre sobre como o professor pode conduzir o trabalho com as crianças. Tal problematização é sustentada numa leitura muito pessoal de que existem professores preconceituosos que atuam com as crianças.

[...] Eu acho que é um assunto muito complicado, que não deve ser uma coisa forçada ... se alguém tiver um preconceitinho mínimo que seja e for trabalhar esse assunto, ela pode puxar para um lado que ao invés de ajudar, prejudique. Então se for pra você trabalhar, tem que ser uma pessoa bem preparada.

O posicionamento desta professora certamente não é um parecer isolado do contexto, e indica que as representações que as professoras têm podem colaborar para o desenvolvimento de práticas valorativas ou práticas discriminatórias. Seguramente, as suas concepções incidem sobre as suas práticas, que, por sua vez, podem oferecer oportunidades desiguais, tratar desigualmente ou mesmo produzir falas que impactam sobre as crianças negras. Esses discursos podem desenvolver na criança o desejo de ser branca, o sentimento de autorrejeição.

Conforme afirma Bento (2011, p. 20), se o corpo for rejeitado, a criança também se sentirá mal com esse corpo, terá uma alteração na sua autoestima. Cabe aqui refletir também sobre as proposições de Austin (1990), que analisa o valor dos atos linguísticos, quando sua repetição – como acontece nos casos de estereótipos racistas – contribuirá para negar a identidade negra.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao redigir as considerações finais desta pesquisa, percebeu-se que seria importante retomar o percurso como professora e pesquisadora da Educação Infantil e da temática das relações raciais e construção da identidade na escola. Ao iniciar a caminhada no Mestrado, surgiu uma gama de possibilidades de pesquisas sobre questões relacionadas ao desenvolvimento das crianças, por meio do olhar de professora e de pedagoga, a partir da experiência em Centros Municipais de Educação Infantil ou mesmo em virtude de aspectos da biografia desta pesquisadora.

Dentre tais possibilidades, há que se destacar o estudo da identidade de crianças de 0 a 3 anos, as práticas pedagógicas e a identidade racial, a formação dos professores relacionada à identidade racial, entre outras. No entanto, foi uma questão relacionada ao trabalho das professoras de Educação Infantil que direcionou esta pesquisa. Depois de algum tempo, surgiu a ideia de uma investigação que pudesse explorar a visão de um grupo de professoras e sua participação na construção da identidade racial das crianças.

Esta delimitação trouxe a possibilidade de conhecer melhor o universo das professoras, o que pensam e como interpretam sua participação – o que pode ser explorado a partir das respostas às questões propostas na investigação. Assim, veio o mergulho no estudo de aspectos peculiares da visão de um grupo de professoras da Educação Infantil, cuja atuação e formação afirmam elementos e compreensões sobre a construção da identidade racial das crianças, e cujo trabalho cotidiano junto às crianças tem uma interferência direta na construção de suas identidades.

Assim, esta pesquisa mostra, com base na visão de professoras da Educação Infantil, que elas participam da construção identitária das crianças por meio de atos de cuidado e afeto e do modo de tratá-las com igualdade. Esta perspectiva está presente no conteúdo das falas das professoras, que afirmam *práticas de cuidado, carinho e amor a todas as crianças, sem distinção*.

No campo da Educação Infantil, pensar o cuidado como elemento formativo, atrelado à identidade dos sujeitos, é algo muito novo, principalmente a percepção de que o cuidado das professoras poderia promover a validação da Identidade Negra. Refletir sobre os atos de cuidado para além do trato com o corpo e o cabelo negro,

sob a perspectiva de que isso proporcione às crianças a validação destes marcadores, se apresenta em propostas recentes apresentadas em documentos que orientam a Educação das Relações Raciais, e que mencionam o trabalho com a Educação Infantil. E neste âmbito, a ênfase está no cuidar e educar em situações de afeto, que possibilitam a construção de uma visão positiva das crianças sobre si mesmas, bem como sobre suas identidades, tal como explicita o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 16).

No ato de alimentar ou trocar uma criança pequena não é somente o cuidado que está em jogo, mas a interação afetiva que envolve a situação. Na relação estabelecida, por exemplo, no momento de tomar a mamadeira, seja com a mãe ou com o professor de Educação Infantil, o binômio dar e receber possibilita às crianças aprender sobre si mesmas e estabelecer uma confiança básica no outro e em suas próprias competências. Elas começam a perceber que sabem lidar com a realidade, que conseguem respostas positivas, o que lhes dá segurança e contribui para a construção da sua identidade.

