

GRUPECI – 2014

**GRUPO DE PESQUISA ESTUDOS SOBRE A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A
EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS DA DIFERENÇA**

**Nome da Coordenadora: Anete Abramowicz
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.**

INTRODUÇÃO

**Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
Maria Walburga dos Santos**

O grupo de pesquisa Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença foi formado em 1998, e se dedica a compreensão das concepções de criança e infância na contemporaneidade. As pesquisas focam a pluralização do objeto social da infância, considerando criança e infância como categorias históricas e contingentes por meio de suas multiplicidades: raça, gênero, sexualidade e etnia.

O enfoque do grupo tem sido a compreender e diagramar as infâncias, entendidas como uma experiência social que atravessa crianças e adultos indiferentemente. Buscamos cartografar os modos pelos quais as crianças são subjetivadas e se subjetivam pelas diferenças que as marcam e entender de que maneira as crianças se representam e são representadas; o modo pelo qual são produzidas no campo social e de que maneira se produzem como atores e agência social. Tomamos a multiplicidade da experiência da infância como positividade orientada pelo pensamento da diferença, que se pauta nos referenciais teóricos deleuziano e foucaultiano, e nos campos contemporâneos das relações étnico-raciais e de sexualidade e gênero, para os quais as diferenças infletem nossa subjetividade permitindo múltiplas possibilidades de existências. Compreendemos que a criança se refaz de forma singular em suas diferenças e é na busca de compreender as possibilidades destas singularidades que o grupo de pesquisa realiza suas atividades.

Dentre os últimos projetos desenvolvidos pelo grupo, destacamos: "Representações da criança e da infância na iconografia brasileira dos anos 1880 -1940 " e "A sociologia da infância

no brasil: uma genealogia em construção” sendo que deste segundo projeto, derivará um livro com os resultados da pesquisa a ser publicado em 2015.

Além destes dois projetos, desde 2012 o grupo tem se proposto a realizar - em parceria com o curso de Especialização em Educação Infantil da UFSCar - Seminários Internacionais com temas relacionados à infância. Em 2012 realizamos o I Seminário Educação Infantil e Diferença, com o Professor Michel Vandebroek da University Ghent. Em 2013, realizamos o II Seminário Sociologia da Infância com a participação do Professor Manuel J. Sarmiento da Universidade do Minho e em 2014, o III Seminário contou com a participação do Professor Pap Ndiaye da Université Sciences Po em Paris e da Professora Véronique Francis da Universidade de Orleans, para debater o tema “Infância e Relações Étnico-Raciais”.

As pesquisas mais recentes desenvolvidas pelo grupo incluem a proposição de compreensão do “bebê” como um conceito teórico no interior da sociologia da infância cujo estudo requer metodologias específicas (Tebet, 2013; Tebet e Abramowicz, 2013, 2014) além dos trabalhos que selecionamos para apresentar neste GRUPECI: “Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: diagnóstico e pesquisa OBEDUC/CAPES/INEP” (Abramowicz, Henriques e Oliveira), “Contribuições do ‘Projeto UNESCO no Brasil’ para o campo de pesquisa de infância e relações étnico-raciais” (Cruz e Rodrigues) e “Reformas políticas e impactos nas unidades de educação infantil das IFES – reflexões a partir da Unidade de Atendimento à Criança (UAC – UFSCar) (Moruzzi e Silva).

POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DIAGNÓSTICO E PESQUISA¹

Anete Abramowicz² - UFSCar
aneteabramo@gmail.com

Afonso Canella Henriques³ - UFSCar
afonsohenriques73@gmail.com

Fabiana Luci de Oliveira⁴ - UFSCar
fabianaluci@gmail.com

Raça e Educação: a política de branqueamento na educação infantil

Este trabalho é parte de um diagnóstico da rede municipal de educação infantil de São Carlos que vem sendo desenvolvido há dois anos no Município de São Carlos e pertence ao Projeto do Observatório da Educação, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal do Ensino Superior (CAPES/INEP). Uma das linhas deste diagnóstico consiste em verificar de que maneira o recorte racial que está presente na política educacional, especialmente nas políticas para a infância. Utilizando a obra de Jerry Dávila (2003), *Diploma of Whiteness – race and social policy in Brazil, 1917-1945*, busca-se mostrar a política de branqueamento presente nos princípios e na história da educação brasileira que se desenvolveu a partir do sofisticado discurso da democracia racial que velou a instauração de um racismo estrutural. A partir de um estudo de caso realizado no município de São Carlos verificamos a predominância, majoritariamente branca, das profissionais da infância e que se caracteriza como uma atualidade que permeia as novas orientações educacionais, mesmo que contraditoriamente, amparado pelo discurso da diversidade.

¹ Pesquisa faz parte do Observatório da Educação (OBEDUC) e é financiado pela CAPES/INEP/SECADI

² Professora Titular do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Bolsista Produtividade do CNPq.

³ Professora Titular do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Bolsista Produtividade do CNPq. Departamento de Sociologia da UFSCar. Bolsista Produtividade do CNPq.

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos

⁴ Professora Adjunta do Departamento de Sociologia da UFSCar. Bolsista Produtividade do CNPq.

Para a realização do diagnóstico foi realizada uma coleta de dados das creches e das escolas de educação infantil do município com o objetivo de traçar um perfil social, racial e de gênero dos profissionais que atuam com as crianças e da clientela atendida. Os dados revelam em consonância com o referencial teórico adotado que o “diploma de brancura” exigido para o cuidado e a educação da primeira infância tem excluído de seus quadros a profissional negra produzindo e acentuando uma política de branqueamento que faz parte da política educacional brasileira, desde 1917. Concluímos deste modo, que não há política educacional que não realiza ao mesmo tempo uma política racial.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Relações Raciais e Políticas Públicas.

Uma nova Pedagogia Racial?

Em janeiro de 2003 a Lei nº. 10.639, após quatro anos de tramitação e negociações, atendeu uma das reivindicações do movimento negro para a Constituição Federal e para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), a inclusão explícita da temática das relações étnico-raciais nos documentos que orientam a política nacional de educação. Em 2004 o Parecer 003 incorporou, em alguma medida, a luta do movimento negro e instituiu Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A alteração da LDB e seus desdobramentos são, na visão de alguns intelectuais, responsáveis por um processo de racialização da pedagogia, nos termos de Yvonne Maggie (2005-2006) trata-se de uma das dimensões de uma pedagogia racial, terminologia também utilizada por Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos para se referir ao vestibular da Universidade de Brasília, em que se adotou pela primeira vez o sistema de cotas raciais.

Para Maggie (2005-2006) todas essas mudanças, especialmente as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, são peças da engenharia racial que se implantou no país a partir da participação do Brasil na III Conferência Mundial das Nações Unidas de Combate ao

Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em 2001 em Durban (África do Sul) (Maggie, 2005-2006, p. 114).

Para a autora a concretização desta engenharia racial tem sido amparada pelo aparato burocrático do Estado, que culminou no Governo Lula com a substituição do discurso sobre a fusão das diversas etnias e diferenças raciais pelo discurso e afirmação de uma sociedade multirracial, exemplo segundo Maggie, de como o Estado propõe exacerbar a racialização da sociedade em vez de debelá-la.

Vivenciamos neste momento um debate no interior do campo teórico sobre raça, embate antigo entre a genética, a antropologia, a sociologia e a política reatualizado, devido à maneira pela qual os movimentos sociais, especialmente o movimento negro, conseguiram fazer emergir e visibilizar a engenharia racista existente na sociedade brasileira apaziguada durante anos a partir da ideia da democracia racial.

Na educação a mecânica racista tem sido evidenciada por meio de pesquisas e pelos indicadores nacionais de acesso, permanência e desempenho escolar que demonstram que mesmo quando todas as crianças e jovens são pobres os negros vivenciam uma desigualdade maior. Desta forma, o recorte econômico tem sido insuficiente para explicar as desigualdades evidenciadas.

Pretendemos neste artigo analisar as discussões que suscitaram e ao mesmo tempo fundamentaram as políticas e propostas de reformas educacionais no início do século XX, assim como a função atribuída ao sistema educacional que revela a sua ligação com o pensamento eugênico, centrando-se numa das principais preocupações deste pensamento: a raça e o futuro racial do país. A partir de um estudo de caso, mostramos a política de branqueamento que vem se efetivando na educação infantil a partir das diretrizes nacionais que definiram a educação, em lugar da assistência e promoção social, como lócus da educação da criança pequena, que definiram, também, o perfil do profissional que atuará neste nível, bem como os conteúdos necessários. Pretendemos assim, mostrar, que há uma lógica racial em qualquer definição da política educacional.

Estudo de Caso: o branqueamento das profissionais da infância

A educação infantil tem feito parte, desde o início do século XX, de um processo que foi descrito por Jerry Dávila no livro "Diploma de Brancura" de um pressuposto de que mesmo após a década de 1930, com a celebração da miscigenação, da democracia racial, a prática no interior das instituições escolares e a formulação de políticas continuaram a orientar-se pelos princípios da eugenia. Neste artigo, de algum modo, a partir de um estudo de caso desenvolvido no município de São Carlos procuramos mostrar que há uma política racial para este nível de ensino que é implantado como política pública nacional.

As políticas, atuais, nacionais de educação têm dedicado atenção à temática racial em suas orientações e propostas e elegeram a diversidade como perspectiva, que aparece como uma nova ordem discursiva. No entanto, a partir de nosso estudo de caso que evidencia a “expulsão” das pajens/educadoras negras do cuidado e da educação das crianças pequenas, tomamos por hipótese de que as novas políticas públicas para a educação infantil produziram como consequência, nem sempre deliberada, ou como um “dano colateral” a “expulsão das pajens negras”, ao mesmo tempo em que ampliou o acesso das crianças na rede pública, e deste modo, ocorreu um aumento do acesso e de vagas das crianças pobres e negras a este nível de ensino.

A educação da infância ocupa um lugar importante, neste momento, que Silvério (2005), denomina como re-configuração do nacional. Este momento caracteriza-se pela passagem de uma “sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos) para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista da nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos)” (Silvério, 2005, p. 95).

O impacto deste processo e re-configuração do nacional se expressam na educação infantil pela passagem das creches e das escolas de educação infantil das Secretarias de Assistência Social e Promoção Social para as Secretarias de Educação, pela entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental, além da profissionalização daquelas que trabalham com a criança pequena e com a infância. Além disto, a educação infantil ganhou centralidade também nas análises econômicas, a partir da divulgação de pesquisas internacionais que evidenciam um aumento do PIB quando as crianças frequentam pré-escolas de qualidade, deste modo, na vertente econômica a criança passa a ser vista como um importante capital humano a ser investido. Na

legislação atual, a criança ascende como portadora de direitos, não mais, apenas, acoplada à mãe e à família e aos seus deveres, e para tanto necessita ser educada como cidadã para fazer valer seus direitos, e tem na creche e na educação infantil os espaços fundamentais deste “novo” processo. Ao mesmo tempo em que a creche e a pré-escola ao tornarem-se obrigatória para o Estado, ele imprime sua concepção e neste âmbito inicia um forte processo de escolarização da educação infantil que se substancia a partir da implantação de processo de avaliação, de currículos unificados, de um processo de alfabetização, etc. Verifica-se novamente a colonização da pré-escola pela escola de maneira que este nível de ensino é instado a resolver os problemas cruciais da educação brasileira como desempenho escolar deficiente e desigual entre as crianças de diferentes classes sociais e raças, além de que a educação neste nível de ensino continua a ser um antídoto contra a pobreza. As crianças de 4 anos são incorporadas à educação obrigatória, e de 4 meses a 3 anos permanecem em espaços formais e informais da educação, pressionando a demanda por creches.

