

CRISTIANE IRINÉA SILVA

**O ACESSO DAS CRIANÇAS NEGRAS À EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO DE CASO EM FLORIANÓPOLIS**

FLORIANÓPOLIS

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

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

CRISTIANE IRINÉIA SILVA

**ACESSO DAS CRIANÇAS NEGRAS À EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO DE CASO EM FLORIANÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Investigação Educação e Infância, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Eloísa Acires Candal Rocha

FLORIANÓPOLIS

2007

CRISTIANE IRINÉA SILVA

**O ACESSO DAS CRIANÇAS NEGRAS À EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO DE CASO EM FLORIANÓPOLIS**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

Orientadora: Dr^a Eloísa Acires Candal Rocha
UFSC

Membro: Dr^a. Eliane dos Santos Cavalleiro
UNB

Membro: Dr^a. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
UFSC

Suplente: Dr^o. João Josué da Silva Filho
UFSC

Florianópolis, 28 de setembro de 2007.

Aos meus filhos, Bruno e Lucas

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente aos meus pais, Belmiro e Maria, pelo dom da vida e por serem meu porto seguro diante de tudo o que me propus alcançar sem me deixar desistir e por vibrarem com as minhas conquistas.

Aos meus filhos, Bruno e Lucas, por seu amor e carinho e pela compreensão ante minha ausência constante.

Às minhas irmãs, irmão e sobrinhos, pelo carinho e pelo orgulho que têm de mim.

À professora e orientadora Dr^a Eloísa Acires Candal Rocha, pelo carinho, confiança, apoio intelectual e, principalmente, pelo estímulo para a ampliação dos meus conhecimentos e seu esforço em tornar-me uma pesquisadora.

Aos professores doutores João Josué da Silva Filho e Vânia Beatriz Monteiro da Silva, pelas observações no exame de qualificação, que contribuíram decisivamente para as reflexões que fui construindo ao longo da pesquisa.

A agencia financiadora CAPES, pelos sete meses de pagamento de bolsa, que foram imprescindíveis para dar continuidade à pesquisa.

Ao amigo Gilson, que contribuiu em meus estudos e incentivou-me a conhecer e aprender uma língua estrangeira, requisito imprescindível para adquirir o título de mestre.

À minha amiga Andréa Alzira, que me mostrou ser possível ingressar no mestrado, pelas colaborações, críticas e indicações fundamentais no processo de construção da pesquisa.

Às amigas Elaine, Janaina, Moema, Márcia, que fiz no período do Mestrado, pelas colaborações, indicações e críticas fundamentais no processo de construção desta pesquisa. Às novas amigas Pricilla e Rosi, que fiz ao final do mestrado, mas que trouxeram contribuições significativas para a conclusão deste trabalho.

Ao Rudimar, pelo carinho, companheirismo e serenidade de estar ao meu lado nos momentos finais da escrita da dissertação.

A todos os funcionários da unidade pesquisada, pelo acolhimento que me permitiu desenvolver a pesquisa. Às colegas de trabalho, pelo incentivo e respeito à formação continuada.

A essas pessoas e às que não foram nomeadas, o meu agradecimento sincero.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve por objetivo investigar o processo de Acesso das Crianças Negras na Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis, buscando conhecer as relações sociais nele envolvidas, os fatores que o determinam e os critérios utilizados pelo sistema público para a matrícula das crianças em suas unidades educacionais. Da baixa taxa de cobertura de vagas na Educação Infantil para a população na faixa etária de 0 a 6 anos no Brasil decorre a efetivação de processos seletivos para ingresso. Neste estudo, interroga-se em que medida as crianças negras sofrem exclusão nesse processo de seleção. Para seu desenvolvimento, optou-se pela realização de um estudo de caso, enfatizando conhecer em profundidade o singular de uma instituição municipal de Educação Infantil. Utilizaram-se como instrumentos metodológicos a análise dos documentos de fichas de matrículas, as observações, os registros no ato das inscrições para ingresso e as entrevistas não-estruturadas. Tomou-se também como base uma análise demográfica realizada a partir de um cruzamento entre dados da população infantil com recortes raciais – na cidade, no bairro e na instituição de Educação Infantil. Observou-se que os principais excluídos são as crianças cujos pais estão desempregados, os que não conseguem comprovar sua renda ou ainda os que não apresentam outros documentos exigidos, tais como comprovantes de endereço. Prevalece nesse processo a concepção de direito à Educação Infantil para filhos de mães trabalhadoras, não sendo atendido o preceito constitucional de direito a todas as crianças de 0 a 6 anos. Concluiu-se que a prioridade estabelecida para as famílias de menor renda não exclui apenas as famílias de maior renda, o processo de seleção acaba por não permitir o ingresso de famílias mais pobres, que, por exemplo, apresentam dificuldade com a documentação exigida, principalmente com a comprovação de emprego. Tal fato pode resultar numa exclusão marcada pelo cruzamento pobreza/raça, historicamente construída no Brasil. Evidenciou-se que o acesso às vagas na Educação Infantil não tem se efetivado como um direito da criança, uma vez que se pauta num processo de seleção rigoroso e seletivo/excludente, e que, ainda que não haja uma evidente exclusão do ponto de vista quantitativo/percentual de acesso das crianças negras nas instituições de Educação Infantil (se comparados os índices populacionais nessa faixa etária), o total de crianças negras é um pouco menor que o das crianças brancas declaradas. No processo de inscrição para seleção evidenciaram-se nas entrevistas com as famílias algumas situações relacionadas principalmente à compreensão da Educação Infantil com um *favor* e não como um direito da criança e outras que envolveram constrangimento e hesitação envolvendo as relações raciais.

Palavras-chave: Crianças Negras. Educação Infantil. Acesso.

ABSTRACT

This research work had for objective to investigate the process of Access of the Black Children in the Infantile Education in the Municipal Net of Florianópolis, looking for to know the social relationships involved in it, the factors that determine it and the criteria used by the public system for the children's registration in your educational units. The low rate of covering of vacancies in the infantile education for the population in the age group from 0 to 6 years in Brazil becomes responsible for the placement of selective processes for entrance. In the present study, it is interrogated in that measured the black children suffer exclusion in that selection process. For development of the same it was chosen the strategy of case study with the objective of knowing in depth singular aspects of a municipal institution of Infantile Education. The analysis of the documents, of the records of registrations, observations and registrations done during the registrations for entrance and not structured interviews were used as methodological instruments. It was used a demographic analysis also accomplished in a crossing among data of the infantile population with racial cuttings - in the city, in the neighborhood and in the institution of Infantile Education. It was possible to observe that the excluded principal are the children whose parents are unemployed, those that don't get prove your income or the ones that don't still present the demanded documents, such as address voucher, etc. It prevails in that process the conception that the right to the vacancy in the Infantile Education is hard-working mothers' privilege, the one that finishes not assisting the constitutional precept of all the children's right in the age group between 0 and 6 years. The conclusion is that the established priority for the families of smaller income doesn't just exclude the families of larger income, the selection process ends, also, for not allowing the entrance of poorer families, the ones which, for instance, they present difficulty with the demanded documentation, mainly with the employment proof. Such fact can result in an exclusion marked by the crossing poverty - race, historically built in Brazil, although a great exclusion of the quantitative point of view has not been verified - percentile in the access of the black children to the institutions of Infantile Education (if compared the population indexes in that age group in that the black children's total is a little smaller that the one of the declared white children). In spite of that observation, in the registration process for selection and in the interviews with the families appeared some discrimination situations, mainly those related with the understanding of the Infantile Education as a favor and I don't as a right of the child. Other situations involved embarrassment and hesitation related to racial subjects.

Key-Words: Black children. Infantile education. Access.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A POPULAÇÃO NEGRA: MARCAS DE UMA HISTÓRIA.....	14
2.1	INFÂNCIA NO BRASIL E POPULAÇÃO NEGRA INFANTIL	211
2.2	INFÂNCIA NO BRASIL: AS CRIANÇAS E SEUS DIREITOS	244
2.3	POBREZA E INFÂNCIA: A EXCLUSÃO SOCIAL E RACIAL	322
2.4	SISTEMA EDUCACIONAL E POPULAÇÃO NEGRA	355
3	OS PERCURSOS DA PESQUISA.....	40
3.1	O CONTEXTO DO CAMPO DE ESTUDO: A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL	41
3.2	O PROCESSO DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS	43
3.3	CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESTUDADA	45
3.4	OS CRITÉRIOS DE MATRÍCULA E A ORGANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS EM GRUPOS	46
4	O ACESSO DAS CRIANÇAS NEGRAS À EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
4.1	A SITUAÇÃO DO ATENDIMENTO: POPULAÇÃO INFANTIL, ACESSO E RECORTE RACIAL.	50
4.2	PROCESSO DE MATRÍCULA: OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
4.3	AS RELAÇÕES FAMÍLIA <i>VERSUS</i> UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE MATRÍCULA	61
4.3.1	O não reconhecimento do direito à educação infantil	63
4.3.2	A classificação de raça/cor no processo de seleção	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
	ANEXO A – FICHA DE INSCRIÇÃO DE MATRÍCULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	84
	ANEXO B – CADASTRO DE USUÁRIOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE FLORIANÓPOLIS	87
	ANEXO C – PORTARIA N. 091/2006 DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS.....	88

1 INTRODUÇÃO

Um fato inquestionável na atualidade é que não há universalização da oferta de vagas para a população na faixa etária de 0 a 6 anos em todo o país.

Assim, mesmo que no Brasil as crianças tenham conquistado seus direitos efetivamente, em forma de lei (CF/1988, ECA/1990, LDBEN 9.394/96, etc.), esses direitos nem sempre são respeitados e assegurados socialmente. Desse modo, as crianças, sobretudo as crianças negras, são as principais vítimas de constantes constrangimentos – preconceitos, maus-tratos, marginalização, invisibilidade, indiferença e racismo.

Em suma, a educação das crianças no Brasil, especialmente a das crianças pobres, delineia um quadro de diferentes nuances que refletem as precárias condições sociais às quais são expostas constantemente.

Rocha¹ (1999, p. 48) afirma que:

No mundo moderno, a inocência infantil (vista como um momento de preservação) e a violência contra a criança (como reflexo de uma extrema imposição) convivem no mesmo espaço. O “direito” de compartilhar o mundo adulto representa de fato a própria ausência de direitos da criança, sobretudo da criança pobre. As mazelas do capitalismo compartilham com as crianças as condições de existência adversas ao mundo infantil e estas têm sua infância furtada do exercício do sonho e da liberdade, substituídos pela voracidade do mercado e do consumo. Para uma imensa maioria resta a miséria e, na melhor das hipóteses, a conformadora inserção no mundo do trabalho, quase sempre como membro desqualificado, conforme ocorre no Brasil, em cujo país a inserção precoce da criança no trabalho não é novidade.

Os estudos de Sarmiento e Pinto (1999) sobre a situação das crianças do século XXI vêm elucidar ainda a maneira como as crianças são tratadas: encontram-se numa situação de exclusão, mortas pela fome, vítimas de conflitos armados, perseguições étnicas, abandono, maus-tratos, pré-delinquência, exploração de trabalho infantil, pobreza ou catástrofes naturais. Elas são consideradas como o futuro do mundo, mas estão vivendo um presente de opressão.

As pesquisas científicas nas diferentes áreas do conhecimento (Antropologia, Sociologia, História, Psicologia, etc.) que contemplam as crianças têm como objeto quase todos os segmentos da sociedade nas diferentes classes sociais, mas a invisibilidade das

¹ A professora Dra. Eloísa Candal Rocha, é pesquisadora integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação da Pequena Infância (NUPEIN) da Universidade Federal de Santa Catarina, a qual essa investigação faz parte.

crianças negras ainda permanece e constitui um ponto a ser analisado, tanto no que se refere ao acesso à educação quanto à sua permanência nas instituições de Educação Infantil.

Durante o curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (Univali)², realizei, em conjunto com colegas de graduação, um projeto sobre discriminação racial, no qual foram feitas observações do cotidiano das práticas pedagógicas em Centros de Educação Infantil (CEI's) dos municípios de Florianópolis, São José e Biguaçu. Essas observações evidenciaram um tratamento diferenciado das professoras em relação às crianças negras, constatado inclusive na resistência em pentear os cabelos delas, sob a alegação de que tinham dificuldade para fazê-lo.

E foi no universo da Educação Infantil, nas várias situações vivenciadas como professora, que descobri, talvez por também ser negra, que essa discriminação entre professores e crianças, não é tão ingênua e inofensiva como pensava. No entanto, apesar de serem ainda poucas as pesquisas que analisam as questões étnicas na Educação Infantil no Brasil, Cavalleiro³ (2005, p. 36) constata em seu estudo que

[...] as pesquisas realizadas apontam para a existência da problemática étnica na Educação Infantil. Essas pesquisas, porém, sinalizam a existência de práticas discriminatórias na relação interpessoal entre adultos e adultos/crianças, mas não evidenciam a existência de discriminação entre as crianças.

Outra situação vivenciada foi quando, certa vez, fui convidada para trabalhar em um Centro de Educação Infantil, que fica mais distante do centro da cidade de Biguaçu, para desempenhar a função de Auxiliar de Direção. Era uma comunidade em que predominavam os descendentes de alemães; eu era a única negra entre os professores e funcionários e só tínhamos uma criança negra na turma do berçário. O interessante foi que, ao chegar, me tornei à *sensação* do CEI, principalmente para as crianças, que vinham falar comigo, me tocavam, me cheiravam e mexiam no meu cabelo, roupas, brincos, até que uma menina loura (de 3 anos) chegou perto de mim, sentou no meu colo e, para minha surpresa, lambeu meu rosto, tentou colocar meus dedos em sua boca e, me olhando bem de perto, disse: – “Você não é de chocolate!”

Atuando como professora em outra instituição do município de Florianópolis, conversava com uma menina branca (de 4 anos) que me observava trocar as fraldas de seu

² Ingressei no curso de Pedagogia em julho de 1999. Em 2000, realizei um projeto sobre discriminação racial na Educação Infantil, na disciplina de Metodologia de Pesquisa em Educação, em parceria com as acadêmicas Ana Margarete de Faria, Eliane Maria Guedes Fagundes, Isabel Eiko Kodama, Rosinete de Faria Schappo.

³ Eliane dos Santos Cavalleiro formada em letras e pedagogia, com especialização em educação do pré-escolar, mestre e doutora formada pela Faculdade de Educação USP.

irmão menor, através de uma janela. Perguntou meu nome respondi que era Cris, e ela me contou que sua tia também se chamava Cris. Então, brincando com a menina, eu disse: – “Sua tia pode ter o nome igual ao meu, mas garanto que não é tão linda quanto eu”, e sua resposta foi a seguinte: – “Minha tia é bem mais linda, pois ela não é nega, como tu”. Naquele momento fiquei sem saber o que dizer. E foram essas situações do cotidiano infantil, entre outras, que me instigaram ainda mais a querer entendê-las melhor.

Além das discriminações vivenciadas e observadas ao longo da minha trajetória profissional, um fato importante e instigante percebido nas instituições pelas quais passei foi a invisibilidade das crianças negras; em outras palavras, o número de crianças negras atendidas nessas instituições parecia sempre menor que o de crianças não-negras, o que poderia não corresponder à realidade da comunidade local, levando-se em consideração que se tratava de uma comunidade que predominantemente se encontra na faixa da pobreza.

As observações nesses contextos pelos quais passei foram determinantes para despertar meu interesse pela pesquisa e, principalmente, para querer mergulhar ainda mais nas temáticas raciais, não só âmbito educacional, mas permeado por toda a sociedade brasileira.

Partilho das idéias de Cruz⁴ (2005, p. 25), quando advoga que:

[...] não parece arbitrário que afro-brasileiros desenvolvam estudos que contemplem sua própria história, tanto porque os estudos nas ciências sociais possuem uma objetividade marcada por elementos de subjetividades, quanto porque há atualmente uma imensa necessidade de estudos voltados para a realidade afro-descendente brasileira.

A presente pesquisa busca, sobretudo, aprofundar questões em torno das crianças negras, principalmente no que se refere à questão do seu acesso ou não nas instituições municipais de Educação Infantil de Florianópolis, observando o processo de matrícula, fazendo levantamento de dados nas respectivas fichas e os resultantes do cruzamento com os dados estatísticos do censo demográfico do IBGE.

Assim, após o exame de qualificação, a pesquisa foi redefinida, tendo como questões norteadoras:

- acompanhar o processo de matrícula, conhecendo como se dá o processo de acesso das crianças negras à Educação Infantil Municipal de Florianópolis;

⁴ Mariléia dos Santos Cruz apresenta um estudo que visa refletir sobre a história da educação dos negros e a sua invisibilidade na disciplina de História da Educação Brasileira. Procura chamar a atenção para a necessidade da produção de pesquisa nessa área e de incorporação de conteúdos e temáticas dessa natureza na disciplina História da Educação Brasileira.

- identificar os fatores determinantes e que podem restringir ou até mesmo impedir o acesso das crianças negras à Educação Infantil Municipal de Florianópolis;
- analisar a representatividade do acesso das crianças negras nas instituições municipais de Educação Infantil de Florianópolis;
- investigar os critérios utilizados na classificação étnica das crianças (autodeclaração dos pais, documentação, fenótipo⁵, afetividade) pelas instituições de Educação Infantil municipal e em outras fontes de informação tendo como base os critérios utilizados pelo IBGE (2000);
- analisar os critérios de seleção utilizados pela Secretaria Municipal de Educação e pela instituição investigada que permitem o acesso ou não das crianças negras à Educação Infantil.

Portanto, busca-se com esta pesquisa conhecer o processo de acesso das crianças negras à Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, observando no momento da matrícula os fatores e critérios que podem ser determinantes e/ou que restringem ou até mesmo impedem esse acesso. Realizou-se um estudo de caso que tomou como campo de investigação uma instituição de período integral (creche) localizada na região continental do município de Florianópolis. Utilizaram-se como critérios iniciais de escolha a maior ou menor presença de crianças negras nos grupos atendidos pela instituição escolhida, a proximidade da instituição e a possibilidade de uma inserção acolhedora numa comunidade já conhecida.

Encaminhou-se o estudo no sentido de dar visibilidade às crianças negras, pois, de acordo com Qvortrp (1999), – que se refere a mais uma das problemáticas da sociologia da infância – precisa-se dar visibilidade às crianças. Nesse caso, estatísticas oficiais buscadas nos dados do IBGE forneceram os subsídios necessários ao processo de coleta de dados e permitiram, por meio do confronto com outras fontes, uma aproximação com o quadro do acesso das crianças negras à Educação Infantil.

Brandão (apud WOOD, 1991, p. 93) afirma que o censo demográfico do IBGE é a “única fonte de informação, em nível nacional, sobre a composição racial da população brasileira”.

⁵ De acordo com o Dicionário das Relações Étnicas e Raciais (2000, p. 217), fenótipo é a aparência visível ou mensurável de um organismo quanto a um ou mais traços; é o que se vê, a aparência externa dos humanos quanto à cor da pele, tipo de cabelo, estrutura óssea, etc.

Por isso nesta pesquisa procedeu-se ao cruzamento dos dados nacionais e locais recolhidos pelo IBGE com os coletados nas instituições de Educação Infantil pelos órgãos municipais, buscando estabelecer um paralelo entre eles. Segundo Osório (2004, p. 85),

A despeito das muitas críticas, as pesquisas existentes que permitem avaliar, sob alguns aspectos, o sistema de classificação empregado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística (IBGE) para identificar grupos raciais sugerem sua adequação à investigação empírica das desigualdades raciais na sociedade brasileira.

É interessante destacar que os estudos de Osório sobre o sistema classificatório de *cor* ou *raça* do IBGE evidenciam que a classificação feita por este órgão é séria, com base histórica e, como conclui o autor, “reflete em grande grau a própria história das relações raciais brasileiras nos últimos dois séculos” (OSÓRIO, 2004, p. 132).

Desse modo, nesta pesquisa busca-se conhecer melhor como se dá o acesso das crianças negras na Educação Infantil, observando todo o processo de matrícula para identificar possíveis fatores determinantes que impedem ou não esse acesso.

O restante deste trabalho está organizado nas seguintes seções:

Na seção 2, inicialmente será apresentado um histórico da evolução da população negra no Brasil, identificando algumas marcas de sua história como um processo discriminatório social e racial que viveu e ainda vive essa população, sua busca para se situar dentro dessa miscigenação marcada por uma falsa democracia racial⁶ e também algumas das suas atuais conquistas políticas e educacionais. Fala-se também das crianças negras e não-negras, que, a priori identificadas como crias da escravidão, foram abandonadas à própria sorte, sem qualquer direito. Mostra-se que a maioria das crianças negras no Brasil, mesmo diante das atuais conquistas – que as tornaram *sujeitos de direitos* –, continuam sendo vítimas de maus tratos e vivem uma infância pobre que as mantém excluídas social e racialmente.

Na seção 3 apresento os passos para a delimitação da pesquisa, o contexto do campo de estudo, a caracterização da unidade estudada e os critérios de inscrição para seleção da matrícula na rede municipal estudada.

⁶ Gilberto Freire, antropólogo e parlamentar brasileiro, conhecido pelo seu trabalho *Casa Grande e Senzala* (primeira edição em 1933), uma análise detalhada da sociedade colonial, a qual restabeleceu a contribuição positiva dos africanos para a criação do caráter e da cultura brasileira. O livro dissecou o mito da democracia cordial brasileira, ou o “cadinho de raças”, pelo qual os grupos e as classes étnicas dissolveram o racismo e o preconceito (CASHMORE, 2000, p. 217-218). O “mito da democracia racial” difundido por Gilberto Freire é constantemente contestado pelos pesquisadores e militantes do movimento negro, que, em suas pesquisas, revelam a grande e histórica desigualdade racial existente em nosso país e devem ter vivido essa discriminação na própria pele.

Na quarta parte, faço uma análise dos procedimentos de acesso das crianças negras à Educação Infantil a partir do quadro estatístico da população infantil e da ofertas de vagas, procurando evidenciar vagas,

2 A POPULAÇÃO NEGRA: MARCAS DE UMA HISTÓRIA

A história da população negra brasileira⁷ tem seu início com sua vinda forçada de africanos para o Brasil; eles eram seqüestrados na África e trazidos em condições subumanas nos porões de navios denominados *negreiros*, as primeiras levas chegaram aqui por volta de 1532, na primeira metade do século XVI.