No campo do educar, pensando na formalização de conteúdos que sejam pertinentes à Educação Infantil, as professoras veem que participam da construção identitária ao propor práticas de *valorização* e *reconhecimento* pautadas sobretudo em proposições de trabalho lúdico, por meio da dança, da música, do teatro e da literatura. Tais propostas buscam familiarizar as crianças com elementos da cultura e contribui também para que as crianças negras possam identificar-se com elementos raciais próprios. Tal como explicita D'Adeski (2005), esta identificação depende de elementos culturais, econômicos, sociais, políticos, entre outros, e passa pela influência de uma diversidade de parâmetros, entre eles o *cultural* (grifo nosso). Além disso, o trabalho com a experiência lúdica e a vivência corporal, por exemplo, capaz de trazer às crianças diversos elementos da cultura, expressa uma forma única de prática educativa na Educação Infantil: a valorização do corpo como local em que se constroem as experiências infantis.

Outro destaque revelado por meio da Análise de Conteúdo é a compreensão de que a “escola”, a Educação Infantil, por intermédio das ações das professoras, poderia proporcionar outras formas de ver e se relacionar com o mundo. Ou seja, a mediação dos professores poderia promover 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 (BRASIL, 2010, p. 21).

Ao longo do percurso da pesquisa, a sensação de que todo esforço traria evidências apenas de crítica aos professores e às suas práticas foi vivida com grande inquietação. No entanto, por meio do método de investigação utilizado, foi possível trazer à luz elementos que não poderiam ser identificados de outra forma, senão através de um tipo de análise mais detalhada e aprofundada. Essa abordagem de pesquisa, assim, tornou possível realizar o que essencialmente deseja a pesquisa em Educação, e forneceu à pesquisadora perspectiva e motivação além do desejo de continuidade de sua formação em pesquisa. Aprendeu-se, tal como propõe Gatti (2007, p. 65), que “[...] pesquisa só se aprende fazendo”. O desenvolvimento de habilidades de investigação só se realiza no próprio trabalho de pesquisa. E este trabalho é a fonte de criação e guia de cada etapa e ação (GATTI, 2007, p. 63).

É importante observar, ainda, que os estudos sobre a construção da identidade racial, na Educação Infantil, podem avançar, explorando outros olhares associados a outros campos de pesquisa. Assim, portanto, desta pesquisa derivam novas questões a esclarecer. Dentre elas, estudar o olhar das crianças sobre sua própria construção identitária. Na medida em que as crianças são protagonistas, pois pensam o mundo de um jeito muito próprio, seria interessante conhecer a singularidade de suas compreensões sobre a construção da identidade racial, na Educação Infantil.

Observando a Educação do Campo e a Educação Infantil, este entrecruzamento poderia ocorrer também em relação às relações raciais e identidade, visto que existem peculiaridades pertinentes à construção da identidade racial das crianças que participam da Educação do Campo. Outra possibilidade de investigação reside na questão da formação de professores, tendo como perspectiva o que vem sendo discutido a partir da Lei n.º 10.639/03, no que se refere à formação para atuar na Educação Infantil. Tal como afirma Gomes (2014), o percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei n.º 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas do país, pois implementar esta Lei no espaço da escola é uma ação afirmativa.

Por fim, esta pesquisa deseja contribuir com o debate científico sobre Educação Infantil e identidade negra, apresentando um conjunto de questões para

reflexão. Aqui foi analisada a visão de um grupo de professoras, revelando como elas percebem suas participações na construção identitária das crianças. Com isso, foram propostos elementos para ampliar a reflexão sobre o papel das professoras e também sobre a necessidade formativa destes profissionais na Educação Infantil – aspecto que deveria ser mais discutido no âmbito da formação de professores no Município de Curitiba.

Um avanço na formação em relação ao tema aqui investigado tornaria possível uma ampliação da visão das professoras que atuam na Educação Infantil, sobre como garantir que mais crianças negras sintam-se respeitadas como representantes da raça negra, que aprendam a valorizar suas diferenças, mas também que as demais crianças tenham a oportunidade de aprender a valorizar essas diferenças.

É fundamental uma

[...] formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Afinal, é isso que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 9).

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICZ, A. *et al.* **Trabalhando a diferença na Educação Infantil**: propostas de atividade. São Paulo: Moderna, 2006.

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. **História do movimento negro no Brasil**: constituição de acervo de entrevistas de história oral. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2005.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Ed. Moderna, 2012.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetória e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Diversidade. In: Caldart, R. S. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1990.