Podemos dizer desta forma, que vivemos um outro patamar "civilizatório e modernizante" no que se refere à incorporação de direitos pela criança pequena. Esta criança que emerge neste novo padrão jurídico como sujeito de direitos tem na creche e na pré-escola os espaços para o desenvolvimento de sua ação como sujeito. Como consequência deste estatuto jurídico, não basta só cuidar das crianças, mas é preciso educar a criança, mais do que isto é preciso escolarizá-la. Escolarizá-la no sentido de que ela tem que aprender a ser aluna, a compreender a cultura da escola e tudo o que acompanha o processo de socialização escolar. A pré-escola, fundamentalmente, não pode mais se ater apenas a sua dimensão de cuidado por isso pertence agora, necessariamente, à educação que é quem se responsabiliza pela educação para cidadania. É ela quem educa para a autonomia, para a criticidade e para tudo aquilo que é necessário na “produção de cidadãos” e do povo⁵. Em relação à criança de seis anos não basta somente ser

⁵ “A educação esteve embutida no projeto de nação e, desde o século dezoito, veicula uma ordem civilizatória que, quando não ignora, bane, maldiz ou conjura a diferença. Naquele projeto, a educação prestou-se à construção do que fosse identitário, mediante, por exemplo, a afirmação de noções sedentárias como povo, raça ou território. Ainda hoje, quando a professora de crianças pequenas solicita, utiliza e ensina determinados modos de ser e agir, ela está aliada a uma determinada concepção de povo e raça, mesmo que não saiba exatamente da processualidade da construção desse conceito e de suas implicações. A professora subjetivada nessa sociedade que produz incessantemente modos de ser e agir acaba internalizando, como algo próprio, hábitos, valores e cuidados que se aliam a uma forma específica de produção do povo. É no interior dessa lógica que a professora cuida das crianças e as educa para que aprendam as mesmas coisas, num mesmo tempo. A aprendizagem é entendida como cumulativa e linear e recorre a procedimentos de ação supostamente idênticos para crianças diferentes, na medida em que atua e trabalha na perspectiva dessa construção idealizada de igualdade e de povo. A professora, ao mesmo tempo que colabora com a

educada, é preciso ensiná-la a ser cidadã, no ensino fundamental. Ela irá votar, no futuro, é fundamental que aprenda a ler e a escrever, é necessário que aprenda a língua “única” e hegemônica, é necessário que aprenda a ser brasileira.

O que temos observado nas creches é um gradativo processo de branqueamento das professoras como consequência secundária da profissionalização e exigência de diploma para a educação desta faixa etária. Sabemos que na educação infantil não ocorreu um processo de feminização do magistério, já que esta é genuinamente uma profissão e carreira feminina, por isto usaremos o feminino quando nos referirmos a esta profissional.

A exigência do diploma, a necessidade de ser professora, a dimensão de que cuidar é totalmente insuficiente para a formação desta criança cidadã, tem de maneira gradual tirado as profissionais negras que atuavam neste nível de ensino. O diploma no Brasil, significa, repetindo Dávila um diploma de brancura, quem promove a criança cidadã em sua educação, higiene e moral é uma professora branca. Branca, não só no sentido da cor, mas daquilo que significa ser branco no Brasil: civilizada, adulta, heterossexual e pertencente a uma determinada ordem moral. Por isto a creche é um lugar em que se aprende sobre a civilidade infantil que compreende os hábitos morais e de conduta. É neste sentido que vivemos algumas inversões históricas para esta faixa etária, a mulher branca cuidando da criança negra, mesmo que isto tem mostrado a insatisfação de algumas pedagogas quando dizem que não estudaram tanto para limpar crianças. Assim como temos verificado que algumas prefeituras ainda designam outras profissionais para o cuidado das crianças.

Para ilustrar o processo de branqueamento em curso na rede de educação infantil que se acentuou com a passagem das creches para a educação, realizamos um estudo de caso no município de São Carlos a partir da atualização de um banco de dados⁶ consolidado em 2014.

A elaboração deste banco de dados foi realizada com objetivo central de reunir informações que viabilizassem a realização de um diagnóstico da rede de Educação Infantil que pretende posteriormente subsidiar a implementação de uma proposta de política pública para a infância no município. A proposta inicial deste banco surgiu propositadamente com a passagem da rede de

produção da idéia de povo, é por ela construída”. ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *Infâncias em Educação Infantil. Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3, Dec. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300012&lng=en&nrm=iso>. access on 26 July 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>.

⁶ Diagnóstico das creches da rede municipal de São Carlos. Projeto aprovado na linha de políticas públicas pela FAPESP em 1999. Anete Abramowicz (coord.)

creches da Secretaria do Bem-Estar Social para a Secretaria da Educação do município de São Carlos, foi reatualizada em 2007 e em 2014.

Em 2007 e em 2014 retornamos às treze creches do município com o objetivo de atualizar parte das informações deste banco de dados e em 2014 ampliamos o banco de dados para abarcar todas as escolas de educação infantil do município e faz parte do projeto de mestrado de Afonso Canella Henriques. De todas as informações obtidas, para este artigo privilegiamos o recorte referente ao perfil racial das profissionais que lá atuam e das crianças incorporadas à rede.

Em 2003, os equipamentos de creches abrigavam crianças de zero a seis anos e ainda não se exigia o ensino superior para atuar nesta faixa etária, o que explica a predominância de pajens. O retrato do primeiro levantamento apresentou a seguinte configuração: 189 funcionários, sendo 177 (93,7%) mulheres e 9 (4,8%) homens e 3 não informados; 148 (78,3%) eram brancos e 32 (16,9%) negros, 9 não informados.

Deste total de funcionários 69 (36,5%) eram educadoras (antigas pajens), 5 (2,6%) professoras e 11 (5,8%) diretoras. Na relação entre cor ou raça e função atual dos funcionários, observou-se que entre as sessenta e nove educadoras, 57 (82,6%) eram brancas e 12 (17,3%) negras. Entre as cinco professoras, 3 (60%) eram brancas e 2 (40%) negras. Entre as onze diretoras, 9 (81,8%) eram brancas e apenas 1 (9%) negra, e 1 não informada (Tabela I). Quanto à escolaridade das funcionárias observamos que 67 (35,4%) tinham o ensino médio completo e 19 (10,1%) o ensino superior.

Tabela I: distribuição por cor/raça segundo a função em 2003.

	Pajem (Educadora)		Professora		Serviços Gerais		Servente merendeira		Braçal		Guarda		Faxineira		Diretora		Atendente Deficiente físico		Outra		Não informado		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Branca	57	38,50	3	2,00	13	8,80	16	10,80	2	1,40	3	2,00	4	2,70	9	6,10	0	0	3	2,00	38	25,70	148	100
Negra	12	37,50	2	6,30	7	21,90	2	6,30	0	0,00	1	3,10	2	6,30	1	3,10	0	0	0	0	5	15,60	32	100
Amarela	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Outra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Não informado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	11,10	0	0	0	0	8	88,90	9	100
	69		5		20		18		2		4		6		11		0		3		51		189	

Fonte: Banco de Dados Diagnóstico das Creches Municipais de São Carlos – 2003 - 2007

A partir de 2003 a Secretaria Municipal de Educação adotou uma política de formação continuada das profissionais da educação e contratação por meio de concurso público que resultou na incorporação de 30% de funcionárias ao sistema e num aumento significativo do número de professoras com ensino superior.

Em 2007 num total de 246 funcionárias, 239 (97,2%) são mulheres e 7 (2,8%) são homens. Do total de funcionárias 201 (81,7%) são brancas e 42 (17%) negras, 2 (0,8%) amarelas. O que se observa é que o recorte de gênero permanece inalterado nestes cinco anos e, em relação ao recorte racial, praticamente, as 30% incorporadas ao sistema são brancas.

Deste total de funcionárias 68 (27,6%) são educadoras e 99 são professoras (40,2%) e 13 (5,3%) diretoras. Entre as educadoras 52 (76,5%) são brancas, 15 (22%) negras e 1 (1,5%) amarela. Em relação às diretoras (12) 92,3% são brancas e 1 (7,7%) é negra. Do total de professoras 89 (89,9%) são brancas e 10 (10,1%) são negras (Tabela II).

Tabela II: Distribuição por cor/raça segundo a função em 2007.

	Educadora		Professora		Serviços Gerais		Servente merendeira		Braçal		Guarda		Faxineira		Diretora		Atendente Deficiente físico		Outra		Não informado		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Branca	52	25,90	89	44,30	16	8,00	27	13,40	0	0	0	0	3	1,50	12	6,00	0	0	2	1,00	0	0	201	100
Negra	15	35,70	10	23,30	9	21,40	3	7,10	0	0	2	4,80	2	4,80	1	2,40	0	0	0	0	0	0	42	100
Amarela	1	50,00	0	0	0	0	1	50,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	100
Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Outra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Não informado	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100,00	1	100
	68		99		25		31		0		2		5		13		0		2		1		246	

Fonte: Banco de Dados Diagnóstico das Creches Municipais de São Carlos – 2003 – 2007.

Por este dado podemos afirmar que a Secretaria de Educação incorporou em seu sistema unicamente professoras brancas o que demonstra que o processo de profissionalização é também um processo de branqueamento que revela o recorte de gênero e raça das políticas para a infância. Educar crianças pobres e negras é função de mulheres e brancas. A tabela abaixo ilustra a predominância de educadoras brancas:

Tabela III – Distribuição por cor/raça segundo a função em 2003, 2007 e 2014.

	Educadora						Diferença 2003 - 2007	Diferença 2007 - 2014	Professora						Diferença 2003 - 2007	Diferença 2007 - 2014				
	2003		2007		2014				2003		2007		2014							
	N.	%	N.	%	N.	%			N.	%	N.	%	N.	%						
Branca	57	82,61	52	76,47	4	100,00	↓	-6	↑	24	3	60,00	89	89,90	89	80,18	↑	30	↓	-10
Negra	12	17,39	15	22,06	0	0	↑	5	↓	-22	2	40,00	10	10,10	14	12,61	↓	-30	↑	3
Amarela	0	0	1	1,47	0	0	↑	1	↓	-1	0	0	0	0	3	2,70	→	0	↑	3
Indígena	0	0	0	0	0	0	→	0	→	0	0	0	0	0	0	0	→	0	→	0
Outra	0	0	0	0	0	0	→	0	→	0	0	0	0	0	0	0	→	0	→	0
Não informado	0	0	0	0	0	0	→	0	→	0	0	0	0	0	5	4,50	→	0	↑	5
	69		68		4						5		99		111					

Fonte: Banco de Dados Diagnóstico das Creches Municipais de São Carlos – 2003 – 2007 – 2014 (resultado parcial).

Quanto ao perfil das crianças em 2003 as creches atendiam 1.106 crianças, oriundas de diferentes bairros do município, na faixa etária entre zero e seis anos e onze meses, distribuídos em sete grupos etários. A faixa de idade que concentrou um maior número de crianças foi a de três e quatro anos, 23,1% e 25% respectivamente, seguida pela de cinco anos a cinco anos e onze meses, 17,6% e dois anos a dois anos e onze meses, 12,6%.

As crianças que compunham a rede de creches em 2003 eram 588 (53,2%) do sexo masculino e 518 (46,8%) do feminino; 702 crianças (63,5%) brancas e 276 crianças (25%) negras, 47 outra e 81 não informado. Em 2007 as treze unidades de creches passaram a atender somente crianças de zero a quatro anos, em meio período, o que significou que o número de vagas para as crianças desta faixa etária dobrou. No ano de 2014, são catorze unidades que oferecem exclusivamente atendimento de creche, sendo que, mais 29 unidades de educação infantil realizam atendimento misto, que compreende alunos em idade de creche e de pré-escola. Neste universo a rede municipal está delineada da seguinte forma: 49,68% das matrículas destinadas às crianças em idade de creche e 50,32% de crianças em idade de pré-escola. (Tabela IV).

Tabela IV – Distribuição por faixa etária em 2003 e 2007.