Entre os cativos que chegavam ao Brasil predominavam os adultos, os quais, devido ao trabalho escravo a que eram submetidos, raramente chegavam aos 50 anos de idade. Havia um forte desequilíbrio entre o número de homens e de mulheres, que variava conforme as flutuações do tráfico, mas, em grandes desembarques chegavam a ser 7 homens para cada 3 mulheres.

A escravidão⁸ no Brasil teve como mão-de-obra principal a população negra trazida da África, mas também se utilizou dos índios, os primeiros habitantes encontrados aqui.

Segundo Gorender (2000, p. 32), “o Brasil se distingue por ter sido o maior receptador de africanos escravizados, em toda história mundial”, devido à grande necessidade de mão-de-obra para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar e nas minas de ouro. Portanto a mão-de-obra da população negra, que foi trazida para o Brasil e forçada a trabalhar como escrava por mais de quatro séculos, foi a base da economia principalmente no período colonial.

Diante das formas de dominação exercidas pelos proprietários dos negros escravizados, cabe ressaltar o surgimento de um movimento de resistência construída (vivida) por tal população com a criação dos quilombos. Na tradição historiográfica brasileira fala-se da escravidão e (não se aprende) esquece de contar a história da resistência e da luta constante do povo negro.

Contudo, dispomos de estudos que possibilitam lançar elementos importantes para outra leitura da população negra, como em Cunha Jr. (1992, p. 16) que afirma que “o negro nunca aceitou as condições que lhes eram impostas, ele se rebelava, quando podia, fugia e se organizava em quilombos”. A resistência da população negra é um símbolo histórico que

⁷ De acordo com o Dicionário Brasileiro o Globo (1995), população significa habitantes de um país, de uma região, de uma localidade; conjunto de indivíduos da mesma condição ou profissão. Com base em tal conceito denomino assim os descendentes de africanos que foram trazidos para o Brasil na condição de escravos.

⁸ “A escravidão é o *status* ou a condição de uma pessoa sobre quem todo e qualquer poder de propriedade é exercido”, de acordo com a Convenção Americana sobre Escravidão [I (1), Genebra, 1926]. Essa condição envolve invariavelmente o trabalho forçado e não-remunerado da pessoa tida como propriedade e a sua exclusão de qualquer tipo de participação política ou direitos civis (CASHMORE, 2000, p. 188-193).

marca e reconta uma outra história sobre esse seguimento da população brasileira. A existência do movimento dos quilombos evidencia veementemente a não-passividade diante de sua situação de escravo.

Paixão (2006) afirma que houve muitas formas de lutas⁹ e de resistência da população negra, não de maneira passiva como sugerida pela historiografia brasileira, mas como participantes ativos da história nacional. Ao analisar alguns historiadores¹⁰, o autor evidencia que

(...) onde houve escravidão, houve resistência. As modalidades de resistência foram muito variadas, e cada qual teve sua importância histórica. Passou pela negociação dos escravizados com seus opressores, visando a ampliar seus espaços de autonomia, pelo boicote aos instrumentos de trabalhos e ao ritmo da produção; às agressões aos feitores e as múltiplas formas de rebeldia individual e coletiva. Do mesmo modo, os escravizados encontraram nas fugas e na formação de quilombos e mocambos nos meios rurais e nas cidades notáveis formas de resistência. (PAIXÃO, 2006, p. 31)

Segundo Aranha (1996), foi no Quilombo dos Palmares (1630-1694), organizado na Serra da Barriga, em Alagoas, um dos maiores e mais importantes (mas não a única), forma de revolta e organização social de luta pela liberdade da população negra escravizada, e chegou a abrigar cerca de 20 a 30 mil escravos fugidos.

Para a antropóloga Ana Lúcia Valente¹¹ (1994), em seu livro *Ser Negro no Brasil Hoje*, as grandes transformações mundiais que aconteceram no século XIX, dentre elas a Revolução Industrial, impuseram novas maneiras de produção de mercado. Destaca a influência da Inglaterra, que se transformava em um país capitalista e que precisava de consumidores, e o tráfico de escravos causava problemas que prejudicavam seus interesses, pois já em 1833 tinha abolido a escravidão de seus territórios. Assim por pressão da Inglaterra, que defendia seus interesses a todo custo, o Brasil viu-se obrigado a acabar com o tráfico de escravos; mesmo relutando, os governantes acabaram cedendo e, em 1888, a Lei Áurea foi assinada, marcando o fim da sustentação da produção da riqueza no trabalho escravo. Vale destacar que o Brasil foi o último país a abolir o trabalho escravo.

De acordo com Paixão (2006, p. 37), “a abolição da escravatura no Brasil foi um verdadeiro golpe às aspirações da população afro-descendente”, pois não trouxe mudanças

⁹ Ibidem, p. 32-33

¹⁰ Marcelo Paixão, em seu livro *Manifesto Anti-Racista: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil*, cita os historiadores João José Reis e Flávio Gomes, em *Liberdade por um fio*, refletindo sobre a trajetória dos afro-descendentes que conduziu à constatação de que sua história coincide com o próprio significado da palavra “liberdade” (2006, p.31).

¹¹ Ana Lucia E. F. Valente, doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP).

significativas nos aspectos políticos, econômicos para esta população. O que deveria ter sido uma revolução democrática plena na vida dos descendentes de escravos, com direito a incorporação destes no mercado de trabalho, a educação, a moradia e a posse de terra, tornou-se uma farsa, continuando a elite da época hegemônica no poder.

Entretanto ao temer revoltas por parte da população negra liberta, com a exaltação dos ânimos na busca por reconhecimento de seus direitos, e protestos em razão dos danos causados durante a escravidão, a elite brasileira começa a dar importância a estes, criando estratégias de controle sobre os hábitos e seu modo de vida. Alguns membros da elite da Primeira República se tornam partidários da teoria racista¹², enquanto medida utilizada na manutenção das hierarquias sociais.

Outra medida adotada pela elite de eurodescendentes para diminuir a presença da população negra no Brasil, foi o projeto de branqueamento, com a imigração maciça de europeus, estimulando a mestiçagem.

Nesse contexto Paixão (2006) afirma que

(...) o projeto branqueador, no que tange aos afro-descendentes, ocorreu de forma apenas parcial. Os atuais 75 milhões de negros e negras que vivem no país fazem com que o Brasil seja a maior nação negra do mundo fora do continente africano. É também o segundo contingente populacional afro-descendente do planeta. Esses expressivos indicadores somente podem ser lidos como sinônimo de resistência material, física e espiritual dos descendentes de escravizados e escravizadas (ibidem, p. 41).

Apesar da política de imigração, adotada no final do século XIX, que carregava, entre outras, a expectativa de branqueamento da população, o Brasil se destaca por ter o segundo maior contingente de população negra do mundo, o primeiro é da Nigéria. Dessa forma, a população negra representa cerca de 44,6%¹³ da população brasileira, quase metade dela, pois aproximadamente 75 milhões de pessoas têm ascendência africana.

¹² Vale salientar que as teses racista apontavam para o caráter especialmente degenerado do mestiço, sendo que alguns pseudoteóricos, como o Conde de Gobineau, acreditavam que esse tipo fosse pura e simplesmente estéril. Nunca é demais lembrar que a aplicação dessas teses, ao pé da letra, à realidade brasileira simplesmente levava à conclusão de nossa invisibilidade como povo. (PAIXÃO, 2006, p. 38)

¹³ Dados do IBGE, de acordo com o censo demográfico de 2000, sobre as características da população brasileira. De acordo com esses dados, optou-se por utilizar o critério de dimensionamento compartilhado nas análises atuais para designar o seguimento negro da população, o qual integra os autodeclarados pretos e pardos, do IBGE.

Entretanto, a população negra brasileira, que carrega no seu passado uma história de sofrimento, desgraças e atrocidades causadas por um período longo sob regime de escravidão, vive hoje, após 119 anos da abolição, em péssimas condições de vida, pelas quais é submetida, vivendo sob profundas desigualdades sociais e raciais.

Nesse sentido, Valente (1994, p. 12) advoga que:

Durante a escravidão no Brasil, o negro era uma mercadoria, era considerado “não-humano”, e não tinha com quem competir nessa situação. Depois que os negros se tornaram livres e passaram a disputar posições com os imigrantes e outros brancos, numa situação de igualdade “de direito”, o preconceito e a discriminação racial passaram a ser utilizadas como armas da competição, estabelecendo a desigualdade “de fato” (Grifos do autor).

Cunha Jr. (1992 p. 17) ressalta que a simples abolição do cativo não foi suficiente para dar total liberdade à população negra, já que depois da libertação esse povo foi “esquecido, marginalizado e ignorado, sofrendo constantes preconceitos e discriminações, mesmo após tantos séculos de trabalhos árduos sem remuneração e tendo seu reconhecimento totalmente negado”.

No Brasil a população negra ainda é vista descendente de escravo e não de descendência africana, idéia essa presente no imaginário coletivo tanto de brancos quanto dos próprios negros. Dessa maneira, para os negros permanece a imagem negativa dos seus antepassados e de si mesmos, de um passado sem glórias, de tristeza, sofrimento e subserviência.

Por essa razão a população negra tem dificuldades em se assumir como negra e não tem orgulho do seu passado, que é de resistência e de muito trabalho. Sua cultura vasta, rica e de grande valor foi resgatada atualmente pela Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura dos afro-brasileiros. A ministra Matilde Ribeiro¹⁴ (2004, p. 8) destaca a importância dessa lei, considerando-a positiva principalmente para a afirmação dos “direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira”.

Ribeiro (2004, p. 8) ainda afirma que:

[...] o governo federal sancionou em março de 2003, a Lei nº. 10639/03 - MEC, que altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 institui a obrigatoriedade do ensino da

¹⁴ Matilde Ribeiro, Ministra Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que foi criada em 21 de março de 2004. órgão de assessoramento direto e imediato do presidente da república, tendo como objetivo acompanhar e coordenar políticas governamentais para a promoção da igualdade racial. (SEPPIR, 2004)

História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Criou, em 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas de ação afirmativa de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.

Segundo Dias (2005), o projeto de lei apresentado pelos deputados federais Ester Grossi e Ben-Hur Ferreira e sancionado pelo governo Lula altera a Lei 9394/96 nos seus artigos 26 e 79, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática *História e Cultura Afro-brasileira* e também altera o calendário escolar, incluindo o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra.

A lei 10.639/03 visa concretizar o reconhecimento da contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira, respondendo “às antigas reivindicações do Movimento Negro” (DIAS, 2005, p. 59). Essa lei é no contexto atual mais um amparo legal recente no campo da educação.

Na sociedade brasileira, inúmeras questões são suscitadas em relação a cor ou raça¹⁵ das pessoas e que são evidenciadas constantemente no cotidiano. De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no censo demográfico de 2000 quanto às características gerais da população, na investigação quanto à cor ou raça é feita conforme a autodeclaração da pessoa, e “a declaração da cor ou raça do seguimento populacional de 0 a 14 anos de idade, geralmente, é fornecido pelos adultos, e na maioria das vezes pelos pais, que tendem a informar a sua própria cor ou raça” (IBGE 2000, p. 36).

As categorias usadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas são complexas e não muito claras, pois não se resumem a um “conceito e/ou definição”, mas sim passam por uma questão fenotípica, de sentimento, de identidade, de como *eu* me vejo, me percebo, me sinto, me identifico socialmente. Efetivamente, está em jogo, também, a questão do pertencimento racial de cada sujeito e isso remete a processos bastante complexos no interior da sociedade miscigenada e que carrega conflitos em relação a sua auto-representação.

Destacam-se no Censo Demográfico do IBGE (2000, p. 26) as seguintes opções quanto à cor/raça:

¹⁵ Ver Ellis Cashmore Dicionário de Relações Étnicas e Raciais (2000).

Branca - para a pessoa que se enquadrou como branca;
 Preta - para a pessoa que se enquadrou como preta;
 Amarela - para a pessoa que se enquadrou como de raça amarela de origem japonesa, chinesa, coreana, etc.
 Parda - para a pessoa que se enquadrou como parda ou se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça; ou
 Indígena - para a pessoa que se enquadrou como indígena ou índia.

Para compreender as relações raciais no Brasil, faz-se necessário um estudo dos dados divulgados nos censos demográficos do IBGE, que quantificam e caracterizam a população segundo sua cor e raça, um dado fundamental para o conhecimento das suas diversidades.

No censo demográfico de 2000, de acordo com o IBGE, a população brasileira estava dimensionada segundo sua autodeclaração com os seguintes resultados:

Tabela 1 - População Brasileira – categorias do IBGE

BRANCOS	PRETOS	PARDOS	AMARELOS	INDIGENAS
91 milhões	10 milhões	65 milhões	761 mil	734 mil
53 %	6,2%	38,4%	0,4%	0,4%

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000, resultados sobre as características gerais da população (comentários dos resultados).

Nota-se que, se juntarmos os declarados pretos e pardos, teremos um contingente de 75 milhões de negros, perfazendo um total 44,6% da população brasileira.

Tocar na questão de cor e raça no Brasil é um assunto bastante complexo, pois num país que tem a formação inicial com presença de índios (população nativa), brancos (população que veio para colonizar) e negros (população trazida da África para trabalhar como escrava), compreendê-la e analisá-la não é tarefa simples, sendo importante dialogar com outros autores na tentativa de entender e refletir sobre alguns termos e conceitos quanto a essa questão.

Maggie (1997) afirma que foi no período de escravização que as pessoas passaram a ter as suas características físicas como objeto de classificação, o que gerou novas formas de representação da diferença e serviu a novos mecanismos de produção de desigualdade e hierarquização.

As reflexões feitas pela autora quanto a “*cor e raça como matéria de pensamento*” evidencia que a cor das pessoas foi e tem sido, no Brasil, um dos lados da cultura ou da sociedade escolhido para ser focado. Aparece, no cotidiano, um número excessivo de termos

sobre a cor das pessoas, desde “o diminutivo até a gradação de cor, de claro a escuro, enchem as frases, e aquilo que é dito encobre ou ‘escurece’ termos para nós quase indizíveis: *preto e branco*” (MAGGIE, 1997, p.226).

Além disso, para a autora, tais usos são construídos em uma sociedade que se baseia em mitos que falam de raça e cor; apoiando-se estudos de Da Matta (1980), traz inicialmente o *mito de origem* – que conta que viemos de três raças: negros, brancos, índios. Outro mito, o qual ela chama de “básico”, é o *mito da democracia racial*, do *paraíso dos mestiços*, em que se afirma que o racismo e a segregação não existem. Finaliza citando o *mito do branqueamento*, que fala do ideal de branqueamento e evita a oposição preto *versus* branco. Assim, fundar-se-ia uma sociedade povoada de claros e escuros que deveriam ser um dia totalmente de brancos, sem diferenças. Considera por fim que, no Brasil, os termos usados na classificação da cor designam também o lugar social, a origem, a dimensão do branqueamento, da metonímia, da contigüidade.

Nesse contexto, Gomes (2005) faz uma breve discussão sobre os termos e conceitos-chave utilizados para se referir à população negra brasileira, evidenciando mais do que a definição deles, pois revela não só as diferentes teorizações sobre a temática racial, mas as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito dessas relações. Traz como possibilidade a aproximação de articulação entre a reflexão teórica, a prática social e o campo educacional.

O antropólogo Kabengele Munanga¹⁶ (2003), no seu artigo intitulado *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo identidade e etnia*, faz um resgate histórico mostrando que os conceitos, à medida que vão sendo construídos, vão tomando cunhos ideológicos de hierarquização.

O autor discute a direção tomada por naturalistas dos séculos XVIII e XIX ao hierarquizarem esses conceitos, estabelecendo uma escala de valores entre as *raças e* construindo uma relação de correspondência entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Para ele, decretou-se a superioridade dos indivíduos da raça branca face às raças negra e amarela, o que, no imaginário e na representação coletiva de diversas populações contemporâneas, orienta a

¹⁶ O Professor Dr. Kabengele Munanga (USP), artigo proferido em palestra do 3º Seminário Nacional das Relações Raciais e Educação (PENESB - RJ, 05/11/03). É professor titular do departamento de Antropologia da USP desde 1975. Nasceu no Congo, naturalizando-se brasileiro dez anos depois de sua chegada. Nessas três décadas, o antropólogo especialista em processos políticos e culturais da África, tornou-se a principal referência acadêmica em relações raciais e interétnicas entre negros e brancos no Brasil.

apreensão e o uso de raças – fictícias – a partir de diferenças como a cor de pele, e de outros critérios morfológicos, como o formato do nariz e a textura do cabelo. É a partir dessas raças fictícias ou *raças sociais* que se reproduz e se mantém o racismo.

Munanga (2003) a todo o momento evidencia e desmistifica os conhecimentos científicos produzidos ao longo da história na definição de termos e conceitos que outrora pareciam muito verdadeiros, mas que caíram por terra inclusive no campo dos debates científicos ao longo do século XX.

Ainda assim, há que se reafirmar a resistência negra:

[...] à luta histórica dos negros organizados pelo reconhecimento de seu direito, ao desenvolvimento humano como todas as demais pessoas, o que está implicado com o reconhecimento e a valorização de seu trabalho, sua história, sua(s) cultura(s) e seus processos identitários”. A trajetória negra no Brasil, se examinada criticamente, expõe a resistência a toda sorte de forças de opressão, desde as formas coloniais de coisificação de que o corpo negro foi objeto, passando pelas leis de interdição ao direito de propriedade, de educação e alcançando as atuais formas de exclusão ancorada na condição desigual de acesso aos bens básicos de produção e reprodução da vida (SILVA, 2006, p.02)¹⁷

As condições de vida das crianças negras também são marcadas por interdições, tal como a dos adultos negros, ao longo de história do Brasil. Que meios de sobrevivência as mães escravizadas utilizavam para criar seus filhos pequenos, já que não possuíam direito algum? A sua condição feminina não lhe conferia nenhuma valorização social especial, nem tampouco à criança, que tinha como desafio sobreviver para ser logo, aceita pelos adultos (PARDAL, 2005).

2.1 INFÂNCIA NO BRASIL E POPULAÇÃO NEGRA INFANTIL

O registro da presença de crianças negras no Brasil historicamente se inicia no período da escravidão. Segundo dados obtidos a partir dos estudos de Góes e Florentino (1997), as crianças negras com menos de dez anos de idade que eram trazidas da África para o Brasil representavam, na época da escravidão, apenas 4% dos africanos que aqui chegavam. Os autores, após análise dos inventários *post-mortem* dos proprietários falecidos nas áreas rurais do Rio de Janeiro entre 1789 e 1830, descobriram que não existia propriamente um

¹⁷ Trabalho apresentado em Mesa Redonda: Racismo e as Ações Afirmativas no 7º Seminário Internacional Fazendo Gênero. Vânia Beatriz Monteiro da Silva atua no campo da formação docente e na articulação político-pedagógica em redes públicas de educação como professora-pesquisadora do Centro de Ciências da Educação/UFSC. É membro efetivo do Programa de Educação do Núcleo de Estudos Negros/NEN-SC..

mercado de crianças cativas – algumas eram doadas ao nascer, enquanto outras, ao chegar ao fim da infância, eram comercializadas, ou seja, compradas e vendidas.

A criança negra, cria da escravidão, tinha seus direitos cerceados até o mais completo abandono¹⁸. A escrava, ao parir, tinha apenas três dias para se restabelecer e voltar ao trabalho, e seu filho, para sobreviver, era incorporado ao trabalho da mãe (PARDAL, 2005). Dessa forma, as mães escravas, na tentativa desesperada de conseguir a sobrevivência dos filhos, criavam estratégias, como a de carregá-los amarrados nas costas ou eram obrigadas ao uso do tejupado¹⁹ como forma de mantê-los assim durante o trabalho, conciliando-o com os cuidados a criança.

Pardal (2005, p. 34) afirma que nem todas as crianças negras tinham o mesmo destino,

[...] nos relatos dos viajantes, a idade de cinco a seis anos parece encerrar uma fase na vida da criança escrava. De seis a doze anos ela aparece desempenhando alguma atividade, geralmente pequenas tarefas auxiliares. Dos doze em diante as meninas e meninos escravos eram vistos como adultos, no que se refere ao trabalho e à sexualidade.

A partir da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871²⁰, pode-se dizer que se inaugura um período importante não só para as crianças negras, que passavam a ser livres, mas para o processo rumo à abolição.

Fonseca (2004, p. 28) advoga que:

A liberdade das crianças nascidas livres de mães escrava foi uma de suas principais dimensões e o fato de ter ficado com o nome de Lei do Ventre Livre, já é por si só, uma indicação da importância dessa resolução. Mas, além da libertação das crianças nascidas livres de mãe escrava, havia outros elementos que foram importantes para a sociedade brasileira no processo de abolição do trabalho escravo. Porém, como a abolição foi durante muito tempo, analisada como um marco político, somente a liberdade das crianças nascidas de mãe escrava era valorizada. [...] podemos dizer que as outras dimensões da lei foram durante muito tempo, desprezadas, e só serviam para demonstrar como ela havia sido um arranjo parlamentar para defender os interesses dos senhores de escravos.

Dessa forma, pode-se dizer que as crianças negras receberam alguma atenção legal a partir da Lei do Ventre Livre²¹, quando foi exigido dos senhores de escravos os devidos cuidados para com as crianças negras nascidas livres, até completarem 8 anos de idade, caso contrário elas deveriam serem entregues ao Estado. Acreditava-se que cerca de um sexto dos ingênuos seriam entregues, o que não aconteceu. A maioria dos senhores optou por ficar com elas e utilizar os serviços dos menores até os 21 anos. Entretanto, como o tráfico havia sido proibido desde 1850, por pressão da Inglaterra, era cada vez menor a mão-de-obra escrava no país, fazendo com que fosse mais vantajoso criar as crianças libertas, e utilizá-las até os 21 anos. Essa lei teve pouca eficácia ou quase nenhuma na vida criança nascidas livres, pois continuou favorecendo aos senhores, que ficaram com as crianças sob seu domínio. Dessa forma, elas recebiam a mesma educação dispensada aos demais escravos (FONSECA, 2004).