BARBOSA, M. C. S. *et al.* **Oferta e demanda de Educação Infantil no Campo**. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n.º 9.349, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 248, p. 27839, 23 dez. 1996. Seção 1, PT. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Institucional**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=171](http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171)>. Acesso em: 06/08/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 09 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 07 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional,

para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República do Brasil**, Brasília, 10 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n.º 12.796/13, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República do Brasil**, Brasília, 04 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer n.º 20/2009** – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 09 dez. 2009. Seção 1, p. 14.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004, Seção 1, p. 11.

CANDAU, V. M. F. **Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental**. 2011. Disponível em: <[http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio\\_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-%C3%82ngela%20Souza%20e%20Patricia%20Sodr%C3%A9.pdf](http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-%C3%82ngela%20Souza%20e%20Patricia%20Sodr%C3%A9.pdf)>. Acesso em: 02/11/2014.

CARVALHO, S. P. de. Os primeiros anos são para sempre. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 81-96.

CAVALCANTE, L. O. H. **Das políticas ao cotidiano**: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362010000300008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 25/10/2014.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 31-40, fev. 1991.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CP/CNE n.º 1, de 17 de junho de 2004. Instituiu diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2004. Seção 1, p. 1.

D'ADESKI, J. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 72, p. 111-127, jul. 2001.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf)>. Acesso em: 25/03/2014.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramento, 1955.

EDUCACENSO. **Censo da Educação Básica 2012**. Brasília: INEP, 2012.

EISNER, E. W. What the arts taught me about education. In: WILLIS, G.; SCHUBERT, W. M. (Eds.). **Reflections from the heart of educational inquiry: understanding curriculum and teaching through the arts**. Nova Iorque: SUNY, 1991.

FAZZI, R. C. **O drama racial das crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FILHO, A. L. Proposições para uma Educação Infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; FILHO, A. L. (Orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58.

FINCO, D.; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e raça nas instituições de Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO,

D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLFRAF, J. B. G. **A infância de papel e o papel da infância**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Catarina, 2001.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. 2011. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 25/04/2014.

GOMES, J. **Conferência de Durban completa 10 anos**. 2011. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2011/08/conferencia-de-durban-completa-10-anos/>>. Acesso em: 01/05/2013.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SANTOS, S. A. dos. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 449 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/nossas-lutas/educacao/lei-10-639-03-e-outras/10849-educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903>>. Acesso em: 02/11/2014.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

GOMES, O. L. **Aproximações entre o processo de socialização e a sociologia da infância**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6200--Int.pdf>>. Acesso em: 28/02/2010.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 103-133.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011.

JOAQUIM, M. S. **O papel da liderança religiosa feminina na construção da identidade negra**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDBEN: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 51-56.



KUHLMANN JUNIOR, M.; ROCHA, J. F. T. da. Educação no asilo dos expostos da Santa Casa em São Paulo: 1896-1950. **Caderno de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 597-617, 2006.

LERNER, D. **Ler e Escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

LIMA, M. B. Identidade étnico/racial: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum identidades**, v. 3, p. 33-46, jan./jun. 2008.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 51-76.

MERISSE, A. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. *et al.* **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 25-51.

MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2004. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 20/09/2013.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OAS – ORGANIZATION AMERICAN STATES. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. 2001. Disponível em:

<<http://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%AAncia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>>. Acesso em: 10/08/2013.

OLIVEIRA, F. Educação e diferença: na direção da multidão. In: ABRAMOVICZ, A. (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 149-168.

ONU. **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <[http://www.onu-brasil.org.br/doc\\_crianca.php](http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php)>. Acesso em: 01/05/2013.

PALHARES, M. S. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre, RS: Mediação, 1998.

QVORTRUP, J. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez. 2010.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-41.

\_\_\_\_\_. Educação para quem? **Ciência e Cultura**, São Paulo, SBPC, v. 28, n. 12, p. 1466-1471, dez. 1976.

\_\_\_\_\_. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vocabulário racial na legislação brasileira de promoção da igualdade racial**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005. Mimeo.

SANTANA, P. M. de S. Educação Infantil. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (Org.). **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 27-36.

SANTOS, A. **Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta**: entremeios. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2005.

SARMENTO, M. J. Percursos de exclusão e de inclusão social das gerações. **Infância e Juventude**, p. 47-67, abr./jun. 1999.