Faixa etária	2003		2007		2014		Diferença 2003 - 2007	
	N.	%	N.	%	N.	%		
0 a 11 meses	0	0	57	5,40	326	4,03	↑	5,40
1 ano a 1 ano e 11 meses	25	2,40	250	23,50	891	11,01	↑	21,10
2 anos a 2 anos e 11 meses	134	12,10	409	38,40	1202	14,85	↑	26,30
3 anos a 3 anos e 11 meses	253	22,90	347	32,60	1603	19,80	↑	9,70
4 anos a 4 anos e 11 meses	278	25,10	1	0,10	2051	25,33	↓	-25,00
5 anos a 5 anos e 11 meses	222	20,10	0	0	2023	24,99	↓	-20,10
6 anos a 6 anos e 11 meses	73	6,60	0	0	0	0	↓	-6,60
Mais que 7 anos	113	10,20	0	0	0	0	↓	-10,20
Não informado	7	0,60	0	0	0	0	↓	-0,60
	1105		1064		8096			

Fonte: Banco de Dados Diagnóstico das Creches Municipais de São Carlos – 2003 – 2007.

As creches atenderam 1.064 crianças, sendo que 680 (63,9%) são brancas e 335 (31,5%) negras. Estes dados revelam uma mudança no perfil étnico-racial das crianças que frequentam estas unidades se em 2003 o número de negros era de 276 representando 25% do total de crianças no sistema em 2007 há um aumento de 6,5% no ingresso de crianças negras, são 335 que representam 31,5% do total de crianças (Tabela V).

Tabela V: Distribuição por cor/raça em 2003, 2007 e 2014.

	2003		2007		2014		Diferença 2003 - 2007		Diferença 2007 - 2014	
	N.	%	N.	%	N.	%				
Branca	702	63,50	680	63,90	54	66,00	↑	0,40	↑	2,10
Negra	276	25,00	335	31,50	23	28,00	↑	6,50	↓	-3,50
Amarela	0	0	5	0,50	4	5,00	↑	0,50	↑	4,50
Indígena	0	0	0	0	1	1,00	→	0,00	↑	1,00
Outra	47	4,20	0	0	0	0	↓	-4,20	→	0,00
Não informado	81	7,30	44	4,10	0	0	↓	-3,20	↓	-4,10
	1106		1064		82					

Fonte: Banco de Dados Diagnóstico das Creches Municipais de São Carlos – 2003 – 2007 – 2014 (resultado parcial).

Este fato revela que quando há aumento de vagas, as crianças negras e pobres são incorporadas ao sistema, como ocorreu nas creches, pois as crianças de quatro anos a cinco anos e onze meses foram para as EMEIS⁷ e as crianças de seis anos para o ensino fundamental. Ou seja, quanto mais excludente um sistema de ensino, como é o caso da educação infantil e do ensino superior, menos crianças e jovens negros terão acesso. Desta forma, a ampliação em um ano da escola fundamental, provavelmente, incorporou crianças negras e pobres que estavam fora do sistema de ensino, e isto torna esta ampliação importante como uma política universal inclusiva, mas obviamente insuficiente para a permanência com êxito das crianças.

É válido observar que de 2003 a 2007 há uma significativa diminuição do número de não informado. Este fato pode indicar que as famílias negras, por diferentes razões, têm conseguido de maneira mais afirmativa se auto-declarar como negras.

Os dados parciais de 2014 indicam:

No que se refere à Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos – SME oferta o atendimento em 44 Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs e 9 entidades filantrópicas conforme Tabela VI.

⁷ EMEIs: crianças em meio período ou período integral (em apenas algumas regiões da cidade) com idade entre 3 até 6 anos.

Tabela VI – Caracterização dos tipos de atendimentos das unidades escolares.

	Atendimento de Creche	Atendimento de Pré-Escola	Atendimento Misto
CEMEI	14	1	29
Filantrópicas	8	0	1
	22	1	30

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Participaram deste estudo, 1300 famílias que possuíam alunos efetivamente matriculados em um dos 44 CEMEIs, portanto, com idade de 4 meses a 5 anos e 11 meses, esta seleção ocorreu em 24 de fevereiro de 2014 e a escolha se deu por meio de sorteio.

A amostra corresponde a 16,05% do total de alunos matriculados na referida rede municipal.

Os participantes do estudo foram divididos em duas categorias: alunos e suas famílias e professores, que são inicialmente caracterizados quanto ao sexo, cor/raça para ambas as categorias e idade, religião, formação, situação trabalhista para a categoria de professores, conforme sistematização nas Tabelas VIII e IX.

Ressalta-se que as informações apresentadas por ocasião da caracterização dos participantes da pesquisa não encerra a discussão da referida população, uma vez que estes indicadores serão detalhadamente explicitados por meio de cruzamento com outros em fase posterior, principalmente no que tange ao âmbito municipal, não excluindo os níveis estadual e nacional.

Tabela VIII – Caracterização dos alunos participantes da pesquisa.

Caracterização	Crianças	
	N.	%
Sexo		
Masculino	61	58,10
Feminino	44	41,90
Cor/Raça		
Branca	73	69,52
Parda	22	20,95
Preta	9	8,57
Amarela	1	0,95

Fonte: Banco de Dados Diagnóstico das Creches Municipais de São Carlos – 2014 (resultado parcial).

Tabela IX – Caracterização dos professores participantes da pesquisa.

Caraterização	Professora	
	N.	%
Sexo		
Masculino	1	1,82
Feminino	54	98,18
Cor/Raça		
Branca	45	81,82
Parda	5	9,09
Preta	2	3,64
Amarela	1	1,82
Não Declarada	2	3,64
Faixa etária		
20-29	8	14,55
30-39	17	30,91
40-49	18	32,73
50-59	9	16,36
60-69	2	3,64
Não Declarada	1	1,82
Formação		
Universitário Incompleto	1	1,82
Universitário Completo	51	92,73
Mestrado Completo	2	3,64
Doutorado Completo	1	1,82
Situação trabalhista		
Contrato Temporário	4	7,27
Efetivo	51	92,73

Fonte: Banco de Dados Diagnóstico das Creches Municipais de São Carlos – 2014 (Resultados parcial).

Considerações Finais

É evidente que neste processo de profissionalização da educação infantil há positivities que devem ser reconhecidas, entre elas a qualificação profissional e da carreira, reivindicação antiga dos fóruns e dos movimentos sociais que atuam pelos direitos da criança pequena. No

entanto, na mesma medida e importância em que a positividade se revela há um processo que não pode ser ignorado e que merece uma atuação pública e política, que corresponde a predominância das profissionais brancas que trabalham com as crianças.

Ao se exigir um diploma para se trabalhar com as crianças, aqueles, principalmente aquelas que não o tem, estarão excluídos - e no Brasil significa que os negros é que estão excluídos deste processo. Para analisar a presença diferencial dos diversos níveis de ensino, Rosemberg (2006) utiliza o conceito de taxa de “negritude” (razão da população negra/população branca). Se para a alfabetização de adultos e ensino fundamental as taxas são respectivamente 1,89 e 1,06; na graduação e na pós-graduação as taxas caem assustadoramente e são respectivamente 0,25 e 0,16. Assim, o gargalo que barra o acesso ao ensino superior, apreendido pelas taxas de “negritude” nos diversos níveis de ensino, mostra a intensa segregação racial no ensino superior. Ou dito de outro modo: se na população geral encontramos 1 negro para cada 1,1 brancos, no ensino médio encontramos 1 negro para 1,5 brancos e no ensino superior (graduação) a proporção sobe de 1 para cada 4 brancos. Apesar de a população negra estar chegando ao ensino médio, sua incorporação posterior ao ensino superior é lenta, lentidão mais acentuada na educação superior pública (Rosemberg, p. 9, 2006).

É precisamente, essa desigualdade substantiva que tem instaurado a implementação de vários programas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras a partir de 2001.

Ao estabelecer qualquer política pública de educação ou novas diretrizes para os diferentes níveis de ensino deve-se contemplar a dimensão racial que qualquer nova orientação da política educacional embute. Isto significa que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não são responsáveis pela instauração da dimensão racial nas políticas, pois esta sempre esteve presente. A pedagogia sempre foi racial e segundo os dados analisados podemos afirmar que estamos vivenciamos uma re-atualização do processo de branqueamento descrito por Dávila, em meio à crescente discussão sobre diversidade e um discurso modernizante.

A temática racial nunca esteve tão presente na atualidade da política pública educacional brasileira e é necessário analisar qual é a singularidade do recorte racial na política para a infância. Por um lado podemos dizer que a lógica atual do funcionamento do capital que aboliu fronteiras, que se expandiu, que se mundializou tem no discurso da diversidade condições de

ampliar suas redes de captura e de expansão, na medida em que incorpora, por exemplo, novos produtos e novos consumidores. Ao mesmo tempo em que ao incorporar o diverso, como uma possibilidade de vida, de estilo, esvazia a força presente na condição diferente. Por outro lado, é inegável que a luta racial e suas conquistas, entre elas, as políticas de ação afirmativa, ampliam o campo das possibilidades, fazendo “fugir” determinadas ordens e estabilidades. A política pública, portanto tem se desafiado a incorporar o tema da diversidade sem que isto produza fissuras na rede social e o faz, de certa forma, esvaziando a diferença presente na diferença. O que confirmaria a nossa hipótese de que há uma re-configuração discursiva que re-atualiza o discurso da democracia racial. Ou seja, todos atuam e falam da diversidade e da diferença e este discurso com características neoliberais tem um duplo sentido: esvaziar o caráter disruptivo da diferença e, ao mesmo tempo, incorporar diferenças de maneira que não façam diferenças.

Por fim, em relação a nossa pesquisa, é importante afirmar que partimos de um universo de educação infantil que já é majoritariamente branco desde o início (2003), apesar de que em termos absolutos temos até um aumento das mulheres negras ao longo do tempo quando olhamos para a carreira de professora. E em termos de educadoras, esse é um posto em extinção, de 52 brancas em 2003, só sobraram 4 em 2014.

O que os dados ajudam a visibilizar é que há uma realidade dominante de brancura, e de como é lenta a incorporação de negros nas posições desde o início majoritariamente brancas. Antes, quando havia espaço para qualificação menor, como pajem, havia um pouco mais de espaço para profissionais negras, e quando a qualificação passa a ser exigida, apesar de aumentar um pouco em números absolutos a participação das negras, em termos relativos ainda é massivamente branca a profissão. Nosso ponto de partida em 2003 com apenas 5 professoras profissionais na educação infantil (no total) torna falacioso pensar em uma comparação de diminuição da representação dos negros pois estes sempre foram minoria.

Em São Carlos a rede pública municipal de educação infantil, sempre foi massivamente branca, sendo que o processo de profissionalização do cuidado com a criança, passando do cuidado para a educação, e a passagem de uma ocupação/função para uma profissão, a partir da exigência de diploma de ensino superior, faz com que a subrepresentação das mulheres negras fique ainda mais evidente, pois como ressaltamos, apesar de haver um aumento absoluto no

número de professoras negras ao longo do tempo, em termos relativos ela continua sendo extremamente minoritária.

Quando comparamos a realidade racial das professoras com a dos alunos e alunas, notamos que a educação infantil e pública em São Carlos também é majoritariamente branca, embora a participação e presença dos negros nesse nível de ensino não esteja tão distante da representação estatística que a população negra nessa idade escolar tem no município (de acordo com os dados do Censo 2010 do IBGE, do total de crianças de 0-4 anos no município, 25,8% são negras).

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A; BASSO, A; BASSO; I; MELLO, M. A. Relatório de pesquisa: Diagnóstico da Rede Municipal de Creches de São Carlos. FAPESP: Programa de Pesquisa em Políticas Públicas, 2004.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. Pro-Posições, Campinas , v. 20, n. 3, Dec. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072009000300012&lng=en&nrm=iso>. access on 26 July 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>.

BORGES, D. “Inchado, feio, preguiçoso, inerte”: a degeneração no pensamento social Brasileiro 1880-1940. In: Miskolci, Richard (Org.) *Dossiê Normalidade, Desvio, Diferenças*. São Carlos: teoria & pesquisa, 2005.

DÁVILA, J. *Diploma of whiteness race and social policy in Brazil, 1917-1945*. EUA: Duke University Press, 2003.

FREYRE, G. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: Schmidt, 1933.

FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAGGIE, Y. Uma nova pedagogia racial? Revista USP, n. 68, p. 112-129 dezembro/fevereiro 2005-2006.