No entanto, a síntese feita por Fonseca (2004, p. 34) evidencia outros pontos da lei, que:

²⁰ Lei do Ventre Livre, Lei n. 2.040.

²¹ Além da libertação dos filhos da mulher escrava, a Lei do Ventre Livre tinha outras três dimensões: estabelecia novas condições para a libertação de escravos, criava um fundo de emancipação e ainda determinava a matrícula de todos os escravos do Império (Fonseca, 2004, p. 31).

[...] deixou de ser um documento exclusivamente avaliado pelo seu sentido político, para adquirir valor em outras abordagens, como a história da infância, a história da família e da resistência dos negros no processo de abolição do trabalho no Brasil.

No final do século XIX, o Brasil passava por transformações; a escassez de mão-de-obra escrava fez com que os senhores mantivessem não só as crianças nascidas livres, como *amparassem* órfãos para *educá-los* em suas fazendas, buscando na infância desamparada uma forma promissora de se resolver os problemas relativos à falta de mão-de-obra (FONSECA, 2004). E mesmo após a abolição, a questão das crianças negras nascidas livres passou a ser diluída em meio à questão dos problemas da infância pobre.

Nesse contexto, as atenções e as preocupações voltadas para as crianças escravas e sua educação ganham um caráter mais institucional e normalizador, tendo sua base em princípios científicos voltados para o enquadramento e o controle social (ROCHA, 1999). Assim, as crianças negras ganharam sua liberdade, mas nunca foram *livres* efetivamente, pois os meandros políticos as envolveram, mantendo-as cativas, *elevando-as*, mais tarde, à categorias de crianças pobres, desvalidas, desamparadas, carecendo de cuidados e de controle.

2.2 INFÂNCIA NO BRASIL: AS CRIANÇAS E SEUS DIREITOS

Historicamente a infância brasileira era vista somente no âmbito do cuidado e da assistência, sua educação não era considerada como um dever do Estado²² e nem tampouco como um direito das crianças²³. Os problemas da infância e o descaso para com ela não tem sido um “privilegio” brasileiro; por vários séculos as situações enfrentadas pelas crianças no mundo não têm sido um assunto novo, nem mais trágico neste ou naquele tempo, pois o abandono e os infanticídios foram deliberadamente praticados por todos os povos, independente de etnia, camada social ou econômica e credo religioso.

As concepções de criança mudam historicamente (FERREIRA, 2004), os vários olhares que se lançaram em direção às diferentes infâncias, traduziram as concepções de “ser criança” em cada época, evidenciando que o processo de construção social da infância não é estático e também espelham as mudanças ocorridas no mundo dos adultos através dos tempos.

²² Ver: Educação Infantil como Direito, Cury, em Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, V.II, 1998.

²³ Ver: A infância no século XIX segundo memórias de viagem, História Social da Infância no Brasil, 1997.

Desse modo, na formação social brasileira podem se reencontradas diversas visões de infância, construídas a partir das relações de poder e das diferenças sociais e étnicas existentes em cada contexto social e histórico.

Sacristán (2003, p. 26) salienta que “as imagens através das quais vemos as crianças são variadas e mutáveis nas culturas e nos diferentes grupos sociais”. Tais visões podem determinar a importância que lhe damos, nosso comportamento frente a elas, os sentimentos que desenvolvemos, as atitudes pedagógicas com as quais trabalhamos para o seu bem-estar, até mesmo o que achamos que *falta* e *sobra* para elas. Estudos e pesquisas trazem dados reveladores do descaso e do descrédito que algumas sociedades têm em relação à infância e às crianças, e este breve descortinar desses contextos, independentemente das metodologias utilizadas na coletas dos dados, busca fazer uma tentativa rápida e não linear de mostrar a evolução histórica, os ganhos e o reconhecimento da infância contemporânea em contraponto com as evidenciadas nos trabalhos apontados.

Ariès (1979), em seus estudos sobre crianças, descortina, por meio de pesquisa iconográfica, dados históricos quanto à postura dos adultos ante as crianças. A partir do século XVIII, a criança passou a ter consideração no mundo dos adultos, inaugurando dessa maneira a posição do *ser criança*. O autor salienta o desinteresse anterior pela infância, as altas taxas de mortalidade, os infanticídios, mas mesmo assim a natalidade era alta. Foi nesse século que foi estabelecida uma diferença entre os adultos e crianças, mas elas eram retiradas do convívio social e colocadas em instituições marcadas pelo rigor disciplinar.

As contribuições da história da infância e da sociologia permitem considerar a concepção atual da infância como uma construção histórica e social, que, ao longo do tempo, rompeu com a idéia de infância única e passou a encará-la como marcada pelas especificidades de suas vivências, reais, concretas, de diferentes classes, gênero, étnicas, etc.

Sarmiento e Pinto (1997) dizem que os estudos sobre a situação social das crianças do século XXI devem elucidar ainda a maneira como as crianças são tratadas, pois muitas crianças encontram-se numa situação de exclusão, são vítimas de morte pela fome, conflitos armados, perseguições étnicas, abandono, maus-tratos, pré-delinquência, exploração de trabalho infantil, pobreza ou catástrofes naturais. E elas são consideradas como o futuro do mundo, mas vivem um presente de opressão.

Percebe-se um paradoxo: os adultos, na atualidade, desejam que as crianças sejam educadas para a liberdade e a democracia, esquecendo-se de que os serviços para a infância

estão calcados no controle e na disciplina, não reconhecendo as contribuições das crianças na produção do conhecimento.

Sarmiento e Pinto (1997) evidenciam que, no discurso público, seja ele o da linguagem corrente ou o de sistemas periciais, a natureza paradoxal da infância reflete diferentes perspectivas, imagens e concepções de infância. Existem diferentes perspectivas nessa questão: os limites etários da infância, a definição dos direitos das crianças, o reconhecimento das *culturas da infância*, os fatores de homogeneidade e heterogeneidade social entre as crianças, entre outras.

As pesquisas que contemplam as crianças em quase todos os segmentos da sociedade não são suficientes para conhecê-las mais profundamente, e o fato de terem seus direitos conquistados não lhes garante que eles sejam respeitados e que estejam assegurados, há que se fazer mais.

As crianças no Brasil são as principais vítimas das mazelas sociais, sendo pior para as crianças negras, que passam por constantes constrangimentos, sofrem maus-tratos, marginalização, invisibilidade, indiferença, preconceito e até mesmo *racismo*.

Para Almeida (2000), o conceito de infância era calcado na negatividade, a criança era considerada como um dado universal, uma categoria natural, cópia do adulto, tábua rasa, um projeto de adulto, e a infância como uma primeira etapa de um curso linear, na qual inevitavelmente a criança passará da irracionalidade para a racionalidade, da imaturidade para a maturidade.

Kuhlmann Jr. (1999) apresenta algumas reflexões sobre a história da infância e de sua educação, a partir de um levantamento das pesquisas feitas sobre a temática. Reconhece que o sentido genérico da infância está ligado às transformações sociais, culturais, econômicas, etc., e que o conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais vai muito além das representações dos adultos sobre essa fase da vida.

Sarmiento (2004) refere-se à criança como ser social que ocupa um lugar de ator social, portando consigo a novidade inerente à sua pertença, à sua geração, permitindo a continuidade e o renascimento do mundo. O autor afirma que sempre houve crianças, mas nem sempre houve infância. A modernidade elaborou um conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da infância, mas eles ainda condicionam e constroem a vida da criança.

Cerisara (2004) refere-se às constantes preocupações de vários pesquisadores e educadores que atuam diferentes setores tendo a infância como ponto em comum, pois, para a autora, não é suficiente saber quem são as crianças, é preciso, sobretudo saber o que elas fazem e como vivem suas diferentes infâncias.

A autora se refere no seu texto a trabalhos que tentaram romper com o tipo de pesquisas que eram feitas até então, *sobre as crianças*, e buscaram fazê-las *com as crianças*. Nessas pesquisas, o foco passou a ser as crianças não mais subordinadas ao adulto, assim buscando chegar a uma melhor compreensão sobre a infância e as diferenças e particularidades do ser criança.

Como a história não é estática nem neutra, ou seja, os conceitos de criança e infância foram e são construídos e modificados ao longo do tempo, a maneira como as crianças passaram a ser vistas na atualidade trouxe mudanças nas formas de assisti-las e de resguardá-las.

De acordo com Marcilio (1997), a roda dos expostos²⁴ foi criada na Idade Média e ganhou notoriedade na Itália do século XVII, daí sendo copiada e exportada para outros continentes nos séculos seguinte. Cabe dizer que a roda dos expostos surge com a aparição das confrarias de caridade, ou seja, surge a partir da ação da igreja, chocada com o abandono e morte das crianças. O mecanismo da roda dava total anonimato para os que as entregavam.

Marcilio (1997, p. 55) relata:

O nome da 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 externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criancinha já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado.

Vale lembrar que essa roda era usada inicialmente nos mosteiros e conventos medievais para receber doações, evitando qualquer contato dos doadores com os religiosos em regime de clausura; também nessa época já eram recebidas crianças como doação dos pais para servir a Deus (MARCILIO, 1997). A roda, usada indevidamente nos mosteiros, passou a ser empregada exclusivamente para receber crianças abandonadas, tornando-se a roda dos expostos.

²⁴ Ver: A roda dos expostos e a criança abandonada na história no Brasil, História Social da Infância no Brasil, 1997.

A roda dos expostos chegou ao Brasil no século XVIII e mais tarde tornou-se uma das instituições que sobreviveram durante três regimes: o colonial, o imperial e o republicano (MARCILIO, 1997).

A pressão dos governantes da época foi para que se instalasse inicialmente uma roda na Santa Casa de Salvador, Bahia – o que ocorreu em 1726 –, pois achavam que o abandono de bebês era crescente na cidade (MARCILIO, 1997). Não só essa como as demais rodas instaladas em outros locais de diversas cidades tornaram-se praticamente as únicas instituições de assistência à criança abandonada no país, tendo papel importante e fundamental por quase um século.

Para manter os locais onde haviam sido instaladas as rodas dos expostos, os religiosos contavam com a ajuda do rei, da Santa Casa de Misericórdia, da Câmara, do Senado e das Câmaras Municipais.

A respeito da roda dos expostos, Marcilio (1997, p.64) ainda afirma que havia

[...] treze casas no Brasil: três criadas no século XVII (Salvador, Rio de Janeiro, Recife), uma no início do Império (São Paulo); todas as demais criadas no rastro da Lei dos Municípios que isentava a Câmara da responsabilidade pelos expostos, desde que na cidade houvesse uma Santa Casa de Misericórdia que se incumbisse desses pequenos desamparados. Neste caso estiveram as rodas dos expostos das cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), de Cachoeira (BA), de Olinda (PE); de Campos (RJ), Vitória (ES), Desterro (SC) e Cuiabá (MT). Estas oito últimas tiveram vida curta; na década de 1870 essas pequenas rodas praticamente já haviam deixado de funcionar. Subsistiram apenas as maiores.

Em alguns casos, a roda era utilizada apenas para recolher as crianças abandonadas, entregues em seguida a amas-de-leite, que recebiam alguma remuneração para desempenhar tal função. As crianças expostas morriam quase na sua totalidade, dificilmente chegava à idade adulta (MARCILIO, 1997).

Para Leite (1997, p. 18), os problemas da infância eram esquecidos e “confinados à obra literária de escritores europeus e americanos e à documentação de asilos, instituições religiosas e leigas de proteção aos despossuídos”, vindo à tona posteriormente com a industrialização e a urbanização, conseqüência da explosão demográfica nas médias e grandes cidades.

A visibilidade dada à infância aconteceu não só com a revolução industrial, mas principalmente com a ida das mulheres para o mercado de trabalho. Esse movimento impulsionou a preocupação das mães trabalhadoras e sua procura de um lugar adequado para

deixarem seus filhos pequenos. Vale ressaltar que historicamente a Educação Infantil, que é hoje um direito das crianças, por um longo período foi oferecida pelo clero, como caridade; mais tarde assume um caráter de filantropia, que surgiu fundamentada no modelo assistencial, substituindo o de caridade “assistência filantrópica, particular, e pública” (MARCILIO, 1997, p. 76).

No início do século XX, o Brasil apresentava novas exigências sociais, econômicas, políticas e morais, e as entidades filantrópicas tinham a tarefa de organizar-se para dar assistência à infância desvalida.

Cury (1998), em seus estudos, buscou nas constituições federais, ao longo da história, a expressão *assistência* referindo-se à infância; encontrou-a somente na Constituição Federal de 67 e na Junta Militar de 69 “que a noção de lei própria providenciará a Assistência à Infância”.

Dessa forma constata-se que “*a história da Educação Infantil é relativamente recente no país*”²⁵, e foi ganhando espaço sob forma de lei²⁶, inicialmente de maneira muito discreta: as empresas eram responsáveis pela educação das crianças menores de 7 anos cujas mães trabalhadoras, deveriam ser organizadas e mantidas em cooperação com o poder público.

A Educação Infantil teve o seu melhor momento na Constituição 88, pois a partir dela passou a ser um direito das crianças e principalmente um dever do Estado, respondendo assim aos anseios dos vários movimentos sociais preocupados com a educação das crianças.

O Artigo 227º da Constituição diz que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a toda criança e ao adolescente, 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.

Pelo artigo citado, toda a sociedade institucionalizada passou a ser também co-responsáveis pelo bem-estar das crianças e pela sua educação, podendo sofrer penalidades se

²⁵ Barreto (1998, p. 23) afirma que, embora iniciativas na área existam há mais de um século, foi nas últimas décadas que o atendimento a crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas apresentou maior significação, acompanhando as tendências internacionais.

²⁶ Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (4.024/61) Lei 5.692/71; ambas mantêm e reforçam que as empresas deveriam organizar e manter essa ligação com as mães trabalhadoras que tivessem filhos menores de 7 anos (CURY, 1998, p. 10-11).

tais determinações não fossem cumpridas. Além disso, esses direitos foram estendidos aos adolescentes e reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente²⁷.

Segundo Barreto (1998, p.23), alguns fatores contribuíram para a expansão da Educação Infantil no Brasil, tais como:

[...] a urbanização, a industrialização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as modificações na organização e estrutura da família contemporânea, demandando a instalação de instituições para o cuidado e a educação das crianças. [...] o reconhecimento pela sociedade, da importância das experiências da infância para o desenvolvimento da criança e as conquistas sociais dos movimentos pelos direitos da criança [...] marcos importantes, nesta história, a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode ser citada como um marco histórico para a educação das crianças de 0 a 6 anos, já que apresenta pela primeira vez a expressão *Educação Infantil*”, cunhada na lei nacional de educação com base em outro artigo constitucional que afirma, no seu inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de [...] atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BARRETO, 1998, p. 23). Barreto (1998, p. 24), diz que a lei que estabelece a Educação Infantil não diferencia a creche da pré-escola, mesmo dizendo que “será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escola, para crianças de quatro a seis anos”, esta fazendo parte da educação básica.

Um dos fatores, evidenciados por esse autor, é que a LDB afirma que a ação da Educação Infantil é complementar à da família e à da comunidade, mostrando a importância dos demais âmbitos da educação e referindo-se talvez aos serviços oferecidos pelas instituições de Educação Infantil, um lugar de direitos, de cuidados e educação, organizado para que as crianças possam ampliar suas experiências e conhecimentos.

Outro fator bastante relevante na lei é o da avaliação, pois se afirma que na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento (da criança), sem o objetivo de promoção. Foi uma posição tomada na LDB na tentativa de coibir algumas instituições que retinham as crianças na pré-escola até estarem alfabetizadas, impedindo seu acesso ao ensino fundamental aos 7 anos.

²⁷ Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

Nesses destaques fica explicitada a importância conquistada pela Educação Infantil ao ser reconhecida como direito de todas as crianças, sem distinção de raça, gênero ou credo religioso.

Füllgraf²⁸ (2001, p. 27), afirma, no entanto, que “os problemas da infância nesta realidade social não encontram soluções somente na publicação de normas jurídicas”. Sua solução depende do compromisso político dos governantes, aliado ao entendimento de como são concebidas as responsabilidades na garantia de seus direitos fundamentais.

Nesse distanciamento entre os documentos legais, o direito proclamado e o caminho de sua efetivação, apresentam-se muitos obstáculos, dentre os quais a própria interpretação da lei e a vontade política em efetivá-la. A disputa de responsabilidades entre os diferentes níveis governamentais é um dos entraves nessa efetivação. O artigo 211º define que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. II – Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil”. Daí resultam diferentes compreensões sobre a lei, tais como as definidas por Barreto (1998) e Füllgraf (2001).

Para Barreto (1998), a Educação Infantil, enquanto dever, é de responsabilidade não só dos municípios, mas também das outras instâncias da federação, cada uma com atribuições e campos de competência específicos; há um compromisso mútuo entre as instâncias do governo, ou seja, a Educação Infantil também é um dever dos Municípios, dos Estados e da União.

Füllgraf (2001, p. 32) evidencia que:

[...] a Constituição instaura o princípio de descentralização da educação, evidenciando uma desarticulação política entre as esferas de governo e a indefinição dos papéis no atendimento aos diferentes níveis de ensino para os entes federados, ou seja, a Constituição indicou para a esfera federal o atendimento prioritário ao Ensino Superior; para os Estados, o atendimento ao Ensino Médio e Fundamental; para os Municípios, o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

A interpretação do Artigo 211º da lei pode sugerir uma ambigüidade no sentido de descentralização; coloca em risco claramente o papel de cada uma das esferas do governo na sua atuação de atendimento às políticas públicas para a educação das crianças pequenas. A Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica, mas, por não ser obrigatória, não

²⁸ Ver Füllgraf – A Infância de Papel e o Papel da Infância, dissertação de mestrado, 2001.

teve “garantia de fontes de financiamento” e passou a sofrer “um mínimo de expansão; em alguns casos, sofreu uma diminuição da oferta”.

Na sequência da implementação dos documentos legais e governamentais, no entanto, percebe-se um movimento de afirmação e construção de estratégias de cumprimento dos direitos. O documento *A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação* apresenta, nessa direção, as diretrizes, objetivos, metas e as estratégias para a área. Esse documento foi elaborado pelo MEC, em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil, com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), tendo como objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e a participação dos diversos atores da sociedade para as políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos.

O documento, na sua introdução, afirma que:

O panorama geral de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que tem como consequência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a inclusão de todos no campo dos direitos (MEC, 1993, p. 5).

No entanto, uma análise da situação da infância brasileira reafirma um quadro de discriminação e negação dos direitos das crianças, inclusive do direito à Educação Infantil.

2.3 POBREZA E INFÂNCIA: A EXCLUSÃO SOCIAL E RACIAL

“[...] a pobreza no Brasil tem cor. A pobreza no Brasil é negra. Nascer negro²⁹ no Brasil está relacionado a uma maior probabilidade de crescer pobre” (HENRIQUES³⁰, 2002, p. 29).

Essa afirmação evidencia o resultado de muitas pesquisas, mas expressa, sobretudo o retrato da situação social e econômica da população negra no Brasil, que também pode ser encontrado no Atlas Racial Brasileiro (2005)³¹. Nesse Atlas, mostra-se que a pobreza e a

²⁹ Termo usado pelo autor designando a população negra composta por pretos e pardos.

³⁰ Ricardo Henriques é economista, com mestrado pelo Instituto de Economia Industrial da Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorado pela Universidade de Paris X – Nanterre. Afirmação feita em seu livro: *Raça & Gênero nos Sistemas de Ensino. Os Limites das Políticas Universalistas na Educação*.

³¹ De acordo com o PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o Atlas Racial Brasileiro é banco de dados eletrônico que reúne a mais ampla série histórica de indicadores sociais sobre raça e cor já produzida no Brasil, foi lançado em 01/12/2004.

indigência são marcadas pela raça: “[...] 65% dos pobres e 70% dos indigentes são negros³²”, evidenciando o que não é mais novidade, principalmente para a população negra brasileira, pois ela sente diariamente na pele os efeitos dessa realidade (ATLAS RACIAL BRASILEIRO, 2007)³³.

Falar de pobreza no Brasil é falar da população negra, que tem vivido situações de desigualdade que são encaradas com *naturalidade* pela sociedade. Resultante do processo histórico construído ao longo do tempo e de um “acordo excludente” social, político e econômico “que não reconhece a cidadania para todos” (HENRIQUES, 2002, p. 13).

Ainda segundo as informações do Atlas Racial Brasileiro (2004):

A proporção das pessoas que vivem abaixo de linhas de pobreza (nacionais ou internacionais) é um dos principais indicadores para monitoramento do progresso do Objetivo do Milênio de se reduzir a pobreza pela metade até 2015. No Brasil, a proporção de pobres na população revela uma importante dimensão da persistência da desigualdade racial brasileira.

A preocupação para com as pessoas que vivem em situação de pobreza não é “privilegio” só do Brasil, mas uma preocupação mundial. Entre essa população, as crianças são as principais vítimas da pobreza.

A esse respeito, frisa o sociólogo Bruno da Costa (2004)³⁴:

Os efeitos da pobreza são devastadores e afetam metade das crianças no mundo (mais de mil milhões): mata-as; impede-as de crescerem de forma saudável; potencia o aparecimento de doenças; tira-lhes o ensino; tornando-as vítimas do tráfico humano e diminui a capacidade das famílias e das comunidades de se ocuparem de seus filhos. O alerta é da UNICEF, que apresentou o relatório de 2005. “Em cada três segundos, morre uma criança devido à pobreza”.

No Brasil, há muito tempo a infância pobre passou a ser um problema, uma ameaça ao país. No final do século XIX e início do século XX, ou seja, na época da passagem do regime monárquico para o regime republicano, deu-se um debate entre médicos e juristas com a intenção de discutir essa situação. “Salvar as crianças é salvar a nação” eram as palavras de ordem implícitas nos discursos salvacionistas da elite (RIZZINI, 1997).

³² O termo negro também é utilizado no Atlas Racial Brasileiro.