SENADO. **Plano Nacional de Educação apresenta 20 metas**. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2012/10/22/plano-nacional-de-educacao-apresenta-19-metas>>. Acesso em: 20/09/2013.

SETTON, M. da G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo e Sociedade**, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

\_\_\_\_\_. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 711-724, 2011.

SILVA JUNIOR, H.; BENTO, M. A. S. **Práticas pedagógicas para a igualdade racial na Educação Infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2011.

SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.

SILVA, C. I. **O acesso das crianças negras à Educação Infantil: Um estudo de caso em Florianópolis**. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

SILVA, P. V. B. da; SOUZA, G. de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

SILVÉRIO, V. R. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. p. 5-20.

\_\_\_\_\_. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 97-120.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2442\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2442_int.pdf)>. Acesso em: 20/02/2014.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20/09/2013.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1969. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)>. Acesso em: 20/09/2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIEVIORKA, M. **O racismo, uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.

## APÊNDICES

**APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

**Nome: Idade:**

**Há quanto tempo exerce a função de professora da Educação Infantil na Prefeitura de Curitiba?**

**Há quanto tempo você trabalha neste Centro Municipal de Educação Infantil?**

**Formação: Ensino Médio: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_**

**Magistério: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_**

**Graduação: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_**

1. Como você trata as diferenças étnico-raciais em sala de aula?
2. Qual papel você atribui à professora na construção da identidade racial das crianças na Educação Infantil?
3. Por que, na escola, deveria haver um trabalho de construção da identidade racial das crianças?
4. Como você tem trabalhado a identidade racial das crianças negras em sala de aula?
5. Em sua opinião, quais aspectos devem ser considerados na educação integral das crianças na Educação Infantil?

## APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG, \_\_\_\_\_, declaro, na  
condição de entrevistado, que fui devidamente esclarecido da pesquisa intitulada:  
**CRIANÇA NEGRA, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE**, desenvolvida por **DANIELE  
CRISTINA ROSA**, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade  
Tuiuti do Paraná. Estou ciente de que a entrevista será gravada e os dados  
fornecidos poderão ser posteriormente analisados e integrados ao texto da pesquisa  
em andamento.

Ao participar desta pesquisa, não terei nenhum tipo de despesa, bem como  
nada será pago por minha participação e o pesquisador se compromete em manter  
sigilo com relação ao meu nome e ao meu local de trabalho para evitar qualquer  
constrangimento pessoal e profissional.

DECLARO, outrossim, que após conveniente esclarecimento pelo  
pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em  
participar desta pesquisa ciente que os dados obtidos serão divulgados no meio  
acadêmico.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

## ANEXO

Quadro 3. Taxas de frequência à creche ou escola de crianças de 0 a 6 anos por localização e variáveis selecionadas. Brasil, 2010.

Variáveis selecionadas	Urbana				Rural				Total
	Idades				Idades				
	0 a 3	4 e 5	6	Total	0 a 3	4 e 5	6	Total	
Sexo									
Homem	26,2	82,9	95,6	53,0	11,9	66,7	91,1	40,7	50,8
Mulher	25,9	83,1	96,0	52,9	12,3	68,6	91,8	41,4	50,8
Cor/raça									
Branca	27,8	84,0	96,5	53,1	10,8	65,9	93,4	38,7	51,2
Negra*	24,1	82,0	95,2	52,8	13,0	69,4	91,4	42,8	50,6
Região									
Norte	14,5	75,9	92,5	43,8	9,3	54,2	81,3	33,2	40,5
Nordeste	24,5	89,0	96,4	53,7	15,1	80,3	94,7	46,9	51,7
Sudeste	29,6	85,8	96,7	56,0	9,5	60,7	93,6	38,3	54,7
Sul	29,6	72,3	94,7	51,8	9,9	53,0	93,0	36,5	49,6
Centro-oeste	19,9	75,0	94,7	47,0	5,9	45,3	86,2	30,3	45,0

(continuação)

Renda (quartil)									
1°	19,3	77,1	93,4	47,2	11,9	67,5	90,6	40,8	45,1
2°	23,4	81,8	95,9	97,3	11,5	66,8	93,2	40,6	49,8
3°	29,7	86,4	97,3	56,5	14,0	68,9	94,8	43,0	55,6
4°	40,0	93,0	98,5	63,8	18,2	75,0	95,2	47,0	63,2
Total Geral	26,0	83,0	95,8	52,9	12,1	67,6	91,5	41,0	50,8

Fonte: microdados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2012).

\* Conjunto de crianças declaradas pretas e pardas.