PINTO, R. P. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Caderno de Pesquisa*, n. 86, p.25-38, 1993.

ROSEMBERG, F. *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão*. São Carlos, 2006. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br>. Acesso em: novembro/2007.

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

STEPAN, N. L. “*A Hora da Eugenia*”: raça, gênero e nação na América Latina. Coleção História e Saúde. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2005.

REFORMAS POLÍTICAS E IMPACTOS NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DAS IFES – REFLEXÕES A PARTIR DA UNIDADE DE ATENDIMENTO A CRIANÇA (UAC – UFSCAR)

**Andrea Braga Moruzzi - UFSCar⁸
deab.moruzzi@gmail.com**

**Bianca Neves Borges da Silva – UFSCar - FAPESP⁹
bia.nbs19@gmail.com**

Introdução

Apresentamos neste trabalho o percurso histórico e político que possibilitou a consolidação da educação infantil como um direito da criança, tendo como marco inicial a Constituição de 1988 e como dispositivo legal mais recente, a Resolução No. 1 de março de 2011. Esta Resolução dispõe a respeito das diretrizes para o funcionamento das Unidades de Educação vinculadas as IFES disparando pelos menos duas prerrogativas que se impõe sobre todas as Unidades de Educação das Universidades Federais: (1) tornarem-se centros ou unidades acadêmicas, vinculadas ao tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, tais como as demais Unidades ou Departamentos que constituem as universidades se quiserem continuar sendo mantidas pela União Federativa; (2) universalizarem o atendimento a todas as crianças, oportunizando formas igualitárias de ingresso e permanência, não realizando reserva de vagas ou processos seletivos exclusivamente internos. Esta última exigência impacta significativamente sobre a organização destas unidades uma vez que historicamente atenderam filhos e filhas de servidores e alunos (as) destas instituições. O objetivo deste trabalho é apresentar estas mudanças e desafios postos pela Resolução do CNE de Março de 2011 a partir do estudo e da análise das mudanças

⁸ Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e Diretora da Unidade de Atendimento a Criança – UAC- UFSCar.

⁹ Bolsista FAPESP – Pesquisa “ Dos direitos trabalhistas aos direitos das crianças: trajetórias e desafios postos à Unidade de Atendimento a Criança –UAC da Universidade Federal de São Carlos, frente a Resolução de março de 2011. Esta pesquisa apresenta a trajetória política e histórica das Unidades de Educação Infantil vinculadas às Universidades Federais e os desafios enfrentados por estas instituições para que continuem funcionando e cumpram com as determinações políticas que regem a Educação Infantil no Brasil. O trabalho ora apresentado é parte desta pesquisa.

organizacionais e pedagógicas ocorridas na Unidade de Atendimento a Criança (UAC- UFSCar), a qual pôde ser acompanhada muito intensamente pelo vínculo constituído em 2013 com a direção da unidade.

Esta abertura nos trouxe também caminhos para realizarmos uma pesquisa que pudesse sistematizar os dados sobre as demais “creches” e unidades de educação com apoio da FAPESP colaborando significativamente com os estudos sobre as políticas de educação infantil.

Apresentaremos neste trabalho as seguintes discussões: 1. As mudanças políticas e os dispositivos legais que possibilitaram a consolidação da educação infantil como direito da criança, tais como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Critérios de Atendimento que garantem os Direitos das Crianças, o Projeto de Lei que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação de 2011 a 2020 e, por fim, a Resolução do Conselho Nacional de Educação de Março de 2011; 2. Apresentaremos um levantamento sobre as Unidades de Educação infantil vinculadas as IFES e suas correspondentes retrospectivas históricas e políticas, visibilizando: a existência destas unidades e seus vínculos acadêmicos; 3. Por fim, apresentaremos a forma pela qual a Unidade de Atendimento a Criança (UAC-UFSCar) está realizando as adequações necessárias para o atendimento da Resolução de Março de 2011 e os impactos causados na comunidade interna da Universidade.

1. As mudanças políticas e os dispositivos legais

Os estudos históricos sobre o processo de institucionalização do atendimento a criança indicam que as creches foram criadas no Brasil no início do século XX, a partir do processo de modernização vivido pelo país, cuja população participava por meio do trabalho fabril abrindo uma demanda para os filhos das famílias operárias. Estas instituições não eram vinculadas ao sistema educacional da época. Eram espaços onde os filhos eram deixados enquanto as mães trabalhavam. A história das creches esteve fortemente ligada às mudanças sociais que as mulheres enfrentaram ao serem inseridas no trabalho fora do lar. No entanto, Oliveira (1988) ressalta que embora a necessidade de ajuda na prestação de cuidados para crianças pequenas estivesse ligada diretamente a situação que o sistema econômico criou, essa ajuda não era

reconhecida como dever social, mas como um ato de caridade, o que aumentava ainda mais a identidade assistencial dessas instituições. Neste período do início do século XX, somente os jardins de infância, que recebiam crianças das classes sociais mais privilegiadas é que desenvolviam uma programação pedagógica. (KISHIMOTO, 1986)

Em 1943, a Lei nº 5.452/43 da Consolidação das Leis do Trabalho/CLT regulamentou as primeiras creches em empresas paulistas, porém, até os anos de 1970 essa legislação não era efetivamente cumprida por desconhecimento dos empresários, por não haver instrumentos eficazes para a fiscalização e porque, as punições eram irrisórias no caso de não cumprir-se a lei. (ROSEMBERG, 1989).

Durante a segunda metade do século XX ocorreu uma intensificação na procura por creches por parte das mães operárias e funcionárias públicas (OLIVEIRA, 1985). A década de 1970, foi marcada por reivindicações políticas que começaram a tomar força e voz ativa graças aos Movimentos Sociais e sindicatos. Movimentações a favor dos direitos trabalhistas que envolviam o atendimento às crianças filhas de trabalhadores. O país enfrentava um período profundamente marcado por contradições na sociedade, devido ao advento da Ditadura Militar. Em especial os Movimentos liderados por mulheres feministas, estavam conquistando mais espaço na área trabalhista em decorrência do avanço do capitalismo, que necessitava agora da mão de obra feminina. (HADDAD, 1990). Por isso as creches começaram a ser reivindicadas como um direito dessas mulheres de deixar os filhos enquanto trabalhavam, tendo em vista que não era possível cumprir as horas de trabalho e conciliar as atividades domésticas. (TELES et. al., 1989) Os primeiros cursos de pós-graduação em educação no Brasil foram fundados na década de 1960. Portanto, as mulheres feministas acumulavam força política e fundamentos teóricos a respeito da necessidade de creches para as mães trabalhadoras e uma de suas conquistas foi referente à consolidação do Decreto-Lei nº 5.452, escrito em 1943 e alterado pelo Decreto-Lei nº 229 de 28/02/67 que em seu Art.398 – I - determinou que, em estabelecimentos que fizessem uso da mão de obra de trinta mulheres ou mais, e essas possuíssem mais de 16 anos, a empresa teria obrigação de oferecer um local onde pudessem deixar seus filhos na fase de amamentação.

A criação de creches também se tornou uma bandeira de luta dos trabalhadores das Universidades Federais. A primeira creche universitária foi inaugurada em 1972, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao final da década de 1970, já havia outras quatro em

funcionamento. Nas décadas de 1980 e 1990 ocorreu uma expressiva expansão na implantação de creches vinculadas a Universidades Federais, totalizando 15 unidades implantadas nesse período. Essa expansão foi fortemente influenciada pelos avanços na Educação Infantil e porque essa área consolidava-se como um campo de pesquisa. (RAUPP, 2004). Outra conquista trabalhista deste período foi a de que os filhos dos servidores das Universidades Federais deveriam ser atendidos em unidades de educação situadas no campus das Universidades, direito garantido pelo Decreto No. 93.408 de 10/1986.

O principal marco histórico da Educação Infantil ocorreu ao final da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988, porque alocou as creches e escolas maternas ou pré-escolas à área da Educação e não mais a Assistência além de determinar que a educação das crianças nestas instituições deveria ser compreendida e afirmada como um direito da criança e não da mãe trabalhadora. A aprovação da Constituição abriu caminhos para novos documentos que reiteraram a criança enquanto sujeito portador de direitos, tais como a Lei No. 8.069, de 13 de julho de 1990, que discorreu sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e no que se refere à educação, confluiu com a CF/88. O Art. 53- I - dispõe que toda criança e adolescente possui o direito de iguais condições para o acesso e permanência na escola, e para crianças de 0 a 6 anos o direito a frequentar creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB) também reforçou a luta pela Educação Infantil e a consolidou como primeira etapa da Educação Básica, indicando: “Art. 21º. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II - Educação Superior.”

Esta trajetória nos mostrou que as discussões que se seguiram após a década de 1980, fundamentadas principalmente pela Constituição de 1988 tornaram a creche um direito da criança. Por meio de outras leis, decretos e da LDB/96 tais discussões influenciaram no redirecionamento de algumas creches universitárias que passaram a atender não apenas os filhos dos respectivos funcionários, mas abriram oportunidade de atendimento à comunidade externa, pois a educação tornou-se um direito da criança. As questões acima citadas já vinham sendo discutidas antes mesmo da CF/88, em fóruns relacionados à Educação Infantil oferecida em creches universitárias. A essência de um dos fóruns datado em 1987, foi pautada no aspecto de qual era o papel dessas Unidades infantis vinculadas às universidades, se eram meramente

assistenciais ou acadêmicas. (RAUPP, 2002). A resposta dessa questão problematizou a identidade da creche universitária, pois implicou na questão de atender apenas os filhos de servidores e alunos do campus, ou abrir vagas a toda comunidade, assumindo além do Ensino o compromisso com a Pesquisa e Extensão.

O desenvolvimento de pesquisas na área de estudos sobre a criança e a infância originou uma maior demanda nos cursos de pedagogia durante os anos 1990. O crescimento e consolidação deste campo de estudo continuaram sendo impulsionado problematizando as funções que as creches universitárias exerciam. Não era suficiente apenas atenderem as crianças. Estas instituições infantis faziam parte das Universidades Federais, portanto, precisavam seguir a mesma direção acadêmica de trabalho, aliando Ensino, Pesquisa e Extensão.

Em 1993, a aprovação do Decreto No. 977 freou o movimento de expansão e funcionamento das creches universitárias. Este dispositivo valorizou o auxílio pré-escolar indireto, por meio de reembolso das mensalidades caso os funcionários. Se por um lado houve a interrupção no processo de expansão das unidades universitárias de educação infantil, por outro lado, eram cada vez mais impulsionados os debates em favor dos direitos das crianças, e outras medidas Legais foram criadas apoiando essa luta. Os Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil de 2006, Os Critérios de Atendimento que Respeitem os Direitos das Crianças de 2009 e a Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010 são exemplos desses dispositivos Legais que trouxeram novas definições de criança, infância e Educação Infantil. As discussões permaneceram em andamento e no ano de 2010, o novo Projeto de Lei para o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011 a 2020 reiterou a educação como um direito da criança, colocando para todas as instituições de educação básica a necessidade de ampliar e expandir o atendimento para todas as crianças. Assim ficou disposto no Art. 2º. II- “Universalizar o atendimento escolar.” No anexo deste mesmo Projeto de Lei foi posto que a universalização do atendimento da população entre quatro e cinco anos deveria ser concretizada até 2016, além de expandir o atendimento as crianças com até 3 anos em 50%.

Em decorrência desta meta surgiu a Resolução No. 1 de março de 2011, que reiterou o direito da criança à Educação Infantil e obrigou a universalização do atendimento nas creches universitárias, caso contrário essas unidades não seriam mais mantidas pela União. A Resolução também reforçou a necessidade que essas instituições deveriam se comprometer de forma

indissociável a realizar a Pesquisa e Extensão além do Ensino, justamente por ser parte de Universidades Federais, e não poderiam continuar com essa identidade assistencial que as creches possuíam. Discutiremos abaixo de forma mais detalhada as diretrizes postas por esta legislação.