³³ http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_racial/ARB-Pobreza_e_Indigencia.doc

³⁴ Bruno da Costa é sociólogo, professor universitário, consultor da UNESCO e relator do Programa de Luta contra a Pobreza Infantil da EU. Artigo publicado no site: <http://dn.sapo.pt/2004/12/10/sociedade/emcadatresegundosmorrecrianca.html>

De acordo com Rizzini (1997, p. 18-19), em sua pesquisa histórica, que compreende o período 1870 a 1930 sobre a infância pobre, essa parcela da população era vista como uma ameaça para o país. Portanto, merecia a atenção de

[...] um aparato complexo médico-jurista-assistencial, cujas metas foram definidas pelas funções de prevenção (vigiar a criança), educação (moldar a criança pobre ao hábito do trabalho), recuperação (reabilitar o menor vicioso) e repressão (conter o menor delinqüente).

Para esta autora a história da criança no Brasil pautou-se numa visão ambivalente em relação à criança, pois, ao mesmo tempo em que se reconhecia que estava em perigo, era vista como perigosa para a sociedade. Essa criança, considerada *filha da pobreza*, caracterizava-se como um problema social grave, pois estava abandonada material e moralmente. Assim, tornava-se uma ameaça ao futuro da nação.

Entretanto, uma análise da autora sobre a proposta de proteção à infância pobre defendida pela sociedade desse período revelou não apenas a magnânima preocupação com a educação e reeducação da criança pobre, mas também que, longe de ser um gesto de humanidade e de consciência plena de cidadania, tais ações visavam educá-las moldando-as para a mais pura submissão e subserviência. (RIZZINI, 1997).

Na visão da autora, o Brasil é um país cheio de contradições desde seus primórdios e ainda permanece assim. Mostra que as opções políticas adotadas pelos governantes tanto daquela época como de hoje sempre vêm ao encontro de seus interesses e dos grupos que estão no poder, deixando ao pobre a desigualdade social, e mantendo-os sempre à margem da sociedade.

De acordo com Rocha (1999, p. 45), a preocupação com a criança pobre era uma espécie de *produção intelectual*, objetivada na criação de instituições de educação constituídas cientificamente:

As ciências que orientavam o nascimento das instituições de educação da infância, sobretudo as ciências médicas, sob a forma de Pediatria ou Higiene, pautavam-se numa orientação baseada na neutralidade e no estabelecimento de padrões hegemônicos, universais e humanitários, que nesta mesma direção aliavam-se à Pedagogia, ao Direito e à assistência, e até mesmo à Sociologia. O objeto de preocupação aqui era a infância pobre sem distinção de idade. A delimitação etária parecia ser mais enfatizada apenas no caso do nitris/latente, mas a assistência apregoada era genérica e voltava-se para as crianças consideradas ameaçadas, abandonadas, desvalidas, responsabilizadas por sua exclusão.

As atenções voltadas às crianças passaram a ter na ciência alicerces que ganharam força, e foram realizadas e divulgadas pesquisas em congressos³⁵ no Brasil e exterior tomados como objeto de estudo, feitas por intelectuais preocupados com a “preservação, prevenção e preparação da infância” (ROCHA, 1999). Os avanços dos anos 80 e 90 resultaram em conquistas sociais, entretanto muito ainda se tem que alcançar para a efetivação dos direitos de todas as crianças brasileiras e do respeito pela sua infância.

2.4 SISTEMA EDUCACIONAL E POPULAÇÃO NEGRA

O sistema educacional brasileiro tem revelado um contínuo processo de exclusão do acesso da população negra à educação e de sua permanência nas instituições. O grande número de estudos que atualmente vêm se dedicando ao tema revela um sistema educacional com caráter discriminador, atingindo todos os níveis da educação (desde a Educação Infantil até o ensino superior). No entanto, acredita-se que é através da educação que pode chegar à igualdade racial. Entretanto, como a educação, como mecanismo complexo, pode acabar com a desigualdade racial e, ao mesmo tempo, pode ser excludente e discriminatória?

A história da educação da população negra é complexa e mostra ambigüidades que determinaram sua trajetória, refletindo a própria história das relações raciais no Brasil. Cruz (2005, p.230) afirma:

A problemática da carência de abordagens históricas sobre a trajetória educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas no processo de dominação.

Nesse viés, Fonseca (2004, p. 35) também advoga:

Ao pensar a educação dos negros, o que fez a elite branca que chamou para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre, foi projetar a própria existência que desejava para os negros nessa sociedade. Isso não ocorreu como uma ruptura em relação à escravidão, mas como uma tentativa de continuidade da estrutura social originária daquele período. E um dos aspectos convocados para a garantia dessa continuidade foi à educação como estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social.

Pode-se dizer que, a partir da Lei do Ventre Livre, houve uma preocupação com a educação dos negros. Ainda sob o regime escravidão, eram poucas as práticas educativas

³⁵ De acordo com Rocha (1999, p. 46) Congressos de Proteção à Infância (1922 e 1923), de caráter assistencial, pretendiam contribuir para amenizar a pobreza e divulgar pensamentos científicos.

realizadas no âmbito privado. Em defesa dos interesses dos senhores havia uma única intenção: fazer deles “seres ignorantes e embrutecidos”, e a *prática educativa* se concretizava pela força do chicote (FONSECA, 2004, p. 46).

Uma retrospectiva histórica da educação brasileira aponta no sistema educacional diferentes formas de impedir o acesso e permanência da população negra. A própria história apresenta fatos que evidenciam tais situações, até houve leis que impediram e dificultaram a população negra de estudar. Havia uma ideologia por trás de toda ação com relação à população negra e sua educação, e tudo foi pensado e articulado para a manutenção hegemônica:

[...] O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (SEPPIR, 2004, p. 7).

Mesmo com a promulgação da Constituição de 1988, a população negra brasileira ainda não tem seus direitos garantidos, pois o Estado levado à condição democrática ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação, o que dificulta e até mesmo impede o acesso e a permanência dos afro-descendentes nas escolas (SEPPIR, 2004).

Entender os meandros históricos do sistema educacional permite discutir suas implicações na educação das crianças negras. Dessa forma esse entendimento mostra-se fundamental para a pesquisa, pois as expectativas depositadas e comprovadas por pesquisadores ao longo dos anos talvez possam elucidar as desigualdades sociais e raciais que ainda permeiam nossa sociedade.

Levin (1984, p. 63)³⁶, afirma que “[...] a educação pode proporcionar maior coesão social, assegurar estabilidade, consolidar valores democráticos, desenvolver a participação política e assim por diante”, sendo considerada uma das principais possibilidades e importantes alternativas para a população pobre e negra.

Munanga (2005) também advoga que é por meio da educação, mas não apenas por meio dela, que se podem superar os problemas raciais, ou seja, não basta superar os limites da

³⁶ Henry M. Levin – Doutor (Ph.D.); Professor titular da Faculdade de Educação e do Departamento de Economia da Universidade de Stanford, Diretor do Institute for Research on Educational Finance and Governance, Stanford, EUA.

pura razão só com conhecimento, pois eles assumem também uma dimensão afetiva e emocional.

O autor ainda afirma que:

Quantas vezes ouvimos pronunciar, até por pessoas supostamente sensatas, a frase segundo a qual as atitudes preconceituosas só existem na cabeça das pessoas ignorantes, como se bastasse freqüentar a universidade para ser completamente curado dessa doença que só afeta os ignorantes? Esquecem-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre outros. Essa maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro (MUNANGA, 2005, p. 18).

O desafio da educação fica posto principalmente como estratégia de luta contra o racismo, mas sozinha não dará conta, é apenas suficiente para acabar com as representações que brotam e/ou são cultivadas no imaginário coletivo da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005).

Assim faz-se necessário buscar medidas políticas que possam atender as reivindicações dos muitos movimentos sociais negros. A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial é atualmente uma dessas medidas, e tem um grande desafio: ao criar a uma secretaria (SEPPIR, 2004), compromete-se a desenvolver ações que contribuam de modo significativo para a redução e eliminação das desigualdades etnoraciais no Brasil. Apresenta algumas metas imprescindíveis para o sistema educacional quanto ao “conhecimento e a importância do papel que as matrizes das culturas africanas têm na formação do patrimônio cultural e simbólico da humanidade”³⁷. Além disso, a já referida Lei nº 10.639/03 evidencia o papel do Estado ao reconhecer e valorizar a contribuição da população negra na construção da nação brasileira.

A SEPPIR (2004, s/p) acredita que:

A Lei 10.639/02 vem ao encontro de uma verdadeira transformação social, pois pretende desfazer os mitos e preconceitos criados pelo atual modelo de educação. Implementar essa lei é reconhecê-la como uma das mais importantes ações para a promoção da igualdade de oportunidades raciais conquistadas por todos aqueles sonham com uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Um povo que não conhece seu passado, sua história, não pode viver bem o presente e sequer pensar em ter um futuro digno. Daí a importância da SEPPIR em valorizar, divulgar e estimular os estados e municípios para implementação da lei o mais rápido possível,

³⁷ Metas apresentadas no 3º Fórum Mundial da Educação, 2004, pela Secretaria Especial de Políticas Públicas da Igualdade Racial (SEPPIR).

reconhecendo que a educação é um importante caminho para a transformação da sociedade.

As maneiras como preconceito e as discriminações permeiam o interior das instituições de educação são evidenciadas diariamente nos livros didáticos³⁸, nos conteúdos trabalhados ou não, no silenciamento dos sujeitos pertencentes a essas instituições. Apesar da constante negação do racismo, tanto pelos mecanismos legais, quanto pela maioria da população, mesmo que sutilmente e de maneira velada, continua pairando no imaginário coletivo o preconceito racial, que se reflete principalmente nas ações realizadas dentro das instituições educativas.

As instituições de Educação Infantil também reproduzem o modelo excludente que existe no âmbito educacional brasileiro (ROSEMBERG, 1999).

Para Rosemberg havia um desprestígio da Educação Infantil no Brasil, pois “a creche não foi pensada para a ‘produção’ de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos de mães escravas”. A autora afirma: “[...] categoricamente existe discriminação racial na educação brasileira comprovada através de indicadores educacionais” (1999, p. 12). Percebe-se, pois que não será fácil a construção de uma prática educacional que respeite as diferentes culturas como marcas estabelecidas nas relações sociais de classe, de gênero, de etnia, etc.

A contribuição de algumas pesquisas nessa área vem mostrando que o sistema educacional, da forma como foi constituído, ainda é excludente, principalmente para a população negra brasileira.

Para Cavalleiro (1999), as pesquisas acadêmicas apontam que o sistema de ensino e os profissionais de educação são reprodutores da discriminação e do racismo no espaço escolar em todos os níveis de educação,

[...] para a promoção de uma educação igualitária, compromissada com o desenvolvimento de todos os cidadãos, as relações raciais em território brasileiro devem ser questionadas. Esta é uma discussão impreterível a medida em que o sistema de ensino mostra-se inadequado para o seguimento negro da população. [...] Assim conseguir lançar luz sobre os conflitos raciais no âmbito da educação formal representa uma necessidade para a configuração de uma sociedade democrática (CAVALLEIRO 1999, p. 49).

As conseqüências desse processo têm exigido conhecer de forma mais profunda as relações étnicas raciais no sistema educativo. Em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio*

³⁸ Ver: Ana Célia, A desconstrução da Discriminação no Livro Didático.

escolar (1994, p.35), a pesquisadora Eliane Cavalcheiro faz referências aos estudos que evidenciam “o fato de o sistema formal de educação ser desprovido de elementos propícios à identificação positiva de alunos negros”. Também Abramowicz e Oliveira (2006) analisam, em seu livro *Escola e a construção da identidade na diversidade*, o papel da escola enquanto formadora importante da identidade das crianças negras e não-negras, propondo ainda uma reflexão dos educadores sobre o papel que têm a desenvolver, pois são agentes sociais e formadores. As evidências encontradas pelas autoras confirmam que:

[...] as pesquisas apresentam a escola como elementos de base conservadora e excludente ao se pautar em um modelo de currículo que poderíamos denominar “embranquecido” diante da ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados e também o silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais. Silêncio este que corresponde a inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um “pacto” que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 47-8. Grifos do autor).

Um trabalho educacional que respeite as diferentes culturas não será fácil nem neutro, pois cada cultura tem sua marca das relações sociais de classe, gênero, etnia e outros, que, objetivadas por seus sujeitos concretos, podem provocar alguns enfrentamentos previsíveis. Mas espera-se que as mais recentes leis possam transformar a realidade social e educacional, que é complexa, conflituosa e contraditória, exigindo não só do sistema educacional, mas de todas as esferas da sociedade brasileira maior empenho no compromisso de enfrentar as desigualdades sociais e raciais.

Nesse sentido é que esta pesquisa buscou conhecer os determinantes do acesso à Educação Infantil pelas crianças negras.

3 OS PERCURSOS DA PESQUISA

Esta pesquisa constitui-se num estudo investigativo que permitirá conhecer o processo de acesso das crianças negras à Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Para realizá-lo foi feito um estudo de caso, meio muito utilizado na investigação educacional.

Sarmiento (2003, p. 137) afirma que:

[...] ainda que na escolha de investigação do tipo “estudo de caso” participem diferentes abordagens e correntes teóricas e que, ademais, as diferentes práticas investigativas concretas envolvam paradigmas epistemológicos e perspectivas metodológicas bem distintas, a verdade é que tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base e demais de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais.

A opção pelo estudo de caso permitiu investigar uma unidade específica, por um período limitado de tempo (período das matrículas), além de poder encontrar “no estudo de caso condições de realização investigativa que favorecem o desenvolvimento de diferenciadas vias teórica e metodológica” (SARMENTO, 2003, p. 139).

André (2005) enfatiza que, ao realizar um estudo de caso, é possível conhecer, em profundidade, o singular, o particular, sobre uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social.

No entanto, Mazzotti (2006) faz um alerta sobre os usos e abusos dos estudos de caso, advogando a existência de uma visão equivocada sobre a natureza desse tipo de pesquisa, que classifica como estudo de caso qualquer pesquisa desenvolvida em uma única unidade, com a inclusão reduzida de sujeitos. Outro equívoco evidenciado pela autora e disseminado por Bogdan e Biklen (1994, apud Mazzotti, 2006) encontra-se na afirmação de que o estudo de casos é um tipo de pesquisa mais fácil de realizar, pelo fato de lidar com uma ou poucas unidades, sugeridos aos principiantes em pesquisa. Mas se encobrem dessa forma as dificuldades e complexidades que são inerentes a esse tipo de pesquisa. Tal complexidade é cuidadosamente apontada por Mazzotti (2006), ao trazer para discussão dois especialistas em estudo de caso: Robert Yin e Robert Stake. Os estudos realizados por eles foram analisados pela autora, e ela, mesmo afirmando que há divergências entre eles, reconhece que ambos concordam em dois pontos importantes e essenciais:

[...] nem todo estudo de uma única unidade pode ser considerado um estudo de caso e estudos de caso não são fáceis de ser realizados, ao contrário, eles se revestem de grande complexidade o que exige o recurso a técnicas variadas de coletas de dados (MAZZOTTI, 2006, p. 648).

Para a compreensão do processo de acesso das crianças negras à Educação Infantil, os instrumentos metodológicos utilizados foram levantamentos de dados das fichas de matrículas, observações e registros no ato das inscrições e entrevistas. A partir desse momento, fez-se a análise dos dados, cruzando as informações recolhidas, o que permitiu a triangulação dos métodos de recolha.

Para Nisbet e Watt (1984, p. 74 apud SARMENTO, 2003, p.157), a triangulação das informações é uma das complexidades encontradas ao se realizar um estudo de caso, considerado o meio mais poderoso de realização da confirmação da informação.

Assim

[...] o cruzamento de informação permite, deste modo, explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes e ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. Mas não apenas. A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar de agir [...].

Além disso, optou-se por fazer um cruzamento de dados relativos à população demográfica privilegiando as relações envolvidas no acesso às vagas e os critérios de matrículas, buscando conhecer os determinantes que podem restringir ou não o acesso das crianças negras à Educação Infantil em Florianópolis.

3.1 O CONTEXTO DO CAMPO DE ESTUDO: A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL

O atendimento voltado às crianças pequenas, criado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, teve seu início em 1976³⁹, com um projeto elaborado pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS). Esse projeto, intitulado *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, era de caráter experimental e tinha por finalidade a implantação de uma unidade piloto de atendimento ao Pré-Escolar no Município de Florianópolis.

A criação e implantação de tal projeto aconteceram de forma gradual. Sua clientela eram crianças *carentes economicamente*; além disso, havia uma preocupação crescente com o ensino regular, que apresentava altos índices de repetência, e o referido projeto era uma

³⁹ Dados referente trabalho de OSTTETO, 2000.

tentativa de compensar os déficits desse seguimento educacional, preparando melhor a criança para ingressar no primeiro grau.

O projeto do SESAS contava inicialmente com três unidades de educação pré-escolar para o ano de 1976, mas de fato, com base em alguns documentos, entrevistas e notícias de jornal, apenas o NEI Coloninha foi inaugurado, com o objetivo de “atender a população da faixa etária pré-escolar no bairro da Coloninha, uma das comunidades mais pobres de Florianópolis” (OSTETTO, 2000, p.55).

O prédio escolhido para a instalação do NEI Coloninha não foi a princípio uma construção nova, pois a Prefeitura não dispunha de recursos financeiros para isso, foi aproveitada uma capela velha da comunidade que estava desativada. . Após alguns reparos e adaptações, o espaço ganhou condições físicas para receber as crianças.

O processo de seleção dava-se da seguinte maneira: era marcado o dia para a inscrição, que já valia como matrícula, e não era exigido nenhum comprovante de renda, apenas comprovante de trabalho. O que mudou mais tarde e que permanece ainda hoje em vigor, tornando-se um dos critérios de seleção para ingresso nas instituições municipais de Educação Infantil, é o comprovante de renda familiar, devido à grande procura por vagas.

A divulgação da data das primeiras inscrições para o preenchimento das vagas foi feita pela igreja católica da comunidade. Apareceram tantas crianças que foram acomodadas em salas, 40 a 50 crianças em cada uma, as quais foram divididas por faixa etária em quatro grupos, dois pela manhã e dois à tarde: dois com crianças de 4 a 5 anos e outros dois com crianças de 6 a 7 anos, sobrando ainda uma lista de espera.

A Prefeitura dava condições de funcionamento enviando merenda e materiais didáticos que subsidiavam os objetivos traçados quanto à parte pedagógica, saúde e nutrição, porém a merenda nem sempre era adequada, e foi solicitada a ajuda dos pais para suplementar a alimentação de seus filhos na instituição.

Quanto à saúde, as crianças recebiam assistência médica e odontológica regular, tinham fichas de saúde guardadas no NEI e utilizadas nas visitas feitas ao posto de saúde no centro de Florianópolis. Esses deslocamentos até o centro eram verdadeiros passeios, muito apreciados pelas crianças.

Em 1979, três anos após o início do Projeto Núcleos de Educação Infantil, houve a implantação de novas unidades na Rede e foi inaugurada também uma outra modalidade de atendimento nas unidades educativas, as creches. Essas unidades traziam como diferencial a

ampliação do atendimento, de meio período (quatro horas) para atendimento em período integral, isto é, as crianças ficariam até doze horas na creche.

Assim, o NEI Coloninha foi transformado em creche. Foi construída e inaugurada uma nova sede e passou a se chamar Creche Professora Maria Barreiros, com atendimento integral a crianças de 0 a 6 anos.

A história da Rede Municipal Infantil é uma história oral, fato que causa alguns desencontros nos dados estatísticos observados na pesquisa de Ostetto (2000), mas evidenciam a importância fundamental para o entendimento de como se deu o processo de criação e desenvolvimento dos NEIs e creches no município de Florianópolis. Os dados históricos encontrados no trabalho de Ostetto foram imprescindíveis para o entendimento da estrutura de fundação da Rede Municipal de Educação Infantil. Por intermédio deles, foi possível não só resgatar a história de sua implantação em Florianópolis, mas situá-la no macrocontexto do país.

3.2 O PROCESSO DA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Conhecer e entender o contexto histórico e atual da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis foi de fundamental importância, pois permitiu perceber como se deu sua implantação, ampliação e desenvolvimento e facilitou a escolha do campo a ser estudado. Foram tomados como critérios de escolha do campo, além da proximidade de minha residência e da esperada inserção acolhedora, também a presença significativa de população negra na região continental.

Cheguei à unidade investigada em abril de 2006, para fazer reconhecimento do campo a ser investigado e dar início ao levantamento dos dados das fichas de matrículas. Ao chegar, apresentei-me à direção e entreguei o ofício emitido pela Universidade Federal e o projeto de minha pesquisa, intitulado *A criança negra na Educação Infantil: conhecendo a diversidade/adversidades nas relações raciais*, junto com um ofício solicitando autorização para a realização da pesquisa.

Fui bem recebida pela diretora da creche. Ela me solicitou esclarecimentos sobre a pesquisa e pediu-me para aguardar o consentimento e a autorização da Secretaria da Educação.

Já no primeiro dia pude conhecer as dependências, as instalações internas e externas da creche, os professores e os demais funcionários. Nessa ocasião, ao passar rapidamente

pelas salas e ser apresentada aos profissionais, ouvi muitas perguntas: como se daria a pesquisa? Era com as crianças? Faria observação das atividades na sala? Eles queriam compreender o grau de envolvimento na pesquisa. Assim, após uma breve aproximação, as observações e coletas dos dados foram realizadas, obedecendo ao seguinte cronograma:

- **Abril de 2006** - chegada a campo e levantamento dos dados das fichas de matrículas referentes ao número de crianças declaradas negras ou não;
- **Mai de 2006** - identificação dos critérios de matrícula determinados por Portaria da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com a Lei Federal nº. 9394/96;
- **Outubro-Novembro 2006** - observação do processo de matrícula;

A observação do processo de matrícula foi feito em dois dias (20/10 e 23/10), em período integral, perfazendo um total de 16 horas;

A matrícula foi realizada em seis dias alternados (26/10, 1/11, 8/11, 10/11, 13/11 e 14/11), e apenas no primeiro (26/10) e no último dia (14/11) ocorreu em período integral, pois são os dias de maior procura para a realização das matrículas. Por solicitação da direção da instituição, foi feito um acordo prévio, estabelecendo dias e períodos para a observação e coletas de dados.