1.1. A Resolução N.1. de março de 2011

A Resolução de Março de 2011 publicada pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica no Diário Oficial de 11 de março de 2011¹⁰ fixa as normas e as diretrizes para o funcionamento das Unidades de Educação Infantil vinculadas às Universidades Federais brasileiras. A Resolução é organizada em 10 artigos que disparam sobre:

- **Artigo 1º:** Os critérios de atendimento das crianças e das condições de trabalho dos profissionais da Unidade veiculados à necessidade de universalização do atendimento das crianças, promovendo igualdade nas formas de ingresso e permanência de todas as crianças que procurarem pela Unidade; A necessidade de garantir o quadro profissional de qualidade, formado, com piso salarial, plano de carreira e programas de formação continuada;

- **Artigo 2º e Artigo 3º:** Dispõem sobre os aspectos pedagógicos da Unidade, à necessidade de construção de um Projeto Político Pedagógico que apresente concepções de criança, de aprendizagem, de educação, que se pautem nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), que apresente a organização do trabalho pedagógico da Unidade com todos os elementos que envolvem a prática pedagógica na educação Infantil. Além disto, que especifique dos recursos humanos e estruturais da Unidade;

- **Artigo 4º:** Estabelece critérios para a jornada de trabalho dos profissionais da Unidade e sobre os períodos de funcionamento;

- **Artigo 5º:** Dispõe sobre a finalidade da educação infantil como estabelecimento que deve garantir o cuidado e a educação de crianças pequenas no constante das legislações que garantem condições de acessibilidade, segurança, salubridade, higiene e saneamento;

- **Artigo 6º:** Apresenta as condições adequadas da estrutura física dispendo sobre a adequação dos espaços físicos às diferentes funções inseridas na Unidade – espaços de recepção,

¹⁰ Seção 1, No. 48, 2011.

de alimentação, de atendimento pedagógico e recepção às famílias, de recreação e lazer, berçário, áreas externas, etc.;

- **Artigo 7º:** Dispõe sobre a obrigatoriedade da formação mínima para atuação na gestão da Unidade e para atuação como professor de educação infantil;

- **Artigo 8º:** Dispõe sobre a vinculação da Unidade de Educação Infantil na estrutura administrativa e organizacional da Universidade;

- **Artigo 9º e 10º:** Apresentam respectivamente o prazo para a adequação das Unidades de Educação Infantil às normas constantes na presente Resolução e a data de validação destas diretrizes a partir de sua publicação no Diário Oficial.

Pode-se compreender que a Resolução de No.1 é o resultado de um processo histórico de discussões e de mudanças legislativas que estruturam a educação infantil no âmbito da formação profissional, dos parâmetros de qualidade do atendimento, das políticas públicas voltadas para infância e da configuração da educação infantil como direito da criança. Dito de outra forma, as diretrizes postas por esta Resolução estão presentes de maneira detalhada em outros documentos governamentais que tratam da educação infantil no âmbito da política nacional¹¹.

O diferencial desta Resolução é a diretriz que pauta sobre a universalização do atendimento às crianças. A meta da universalização do atendimento é indicada pelo Projeto de lei que estabelece as diretrizes e as metas para o Plano Nacional de Educação (2011 a 2020). A meta número um propõe: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos”¹².

Ainda que o Plano Nacional de Educação para este decênio não tenha sido de fato aprovado, a Resolução No.1 de Março de 2011 converge com a meta da Universalização do atendimento das crianças na Educação Infantil e coloca para as creches ou unidades de educação infantil a necessidade de estarem também em convergência com a política nacional para educação infantil.

¹¹ Documentos como Política de Educação Infantil, Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, Política de Formação de Professores, entre outros, apontam diretrizes para o oferecimento da educação infantil indicando padrões de qualidade que envolvem, desde aspectos estruturais de cada instalação, à aspectos formativos do corpo docente. Ver anos das publicações.

¹² Brasília, Projeto de lei que aprova o Plano Nacional de Educação – 2011 a 2020, 2010.

A situação em que as creches ou unidades educacionais se encontram neste momento é bastante crítica. O prazo para adequação das unidades e creches à Resolução terminou em março de 2012 e a maior parte destas unidades não teve condições de se estruturar nesta direção. Há uma série de fatores que dificultaram estas adequações, que podem ser apontadas ainda de maneira genérica: ausência de informações ou clareza dos passos, das metas e dos procedimentos necessários. Falta de apoio no interior das universidades no âmbito das vinculações destas creches ou unidades aos departamentos de educação da Universidade; conflitos entre sindicatos, servidores e comunidade de usuários, que se colocam contra, em muitas situações, ao processo de universalização do atendimento. Dificuldades também no âmbito das reposições do quadro de professores da carreira EBTT existentes nas “creches” ou unidades, o que dificulta também a abertura de vagas para novas crianças. A este respeito destaca-se a morosidade do processo de liberação do banco de equivalentes, que dispõe vagas para reposição do quadro docente aposentado ou afastado em cada creche ou unidade de educação, principal reivindicação da audiência pública realizada em setembro de 2013.

Este cenário crítico e degradante levou a municipalização de algumas creches e unidades. Embora a política nacional de educação infantil aloque a manutenção, a gestão e o acompanhamento da educação infantil para os municípios, a Resolução não faz esta indicação – universalizar o atendimento não é a mesma coisa do que municipalizar. O processo de universalização diz respeito ao oferecimento de igualdade nas condições de ingresso para todas as crianças, mas as creches e unidades continuam sendo mantidas pelos recursos alocados para as Universidades e geridas internamente. O processo de municipalização é diferente, pois municipalizar significa receber os recursos do município e ser gerida por pessoas indicadas ou concursadas neste âmbito municipal.

A Unidade de Atendimento a Criança está inserida neste contexto de transformações e adequações. Se enquadra em todas as dificuldades relatadas anteriormente, mas não realizou um processo de municipalização. O processo de universalização do atendimento está sendo pensado e construído a partir do estudo de editais de seleção de outras unidades, mas ainda não pôde ser

efetivado por falta de reposição do quadro de professores da carreira EBTT¹³. Apresentaremos a discussão mais detalhada sobre este processo mais adiante.

2. Unidades e trajetórias

Das 52 Universidades Federais, 19 criaram creches, 5 criaram Colégios de Aplicação, e duas implantaram Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICS) onde estão inclusos programas de educação infantil (RAUPP, 2002, p.16).

A tabela abaixo ilustra o período de criação de cada Unidade, onde estavam alocadas inicialmente e onde estavam alocadas até o ano de 2009.

Ano/ Universidade	Instituição	Alocada inicialmente	Alocada em 2009
1972 UFGRS	Creche Francesca Zácara Faráco	Pró Reitoria da Comunidade Universitária	Pró Reitoria de Ensino
1973 UNIFESP	Escola Paulistinha de Educação	Disciplina de graduação: enfermagem pediátrica	Departamento de Assuntos Comunitários da Pró Reitoria de Extensão
1976 UFES	Centro de Educação Infantil Criarte	Não localizado nos registros analisados	Centro de Educação
1979 UFV	Laboratório de Desenvolvimento Humano	Departamento de Economia Doméstica	Departamento de Economia Doméstica
1980 UFSC	Núcleo de Desenvolvimento Infantil	Centro de Ciências da Educação	Centro de Ciências da Educação
1980 UFMG	Unidade de Educação Infantil	Departamento de Educação	Pró Reitoria de Assuntos Comunitários
1981 UFRJ	Escola de Educação Infantil	Instituto de Puericultura e Pediatria	Pró Reitoria de Pessoal
1983	Creche UFBA	Não localizado nos	Pró Reitoria de

¹³ Destaca-se que a Unidade de Atendimento a Criança só recebeu docentes nos concursos realizados em 2004 e em 2014, cada concurso contratando 3 professores da carreira EBTTs, o que não atende toda a necessidade da unidade, que corresponde a pelo menos 12 docentes.

UFBA		registros analisados	Assistência Estudantil
1984 UFAL	Núcleo de Desenvolvimento Infantil	Associação dos Servidores da UFAL ¹⁴	Pro Reitoria de Gestão de Pessoas e do trabalho
1987 UFLA	Creche Semente do Amanhã	Escola Superior de Agricultura de Lavras	Núcleo de Desenvolvimento Educacional da Pró Reitoria de Assuntos Comunitários
1988 UFRN	Unidade Educacional Infantil	Mantida pela UFRN em parceria com a LBA	Pró Reitoria de Recursos Humanos
1988 UFPB	Creche Escola	Pró Reitoria de Assuntos Comunitários	Centro de Educação
1988 UFPR	Centro de Educação Infantil Pipa Encantada	Não localizado nos registros analisados	Unidade de Administração de Pessoas
1988 UFV	Laboratório de Desenvolvimento Infantil	Pró Reitoria de Assuntos Comunitários	Departamento de Economia Doméstica
1989 UFSM	Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo	Pró Reitoria de Assuntos Estudantis	Centro de Educação
1991 UFG	Creche UFG	Pró- Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária	Pró- Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária
1991 UFC	Núcleo de Desenvolvimento da Criança	Departamento de Economia Doméstica	Departamento de Economia Doméstica
1992, UFSCar	Unidade de Atendimento a Criança	Pro Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis	Pro Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
1997 UFF	Creche UFF	Gabinete do Reitor	Departamento de Educação Infantil
1998 UFRN	Núcleo de Educação Infantil - Colégio de Aplicação	Pró Reitoria de Administração	Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Departamento de

¹⁴ A creche da UFAL recebia auxílios do MEC, LBA e da Universidade até o final da década de 1980.

			Educação
--	--	--	----------

Ao longo dos anos estas instituições sofreram grandes transformações tanto no aspecto estrutural, como em seu quadro de funcionários, a criação de novos cargos e a extinção de outros. Grande parte destas Unidades foi realocada para Centros ou Departamentos de Educação, e seguindo os avanços dos estudos e lutas pela Educação Infantil, buscaram constituir sua identidade acadêmica aliando-se ao Ensino, Pesquisa e Extensão. O reconhecimento deste tripé foi assumido pensando no papel de uma Unidade de Educação Infantil Universitária Federal, inclusa no contexto acadêmico no qual a pesquisa sustenta as demais funções que são parte da unidade.

As dificuldades que estas Unidades estão enfrentando vêm no sentido de que apesar de a maioria das creches tornarem-se Unidades de Educação Infantil, ainda é necessário sua institucionalização, em alguns casos, a contratação de professores efetivos, o repasse de verbas suficientes para manter as unidades e principalmente a sua universalização efetiva.

3. A UAC e a Resolução de março de 2011.

Apresentamos neste item uma discussão ainda preliminar, pois o processo de adequação da Unidade de Atendimento a Criança (UAC- UFSCar) não está completamente acabado.

Estruturamos estas adequações em duas frentes principais, uma que chamamos de frente pedagógica, que envolve toda adequação feita no âmbito do Projeto Político Pedagógico da Unidade e que conseqüentemente impacta na ação cotidiana dos docentes e funcionários da Unidade junto às crianças. E outra frente que chamamos de organizacional, que procurou criar condições legais e normativas para o atendimento da Resolução.

No âmbito pedagógico destaca-se que a Resolução de Março de 2011 traz uma série de exigências para as Unidades. Os artigos dois e três são os que mais trazem subsídios para estas adequações. É notório o direcionamento dado pela Resolução no sentido estruturar cada Unidade de Educação infantil a partir de uma Política Nacional de Educação para este nível de ensino. Ao considerar, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, a Resolução nos indica que, tal como as demais escolas de educação infantil, as unidades vinculadas às

Universidades Federais devem se pautar na matriz curricular propostas pelas Diretrizes, cujo mote da educação infantil é baseado na *interação e brincadeira* das crianças. Os fins e os objetivos da unidade, portanto, devem ser construídos nesta direção.

As Diretrizes também trazem uma concepção de criança e de infância para subsidiar as práticas pedagógicas. Crianças, como já sabemos, são sujeitos portadores de direitos e produtoras de cultura, e a infância se constrói socialmente incorporando elementos da cultura, da história, da classe social, da religião, entre outros aspectos que influenciam na maneira pela qual cada criança vive sua infância, bem como, na maneira pela qual a sociedade constrói os artefatos e os dispositivos da e para infância.