A observação da reunião da comissão de matrícula (30/11), que fez a seleção das crianças para preencher as vagas disponíveis e a lista de espera, mediante os critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação, foi realizada em período integral, único dia de reunião da comissão.

- **Dezembro de 2006** - divulgação do resultado das vagas e da lista de espera (08/12). Observei sua ocorrência na unidade em período integral – a reação dos pais quanto à divulgação do resultado das vagas, a afixação das listas no mural; em seguida, dei início das análises de dados e categorização.

De forma complementar foi ainda realizada uma entrevista com a coordenadora da Educação Infantil do município e um levantamento de dados junto à Secretaria de Saúde do Município sobre o número de crianças atendidas no Posto de Saúde do bairro, na faixa etária de 0 a 6 anos e sua classificação racial.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESTUDADA

A instituição investigada é denominada creche por funcionar em período integral para atender crianças de 0 a 6 anos. Na estrutura física há

- seis salas com três banheiros coletivos entre as salas, , duas delas, que atendem o berçário, têm solários;
- uma sala de direção;
- um corredor; uma lavanderia;
- uma cozinha com dispensa para armazenar a comida;
- uma sala para as refeições dos professores;
- um depósito;
- uma sala para estudo, reuniões e formações de professores e funcionários;
- uma sala, chamada *Sala da Imaginação*, com várias fantasias, livros de histórias infantis, bichos de pelúcia, aparelho de TV e DVD;
- um refeitório, onde é servida a alimentação das crianças em horários variados, dependendo da necessidade, esse mesmo espaço é utilizado para fazer reunião de pais e alguns eventos festivos da creche; nela ficam dois banheiros, que, segundo as professoras, facilitam a higiene das crianças após as refeições.

Na parte externa há um parque com balanço, escorregador, trepa-trepa, caixa de areia e casinha de boneca. Acontecem nesse espaço outros eventos, pois seu tamanho permite. Soma-se a essa estrutura uma horta e uma quadra de esportes, onde é praticada a educação física, entre outras atividades. Observa-se na entrada da creche um pequeno jardim, onde se destaca uma bonita réplica da Ponte Hercílio Luz feita em madeira, doada por uma das professoras, e apreciada pelas crianças nas suas brincadeiras, pois é possível caminhar sobre ela.

O quadro funcional da creche é composto por 38 funcionários:

- uma diretora e uma supervisora, que cumprem carga horária de 8 horas diariamente;
- duas auxiliares de direção, com carga horária também de 8 horas diárias;
- nove professores, que fazem o atendimento das crianças, com carga horária de 4 e 8 horas, juntamente com seus auxiliares de sala, em número de 12, que cumprem a

carga horária de 6 horas diárias, incluindo a professora de Educação Física, que tem seu horário estipulado conforme necessidade das crianças e professora da sala;

- uma auxiliar de ensino, que cumpre 8 horas diárias;
- duas professoras readaptadas, que cumprem seus horários em outros estabelecimentos, fora da creche;
- quatro cozinheiras, que cumprem 6 horas diárias cada uma e são funcionárias de uma empresa terceirizada;
- cinco auxiliares de serviços gerais, sendo uma efetiva na Rede Municipal e as demais de empresa terceirizada;
- dois vigias, que cumprem 12 horas diárias;

Essa unidade disponibiliza vagas regularmente. São abertas novas vagas a cada ano de forma variável, de acordo com a saída das crianças maiores ou por motivos diversos. O número de vagas abertas fica sempre aquém da procura, e isso exige do município a definição de critérios de seleção para matrícula.

3.4 OS CRITÉRIOS DE MATRÍCULA E A ORGANIZAÇÃO DAS CRIANÇAS EM GRUPOS

A matrícula das crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação e Ensino de Florianópolis foi realizada de acordo com o que estabeleceu a Portaria nº. 091/2006 e de acordo com a Lei Federal nº 9394/96. É divulgado na mídia e na comunidade o calendário das matrículas do ano vigente com os critérios de seleção preestabelecidos (Conforme anexo C).

Assim, conforme as disposições e critérios emitidos pela Rede Municipal de Educação, as crianças têm seu ingresso – garantido ou não – nas instituições de Educação Infantil. Portanto, o que se percebe, de acordo com números apresentados pelo DEPLAN, é que as instituições criadas e disponibilizadas pela Prefeitura de Florianópolis não dão conta de atender a demanda de crianças que lá chegam em busca de vagas.

Isso explica a necessidade de critérios, por vezes contestados, no atendimento da Educação Infantil, e também é tal ocorrência que nos instiga a pesquisar quais crianças ficam de fora – as negras ou as não-negras? Que dificuldades encontram as crianças negras ao tentar

uma vaga na Rede? Quais os critérios? Quais os reais fatores determinantes que podem restringir ou não o acesso das crianças negras ao sistema educativo da Rede Municipal?

Tabela 3 - Número de crianças matriculadas na instituição classificadas por grupo e gênero

GRUPOS	M	F	TOTAL
II	9	6	15
III	6	9	15
IV	9	6	15
V A	10	10	20
V B	12	08	20
VI	13	12	25
TOTAIS	59	51	110

Fonte: Dados coletados nas fichas de matrícula da instituição pesquisada

Conforme podemos observar na Tab. 3, o número total de matrículas na instituição em 2006 é de 110 crianças, 59 crianças do sexo masculino e 51 do sexo feminino.

Nota-se também a não existência do grupo VII, deslocado nesse ano para uma turma de pré-escolar numa unidade conveniada vizinha. Esse deslocamento permitiu manter um maior número de vagas nos grupos das crianças menores, conforme foi definido em acordo entre as unidades do bairro.

4 O ACESSO DAS CRIANÇAS NEGRAS À EDUCAÇÃO INFANTIL

O acesso das crianças negras às instituições de Educação Infantil por vezes ainda reproduz um modelo pautado na exclusão social que caracteriza o sistema educacional brasileiro, contrariando o reconhecimento dos direitos sociais já estabelecidos e do direito à educação de todas as crianças, assegurado pela Constituição de 88, pelo ⁴⁰ECA/90 e pela Nova LDB. Mesmo assim, o acesso das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil não é garantido, pois a demanda é superior ao número de vagas oferecidas às crianças pelo poder público dos municípios.

Assim, diante da não universalização da oferta de vagas para a população na faixa etária de 0 a 6 anos, passa a haver um processo de seleção e a conseqüente exclusão daqueles que demandam esse serviço educacional. No Brasil, os processos de matrícula são orientados para o estabelecimento de critérios de seleção, ora pautados no sorteio de vagas, ora na priorização das famílias com menor renda per capita, ora na comprovação de trabalho dos pais ou proximidade da residência.

Essas medidas, que visam contornar a falta de vagas na Educação Infantil, podem acabar por acentuar a exclusão das crianças negras e dos segmentos mais pobres da população, pois entre as crianças que não conseguem vaga as crianças negras predominam. Rosemberg (1999, p. 33), afirma que “a educação infantil, em seu processo de expansão, também criou e reforçou padrões de exclusão social e racial: crianças pobres e negras”. A pesquisa da autora ainda comprovou que esse segmento da população recebeu atendimento de baixa qualidade (havia sido atendidas por professoras leigas e pobres), e foram retidas na educação infantil crianças com idade de 7 a 11 anos. Outros estudos evidenciam a pertinência da dificuldade encontrada pelas crianças negras na Educação Infantil.

Em seu estudo, Kappel, Carvalho e Kramer (2001) analisaram concepções de infância e de Educação Infantil e buscaram dados para conhecer o perfil da criança de 0 a 6 anos que freqüenta a educação infantil, avaliar a qualidade das instituições e os fatores que influenciam na freqüência. Essa pesquisa só verificou dados da região nordeste e sudeste, e, entre os resultados, o que focalizamos é o seguinte: “[no] que se refere a cor, o acesso de crianças brancas à educação infantil mostrou-se maior que o de pretas e pardas”, configurando um

⁴⁰ Vale lembrar que a educação infantil não é obrigatória, ainda que seja dever do Estado sua oferta. Assim não é possível correlacionar a população total nesta faixa etária com uma demanda real por vagas.

contexto de discriminação, como concluem as pesquisadoras (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p. 46).

Abramowicz e Oliveira (2006) verificaram as recentes pesquisas estatísticas sobre o rendimento escolar com recorte racial e evidenciaram que o desenvolvimento educacional das crianças negras fica prejudicado desde o acesso até sua permanência em todos os níveis do sistema educacional. Segundo as autoras, os dados de pesquisas já realizadas⁴¹ confirmam: “creches e pré-escolas em que encontramos o maior número de crianças pobres são aquelas nas quais estão o maior número de crianças negras” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 44), ou seja, a pobreza tem cor e permeia toda a população negra.

A relação raça/pobreza, não é novidade para o segmento adulto da população negra, já é um fato comprovado, e essa realidade não se apresenta diferente para as crianças negras. No estudo de caso que mostraremos a seguir a relação raça/pobreza não se apresenta de forma tão direta, mas de maneira velada, permeada nas exigências criteriosas que permitem e/ou não a inscrição das crianças pobres. As famílias, na maioria de negros, muitas vezes não conseguem comprovar renda, pois não estão trabalhando; outras não podem apresentar comprovante de residência, por morarem em áreas invadidas. Em situações de pobreza e miséria, não têm a matrícula de seus filhos efetivada, numa exclusão determinante desse processo.

4.1 A SITUAÇÃO DO ATENDIMENTO: POPULAÇÃO INFANTIL, ACESSO E RECORTE RACIAL.

Neste item busco analisar, com base em dados oficiais de diferentes fontes, o acesso à Educação Infantil a partir do cruzamento do número de vagas com o número de crianças declaradas negras, estabelecendo um quadro geral da situação.

De acordo com o censo do IBGE (2000), a população infantil brasileira entre 0 e 6 anos era de 23.125.257 crianças. Dessas, 10.491.330 foram declaradas negras (pretas e pardas), representando 45,33% da população infantil do país. Vale acrescentar que cerca de 5,1% do total de crianças nessa faixa etária não declarou sua raça/cor. Em Santa Catarina, o contingente de crianças nessa mesma faixa etária era de 679.431 crianças (2,93% do total nacional), sendo declaradas pretas e pardas (negras) um contingente de 69.551 crianças que representavam 10,2% em Santa Catarina e 0,3% do Brasil.

⁴¹ Hasenbalg (1987), Rosenberg (1987-1991-2002), Silva e Hasenbalg (1990), Kappel, Carvalho, Kramer (2001), Pinto (2003), Campos Jr.(1999), entre outros.

A tabela a seguir busca conciliar essas informações em um quadro que permita visualizar as possíveis relações percentuais.

Tabela 4 – População e matrícula: crianças de 0 a 6 anos

ÂMBITO DA PESQUISA	POPULAÇÃO DE 0 A 6 ANOS	ATENDIMENTO*	% ATENDIMENTO
BRASIL	23.125.257	7.016.095	30,3 %
STA CATARINA	679.431	243.261	35,8 %
FLORIANÓPOLIS	36.113	16.024	44,4 %

* Os dados de atendimento referem-se às informações retiradas do Censo Escolar 2006.

A primeira consideração que deve ser feita em relação aos dados referidos na Tab. 4 é o baixíssimo percentual de atendimento educacional às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Na média brasileira, quase 70% das crianças nessa faixa etária não estão contempladas no sistema de Educação Básica. Mesmo em Florianópolis, onde o atendimento atinge um percentual de 44,4%, ainda se pode lamentar o fato de mais da metade (cerca de 55,6%) das crianças do município na faixa etária de 0 a 6 anos não contarem com o concurso de um serviço tão essencial. Em busca de explicitar a situação da população de crianças declaradas negras, que são, em última instância, o foco do presente trabalho, apresenta-se abaixo um quadro com os dados referentes a esse segmento da população.

Tabela 5 – População negra e matrícula: crianças de 0 a 6 anos

ÂMBITO DA PESQUISA	CRIANÇAS NEGRAS DE 0 A 6 ANOS	ATENDIMENTO*	% ATENDIMENTO
BRASIL	10.491.330	2.932.669	27,9%
STA CATARINA	69.551	26.523	38,1%
FLORIANÓPOLIS	4.705	1.377	29,3%

* Os dados de atendimento referem-se às informações retiradas do Censo Escolar 2006.

Os dados da Tab. 4 explicitam a situação de baixo atendimento em termos de creche e pré-escola verificado em termos nacionais para *toda* a população de 0 a 6 anos (apenas 30,3% das crianças são atendidas). Porém, em termos de população negra (Tab. 5), nota-se um índice um pouco mais baixo no município de Florianópolis, onde essa média atinge apenas 29,3 % (o que confirma a situação de baixo atendimento educacional às crianças em geral). Se compararmos apenas o atendimento à população negra em termos nacionais, ao mesmo atendimento em termos de Florianópolis, a situação é ligeiramente favorável ao atendimento em Florianópolis (29,3% contra 27,9%). No entanto, permanece no geral um índice percentual

de atendimento muito baixo, o que deixa cerca de 70 crianças em cada 100 sem acesso à educação infantil. Não bastasse essa gravíssima situação, defrontamo-nos ainda com a constatação de que a oferta de vagas para a educação infantil de 0 a 6 anos distribui-se desigualmente entre a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola, sendo muito superior a oferta de vagas nas pré-escolas do que aquelas disponíveis nas creches (V. Tab. 6, abaixo).

Tabela 6 – Comparativo da oferta de vagas em creches e pré-escolas

ÂMBITO DA PESQUISA	VAGAS NA E.I.	CRECHE	%	PRÉ-ESCOLA	%
BRASIL	7.016.095	1.427.942	20,3	5.588.153	79,7
STA CATARINA	243.261	77.101	31,7	166.160	68,3
FLORIANÓPOLIS	16.024	6.375	39,8	9.649	60,2
REDE FLN	7.563	3.343	44,2	4.220	55,8

Os dados de atendimento referem-se às informações retiradas do Censo Escolar 2006

As conseqüências da disparidade de oferta em relação à demanda potencial é que as famílias ficam sem alternativas para a educação e o cuidado de seus filhos. Quando se trata então de uma população empobrecida, perguntamo-nos onde conseguir recursos para custear alternativas de qualidade para o bem-estar dessas crianças e o atendimento aos seus direitos básicos.

Na Tab. 7, colocada abaixo, podemos observar o atendimento na Rede Municipal de Florianópolis.

Tabela 7 – Do atendimento à educação infantil na rede municipal de educação de Florianópolis

TIPO DE INSTITUIÇÃO	Nº	Nº TURMAS	Nº CRIANÇAS ATENDIDAS	LISTA DE ESPERA
CRECHE	37	221	4.250	1.702
NEIs	23	174	3.183	342
NEIs VINCULADO	7	13	230	35
TOTAL	67	408	7.663	2.079

Fonte: Dados fornecidos no DEPLAN, SME, PMF, 2006.

Na Tab. 8 abaixo, pode-se observar e comparar o total das crianças matriculadas e a classificação de cada grupo por gênero, cor e raça.

Tabela 8 – Número de crianças matriculadas na instituição investigada

Grupo	Gênero	Número de crianças	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Cor/raça não declarada
II	F	6	4			2		
	M	9	7			2		
III	F	9	3	1				1
	M	6	4			2		
IV	F	6	2	1		3		
	M	9	8			1		
VA	F	10	9	1				
	M	10	5	2		3		
VB	F	8	5			3		
	M	12	8	1		3		
VI	F	12	5	3				
	M	13	7	1		5		
TOTAL		110	67	10		32		1
%		100	60,90	9,09		29,09		0,02

Nota: Os números referem-se às crianças quanto à cor/ raça declarada e não declarada nas fichas de frequência.

Do total de 110 crianças, 109 delas foram declaradas etnicamente por meio de informações contidas nos dados das matrículas, apenas uma criança não foi declarada quanto à cor/raça em sua ficha de matrícula.

A tabela acima, que apresenta os percentuais raciais declarados, possibilita perceber que, do total de crianças matriculadas, 60,9% são declaradas brancas e as demais, 38,18% , são declaradas pretas/pardas.

Pode-se perceber a mesma situação de demanda reprimida observando a Tab. 9, colocada a seguir, onde se explicitam dados da lista de espera específica da instituição na qual se realizou o estudo de caso para esta investigação. Aqui, para 110 crianças matriculadas existe uma lista com 76 nomes registrados em lista de espera. Um levantamento nas fichas de inscrição informadas por autodeclaração das famílias em espera evidencia o recorte racial dos que não haviam obtido vaga até o momento.

Tabela 9 – Da lista de espera quanto à cor/raça⁴²

Grupo	Gênero	Número de crianças	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
I	F	2					
	M	7	4			2	
II	F	3	3				
	M	3					
III	F	12	6	1		5	
	M	12	7	1		4	
IV	F	9	6			3	
	M	11	5	1		5	
V	F	3		1		2	
	M	4				1	
VI	F	4	4				
	M	6	3	1		2	
TOTAL		76	44	05		24	
%		100	57,89	6,57		31,57	

Fonte: Lista de Espera da Creche Maria Barreiros, dezembro de 2006.

A discriminação dos dados apresentados por raça/cor e gênero pretende ir fornecendo a percepção mais detalhada da população que procura essa instituição. Nota-se, por exemplo, que, de acordo com o número de crianças aguardando na lista de espera, 57,89 % são brancas e somente 38,14 % são declaradas pretas/pardas. É possível perceber também que para atender o número de crianças (76) que estão na lista de espera dessa instituição seria necessária a abertura de uma outra unidade de Educação Infantil ou a ampliação da mesma.

Esses dados permitem observar uma correspondência significativa de crianças negras matriculadas (38,18 %) e em lista de espera (38,14%), se comparada com o percentual de matrícula da população infantil do município de Florianópolis (29,3%). Essa diferença percentual acima da média pode indicar uma maior concentração de população negra no bairro em que se localiza a unidade estudada, ainda que os dados demográficos disponíveis até aqui no sistema educacional não permitam afirmar os índices de atendimento por raça/cor em cada uma das unidades da rede municipal.

A tabela da situação do atendimento evidencia que, apesar do crescimento ocorrido na Educação Infantil no Brasil, sobretudo nos anos 80 e 90, e das garantias legais que afirmam a

⁴² Nas unidades de E.I. do município nas listas de espera são mantidas todas as crianças que procuraram vagas sem terem conseguido matrícula. No entanto, por não haver um sistema unificado de inscrições, a mesma criança poderá constar em uma ou mais listas nas diferentes unidades da rede.

creche e a pré-escola como direito da criança e não mais apenas como direito da mãe trabalhadora, o déficit de vagas ainda é bastante significativo. Este quadro resulta em processos de seleção de acesso que acentuam e perpetuam mecanismos de exclusão social. É inegável que a restrição de vagas torna qualquer medida de estabelecimento de critérios para matrículas uma medida paliativa.

Embora no município de Florianópolis os critérios para a obtenção de vagas tenham variado de acordo com as normas ou com a direção da gestão municipal, critério com base na renda *per capita* mantém-se desde o início da rede de Educação Infantil, há trinta anos.

Em levantamento complementar realizado junto à Secretaria Municipal de Saúde encontramos também outras informações que suscitam reflexões no que tange ao modo como é feito o cadastro das crianças atendidas no Posto de Saúde do bairro onde fica a unidade estudada (Anexo B), pois a classificação racial não corresponde à do IBGE, e além disso, nesse cadastro não aparece a categoria preta e sim negra, conforme a Tab. 10 abaixo.

Tabela 10 – Número de crianças por definição racial, conforme ficha de cadastro individual do Posto de Saúde

RAÇA	BRANCA	NEGRA	AMARELA	PARDA
TOTAL	656	98	01	148

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Saúde, Assessoria de Desenvolvimento Institucional, Abril de 2007.

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Saúde sobre as informações colhidas quando da realização do cadastro das crianças, geralmente não acontece a autodeclaração de raça/cor por parte dos informantes (pais ou responsáveis), esse dado é colhido apenas mediante observação do funcionário responsável pelo cadastro. Ele é quem registra as crianças como negras, pardas, brancas, amarelas ou indígenas e, quando a criança não está presente, faz a pergunta aos pais ou responsáveis, mas, no caso do cadastro de jovens e adultos, a pergunta é feita diretamente ao informante.

Percebe-se então que mesmo nos diferentes setores municipais que registram informações da população sobre raça/cor não há um padrão de recolha desses dados, e a referida secretaria, ao categorizar a pessoa quanto à raça/cor, não utiliza as categorias do IBGE usadas pela Secretaria da Educação.

Essa discrepância revela nuances de como se constituíram e são ainda tratadas as questões raciais no Brasil. Percebe-se que as questões raciais provocam interpretações variadas, tornando-se muitas vezes confusas, complexas e por vezes conflituosas.

Recentes iniciativas governamentais vêm buscando melhorar o nível e a qualidade dessas informações. Assim, “[...] em 2000, foi realizado o Censo da Educação Infantil pelo Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o intuito de obter informações mais precisas sobre a Educação Infantil no Brasil” (BRASIL/MEC, 2003, p. 13). Mas somente cinco anos mais tarde, em 2005, a variável raça/cor passou a ser incorporada no Censo Escolar⁴³, o que foi considerado um avanço significativo no âmbito educacional. Vale lembrar o que afirma Cruz (2006, p. 2): “[...] a inclusão deste quesito é resultado das reivindicações dos movimentos sociais no Brasil, principalmente o Movimento Negro e da SEPPIR”.

No entanto, o que já se pode constatar (talvez por ser recente) é a variável raça/cor, incorporada ao Censo Escolar de 2005. Verifica-se, porém, um índice alto de *não declaração* desse pormenor pelas crianças que fazem parte da Educação Infantil. Assim, já em 2005 tivemos cerca de 1.119.697 de crianças com raça/cor não declarada nas creches e pré-escolas em todo o Brasil, e, em 2006, 1.185.303 de crianças. Em Santa Catarina, esse total, em 2005, foi de 41.888 crianças com raça/cor não declarada, tanto de creches quanto de pré-escolas. Em 2006, esse número ficou em 39.692 crianças. Percebe-se que, no Brasil, de 2005 para 2006, houve um aumento de crianças nessa situação de não declaração, enquanto em Santa Catarina esse número diminuiu.

Assim, a autodeclaração, que passou a fazer parte do censo escolar trazendo a variável cor/raça, gerou alguns descontentamentos em âmbito nacional, veiculados inclusive pela mídia. Na esfera escolar não foi muito diferente, mas a autodeclaração passou a ser solicitada (a partir do mês de abril de 2005), e mediante o preenchimento de um formulário feito pelos alunos maiores de 16 anos ou pelos pais ou responsável. Isso ocorreu na educação básica, nas escolas públicas e privadas (CRUZ, 2006, p. 2).

No processo de inscrição estudado também foram observados diretamente problemas na autodeclaração racial, como será apresentaremos a seguir.

⁴³ No Ministério da Educação, o principal órgão de levantamento de informações e análises vem a ser o (INEP). Esse órgão é responsável pela realização de Censo Escolar aplicada em todas as instituições de ensino do país (Paixão, Carvano, Oficina de Indicadores Sociais (Ênfase em Relações Raciais), 2007, p. 29- 38).

4.2 PROCESSO DE MATRÍCULA: OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL.

Para compreender a exclusão de uma parcela da população do acesso à Educação Infantil foi preciso conhecer de forma mais direta o processo de matrícula e redefinir em alguma medida os próprios objetivos da pesquisa.

Durante o período em que realizamos a pesquisa (ano de 2006), esteve em vigor a Portaria n. 091/2006 estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação, que “dispõe sobre o processo de matrícula em conformidade com a Lei Federal n. 9394/96”, definindo o período de rematrícula e matrícula e fixando as datas e os critérios para a criança permanecer ou pleitear uma vaga na unidade desejada (V. anexo C).

As exigências aí fixadas evidenciam, em sua concepção, uma manutenção do acesso à Educação infantil para os pais que trabalham, em desacordo com as próprias leis em vigor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina, em conformidade com Constituição de 1988:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV- atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Art. 11 Os Municípios incumbir-se-ão de:

V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade.

De acordo com Nascimento (2005), “partir do pressuposto que uma lei é um ordenamento jurídico de aplicação universal que deve ser obedecida” corrobora e muito com o que é estabelecido pela LDBEN e CF. Mesmo assim, na prática ocorre outra coisa; o que se percebe e é comprovado por outros estudos⁴⁴ é que o atendimento da Educação Infantil passou a ser obrigação do município, que não consegue atender a demanda e busca estratégias de seleção que resultam inevitavelmente em exclusão. Cabe salientar que não há obrigatoriedade de freqüentá-la, seria uma opção da família, por isso não é prioridade do poder público atendê-la inteiramente.

. Uma análise da Portaria n. 091/2006 permite evidenciar determinantes de cunho excludente, principalmente para crianças cujos pais vivem em situação de pobreza.

Por exemplo, mantém-se nesse documento e no processo de inscrição para seleção das crianças para vagas observadas, a exigência de documentos de comprovação de residência e

⁴⁴ Ver: Fugraf, 2001

de renda dos pais ou responsáveis, o que pode impedir ou afastar aquele que se encontra em situação de vida menos estruturada. Como forma de amenizar esse problema, principalmente para os pais com trabalho informal ou diário, são aceitas declarações pessoais neste caso.

O processo de análise visando à seleção prioriza os pais trabalhadores e com menor renda *per capita*, critérios com a seguinte ordem de prioridade:

Ficam estabelecidos, para a matrícula de novas crianças, os critérios abaixo relacionados, na respectiva ordem de prioridade, observando sempre a menor renda “per capita”, cujas crianças residam e/ou pais trabalhem no Município de Florianópolis.

I – crianças cujos pais ou responsáveis exerçam atividades remunerada, ou nos casos em que as crianças tiverem um único responsável;

II – crianças em que um dos pais ou um dos responsáveis exerça atividade remunerada;

III – crianças cujos pais e/ou responsáveis não exerçam atividade remunerada, incluindo dentre estes, pensionistas, inativos, estudantes e desempregados (Portaria Nº. 091/2006, Art.6º).

Nota-se que o estabelecimento de critérios para o acesso e a permanência nas unidades de Educação Infantil em Florianópolis vem contrariando os direitos constitucionais assegurados às crianças. Por outro lado, percebe-se que, pela concepção atual, são preteridas as crianças cujos pais estão em situação de desemprego – ele terá pouca ou quase nenhuma chance de ser incluído na lista dos selecionados, já que as vagas são reservadas prioritariamente para os pais trabalhadores. Assim, questiona-se: Como fica o direito das crianças cujos pais estão em situação de pobreza, sem trabalho, sem renda, presos, hospitalizados, etc.?

Essa situação acaba por deixar as famílias ainda mais excluídas, sem saída: não tem emprego, não tem vaga na creche; e por não ter uma vaga na creche, a mãe não pode trabalhar.

Esse ciclo vicioso afasta as crianças das unidades de educação públicas, restando para elas poucas opções, apenas soluções improvisadas de cuidado, deixando as crianças com algum parente ou com os irmãos, às vezes também de pouca idade ou sem nenhuma atenção e responsabilidade. A criança que não consegue uma vaga na creche tem seu direito violado. Esse quadro nos confronta com a necessidade de estabelecer soluções de curto prazo, ainda que tenhamos que lutar pela efetivação da ampliação de vagas que garanta o direito à educação infantil para todas as crianças. Se for insuficiente o acesso, emergencialmente é necessário *priorizar* os excluídos.

O problema anualmente tem sido objeto de discussão e atenção no âmbito da gestão municipal, buscando outras maneiras de regulamentar o processo de matrícula. De acordo com a responsável pela Educação Infantil na SME, com quem foi feita uma entrevista não estruturada na época em que iniciamos esta investigação:

A necessidade em estabelecer os critérios está ligada à falta de recursos financeiros disponíveis para manutenção do atendimento nas unidades de Educação, principalmente na infantil. Existe também uma grande preocupação em rever, todos os anos, os critérios, pois se pretende chegar ao melhor possível, além do que não acho justo ter critérios. O ideal é que o processo seja o mais legítimo possível, e para isso com a criação de uma comissão formada todos os anos que busca melhorar, na tentativa de adequar os critérios às necessidades das instituições de educação infantil. A comissão é constituída representada da seguinte maneira: têm dois representantes do Departamento de Educação Infantil (D. E. I.), uma coordenadora de legislação, um representante do conselho municipal de Educação, um representante do conselho tutelar, um representante do conselho da criança e do adolescente, um diretor de cada região e um representante das APPS de cada região. Tendo como objetivo garantir a participação da comunidade na educação, contribuindo para as discussões e proposições. Assim mediante tudo isso as decisões são encaminhadas para a procuradoria para que seja viabilizada dentro da legalidade. Existe também uma comissão interna na unidade, formada membros da creche e da comunidade que fica responsável em decidir em âmbito local a seleção para o acesso ou não as vagas⁴⁵.

A apresentação, durante a entrevista, de um quadro de custos de cada criança matriculada revela uma clara preocupação com um problema que é nacional, sobretudo antes da aprovação do Fundo da Educação Básica (Fundeb)⁴⁶, quando não havia deliberação sobre uma fonte de financiamento direta que incluísse esse nível educacional.

Ainda que o texto da portaria defina uma prioridade para a menor renda, é a menor renda *dos pais trabalhadores*, ou melhor, dos que apresentam comprovação de renda e trabalho. Percebeu-se que são esses os que são geralmente selecionados, dificilmente *sobrando* vagas para os pais que não se encaixam nos critérios II e III, e as crianças dessas famílias passam a viver a exclusão social em que seus direitos nem sequer são considerados.

Essa portaria⁴⁷, ao estabelecer a exigência da comprovação de residência, compromete o direito das crianças cujos pais são *sem teto*, moram na rua, ou em áreas invadidas, sem arruamento ou ligação de luz e água.

⁴⁵ Entrevista concedida pela responsável pela Educação Infantil Municipal em 01/03/07.

⁴⁶ A aprovação do novo Fundo da Educação Básica inclui o financiamento da creche e da pré-escola. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi aprovado pela comissão especial que analisou a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 536/97.

⁴⁷ Ver portaria anexo C (p. 86).

No caso em estudo, verificou-se que as crianças selecionadas correspondiam principalmente aos critérios I e ao II, ou seja, I – aquelas cujos pais ou responsáveis exerçam atividades remunerada, ou nos casos em que as crianças tiverem um único responsável; II – crianças em que um dos pais ou um dos responsáveis exerça atividade remunerada (V. Anexo C). Dessa forma, entendemos que todas as crianças têm direito são merecedoras de acesso a instituições de Educação Infantil, mas o que acontece é que, na ausência de vagas que atendam a demanda, ficam sem vaga as que se encontram em maior situação de pobreza e miserabilidade.

Registrou-se o preenchimento da vagas de um único caso com base no critério III – crianças cujos pais e/ou responsáveis não exerçam atividade remunerada, incluindo dentre estes, pensionistas, inativos, estudantes e desempregados (V. Anexo C). Apenas uma única criança foi selecionada, pois a mãe era menor de idade (15 anos), estudante e dependente dos pais, os avós da criança.

Assim, de acordo com os registros de campo das observações feitas durante as inscrições do período de matrícula, evidenciou-se que os pais que não tinham comprovante de residência eram instados a apresentá-lo, ficando por vezes pendente sua inscrição, mesmo essa exigência não estivesse explícita como um dos critérios estabelecidos pela Portaria 091/2006. Eram solicitados o original desse documento com fotocópia, a certidão da criança e a carteira de vacinação em dia para serem anexados à ficha de inscrição. Um dos casos que observamos apresentou-se assim:

Chegaram duas mães para fazer as inscrições de seus filhos. Ao ser solicitado o comprovante de residência, elas falaram que moravam em uma área invadida e não tinham como apresentar tal documento. Ambas ficaram preocupadas e foram alertadas para a situação da falta de documentação (comprovante de residência); mesmo assim a inscrição foi feita, constando observação pela falta de documentação.

Notou-se que a não-apresentação do comprovante de residência, esquecidos por alguns pais, implicou não-inscrição imediata e/ou o retorno desses pais até suas casas para buscá-los. Essa exigência acaba por constituir-se numa inconstitucionalidade, uma vez que a falta de documentos não pode impedir a matrícula de crianças no sistema público⁴⁸ e não estava estabelecido pela portaria para a obtenção de vaga.

⁴⁸ A LBD, conforme determina a Constituição de 1988, no art. 4º, IV, afirma que é um direito da criança de 0 a 6 e um dever do Estado, que se efetiva mediante atendimento em creche e pré-escolas.

Parte dessas famílias, diante de uma exigência que não pode ser cumprida ou por constrangimento em expor sua situação de vulnerabilidade, acaba não retornando. Isso pode ser observado, pois esses casos eram separados em uma pasta aguardando solução. Ainda que não se possa ter certeza dos motivos para algumas dessas famílias não retornarem, evidencia-se um obstáculo para sua inscrição.

4.3 AS RELAÇÕES FAMÍLIA *VERSUS* UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO DE MATRÍCULA

No momento das entrevistas procuramos observar como eram solicitadas aos pais as informações para o preenchimento das fichas de matrículas; como eram explicadas essas informações aos pais ou responsáveis e como se dava a interação entre os adultos envolvidos.

Nessas situações, notou-se que havia tentativas de acolhimento, mesmo diante da pouca privacidade, pois a sala era ampla e todas as entrevistas eram feitas no mesmo local. Nesse ambiente dava-se não só o atendimento dos pais e responsáveis para fazer a inscrição das crianças naquela unidade, mas nele os demais funcionários também recebiam vários telefonemas (meio pelo quais os interessados procuravam informações sobre as vagas, os documentos necessários para a inscrição, as datas, etc.). Foram momentos bem agitados e intensos, principalmente no primeiro dia e no encerramento.

Quanto aos pais, eles demonstravam respeito, atenção, traziam e entregavam toda a documentação exigida, faziam questão de justificar o interesse pela vaga, falando às vezes além do que eram questionados, alguns desabafavam expondo suas mazelas, outros haviam trazido as crianças para as quais pleiteavam a vaga. Enfim, percebia-se certa tensão e até mesmo certo nervosismo em alguns momentos ante a incerteza de conseguir a vaga que almejavam, pois nesse primeiro contato era feita apenas uma solicitação de vaga e não havia garantia de consegui-la.

A postura das funcionárias também era respeitosa, para algumas delas era a primeira vez que faziam inscrições e demonstravam pouca segurança na função. Por saberem o motivo da minha presença naquele processo, percebi o empenho e, em alguns momentos, rápidas olhadas na minha direção no momento das respostas dos pais ao declararem a raça/cor das crianças.

Olhavam para ver minha reação, se eu estava atenta à resposta. Isso quase sempre levava a comentários e questionamentos após o encerramento das inscrições, durante as

refeições na sala de café. Foi um fato muito positivo, pois trouxe a questão racial para discussão, pude interagir melhor com o grupo, ainda que individualmente ou em pequenos grupos; algumas pediam material de apoio, comentavam sobre as leituras feitas, puderam expressar sua maneira de pensar sobre a questão racial, falando de suas experiências não só na creche, mas também na vida.

Verificou-se que o local utilizado para a realização das matrículas era a sala da direção, que é bem ampla, tem três mesas com lugar para sentar diante de cada entrevistador, ou seja, eram três atendimentos em um mesmo momento. No primeiro dia houve uma grande procura por vagas e informações, totalizando 60 atendimentos, e foram realizadas 29 inscrições. Vale lembrar que nesse espaço organizado para atender os pais não havia privacidade, pois a entrevista era feita perante todos, sendo até necessário conter o tom de voz em alguns momentos quando a conversa se tornava mais alta ou animada.

Cada atendimento durava entre 10 e 30 minutos, dependendo das informações solicitadas ou das dúvidas surgidas entre entrevistado e entrevistador. As entrevistas foram realizadas pela diretora, supervisora, auxiliares administrativos e professores readaptados que exercem a função de auxiliar de direção. Dependendo da demanda e da disponibilidade de tais funcionários, em certos momentos⁴⁹ solicitaram para algumas professoras que auxiliassem no processo. Havia uma preocupação por parte das funcionárias em atender os pais ouvindo suas queixas com respeito, aconselhando-os a fazerem inscrições em outras creches, aumentando a possibilidade de conseguir uma vaga, e informando sobre o processo de seleção das vagas, datas e documentação. Houve momentos de descontração, com conversas amistosas e animadas de ambas as partes, quando já se conheciam da comunidade e até mesmo ao falarem das crianças, que às vezes chamavam a atenção das funcionárias fazendo alguma gracinha.

Durante o processo de matrícula, as situações observadas permitiram perceber dois aspectos centrais: o não reconhecimento pleno do direito à educação infantil e as situações de constrangimento e hesitação envolvendo a declaração da cor/raça das crianças, tanto por parte do entrevistador quanto do entrevistado.

⁴⁹ A diretora precisou ausentar-se, pois, devido ao período de chuvas, que causou alagamento de algumas salas, houve denúncia na mídia, e apareceram na creche repórteres querendo evidenciar a denúncia, o que causou uma certa confusão.

4.3.1 O não reconhecimento do direito à educação infantil

No primeiro caso, o de não reconhecimento do direito de toda criança à Educação Infantil, algumas observações registradas permitiram confirmar uma atitude de submissão das famílias para obter um serviço público de direito, conforme vemos nas situações relatadas a seguir:

Uma avó chegou, muito simpática, e foi logo contando toda a situação, que sua filha não pôde vir fazer a matrícula, pois estava trabalhando e não tinha tempo para vir e que também morava com ela. Que ela precisava muito da vaga e que o neto ficava sob seus cuidados e a atrapalhava, tendo que esperar o pai, que era vigilante, chegar, para depois ir pro seu trabalho. E que temia pela criança, pois o pai às vezes dormia, colocando em risco o filho. Também pediu: “- Olha, minha amada, se tu conseguir pro meu neto não irás te arrepender, ele é muito bonzinho, já estou tentando tirar as fraldas. Ele é muito querido, não incomoda mesmo”. A avó tratou as funcionárias o tempo todo de “queridas”, “amadas”, agradeceu demasiadamente ao se retirar, manteve-se sorrindo sempre (REGISTRO DE CAMPO, 26/10/2006).

Percebeu-se a estratégia dos pais e avós ao serem agradáveis, como se a conquista da vaga dependesse disso. Os pais desconhecem o direito assegurado de seus filhos, nem sabem disso e colocam-se diante das funcionárias responsáveis pela matrícula como *pedintes*, na tentativa de reforçar seu pedido e convencê-las de sua necessidade de conseguir uma vaga para os seus filhos, netos ou sobrinhos).

Notou-se que os pais ainda têm a idéia de ajuda, de favor, de assistência sobre as instituições de Educação Infantil. Essa pode ser a causa de seu comportamento subserviente ao solicitar uma vaga para a criança. A idéia de favor faz com que se mostrem amigáveis, simpáticos, submissos para conquistar a estima e a confiança do funcionário e quem sabe conseguir a vaga.

Moisés Kuhlmann Jr. (2005, p. 54), afirma que:

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. [...] marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como um favor aos poucos selecionados para receber.

Penso que, talvez por terem as crianças conquistado recentemente seus direitos e, entre eles, o de freqüentar uma unidade de Educação Infantil, independente de qualquer critério imposto, esse fenômeno ainda é desafio para toda a sociedade.

Soares (1997, p. 77) advoga que:

A conquista de um corpo de direitos para as crianças, apesar de ser considerado um dado adquirido, pelo menos teoricamente, para grande parte da civilização ocidental, apresenta-se ainda hoje em muitos contextos civilizacionais num estado muito próximo daquele que caracterizou o início do percurso de construção de tais direitos. Partindo do pressuposto de que conceitos claros e validados acerca do que se entende por criança ou infância são aquisições relativamente recentes, também a construção de direitos que dessem resposta a necessidades específicas desta categoria social têm que ser necessariamente conquistas recentes.

As unidades de educação infantil não devem ser para as famílias um “mero equipamento de favor, de ajuda emergencial ou de um direito social”, mas algo bem mais amplo, em que se possa “compartilhar com as famílias as obrigações relativas à educação das futuras gerações” (MAISTRO, 1999, p. 57).

Algumas falas observadas mostram também as dificuldades encontradas por jovens para conseguir criar seus filhos, muitas vezes sem a presença de um companheiro, o que configura novos modelos de família que vêm se constituindo. Marcadas pelo esforço de ter que sustentar seus filhos, a jovem acaba por buscar nessas instituições de Educação Infantil um lugar que os “eduque e cuide”, sem se dar conta do direito já adquirido.

Uma dessas situações foi a de uma mãe jovem que chegou à instituição um pouco antes do horário de almoço (11h:45min), no momento em que se encerrava o horário matutino de matrículas. A jovem chegou à porta e perguntou se podia entrar, pois tinha que ir trabalhar e só tinha aquele horário para fazer a inscrição da filha. Sentou-se diante da funcionária, entregou os documentos e, ao ser indagada sobre a filha, contou logo toda a situação, não parando de falar:

Que criava a menina sozinha, que tinha sido abandonada pelo companheiro quando este soube que estava grávida e que seus pais não a aceitaram em casa, que era de outro município, que não tinha nenhum familiar na cidade, que morava de aluguel, precisava muito da creche, pois no ano anterior já não havia conseguido vaga ali, que deixou sua filha em outra unidade e esta sofreu sendo pequena e as outras crianças maiores a machucavam muito... Enfim, a jovem estava fragilizada, um pouco nervosa e falava constantemente; às vezes era interrompida pela funcionária que estava fazendo a matrícula, que a ouvia silenciosa, mostrando que compreendia toda a situação. Ao sair, agradeceu e pediu desculpas.

Foi uma situação que causou certo constrangimento, pois durante todo o tempo a mãe ressaltava sua necessidade de conseguir a vaga. A jovem mãe, esgotada com os problemas de sua vida, parecia suplicar ao detalhar seu drama, na tentativa de sensibilizar as pessoas que ali estavam não só da necessidade da vaga, mas a urgência da certeza de consegui-la. Seu desabafo foi tão triste que ela por pouco não chorou, conteve as lágrimas que lhe saltavam aos olhos (REGISTRO DE CAMPO, 26/10/2006).

Maistro (1999) ressalta que:

[...] a idéia de meritocracia de que a pobreza seria responsabilidade pessoal dos indivíduos que não se empenham em superá-la. [...] é possível dizer que muitas das percepções sobre a organização das famílias pobres, construídas historicamente, teimam em permanecer hegemônicas no pensamento cotidiano e no senso comum das educadoras. Que o lugar destinado à pobreza é marcado pela exploração, subalternidade e exclusão, lugar este que não escolheram. [...] a miserabilidade tem conseqüências nefastas que levam a um processo de desumanização crescente e muitas vezes irreversível dos homens.

Mesmo diante do *desespero* das mães, era mantida uma relação burocrática, e em nenhum momento foi feito qualquer esclarecimento sobre o direito das crianças à Educação Infantil ou sobre os limites da seleção.

O desconhecimento dos direitos das crianças por parte da maioria dos pais impede uma conscientização que os fortaleça para reivindicarem junto aos órgãos públicos a ampliação de vagas ou maior número de creches. Percebe-se que se perpetua a concepção do serviço público como favor e não como um direito. Entretanto, em vários momentos os funcionários deixavam bem claro como se dava todo o processo de inscrição de matrícula, desde a solicitação da vaga até a seleção final, conforme o que estava estabelecido na portaria.

Füllgraf (2001, p. 109) afirma sobre as políticas sociais do município de Florianópolis que poucas mudanças se percebem: “[...] as políticas públicas de atendimento à pequena infância são insuficientes e denunciam a flagrante violação dos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação infantil”. Assim diante desta situação e mesmo estabelecendo critérios de seleção para o ingresso das crianças as vagas nas unidades de Educação Infantil no município, torna-se necessário e urgente que sejam tomadas medidas efetivas inclusivas e não excludentes para este seguimento da população infantil.