Se nos debruçarmos sobre os direitos das crianças nos deparamos com uma série de elementos que nem sempre são considerados nas práticas cotidianas na educação infantil: direito a brincadeira, expressão, ao movimento, à proteção, ao contato com a natureza, à identidade cultural, étnica e religiosa, entre tantos outros que exploramos muito pouco e que fazem parte da orientação nacional para o atendimento na educação infantil (Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, 2009). Este último direito, se bem analisado e bem cuidado, pode orientar e direcionar as ações pedagógicas para a realidade vivida em cada comunidade atendida, bem como trazer uma interlocução maior entre a unidade e as famílias, tal como preconiza a Resolução.

O processo de adequação do Projeto Político Pedagógico para as Unidades ainda exige que se faça uma descrição física e estrutural das instalações, bem como, uma descrição do quadro de funcionários, da relação adulto criança, da organização dos grupos de crianças e da jornada diária da unidade. Não há como fazer estas adequações sem minimamente consultar os documentos já existentes e que tratam dos parâmetros de infra estrutura e de qualidade para o atendimento das crianças na educação infantil.

A organização do trabalho pedagógico também deve ser detalhada com apontamentos sobre as formas de documentação e acompanhamentos das crianças, os processos de avaliação não promocionais e as perspectivas que embasam tais procedimentos.

Em suma, podemos dizer que o estudo detalhado da Resolução com a finalidade de adequar o Projeto Pedagógico da Unidade de Atendimento a Criança ao projeto nacional para educação infantil seguiu as seguintes etapas:

- 1) **DEFINIÇÃO DE ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS:** Definimos neste processo o que pensamos por criança, por infância e por educação infantil. Concebemos nesta ocasião que o tripé que embasa a perspectiva na unidade é O EDUCAR, O CUIDAR E O BRINCAR. Nesta perspectiva foi necessário também conceituar o cuidar e o brincar.
- 2) **DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES:** Realizamos um levantamento e um estudo de alguns temas que pareceram mais latentes na prática pedagógica na educação infantil da Unidade e a partir deste estudo construímos algumas diretrizes para orientar o trabalho de cada membro da equipe docente e de funcionários. Nestes estudos inseriram-se temáticas relacionadas às questões de gênero e sexualidade na educação infantil, à alfabetização e ao letramento, à inserção e adaptação no espaço tempo da educação infantil, aos estudos relacionados à exploração das interações e brincadeiras, definindo-se também neste âmbito o que significa para a Unidade promover estas ações, aos estudos relacionados à especificidade da prática pedagógica com bebês, e por fim, o estudo sobre o relacionamento entre a unidade e a família.
- 3) **REVISÃO DA ESTRUTURA FÍSICA E HUMANA DA UNIDADE:** Nesta etapa procuramos caracterizar a estrutura da unidade e analisar as condições de atendimento de acordo com os documentos oficiais que disparam sobre os parâmetros de qualidade e de infra estrutura para a educação infantil.

É preciso destacar que estas etapas não foram nem lineares nem sequenciadas. Na verdade, elas fizeram parte de um longo processo de discussão e de revisão no qual participou toda equipe da Unidade de Atendimento a Criança. Este processo durou cerca de um ano e meio e o resultado dele não é um Projeto Político Pedagógico finalizado, pronto e acabado. É um projeto que condiz com uma realidade produzida por um grupo, em certo momento da história da Unidade, e que poderá e deverá ser constantemente revisado.

A frente que chamamos de organizacional influencia também na reestruturação pedagógica da Unidade, entretanto, envolveu mais a revisão de alguns documentos normativos, tais como: (a) o Regimento Interno da Unidade; (b) a construção de Normas internas para estágio,

para pesquisa, para realização de atividades de extensão, etc. e (c) a construção de um edital de seleção que pudesse equalizar as formas de ingresso na Unidade.

Quanto ao Regimento Interno foi preciso rever itens como: público atendido, formas de seleção de crianças e critérios de divisão das vagas. Quanto à construção das Normas internas para estágio, para pesquisa e para atividades de extensão, estas foram necessárias para criar critérios para a realização destas atividades que são, neste momento de adequação à Resolução de Março de 2011, fundamentais. Trata-se de possibilitar ou de efetivar a Unidade enquanto espaço acadêmico, de importância para todo o campos da Universidade Federal de São Carlos, enquanto campo de estágio e de pesquisa. No processo de discussão a respeito destas normas foi necessário problematizar: as questões éticas de pesquisa com crianças ou sobre crianças; a interação das crianças com os adultos que se dispõem a realizar estágio e/ou pesquisa na unidade; a atenção especial aos bebês neste processo de recepção de adultos “estrangeiros” à unidade; à necessidade de parceria entre departamentos, professores do ensino superior e a Unidade para que as atividades de extensão e os estágios pudessem ocorrer de forma articulada com o trabalho realizado pela equipe de docentes e funcionários da unidade. Tivemos neste momento a atenção centrada na criança, não como objetos das pesquisas, mas como sujeitos inseridos e participativos das/nas pesquisas e estágios.

Em relação ao último item, a construção do edital de seleção para universalização do atendimento, este processo ainda está em andamento e o que podemos observar em relação às questões operacionais de sua efetivação: primeiro, que é preciso construir um edital com igualdade de condições no ingresso a partir das vagas disponibilizadas na unidade. Entendemos que uma vez selecionada a criança terá direito a vaga até a finalização de todo percurso da educação infantil. A respeito da forma de seleção, temos observado pelo estudo dos editais já divulgados em outras universidades que estão passando pelo mesmo processo que a seleção tem sido feita a partir de um sorteio público dos candidatos inscritos nas vagas. É preciso ainda mencionar que este é o aspecto que mais impacta e o que mais sofre resistência por parte da comunidade interna da universidade, talvez também se possa associar a isto a morosidade de sua execução.

Há ainda outras discussões que estão inseridas nos processos de adequação da Unidade de Atendimento a Criança à Resolução de março de 2011, mas que não serão objetos de discussão

no presente trabalho. Apenas para mencionar, a Unidade de Atendimento a Criança permanece vinculada a uma Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da Universidade Federal de São Carlos. Esta vinculação, grosso modo, dificulta a consolidação da Unidade enquanto espaço educacional, permanecendo uma concepção de que a UAC tem exclusivamente um fim assistencial associada a sua nomenclatura “Creche UAC”. A mudança de vinculação e de nomenclatura está sendo um desafio ainda enfrentado e que não será tão facilmente resolvido na Universidade, pois envolve, entre outros fatores, questões administrativas e econômicas.

Referências:

- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em maio de 2014.
- _____. Resolução CNE/CEB 1/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.
- _____. Decreto nº 93.408, de 10 de Outubro de 1986. Acessado em 14 de março de 2013. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93408-10-outubro-1986-443817-publicacaooriginal-1-pe.html>
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Lei nº 5.452 de 1º DE MAIO DE 1943. Consolidação das Leis do Trabalho/CLT, 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em junho de 2014.
- _____. Lei nº 229 de 28 de fevereiro de 1967. Diário Oficial da União - Seção 1. P. 2423.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Gráfica Paulus, 2008.
- _____. Decreto Nº 977, DE 10 DE SETEMBRO DE 1993 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D0977.htm. Acesso em julho de 2014.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> acesso em: julho de 2014.
- CANCIAN, Viviane Ache; FERREIRA, Ione Mendes Silva (Org.). Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, FUNAPE, 2009.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: CERISARA, Ana Beatriz (Org). Educação infantil: temas e debates. Revista Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999.

- HADDAD, Lenira. A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1990.
- KISHIMOTO, T. M.. O PRIMEIRO JARDIM DE INFÂNCIA PÚBLICO NO ESTADO DE SÃO PAULO. Educação e Sociedade, SÃO PAULO, DEZ.1996, v. XVIII n.56, p. 452-475, 1996.
- OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.. Propostas Para O Atendimento Em Creches: Histórico de Uma Realidade. CIENCIA E CULTURA, v. 37, n.7, p. 895-896, 1985.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. Revista Faculdade de Educação, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.
- RAUPP, Marilene Dandolini. A Educação Infantil Nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- RAUPP, Marilene Dandolini. Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. In: Revista Educação e Sociedade, v. 25, n. Jan/Abr., p. 197-217, 2004.
- ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). Temas em destaque: creche. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989 a. p. 90-102.
- TELES M.A.A. et. al. Creches e berçários em empresas privadas paulistas. In: ROSEMBERG, F. (Org.). *Temas em destaque: creche*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989. P. 104-134.
- II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, 2002, Florianópolis: UFSC/NDI. Anais. (Org.) Marilene Dandolini Raupp. 167p.
- III Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, 2003, São Carlos: UFSCar. Anais. (Org.) Izabel A.Minuti da Cunha. 290p.

CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS PARA A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O CASO DO PROJETO UNESCO

Ana Cristina Juvenal da Cruz-UFSCar
anacjruz@gmail.com

Tatiane Cosentino Rodrigues-UFSCar
tatiane.cosentino@gmail.com

Resumo: Este texto objetiva contribuir para o histórico da pesquisa teórica da criança e infância no que tange a temática das relações étnico-raciais. Isto é feito dedicando especial atenção a dois artigos que derivam de um programa de pesquisa da UNESCO aplicado no Brasil conhecido por “*Projeto UNESCO sobre relações raciais*”, realizado em parceria com a *Revista Anhembi* de São Paulo entre 1950 e 1953. A produção destas pesquisas foi fundamental na formação da chamada “Escola Paulista de Sociologia”. Buscando capturar o movimento das ideias que anteciparam o pensamento sobre relações raciais e infância, integramos nesta análise os textos de Virgínia Leone Bicudo (1955) “*Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas*” e Aniela Meyer Ginsberg (1955) “*Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor*”. Ambas as pesquisas evidenciam a antecipação do pensamento sobre os modos de socialização das crianças que se tornaria central nos estudos contemporâneos: a agência da criança e, de modo específico, a especificidade desta agência em termos de relações raciais. As pesquisas são precursoras por articularem categorias de análise como raça, gênero, nacionalidade, faixa etária e classe social. Os resultados articulados a partir de uma ênfase teórica entre sociologia e psicologia social apontam a existência de um preconceito de cor independente do preconceito de classe. Os trabalhos das autoras embora possam ser alocados como fundamentais na estrutura do Projeto UNESCO são denominados de “*documentos*” ou “*protocolos de pesquisa*” que se constituíram em um conjunto de relatórios nos quais as temáticas especificamente encomendadas embasariam as demais pesquisas de caráter sociológico. As pesquisas de competência empírica realizadas por Bicudo e Meyer centralizaram a analítica sociológica, utilizando o espaço escolar como amostragem abrangente procurando compreender as atitudes de crianças pertencentes a grupos escolares em relação ao preconceito

racial no espaço paulistano. O interessante é observar como esta temática adentra no Projeto UNESCO, considerado um marco na institucionalização das ciências sociais no Brasil. Dito de outra maneira, no momento em que as ciências sociais brasileiras se constituem como área de estudo e pesquisa as temáticas das crianças e de suas infâncias (marcadas pelas variabilidades de experiências de gênero, raça, classe social etc.) se consolidam junto à pesquisa sobre relações raciais. Dessa forma, buscou-se conciliar uma sequência diacrônica na qual os trabalhos das autoras são inseridos com os temas das pesquisas contemporâneas sobre infância e relações étnico-raciais.

Introdução

Com o objetivo de contribuir para a produção histórica e bibliográfica da pesquisa teórica da criança e infância no que tange a temática das relações étnico-raciais este texto apresenta os dados preliminares de uma pesquisa em curso que analisa o “*Projeto UNESCO sobre relações raciais*”, realizado em parceria com a *Revista Anhembi* de São Paulo entre 1950 e 1953. Este projeto integra duas pesquisas sobre criança e infância realizadas por Virgínia Leone Bicudo (1955) “*Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas*” e Aniela Meyer Ginsberg (1955) “*Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor*”. Tais pesquisas são analisadas por possuírem algo precursor seja por articularem categorias de análise como raça, gênero, nacionalidade, faixa etária e classe social e por estabelecerem uma ênfase teórica entre sociologia e psicologia social, apontando um contexto histórico que proporcionava a existência de um preconceito de cor independente do preconceito de classe no contexto social.

A temática das relações étnicas e raciais é uma das linhas de pesquisa do grupo de pesquisa *Estudos sobre a criança, a Infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença* cujo foco teórico e metodológico tem sido construir análises sobre as variabilidades que constituem as diferenças da infância, e vê-las em uma perspectiva na qual criança e infância são pensadas como categorias históricas e contingentes. Nesse sentido, pluralizamos as categorias: crianças e infâncias. Nossa proposição é compreendê-las no interior de uma analítica que verifica os modos pelos quais as diferenças são produzidas, ou seja, nos dedicamos a visualizar não apenas o modo pelo qual as crianças pequenas experienciam suas diferenças, mas de que maneira

essas diferenças são analisadas no campo teórico. Isto requer direcionar o enfoque nos modos pelos quais as crianças possuidoras de um corpo marcado por determinadas características físicas (negro, feminino, entre outras diferenças) vivem os significados que estas diferenças adquirem no campo social em um dado contexto histórico. Adotamos neste e nos demais trabalhos do grupo de pesquisa, infância, raça e etnia como categorias sociais de análise construídas socialmente e aliadas a outras, como sexo e gênero subjetivam nossa experiência social e das crianças de maneira singular.

A pesquisa sobre relações raciais no Brasil e a UNESCO

A Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, UNESCO propôs desde a sua formação ações a fim de se consolidar como um fórum político no interior do Sistema das Nações Unidas destinado a promover medidas normativas nas áreas da educação, da ciência e da cultura. Sua importância pode ser visualizada no modo pelo qual inseriu a temática do racismo e das discriminações de natureza racial e étnica na pauta de ação do Sistema das Nações Unidas. A constituição da UNESCO no contexto da Segunda Guerra Mundial e a inserção dos países africanos e asiáticos após seus processos de descolonização nas agências supranacionais junto ao Movimento pelos Direitos Civis nos EUA e o Apartheid na África do Sul compunham uma tensão política em escala global. Tal cenário reordenou as relações sociais atravessadas pela dimensão racial o que produziu “um novo momento da racialização das relações raciais” (SILVÉRIO, 1999).

Esse contexto levou a UNESCO a impetrar uma série de medidas para o equacionamento dos conflitos de cunho racial. Isso ocorreu no interior da promoção do Estado-nação como uma entidade coesa é legatária de uma construção política moderna e ocidental que se aliou ao mote da busca pela “cultura da paz” (UNESCO, 2000; MAUREL, 2010). Especificamente este princípio ancorou-se por meio de uma noção da convivência de relações sociais pautadas na tolerância e na compreensão entre as nações que garantiriam a soberania, o Estado de direito e a democracia, temas que se tornaram princípios gerais de um modelo de organização política internacional.

Em 1950 a UNESCO lançou um informativo¹⁵ contendo indicações sobre sua atuação a partir da *Declaração sobre raça* recém-aprovada. Tal documento se insere em uma das principais linhas de atuação da UNESCO que se constituiu em uma incessante produção de conhecimento sobre o tema. O texto do informativo apresentava a proposta de uma pesquisa que seria realizada no Brasil visualizado como nação que embora apresentasse um histórico de participação de grupos racialmente diferentes, não vivenciava, ao menos de modo explícito, conflitos de convivência social. A pesquisa teria o objetivo de oferecer, especificamente no âmbito do debate teórico das ciências sociais, informações sobre os processos condicionantes que levam a uma “situação desfavorável” e que poderiam auxiliar na construção de “relações inter-raciais mais pacíficas e felizes” (UNESCO, 1950, p. 4).

A opção pelo Brasil deu-se pela crença na representação, notadamente discursiva, do país como o lugar que havia conseguido equalizar possíveis conflitos raciais. Para Roger Bastide o país oferecia “au monde le modèle d'une démocratie raciale; mais, pour la comprendre, il faut en chercher les racines dans l'histoire du passé esclavagiste” (BASTIDE, 1957, p. 525). A proposta¹⁶ de realizar uma pesquisa dessa natureza configurou-se em um “programa de difusão de fatos científicos destinados a fazer desaparecer o que se convencionou chamar de preconceito de raça” (PINTO *apud* MAIO, 1999).

Tal programa tornou-se conhecido por “*Projeto UNESCO sobre relações raciais*”, realizado em parceria com a *Revista Anhembi* de São Paulo entre 1950 e 1953. A UNESCO fez parte do projeto por meio da ação de Alfred Métraux então coordenador do Departamento de Relações Raciais da UNESCO. Por seu turno, a *Revista Anhembi* idealizada por Paulo Duarte que atuou como seu editor e cujo direcionamento em “patrocinar um inquérito em profundidade sobre o problema do negro em S. Paulo” (DUARTE, 1955, p. 7, *sic*) se delineava a partir da repercussão de um artigo por ele publicado no jornal “O Estado de São Paulo” em 1947¹⁷. A *Revista Anhembi* possibilitou a formação de uma equipe de pesquisadores brasileiros e estrangeiros para a realização das pesquisas empíricas a serem realizadas no Brasil.

¹⁵ UNESCO, *La UNESCO et son programme: la question raciale*. 1950, 11p.

¹⁶ A proposta foi aprovada na 5ª AGNU de Florença em 1950 na sessão do ECOSOC que solicita que a UNESCO realize a pesquisa. A resolução da conferência indicou que o Diretor-Geral da UNESCO devesse “pesquisar e reunir os dados científicos concernentes às questões raciais; difundir amplamente os dados científicos assim reunidos e preparar uma campanha de educação baseada nestes dados” (O Correio da UNESCO, 1950, Ano III, Nº 8, p. 8).

¹⁷ Cf.: DUARTE, P. Negro do Brasil. O Estado de São Paulo, 16-17 de abril de 1947.

Florestan Fernandes e Roger Bastide, na apresentação da etapa paulista do projeto no texto “*O preconceito racial em São Paulo (projeto de estudo)*” (FLORESTAN, BASTIDE, 1955), descreveram os trajetos a serem percorridos e apontaram o objetivo da pesquisa em descortinar o “preconceito de côr” (*sic*) na cidade de São Paulo. A fim de identificar o preconceito racial incorporar-se-ia “tanto a análise da educação na escola, quanto *em casa* (*Op. cit.*, p. 162)¹⁸, nos grupos de folguedo, nos grupos de trabalho e nas demais situações de convivência humana” que auxiliariam identificar a “a função psíquica delas” (*Op. cit.*, p. 162). Na estrutura da pesquisa realizada em São Paulo Bastide e Florestan descrevem a organização de comissões que trataram de temas específicos e uma delas foi “encarregada de examinar os característicos do preconceito de côr relativamente à mulher e à criança, e que se reunia quinzenalmente no gabinete I da Cadeira de Sociologia” (BASTIDE e FERNANDES, 1955, p. 12, *sic*)¹⁹.

Uma análise preliminar dos artigos publicados no referido livro permite identificar que alguns trabalhos figuraram como fontes secundárias como os trabalhos de interface psicológica e sociológica de Virgínia Leone Bicudo (1955) e Aniela Meyer Ginsberg (1955). Foi, portanto na proposta de realizar uma “investigação sociológica no Brasil cientificamente orientada” que as pesquisas de Virgínia Leone Bicudo e Aniela Meyer Ginsberg foram inseridas (DUARTE, 1955, p. 7). Estes trabalhos definidos como “*documentos*” ou “*protocolos de pesquisa*” se constituíram em um conjunto de relatórios nos quais as temáticas especificamente encomendadas embasariam as demais pesquisas. Roger Bastide afirmou que as pesquisas das autoras constituíram-se em “trabalho psicológico, feito em grupos infantis” cuja função no livro era a de “corroborar” o trabalho sociológico realizado em São Paulo (BASTIDE, 1955, p. 13).

A pesquisa sobre criança e infância realizada no Projeto UNESCO

A partir de sua incursão como pesquisadora e docente na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) que Virgínia Leone Bicudo, formada e sociologia²⁰ em 1938, é

¹⁸ Grifo no original.

¹⁹ Os autores fazem menção a esta comissão sobre o nome de “Comissão do Estudo da Mulher Negra em S. Paulo” que se encontrava no Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (BASTIDE e FERNANDES, 1955, p. 14).

²⁰ Em entrevista para o Jornal Folha de São Paulo em 1994 a autora afirma “*Eu tinha conflitos muitos grandes comigo mesma, mas achava que a causa era social. Desde criança eu sentia preconceito de cor. Queria o curso de*

convidada a participar do Projeto UNESCO sendo a única mulher negra a compor a equipe de pesquisadores. Bicudo publica “*Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a côr dos seus colegas*”²¹ cujo objetivo foi o de analisar “os sentimentos e os mecanismos de defesa nas atitudes relacionadas com a côr dos colegas” (BICUDO, 1955, p. 227 *sic*). Com um universo de 4.320 alunos de escolas da cidade de São Paulo, Bicudo submeteu esses alunos a um questionário com a finalidade de coletar dados “referentes aos sentimentos, aos estereótipos e às atitudes entre os brancos e os de côr” (BICUDO, 1955, p. 228 *sic*). Posteriormente a autora selecionou 29 famílias dos alunos entrevistados, a fim de compreender de que maneira as crianças negras e brancas percebem o preconceito racial na escola e ainda o que mobilizam para estabelecer critérios de “aproximação” e “afastamento” em suas relações sociais no interior do espaço escolar. Por fim, as entrevistas possibilitaram identificar que “a criança é influenciada pelas atitudes dos pais com respeito às pessoas de côr, porem, que ela as re-elabora, mantendo-as com maior ou menos tenacidade, segundo os afetos operantes nas relações com os pais ” (BICUDO, 1955, p. 292 *sic*).

Este tema embora apareça ao longo de sua trajetória vincula-se de modo mais efetivo a partir da atividade profissional como educadora sanitária cuja função era a de cuidar da “*creança problema*”. Esta atuação deriva de sua formação no magistério e a especialização em educação sanitária quando posteriormente trabalhou na Clínica de Orientação Infantil da Seção de Higiene Mental Escolar em São Paulo entre 1938 e 1960 onde pensava os “problemas das crianças e as relações sociais” (BICUDO, 1946, p. 86 *apud* DAMASCENO, 2013, p. 61)²². No interior desta

sociologia porque, se o problema era esse preconceito, eu deveria estudar sociologia para me proteger do preconceito, que é formado ao nível sociocultural.” (“*Já fui chamada de charlatã*” entrevista de Virgínia Bicudo a Claudio Julio Tognoli, 1994).

²¹ Estudo com objetivo de evidenciar “os sentimentos e os mecanismos psíquicos de defesa manifestos nas atitudes relacionadas com a côr dos colegas; e a influência das relações intrafamiliares no desenvolvimento daquelas atitudes” (BICUDO, 1955, p. 227, *sic*). A primeira versão deste texto é publicada em 1953, posteriormente é publicado no livro organizado por Florestan Fernandes e Roger Bastide *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo* em 1955.

²² A perspectiva empregada na Clínica de Orientação Infantil paulistana se alinhava com as ideias escolanovistas que adquiriam relevo no contexto brasileiro. Tal associação, entretanto levou a um tratamento indistinto entre as crianças com problemas emocionais e as crianças com efetivos problemas mentais ou “anormais” o que Abrão (2010) indica que Artur Ramos já havia identificado no livro “*A criança problema*” em 1939. Ramos neste livro afirma: “... muitos casos classificados mesmo como atraso mental, são realmente de falsos atrasos [...] as crianças... na sua grande maioria não são portadoras de nenhuma ‘anomalia’ moral, no sentido constitucional do termo. Elas foram ‘anormalizadas’ pelo meio. Como o homem primitivo cuja ‘selvageria’ foi uma criação de civilizados também na

conceituação Bicudo buscou aliar atividades voltadas à prática da realização da “higiene mental” da criança que deveria ser esterilizada, medida e normatizada, ou seja, aquela que deveria ser alvo das políticas de higiene realizada na escola, espaço que ascendia como lócus privilegiado para a pesquisa social.