4.3.2 A classificação de raça⁵⁰/cor no processo de seleção

No Brasil as pessoas têm dificuldade de declarar sua raça/cor, e essa situação gera uma complexa e conflituosa situação entre as pessoas. Quem nunca teve um amigo ou conhecido que, ao se apresentar, diz ser descendente de *alemães, italianos, portugueses, etc?*. Entretanto, percebe-se que entre os afro-brasileiros isso não acontece, eles não falam “eu sou descendente de africanos”. E não falam por quê? Algumas hipóteses podem ser pensadas: não querem, pois, ao lembrar desse fato, logo pensam na escravidão, fato histórico marcante, que tentam esquecer ou do qual não se orgulham. Outra hipótese é que não da sua ascendência, pois na história do negro brasileiro só é evidenciada a escravidão, pouco se sabe ou se tem registros de qual parte do continente africano a própria família se originou. Última hipótese: por ser brasileiro, vindo da mistura de várias *raças*, isso não faz a menor diferença. Mas faz, sim! No Brasil, ser negro e se identificar como tal faz a diferença, principalmente porque os negros ganham menos que os brancos, mesmo exercendo a mesma função⁵¹. Faz diferença quando o negro é discriminado no seu cotidiano, ao entrar em um estabelecimento comercial e não ser atendido ou ser mal atendido. Faz diferença quando o filho chega em casa dizendo que foi xingado ou discriminado só por causa da sua cor. Faz diferença quando se fica sabendo que a maior parte da população carcerária é composta de negros, mas é a menor dentro do sistema educacional. Faz a diferença, sim, e os negros declarados ou não sabem disso!

Penso que tal reflexão, vivida por tantos negros e negras e, principalmente, contadas em pesquisas diversas atuais: Paixão (2003), Munanga (2005), Cavalleiro (1999), Rosemberg (1999), Abramowicz e Oliveira (2006), Kappel, Carvalho e Kramer (2001), são provadas e comprovadas fortemente no seio da sociedade brasileira. Dessa forma, contar, saber, denunciar e reconhecer o que se passa com essa parcela da população, coloca em pauta as discussões raciais, na tentativa de atenuar as maléficas desigualdades sociais e raciais.

⁵⁰ Osório (2004, p. 86-87), afirma que [...] a classificação racial é entendida como o conjunto de categorias em que os sujeitos de classificação podem ser enquadrados, e o método de identificação como a forma pela qual se define a pertença dos indivíduos aos grupos raciais. Enquanto a classificação racial varia praticamente de país para país, os métodos de classificação são relativamente poucos com variantes. No sistema classificatório em foco, a classificação emprega cinco categorias de “cor ou raça” que definem igual número de grupos raciais; e a identificação racial é realizada por intermédio do uso simultâneo de auto-atribuição e de heteroatribuição de pertença. Existem basicamente três métodos de identificação racial: Auto-atribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro. Heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por intermédio de técnicas biológicas, como a análise do DNA.

⁵¹ Ver Síntese de Indicadores Sociais 2006.

Ver Marcelo Paixão. Desenvolvimento Humano e Relações Raciais, 2003

As Sínteses dos Indicadores Sociais (2006) comprovam o que já referimos anteriormente sobre os dados do IBGE (2000): que a população brasileira vem apresentando uma fragmentação racial, “configurando-se a variável de cor ou raça como um fator eminentemente estruturante das relações sociais no país” o que mostra que o pertencimento étnico-racial é “altamente determinante dos processos de diferenciação e exclusão social”. Segundo esse documento, constata-se que:

No que diz respeito à distribuição por cor da população, pode-se verificar uma considerável queda no percentual de participação da população branca, a que, pela primeira vez nas duas décadas de levantamento estatísticos sistemáticos por pesquisas amostrais, não alcança a 50% da população total. Esta queda é simultânea ao acréscimo das populações de cor preta, de 4,9% para 6,3% e de cor parda, de 40,0% para 43,2%, confirmando a tendência já encontrada com os dados dos censos demográficos entre 1991 e 2000 de valorização identitária dos grupos raciais historicamente discriminados Síntese de Indicadores Sociais (2006, p. 247).

Portanto, mesmo que estatisticamente, com relação a outros censos existe uma evidencia considerável de que a população brasileira tem se identificando mais racialmente, principalmente as parcelas menos favorecidas historicamente, ou seja, os negros (pretos e pardos). Entretanto, como evidencia a pesquisa, acontecem situações, como as que acompanhamos no processo de matrícula, em que as hesitações e constrangimentos aparecem no momento em que os pais ou responsáveis precisam declarar a raça/cor de seus filhos.

Dessa maneira, o que se observou foi que as funcionárias tinham dificuldade e até um certo constrangimento no preenchimento das fichas de matrícula, principalmente quanto ao quesito cor/raça das crianças. Em conversa informal, e talvez pela minha presença como pesquisadora, algumas delas me revelaram o que achavam e sentiam ao entrevistar os pais quanto a essa variável. Questionaram a necessidade desse novo quesito na matrícula e a sua importância para os órgãos oficiais. Muitas revelaram certo receio de perguntar aos pais ou responsáveis qual a raça/cor de seus filhos e serem mal interpretadas, causando constrangimento e desconfiança. Percebi, durante algumas entrevistas, que, quando chegavam nesse momento, elas nem olhavam para os pais; muitas vezes passavam à questão seguinte, outras, quando questionadas pelos pais sobre a necessidade de responder, diziam: “É uma exigência da Secretaria!”, dificilmente respondiam outra coisa. Por vezes olhavam pra mim ou se olhavam entre si. Essa ocorrência mais uma vez comprova como as relações raciais foram e são ainda constituídas no Brasil.

Munanga (2005), em seu livro *Superando o racismo na escola*, enfatiza que existe uma dificuldade latente por parte dos profissionais da educação em tratar das problemáticas

raciais no âmbito das instituições educacionais, pois não recebemos formação adequada para lidar com esse desafio.

Desse modo, o autor declara que:

[...] essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis pelo amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconsciente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Para tanto, faz-se necessário coragem para enfrentar as dificuldades e não apenas repassar o problema, considerando-o como de exclusiva responsabilidade dos órgãos governamentais.

Percebeu-se que alguns pais traziam seus filhos, a maioria na faixa etária de 0 a 3 anos, no momento da inscrição. Os que estavam com as crianças justificavam sua presença pelo fato de não terem com que deixá-las, enfatizando a necessidade de conseguir a vaga e até mesmo de obter um emprego.

Notou-se que cerca de 25 pais estavam acompanhados de seus filhos. Quando eram questionados sobre a raça/cor das crianças, alguns as mostravam, perguntando o que as funcionárias achavam, para enquadrá-los nas variáveis de raça/cor estabelecidas na ficha de matrícula. As funcionárias, ao se recusarem a dar opinião, diziam ser de responsabilidade deles (pais/responsáveis) a declaração da raça/cor das crianças⁵². Nesse momento, alguns pais hesitavam, pois o que parecia evidente ao serem questionados gerava dúvida.

As informações eram solicitadas na ficha de matrícula padrão, fornecida pela Secretaria Municipal de Educação; as informações adicionais eram fornecidas pelos pais só para esclarecer algumas dúvidas.

Havia pouco tempo disponível para o atendimento dos pais, por isso as entrevistas demoravam de 10 a 15 minutos, raras chegaram até aos 30 minutos, quando era feita a inscrição de mais de uma criança.

⁵² Percebeu-se que as funcionárias da creche estudada procederam tais como se faz nos levantamentos do IBGE que captam a informação sobre a cor dos residentes, a identificação racial pode ser fruto de auto ou de heteroatribuição de pertença. Embora a instrução seja para colher, sem intervir ou influenciar, a escolha do entrevistado, nem sempre todas as pessoas do domicílio são entrevistadas – algumas por estarem ausentes no momento da visita, outras por incapacidade, como as crianças e pessoas em situações especiais (OSÓRIO, 2004, p. 94)

Quando as funcionárias tinham que dar explicações sobre as questões contidas nas fichas de inscrição, respondiam que era uma exigência da Secretaria Municipal de Educação. Buscava-se, de maneira direta e padronizada, responder de acordo com o que estava escrito na ficha de matrícula, conforme as categorias estabelecidas pelo IBGE. Houve uma única situação em que as opções não estavam de acordo com as categorias, gerando uma dúvida nos pais, que solicitaram maiores esclarecimentos. Havia também um constrangimento das funcionárias ao fazer perguntas aos pais ou responsáveis, com receio das reações. Foram poucos os pais ou responsáveis que questionaram alguma pergunta, pois notava-se que da parte deles havia também a preocupação de que suas respostas influenciasse na possibilidade g q 100 Tz

Outra situação caracterizou-se também pela hesitação da mãe: no momento da classificação racial de seu filho, foi até o corredor onde estava o marido com o filho dormindo, pegou a criança e o trouxe para que a funcionária pudesse vê-lo, pois ela não *sabia* o que declarar.

A mãe chega com o filho e o marido, que ficaram aguardando no corredor, para que ela pudesse efetuar a inscrição. Ao ser questionada sobre a cor ou raça da criança, hesitou em responder e disse: “Ele é que nem eu”, no que a funcionária perguntou: “E você se declara como?”, e a mãe continuou: “Bem, eu sou assim, olhando para si mesma”. Ela levantou-se e disse: “Quer ver, eu vou ali pegar ele”. Levantou-se, saiu da sala e foi até o corredor buscá-

Acentua que a desconstrução sociológica da raça será um processo que passará por variações dentro e conforme a história da sociedade.

Diante das dificuldades encontradas pelos pais em classificar seus filhos na variável raça/cor, percebe-se que ainda teremos um tempo para que a população brasileira se identifique e se declare racialmente.

As conquistas que foram resultado das antigas reivindicações dos movimentos negros têm dados bons frutos, mas precisamos fazer nossa parte: qualificar e preparar mais rapidamente os profissionais que atendem os pais nessas entrevistas, pois eles muitas vezes eles não entendem a importância e relevância desse simples questionamento. Ao admitirem o constrangimento que sentem ao perguntar aos pais a cor/raça dos filhos, com receio que a pergunta possa *ofendê-los*, evidenciam como as relações raciais são trabalhadas e vividas em nossa sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações étnico-raciais nos contextos educativos têm revelado impasses e nuances políticas e sociais que merecem ainda muito estudo e uma contínua reflexão para que as conquistas já alcançadas não sejam perdidas e representem perdas para a população negra brasileira.

O sistema educacional brasileiro vem perpetuando um processo de exclusão da população negra no acesso à educação e na sua permanência nas instituições. É grande o número de pesquisas que atualmente se dedicam ao tema, revelando um sistema educacional com caráter discriminador que atinge todos os níveis da educação (desde a Educação Infantil até o ensino superior). A crença na educação como ferramenta de alcance de igualdade racial depara-se com uma complexidade de relações e ambigüidades que resulta ao mesmo tempo em um espaço excludente e discriminatório.

A educação é vista principalmente como *estratégia de luta contra o racismo*, conseqüentemente, contra as desigualdades sociais. Entretanto, somente a educação não é suficiente, há muito mais fatores envolvidos para que haja uma mudança de valores e concepções nas sociedades em que ocorrem. A educação, porém, pode contribuir decisivamente para a mudança das representações presentes no imaginário coletivo da sociedade brasileira (MUGANGA, 2005, p. 19).

Além disso, faz-se necessário, ainda, muita luta por medidas políticas que possam atender as reivindicações dos movimentos sociais negros. A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial é atualmente uma dessas medidas, e seus responsáveis enfrentaram um grande desafio ao criar a uma secretaria especial (SEPPIR), comprometendo-se a desenvolver ações que contribuíssem para a redução e eliminação das desigualdades etno-raciais no Brasil, considerando imprescindível a criação de algumas metas para o sistema educacional, referentes ao “conhecimento e à importância do papel que as matrizes das culturas africanas têm na formação do patrimônio cultural e simbólico da humanidade”⁵³. Além disso, a Lei n.10.639/03 evidencia o papel do Estado ao reconhecer e valorizar a contribuição da população negra na construção da nação brasileira.

A história da educação da população negra é complexa e mostra ambigüidades que determinaram sua trajetória, refletindo a própria história das relações raciais no Brasil.

⁵³ Metas apresentadas no 3º Fórum Mundial da Educação, 2004, pela Secretaria Especial de Políticas Públicas da Igualdade Racial (SEPPIR).

As crianças no Brasil são as principais vítimas das desigualdades sociais e suas consequências, principalmente as crianças negras, que passam por constantes constrangimentos, como preconceitos, maus-tratos, marginalização, invisibilidade, indiferença e até mesmo racismo.

Ante essa realidade foi proposto este estudo, cujo objetivo foi investigar o acesso das crianças negras à Educação Infantil na rede municipal de Florianópolis. As primeiras aproximações da pesquisa revelaram a necessidade de conhecer os processos de seleção para matrícula, incluindo as relações étnico-raciais aí envolvidas, os fatores que os determinam e os critérios utilizados pelo sistema público para a matrícula das crianças em suas unidades educacionais.

Da baixa taxa de cobertura de vagas na Educação Infantil para a população na faixa etária de 0 a 6 anos Educação Infantil no Brasil decorre a efetivação de processos seletivos para ingresso. Neste estudo, interroga-se em que medida as crianças negras estariam sofrendo maior exclusão neste processo de seleção.

Para compreender as relações raciais no Brasil, fez-se necessário um estudo dos dados divulgados nos censos demográficos do IBGE, pois neles se quantifica e caracteriza a população segundo sua cor e raça, dados fundamentais para o conhecimento das diversidades dessas relações.

A opção pelo estudo de caso permitiu investigar uma unidade específica, por um período limitado de tempo (período das matrículas), pois são encontradas “no estudo de caso condições de realização investigativa que favorecem o desenvolvimento de diferenciadas vias teórica e metodológica” (SARMENTO, 2003, p. 139).

Para a compreensão do processo de acesso das crianças negras à Educação Infantil, os instrumentos metodológicos utilizados foram levantamentos de dados nas fichas de matrícula, observações, análise dos registros no ato das inscrições e entrevista. A partir dos resultados, fez-se a análise dos dados, cruzando as informações recolhidas, o que permitiu a triangulação dos métodos de recolha.

A necessidade de aprofundar os conhecimentos de caráter histórico, conduziu à pesquisa no trabalho de Ostetto (2000), imprescindível para o avanço do entendimento da estrutura da Rede Municipal de Educação Infantil desde sua fundação, resgatando não só a história de sua implantação em Florianópolis, mas também situando-a no macro contexto do país.

Inicialmente foram analisados os dados demográfico-populacionais, buscando a partir deles verificar as relações entre população negra e população infantil negra e sobre o acesso desta à educação. Com o mesmo propósito foi realizado um levantamento das fichas de matrícula para saber quantas crianças negras eram atendidas na unidade estudada e se a instituição era representativa da comunidade.

O presente estudo permitiu associar raça/pobreza, já que o processo de seleção apresenta exigências que dificultam principalmente a inscrição das crianças pobres, cujas famílias muitas vezes não conseguem comprovar renda por não estarem trabalhando, por não apresentarem comprovante de residência, por morarem em áreas invadidas, etc. Enfim, as famílias em situações de pobreza e miséria têm maior dificuldade em cumprir com as exigências burocráticas e acabam não tendo a matrícula de seus filhos efetivada, marcando uma exclusão determinante desse processo.

Durante o tempo em que se permaneceu em campo foram feitas observações das inscrições para a seleção das vagas, que constituíram o corpo de análise central do estudo; percebeu-se então que as relações raciais provocam interpretações conflitantes, muitas vezes confusas e complexas.

Complementarmente realizou-se uma entrevista com a responsável pela Educação Infantil do município, que apresentou um quadro de custos de cada criança matriculada, revelando uma clara preocupação com a falta de vagas, um problema que também é nacional, sobretudo antes da aprovação do Fundeb⁵⁴, quando não havia deliberação sobre fonte de financiamento direta para a Educação Infantil.

Num levantamento complementar realizado junto à Secretaria Municipal de Saúde encontramos também outras informações, que suscitaram reflexões no que tange ao modo como é feito o cadastro das crianças atendidas no Posto de Saúde do bairro da unidade estudada (Anexo B), uma vez que nele a classificação racial não corresponde à do IBGE, utilizada pela área da educação.

A análise dos dados demográficos gerais e particularizados evidenciam que o processo sofre uma marca da relação pobreza/raça, e sabe-se que a população negra do Brasil pertence às camadas mais pobres da sociedade. A análise dos dados demográficos das matrículas não

⁵⁴ A aprovação do novo Fundo da Educação Básica inclui o financiamento da creche e da pré-escola. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi aprovado pela comissão especial que analisou a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 536/97.

permite diferenciar de forma significativa o percentual de acesso das crianças negras à Educação Infantil, apenas permite perceber uma tendência de equivalência no acesso da população infantil entre as diferentes classificações raciais.

Na média brasileira, quase 70% das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos não estão contempladas no sistema de Educação Básica. Mesmo em Florianópolis, onde o atendimento atinge um percentual de 44,4%, ainda se pode lamentar o fato de mais da metade (cerca de 55,6%) das crianças do município na faixa etária de 0 a 6 anos não contar com o concurso de um serviço tão essencial. Os resultados evidenciaram, no entanto, que aos atuais critérios de seleção resultam numa exclusão das famílias em situação de pobreza.

No caso em estudo, verificou-se que as crianças selecionadas correspondiam principalmente ao critério I e ao II, ou seja, I – aquelas cujos pais ou responsáveis exerçam atividades remunerada, ou nos casos em que as crianças tiverem um único responsável; II – crianças em que um dos pais ou um dos responsáveis exerça atividade remunerada. Dessa forma, entendemos que, se todas as crianças têm direito à Educação Infantil, na ausência de vagas que atendam a demanda ficam sem vaga as que se encontram em maior situação de pobreza e miserabilidade. Prioriza-se a creche para filhos de mães trabalhadoras, não sendo atendido o preceito constitucional de direito *de todas as crianças de 0 a 6 anos* à educação.

Uma análise das relações no processo de matrícula revela que o acesso das crianças negras às instituições de Educação Infantil por vezes elas ainda reproduzem o modelo pautado na exclusão social que caracteriza o sistema educacional brasileiro e contraria o reconhecimento dos direitos sociais e o direito à educação de todas as crianças. Mesmo diante do direito assegurado na Constituição de 88, no⁵⁵ ECA/90 e na nova LDB, o acesso de todas crianças de 0 a 6 anos ainda não é realidade, pois a demanda é superior ao número de vagas oferecidas às crianças pelo poder público municipal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pode ser citada como um marco histórico para a educação das crianças de 0 a 6 anos, já que apresenta pela primeira vez a expressão *Educação Infantil* cunhada em lei nacional de educação (BARRETO, 1998, p. 23), ainda que em artigo constitucional se afirmasse: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de [...] atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

⁵⁵ Vale lembrar que a Educação Infantil não é obrigatória, ainda que seja dever do Estado sua oferta. Assim, não é possível correlacionar a população total nessa faixa etária com a demanda real por vagas.

Nos meandros entre os documentos legais, o direito proclamado e o caminho de sua efetivação, apresentam-se muitos obstáculos, entre os quais a própria interpretação da lei e a vontade política de torná-la efetiva. A disputa de responsabilidades entre os diferentes níveis governamentais apresentou-se como um dos obstáculos para essa efetivação.

Apesar dos avanços em conquistas sociais nos anos 80 e 90, muito ainda se tem que alcançar para a concretização dos direitos das crianças e do respeito pela infância no Brasil.

A análise do processo de inscrição para seleção revelou ainda questões relativas à definição e classificação raça/cor. O que se observou foi que as funcionárias e as famílias tinham dificuldades e até um certo constrangimento no preenchimento das fichas de matrícula, principalmente no quesito cor/raça das crianças.

Diante das dificuldades encontradas pelos pais em classificar seus filhos nessa variável, percebeu-se que ainda teremos um tempo para que a população brasileira se identifique e se declare racialmente. Talvez porque no Brasil os termos usados na classificação da cor designem também o lugar social, a origem, a dimensão do branqueamento, etc.

As relações raciais, presentes nas representações das famílias e dos funcionários da instituição pesquisada como parte do imaginário social, expressaram-se pelas constantes hesitações e até ironias no momento de declararem a raça/cor, o que demonstra a complexidade e dificuldade da questão, implicando talvez uma recusa da própria identidade. Acredita-se que todas as situações observadas deixaram evidente, mais uma vez, o quanto as relações raciais são ainda uma questão complexa e pertinente na sociedade brasileira e o quanto elas ainda permeiam o imaginário coletivo dos indivíduos.

Um trabalho educacional que respeite as diferentes culturas não será fácil nem neutro, pois cada cultura tem a marca das relações sociais de classe, gênero, etnia e outras. Objetivadas por seus sujeitos concretos, podem provocar alguns enfrentamentos previsíveis. Mas espera-se que, no contexto das leis, possa ser efetivada uma transformação da realidade social e educacional, mas será uma mudança complexa, conflituosa e contraditória, exigindo não só do sistema educacional, mas de toda a esfera da sociedade brasileira maior empenho no compromisso de enfrentar as desigualdades sociais e raciais.

Dessa forma, contar, saber, denunciar e reconhecer o que se passa com esta população nos contextos educativos revela a necessidade de realizar mais pesquisas que tenham em pauta as relações étnico-raciais na educação.

Concluiu-se que o acesso às vagas na Educação Infantil não tem se efetivado como um direito da criança, uma vez que se pauta num processo de seleção rigoroso e seletivo/excludente, e que, mesmo não havendo uma evidente exclusão do ponto de vista quantitativo/percentual de acesso das crianças negras nas instituições de Educação Infantil (se comparados os índices populacionais nesta faixa etária), o total de crianças negras é um pouco menor (3%) que os das crianças brancas declaradas. No processo de inscrição para seleção evidenciaram-se principalmente a compreensão da Educação Infantil com um favor e não como um *direito* da criança e um certo constrangimento e hesitação na identificação da características raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 41- 64.

ALMEIDA, Ana Nunes de. **A sociologia e a descoberta da infância**: contextos e saberes. Fórum sociológico n. ¾ (2ª série), 2000 p.11 a 32.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmago A. de, **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Livro, 2005.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1979.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ATLAS RACIAL BRASILEIRO. **Insuficiência de renda**: pobreza e indigência. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_racial/ARB-Pobreza_e_Indigencia.doc>. Acesso em: 24 jun. 2007.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**, São Paulo: Universidade São Paulo, 1992.

BARRETO, Ângela Rabelo Ferreira. Situação Atual da Educação Infantil no Brasil. In: BRASIL, **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, Vol. II. P. 23-34.

BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. **Levando a raça a sério**: ações afirmativas e universidades. Rio de Janeiro. DP&A. 2004.

BRANDÃO, André Augusto P., Raça, demografia e indicadores sociais. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Relações raciais e educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (p. 7-18)

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, Brasília D.F., 1988.

_____. Lei n.º 9.324 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n.º 8.069/90 **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990.

CAMPOS, Maria Malta. A Regulação da Educação Infantil. In: MEC, **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, Vol. II.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Pedagogia da Escola Nova: produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos CEZAR & KUHLMANN JR, Moysés (Orgs). (2002). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortes.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____, Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: LIMA, Ivan Costa, ROMÃO, Jeruse, SILVEIRA, Sônia M.(Orgs.) **Os negros e a escola Brasileira**. Nº 6 Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros / NEN, 1999.(Série Pensamento Negro em Educação).

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: In: Sarmento, Manuel J. CERISARA, Ana Beatriz. **Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA Editores, 2004, p.9 - 34.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005, p. 21- 33.

COSTA, Bruno da. **Em cada três segundos morre uma criança pobre**. Disponível em: <http://dn.sapo.pt/2004/12/10/sociedade/em_cada_tres_segundos_morre_crianca_.html> Acessado em: 24/06/2007.

CUNHA JR. Henrique. **Textos para o movimento negro**. São Paulo: Edicon, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. A Educação Infantil como direito. In: BRASIL, **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, Vol. II, p.9 -15.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org). **Histórias da educação dos negros e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, 2005.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Lisboa: Porto, 1997.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com outros meninos!** Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Manuela. **Salvar corpos, forjar a razão**: contribuindo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880-1940) 1ª ed. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 200.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Florianópolis: Estudos CDAPH, 2004.

FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR. Moisés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância**. (Dissertação de Mestrado) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

GOES, José Roberto de. FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

GONÇALVES, Luiz Alberto de O. **Negros e Educação no Brasil**, São Paulo: 2003.

GONDRA, José Gonçalves (org.). **História infância e escolarização**. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62.

GORENDER, Jacob. **Brasil em preto e branco**: o passado escravista que não passou. São Paulo: SENAC, 2000. Livre Pensar; 4. Disponível em:

HENRIQUES, Ricardo. **Raça & Gênero nos sistemas de ensino**: limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. In. **Estudos Avançados**. V.18, n.50. jan/abr/2004.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**: características gerais da população. Resultados de amostra. Rio de Janeiro: 2000.

IBGE. **Estudos e pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica** nº 19. Síntese de indicadores sociais 2006. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2006.

INEP, **Resultados Finais – Matrículas**. Outros resultados do Censo Escolar de 2005 Site: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm> . Acessado em:

KAPPEL, Maria Dolres B.; CARVALHO, Maria C., KRAMER, Sônia Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, 2001, n.16, p.35-47.

KUHLMANN JR., Moisés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Maria Silveira (org.) **Educação Infantil pós - LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP; Autores Associados, 2005, p. 51-65.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, Miram L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: Marcos Cezar de Freitas (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo. Cortez. 1997.

LEVIN, Henry M (org). **Educação e desigualdade no Brasil**. Petrópolis. Vozes. 1984.

LIMA, Ivan Costa. ROMÃO, Jeruse. SILVEIRA, Sônia M (Orgs). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, nº 6. Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 1999. Série Pensamento Negros em Educação.

MAGGIE, Yvonne. "Aqueles a quem foi negada a luz do dia: as categorias de cor e raça na cultura brasileira". In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. p. 225-234.

MAISTRO, Maria Aparecida. **Relações creche e famílias, a quantas andam?** In: PERSPECTIVA: Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC: NUP/CED.1999.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: Marcos Cezar de Freitas (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo. Cortez. 1997. p.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**, v. 36, n. 129, P. 637-651, set./dez. 2006. (internet/ www. Scielo.br)

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas. n. 112, março, 2001, p. 33-60.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele, **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo identidade e etnia**. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ: 05/11/2003.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela. **Levando a raça a sério: ações afirmativas e universidades**. Rio de Janeiro. DP&A. 2004.

OSTETTO, Luciana. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto anti-racista: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil**. DP&A: Rio de Janeiro, 2006.

PARDAL, Maria Vitória de C. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de (Org.) **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.51- 72.

QVORTRUP, Jenks. **A infância na Europa: novo campo de pesquisa social**. CEDIC, Instituto de estudos da criança - Universidade do Minho, (mimeo.)1999.

REVISTA DE HISTÓRIA DA BIBLIOTECA NACIONAL. **Velha infância: a trajetória das crianças no Brasil**. n. 4, ano 1, 2005.

REVISTA, PÁTIO. **Educação da criança: antigos dilemas, novas relações**. n. 2, ano 2,1999.

RIBEIRO, Eliana Marques. Cor/raça no censo escolar 2005: o que é ser preto, branco, pardo? Caxambu (MG): 2005. Texto apresentado na 29ª Reunião Anual Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (ANPED)

RIBEIRO, Matilde. Apresentação do SEPRIR. In: BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília DF: outubro/2204.

RIZZINI, Irene. **O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Univ. Santa Úrsula: Anais Livraria, 1997.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999, 290 p.

_____. Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil Municipal. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Subsídios para a reorganização didática da Educação Básica Municipal**. Florianópolis: 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão**. São Paulo, Cadernos de pesquisa, 1999-a, nº107, p. 7- 40.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmento, Manuel J. CERISARA, Ana Beatriz. **Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA Editores, 2004, p.9 -34.

SARMENTO, M. J. & PINTO, M. **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. 293 p. (Coleção Infans).

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: CARVALHO, Maria Pinto de; ZAGO, Nadir; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2003, p. 137- 179.

SEPPPIR, **A igualdade racial pode começar pela educação**. (Folder do 3º Fórum Mundial de Educação) Brasília DF: 2004.

SILVA, Vânia Beatriz Monteiro. **Ações Afirmativas e educação: negras conquistas pela democratização da sociedade**. Florianópolis: 2006 (texto apresentado na Mesa Redonda: Racismo e ações afirmativas).

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: SARMENTO, M. J. & PINTO, M. **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. 293 p. (Coleção Infans).

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

**ANEXO A – FICHA DE INSCRIÇÃO DE MATRÍCULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

3. INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES:	
1. Nome do(s) autor(es): 2. Título do trabalho: 3. Local de realização: 4. Data de realização: 5. Nome do(s) orientador(es): 6. Nome do(s) avaliador(es): 7. Nome do(s) avaliador(es): 8. Nome do(s) avaliador(es): 9. Nome do(s) avaliador(es): 10. Nome do(s) avaliador(es): 11. Nome do(s) avaliador(es): 12. Nome do(s) avaliador(es): 13. Nome do(s) avaliador(es): 14. Nome do(s) avaliador(es): 15. Nome do(s) avaliador(es): 16. Nome do(s) avaliador(es): 17. Nome do(s) avaliador(es): 18. Nome do(s) avaliador(es): 19. Nome do(s) avaliador(es): 20. Nome do(s) avaliador(es): 21. Nome do(s) avaliador(es): 22. Nome do(s) avaliador(es): 23. Nome do(s) avaliador(es): 24. Nome do(s) avaliador(es): 25. Nome do(s) avaliador(es): 26. Nome do(s) avaliador(es): 27. Nome do(s) avaliador(es): 28. Nome do(s) avaliador(es): 29. Nome do(s) avaliador(es): 30. Nome do(s) avaliador(es): 31. Nome do(s) avaliador(es): 32. Nome do(s) avaliador(es): 33. Nome do(s) avaliador(es): 34. Nome do(s) avaliador(es): 35. Nome do(s) avaliador(es): 36. Nome do(s) avaliador(es): 37. Nome do(s) avaliador(es): 38. Nome do(s) avaliador(es): 39. Nome do(s) avaliador(es): 40. Nome do(s) avaliador(es): 41. Nome do(s) avaliador(es): 42. Nome do(s) avaliador(es): 43. Nome do(s) avaliador(es): 44. Nome do(s) avaliador(es): 45. Nome do(s) avaliador(es): 46. Nome do(s) avaliador(es): 47. Nome do(s) avaliador(es): 48. Nome do(s) avaliador(es): 49. Nome do(s) avaliador(es): 50. Nome do(s) avaliador(es): 51. Nome do(s) avaliador(es): 52. Nome do(s) avaliador(es): 53. Nome do(s) avaliador(es): 54. Nome do(s) avaliador(es): 55. Nome do(s) avaliador(es): 56. Nome do(s) avaliador(es): 57. Nome do(s) avaliador(es): 58. Nome do(s) avaliador(es): 59. Nome do(s) avaliador(es): 60. Nome do(s) avaliador(es): 61. Nome do(s) avaliador(es): 62. Nome do(s) avaliador(es): 63. Nome do(s) avaliador(es): 64. Nome do(s) avaliador(es): 65. Nome do(s) avaliador(es): 66. Nome do(s) avaliador(es): 67. Nome do(s) avaliador(es): 68. Nome do(s) avaliador(es): 69. Nome do(s) avaliador(es): 70. Nome do(s) avaliador(es): 71. Nome do(s) avaliador(es): 72. Nome do(s) avaliador(es): 73. Nome do(s) avaliador(es): 74. Nome do(s) avaliador(es): 75. Nome do(s) avaliador(es): 76. Nome do(s) avaliador(es): 77. Nome do(s) avaliador(es): 78. Nome do(s) avaliador(es): 79. Nome do(s) avaliador(es): 80. Nome do(s) avaliador(es): 81. Nome do(s) avaliador(es): 82. Nome do(s) avaliador(es): 83. Nome do(s) avaliador(es): 84. Nome do(s) avaliador(es): 85. Nome do(s) avaliador(es): 86. Nome do(s) avaliador(es): 87. Nome do(s) avaliador(es): 88. Nome do(s) avaliador(es): 89. Nome do(s) avaliador(es): 90. Nome do(s) avaliador(es): 91. Nome do(s) avaliador(es): 92. Nome do(s) avaliador(es): 93. Nome do(s) avaliador(es): 94. Nome do(s) avaliador(es): 95. Nome do(s) avaliador(es): 96. Nome do(s) avaliador(es): 97. Nome do(s) avaliador(es): 98. Nome do(s) avaliador(es): 99. Nome do(s) avaliador(es): 100. Nome do(s) avaliador(es):	

[illegible]

**ANEXO C – PORTARIA N. 091/2006 DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOUS SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO**

PORTARIA Nº 091/2006

Dispõe sobre a Matrícula das crianças da Educação Infantil, para o ano letivo de 2007, na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências.

O Secretário Municipal de Educação, no uso de suas atribuições, de conformidade com a Lei Federal nº 9394/96, e legislação complementar,

R E S O L V E:

Art. 1º Fixar o período de Matrícula nas Unidades de Educação Infantil:

I - de 16/10/2006 a 23/10/2006: Rematricula das crianças que freqüentam a Unidade de Educação Infantil em 2006;

II - de 26/10/2006 a 14/11/2006; Novas Inscrições;

III - de 29/11/2006 a 06/12/2006: seleção das crianças;

IV - 08/12/2006: Divulgação das crianças selecionadas, bem como a Lista de Espera e respectivos grupos em ordem alfabética.

V- Após o processo de seleção, permanecerá aberto período para novas inscrições, conforme calendário letivo.

Parágrafo único. A Secretaria Municipal de Educação será responsável pela divulgação na mídia do processo de Matrícula, ficando o Diretor, de cada Unidade de Educação Infantil, responsável pela apresentação e divulgação desta Portaria, através de Assembléia Geral com toda comunidade educativa (pais, profissionais, agente de saúde, conselho comunitário, associação dos moradores, etc) em data que anteceda o início deste processo.

Art. 2º No ato da Rematricula, para as crianças que já freqüentam a Unidade de Educação Infantil em 2006, os pais e/ou responsáveis deverão apresentar, na respectiva unidade, original e fotocópia dos seguintes documentos:

I - cartão de vacina da criança atualizado;

II - atualização de dados da ficha de matrícula, caso necessário.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO**

§ 10 frequência da criança igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) por período, no ano de 2006;

§ 20 É de responsabilidade da Unidade de Educação Infantil crianças e averiguar a frequência das entregar o comprovante de Matrícula, no ato desta.

Art. 30 O período das novas inscrições, para posterior seleção, será aberto, conforme Artigo 10, após a Matrícula das crianças da Unidade de Educação Infantil, devendo os pais e/ou responsáveis apresentar em original e fotocópia dos seguintes documentos, no ato da inscrição.

I - Cartão de vacina da criança atualizado;

II - Certidão de nascimento da criança;

III - Demonstrativo de pagamento ou preenchimento da declaração de trabalho e renda dos pais ou responsáveis (incluindo todos os adultos que exerçam atividade remunerada e residam com a criança), conforme modelo da Secretaria Municipal de Educação, não podendo ser estes com data superior a três meses.

IV - Comprovante de residência dos pais e/ou responsáveis (fatura de água, energia elétrica, contrato de aluguel e/ou declaração do agente de saúde);

V - Apresentação do protocolo do visto de permanência para as famílias estrangeiras;

VI - Apresentação de Declaração de Guarda, para as crianças que convivem com responsáveis, emitida pelo Juizado da Infância e Juventude;

§ 10 É de responsabilidade da Unidade de Educação Infantil a entrega de comprovante de inscrição, no ato desta.

§ 20 As informações, constantes nas declarações, serão de inteira responsabilidade dos signatários e, caso sejam inverídicas, os responsáveis responderão, de conformidade, com a legislação vigente.

Art. 40 Nos casos em que, excepcionalmente, o cartão de vacina esteja em desacordo com as normas da Secretaria Municipal de Saúde, os pais e/ou responsáveis deverão apresentar justificativa médica.

Art. 50 A Comissão de Matrícula deverá ter quorum de 50% dos membros e será responsável por realizar a seleção das crianças, consignando os procedimentos em ata com livro-próprio, relacionando o nome das crianças, data de nascimento e respectivos grupos em que serão atendidas.

§ 10 É também de responsabilidade da comissão informar a comunidade educativa sobre o trâmite do processo e zelar pela transparência do mesmo, tendo a função de averiguar suspeitas de fraudes referentes à documentação apresentada.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Art. 6º Ficam estabelecidos, para a Matrícula de novas crianças, os critérios abaixo relacionados, na respectiva ordem de prioridade, observando sempre a menor renda "per capita", cujas crianças residam e/ou os pais trabalhem no Município de Florianópolis.

I - crianças cujos pais ou responsáveis exerçam atividade remunerada, ou nos casos em que as crianças tiverem um único responsável;

II - crianças em que um dos pais ou um dos responsáveis exerça atividade remunerada;

III - crianças cujos pais

**PREFEITURA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO**

§ 9º As crianças matriculadas no Ensino Fundamental não poderão inscrever-se na Educação Infantil.

§ 10º Nas unidades em que forem ampliadas a estrutura física, ao longo do ano, a organização dos grupos novos deverá ocorrer em conjunto com o Departamento de Educação Infantil, bem como a disponibilidade dos grupos deverão ser organizados, de forma a atender as demandas da lista de espera.

Art. 7º No ano letivo de 2007, a criança que não comparecer à Unidade de Educação Infantil, sem justificativa dos pais e/ou responsáveis, por 05 (cinco) dias consecutivos ou 05 (cinco) dias alternados durante o mês, perderá o direito à vaga, julgado pela Comissão de Matrícula e documentado pela Direção, oportunizando a vaga para a outra criança da lista de espera. A ausência deverá ser justificada por atestado médico. A ausência em situações particulares, com prazo limite de até 30 dias, deverá ser comunicado com antecedência e por escrito, para análise da Direção da Unidade de Educação Infantil, e dado ciência ao Departamento de Educação Infantil.

§ 1º A criança matriculada na Unidade de Educação Infantil em período integral e que em um dos períodos não apresente a frequência estabelecida no art. 7º, perderá o direito à vaga no respectivo período.

§ 2º No ano letivo de 2007, as inscrições ficarão abertas até o dia quinze de outubro.

§ 3º Caso não haja vaga, as crianças ficarão em lista de espera, a qual não lhe garante a inscrição e a vaga para o ano subsequente.

§ 4º Posterior a cada seleção, será divulgada, na Unidade de Educação Infantil, a lista dos selecionados, bem como a lista de espera dos respectivos grupos em ordem alfabética.

§ 5º No caso de desistência de vaga, os pais deverão comunicar à unidade, em formulário próprio, responsabilizando-se, assim, por este ato.

Art. 8º A Direção da Unidade de Educação Infantil é responsável pela constituição de uma Comissão de Matrícula, que fará a seleção das crianças para o ano letivo de 2007. Esta Comissão deverá ter a seguinte composição:

I - O Diretor, que a presidirá;

II - 02 (dois) representantes dos servidores da Unidade de Educação Infantil;

III - O Supervisor, na unidade que possuem este profissional;

IV - 02 (dois) representantes dos pais e/ou responsáveis, ou representantes da APP (Associação de Pais e Professores) ou Conselho de Escola;

V - O I agente de Saúde e Assistente Social, quando houver na comunidade;

VI - 02 (dois) representantes do Conselho Comunitário ou da Associação de Moradores, quando houver.

VII - Intendente do Bairro, quando houver na comunidade.

§ 1º A convocação dos representantes da Comissão deverá ser por escrito e protocolada.

§ 2º Dos representantes dos diferentes segmentos, O I (um) será o titular e o outro suplente. A Comissão de Matrícula deverá ser referendada em Assembléia, registrando-se em ata com

**PREFEITURA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO**

livro próprio. Deverá ser entregue ao Departamento de Educação Infantil os nomes, em formulário padrão, dos representantes da Comissão supracitada.

§ 30 Sempre que surgirem uma ou mais vagas, a Comissão de Matricula deverá ser convocada por escrito, pelo presidente da mesma, no prazo máximo de uma semana, para seleção da lista de espera. Esta seleção ocorrerá respeitando o quorum mínimo, cabendo ao presidente da Comissão registrar em ata todo este procedimento.

Art. 90 A Unidade de Educação Infantil procederá à organização do número de crianças por grupo, considerando a Resolução nº 01/2002, obedecendo aos seguintes critérios:

Grupo	Data de nascimento da Criança	Número de Crianças
I	A partir de Agosto/2006	15 crianças
II	Março/2006 - Julho/2006	15 crianças
III	Março/2005 - Fevereiro/2006	15 crianças
IV	Março/2004 - Fevereiro/2005	15 crianças
V	Março/2003 - Fevereiro/2004	20 crianças
VI	Março/2002 - Fevereiro/2003	25 crianças
VII	Março/2001 - Fevereiro/2002	25 crianças

§ 10 A abertura dos novos grupos de crianças objetivará atender o maior número de criança em lista de espera, independentemente de idade, que se atende atualmente, verificando a estrutura da unidade, com aprovação do Departamento de Educação Infantil, dentro dos seguintes critérios:

I - Conforme Proposta Pedagógica da Unidade de Educação Infantil, poderão ser organizados grupos com crianças de diferentes idades aproximadas, respeitando o número máximo de crianças por grupo, conforme Resolução nº 01/2002.

11 - O número de crianças por grupos de idades diferentes obedecerá à porcentagem de 50% + 1 da idade predominante.

III - As crianças poderão ocupar duas vagas em Unidades de Educação Infantil diferentes, quando não houver lista de espera e a partir de trinta de março de 2007.

Art. 100 O acesso e a permanência da criança na Unidade de Educação Infantil não serão condicionado ao uso de uniforme, do material, à contribuição financeira à APP (Associação de Pais e Professores) ou a qualquer tipo de procedimento que restrinja este direito.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOUS SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO**

Arto 11 ° A Direção da Unidade de Educação Infantil deverá encaminhar, ao Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação, o movimento de matrícula mensal, o relatório de matrícula e a lista de espera por grupo de crianças, conforme modelo oficial, até o dia 18 de dezembro de 2006. No ano de 2007, os relatórios deverão ser entregues bimestralmente

Arto 12° A Secretaria Municipal de Educação em caso de suspeita ou denúncia, fará revisão das Matrículas que não obedecerem aos critérios estabelecidos nesta Portaria, procedendo, se necessário, a ações administrativas legais.

Art. 13° É de responsabilidade da Comissão de Matrícula da Unidade de Educação Infantil, representada pela direção, fazer cumprir esta Portaria. Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão de Matrícula junto ao Departamento de Educação Infantil.

Art. 14° Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, estabelecidas na Portaria 094/2005.

Florianópolis, 25 de Setembro de 2006.

RODOLFO JOAQUIM PINTO DA LUZ
Secretário Municipal de Educação

Grupos	Número de crianças	Data de Nascimento	Idade das crianças em <u>02/março/2007</u>	Faixa etária das crianças na Resolução nº O 1/2002 do Conselho Municipal de Educação
G1	15	A partir de Agosto/2006	0 meses a 7 meses	0 a 1 ano
G2	15	Março/2006 a Julho/2006	8 meses a 1 ano	0 a 1 ano .
G3	15	Março/2005 a Fevereiro/2006	1 ano e 1 mês a 2 anos	1 ano a 2 anos
G4	15	Março/2004 a Fevereiro/2005	2 anos e 1 mês a 3 anos	2 anos a 3 anos
G5	20	Março/2003 a Fevereiro/2004	3 anos e 1 mês a 4 anos	3 anos a 4 anos
G6	25	Março/2002 a Fevereiro/2003	4 anos e 1 mês a 5 anos	4 anos a 5 anos
G7	25	Março/2001 a Fevereiro/2002	5 anos e 1 mês a 6 anos	5 anos a 6 anos

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)