Em semelhante frente de trabalho a pesquisa da psicóloga polonesa Aniela Meyer Ginsberg²³ “*Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de côr*” (1955) estuda “a atitude das crianças de idade escolar para com os seus colegas brancos e de côr” a partir dos marcadores de “idade, sexo, meio social, e a côr dos examinados” (GINSBERG, 1955, p. 311, *sic*)²⁴. Além da aplicação dos métodos de pesquisa com 208 alunos a autora procedeu a entrevistas com crianças de oito casos identificados como excepcionais a fim de estruturar os dados²⁵. Estes apontaram uma influência do “meio social”²⁶ nas atitudes “amigáveis” ou “menos favoráveis” das crianças de diferentes fenótipos, embora em geral demonstrem semelhantes respostas que atestam “marcada preferência pelos brancos” (GINSBERG, 1955, p. 311).

Ambos os textos sobressaem-se por derivarem de uma articulação entre teoria e método para pensar as relações raciais na infância em contexto escolar de modo pioneiro a partir de

criança, o conceito de ‘anormal’ foi antes de tudo, o ponto de vista adulto, a consequência de um enorme sadismo inconsciente de pais e educadores” (RAMOS, 1950, p.18).

²³ Ginsberg atuou como professora de psicologia social na ELSP entre 1937-1940.

²⁴ Ginsberg descreve os grupos de escolares compostos por “crianças pobres operárias e artesãs”, “crianças filhos de operários de nível econômico mais elevado” e, por fim, “crianças de uma escola particular [...] filhos de ricos” (GINSBERG, 1955, p. 315, *sic*).

²⁵ Ginsberg descreve os métodos H. G. Trager, M. Radke e H. Davis que consiste em parte no “jôgo de bonecas”, em que as crianças devem escolher entre bonecas negras e brancas e “interpretação de quadros representativos” (GINSBERG, 1955, p. 313, *sic*) semelhante aqueles realizados por Kenneth Clark nos anos 1940. O método das “interpretações dos quadros” consiste em outro meio de obtenção dos dados diante de certo constrangimento das crianças ao se recusarem a responder determinada questão. Há a utilização de “quadros” denominados pela autora também de “desenhos” representando “situações cotidianas”, como brincadeiras e jogos, as crianças são questionadas a descrever a ilustração.

²⁶ A descrição de meio social é análoga a de classe social, descrita pelas acepções de “meio burguês” e “filhos de operários”. Aponta ainda que as crianças que habitavam em “bairro misto” apresentam atitudes “menos favoráveis” com os negros, ao passo que aqueles que habitam em “bairros quase inteiramente brancos” demonstram atitudes mais favoráveis. Já as “crianças de côr”, embora conservassem “o ideal branco” não deram aos negros “papel inferior”. Não há na análise da autora, distinção “significativa [...] entre as crianças de idade e sexo diferente” (GINSBERG, 1955, p. 340, *sic*). A autora utiliza para a classificação racial a “cor” definida por “brancos, pretos e mulatos”, a distinção de sexo é masculino e feminino e os “grupo de idade” crianças de 07 a 14 anos (GINSBERG, 1955, p. 316).

categorias como idade, meio social, cor da pele, sexo e nacionalidade²⁷ em uma perspectiva sociológica. Bicudo utiliza uma classificação racial fenotípica para estabelecer os pertencimentos étnico-raciais. Aqui se percebe uma equivalência entre cor de pele e raça na medida em que a expressão pessoa “de cor” é, naquele contexto, designada a pessoas negras e pardas ou “mestiças”²⁸. Em relação às diferenças entre meninos e meninas ambas as autoras utilizam o termo sexo para fazer a diferenciação.

As impressões de Bicudo e Ginsberg articuladas a partir de uma ênfase teórica entre sociologia e psicologia social, demonstraram a existência de um preconceito de cor independente do preconceito de classe, divergindo da análise corrente especialmente de Donald Pierson. No caso da pesquisa de Bicudo a influência de Pierson se fez sentir mais nos pressupostos metodológicos de obtenção dos dados baseados no “método estatístico e nos estudos de caso”²⁹, a partir da perspectiva inspirada na Escola de Chicago com a ênfase mais na observação da sociabilidade urbana e na interdisciplinaridade, do que propriamente em um determinado alinhamento a leitura de análise dos dados.

A rigor, essas investigações são pioneiras por articularem interseções de categorias etárias, de gênero, étnicas e raciais na interação social entre diversos grupos etários. As pesquisas de competência empírica realizadas por Bicudo e Ginsberg são precursoras por articularam sociologicamente conceitos da ainda incipiente psicanálise no Brasil nas atitudes das crianças utilizando o espaço escolar como amostragem abrangente procurando compreender as atitudes de crianças pertencentes a grupos escolares em relação ao preconceito racial no espaço paulistano. A analítica das autoras inseridas em uma proposição sociológica fornece instrumentos para reposicionar o modo pelo qual se construiu metodologicamente a criança como um sujeito que

²⁷ A autora utiliza “*sexo*” utilizando a nomenclatura meninos e meninas, apenas na descrição das classes das escolas estudadas, na qual descreve classes “*femininas*”, “*masculinas*” e “*mistas*”. Em relação ao público, a autora utiliza como nomenclaturas “*escolares*”, “*alunos*”, “*colegas*”. Para diferenciar a nacionalidade a autora utiliza termos como “*brasileiros*” e “*estrangeiros*”, além de descrições de nacionalidades específicas.

²⁸ Bastide e Florestan definem: “a expressão ‘homem de cor’ (ou outras equivalentes) é geralmente empregada para designar negros e mestiços; porém, pessoas com ancestrais pretos conhecidos e portadores de alguns traços negróides salientes, frequentemente passam por ‘brancos’, e são tratados como tal” (BASTIDE e FLORESTAN, 1979, p. 140).

²⁹ Descritos como aplicação de questionários e entrevistas com os pais e professores a fim de mapear “os sentimentos, aos estereótipos e às atitudes entre os brancos e os de cor” (BICUDO, 1955, p. 226, *sic*). Esses pais foram selecionados a partir de análise estatística e seleção entre os escolares e meninos e meninas mais rejeitados e os mais preferidos entre as atitudes de “aproximação e afastamento” dos colegas (BICUDO, 1955, p. 227).

atuava em espaços vinculados a sexualidade, ao gênero, a etnia gerando as diversas configurações pelas quais eram subjetivadas.

Considerações Finais

Será com os estudos contemporâneos, especialmente a sociologia da infância, que a assertiva da criança como sujeito capaz de ser um ator próprio e estabelecer um tipo específico de socialização, adquirirá status conceitual. É consenso no campo brasileiro que o trabalho de Florestan sobre as “trocinhas” do Bom Retiro é pioneiro por descrever os modos pelos quais as crianças estabeleciam um tipo peculiar de organização social em que suas particularidades culturais dinamizavam as relações sociais. No entanto, é a partir dos anos 1970 e, especialmente nos anos 1980, que a pesquisa sobre a criança e sua infância irá se consolidar teórica e metodologicamente. Esta perspectiva virá com os pressupostos que romperão com a análise da infância por meio da socialização, pela via da escolarização, estabelecendo uma analítica desescolarizante da sociologia da educação (SIROTA, 2001, p. 11).

O interessante é observar o contexto em que insere esta temática no Projeto UNESCO e o que essa análise pode nos oferecer em termos de questionamentos teóricos e epistemológicos. Dito de outra maneira, no momento em que as ciências sociais brasileiras se constituem como área de estudo e pesquisa as temáticas das crianças e de suas infâncias (marcadas pelas variabilidades de experiências de gênero, raça, classe social etc.) se consolidam junto à pesquisa sobre relações raciais. Nossa hipótese é de que a área da infância no Brasil em sua genealogia foi sendo construída concomitante ao debate sobre a temática racial. Ou seja, pelo debate empreendido a fim de mapear e compreender o modo como as relações sociais brasileiras eram atravessadas pela temática racial é que se insere de modo específico os aspectos de demarcavam a sociabilidade infantil.

Dirigindo-nos finalmente ao objetivo deste texto, apresentamos alguns pontos que possibilitam conciliar uma sequencia diacrônica na qual os trabalhos sobre criança e infância desenvolvidos no Projeto UNESCO são inseridos junto aos temas das pesquisas contemporâneas. Nossa proposta se delinea, junto às demais pesquisas realizadas no grupo de pesquisa, a fim configurá-las no interior de uma cartografia que permita identificá-las a partir do que podem

contribuir para as pesquisas contemporâneas sobre os modos como as crianças estabelecem suas relações sociais. Em outras palavras, essas pesquisas podem ser alocadas em uma espécie de gênese histórica da pesquisa sociológica sobre as crianças e suas infâncias no contexto brasileiro.

Percebe-se, portanto, especialmente a partir do contexto de pesquisa brasileiro, que há uma lacuna nos estudos sobre a infância entre os anos 1940 e 1970. Tal inferência deriva de um projeto de pesquisa realizado entre 2010 e 2012 cujo objetivo foi o de estabelecer uma genealogia de maneira a compor o campo de pesquisa sobre a sociologia da infância no Brasil³⁰. A finalização do projeto permitiu estabelecer que a pesquisa sobre a criança e infância brasileira, girou em torno de temas informados por acontecimentos e contextos históricos que dirigiram a análise sobre esta temática. Em outras palavras, o método genealógico empregado permitiu identificar as atmosferas que influenciaram os objetos de estudo a respeito da criança e da infância no Brasil e, especialmente, identificou um lapso de investigação entre as décadas de 1940 a 1970.

Ao nos deparar com as pesquisas realizadas no interior do Projeto UNESCO visualizamos uma possibilidade de lançar luz neste período e estabelecer outra cartografia das pesquisas para com isto, contribuir para o campo e substancializar o debate contemporâneo. Pretende-se, portanto retirar o lugar de invisibilidade que estas pesquisas foram relegadas uma vez que ao serem identificadas como fontes subsidiárias refletiram uma disputa tácita dos temas e projetos que se tornaram de fato sociológicos.

Embora as pesquisas do Projeto UNESCO apresentassem certa regularidade seja pelos temas abordados ou pelos diálogos que empreenderam permaneceram ocultas no momento de divulgação dos dados. As pesquisas por serem realizadas em um projeto eminentemente de pesquisa sociológica, especialmente a de Bicudo por sua formação sociológica, merecem ser questionadas sobre a ausência nas citações bibliográficas seja do pensamento sociológico brasileiro, uma vez que é consenso que o Projeto UNESCO é considerado um marco na institucionalização das ciências sociais no Brasil (MAIO, 1997; BASTIDE, 1957) no qual as pesquisas sobre a socialização da criança estiveram presentes. Ao contrário de outros autores e textos publicados à época, mesmo nas pesquisas contemporâneas sobre as crianças e suas

³⁰ Projeto “*Educação e Sociologia da Infância no Brasil: uma genealogia em construção*” financiado pela FAPESP, realizado entre 2010 e 2012 sob a coordenação da Professora Dra. Anete Abramowicz e realizado pelo Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Criança a Infância e a Educação Infantil: políticas e práticas da diferença, da UFSCar.

infâncias no momento de traçar um panorama histórico e bibliográfico as pesquisas de Bicudo e Ginsberg permanecem em certo ostracismo.

Ao cotejar as pesquisas de Bicudo e Meyer identificamos o pioneirismo que agregam por articularem no início da década de 1950 categorias de análise como raça, gênero, nacionalidade, faixa etária e classe social. É nesta perspectiva que as pesquisas das autoras adquirem realce, na medida em que possibilitam realocar as atmosferas que impulsionam ideias e conceitos. Isto se assemelha a perspectiva elaborada por Quentin Skinner (FERES JÚNIOR, 2005) onde o enfoque se dirige ao contexto social e intelectual que possibilita identificar antes dos argumentos e dos resultados de pesquisa, as questões que orientavam as investigações. Dito de outra forma, lançar as pesquisas de Bicudo e Meyer de modo sincrônico aos debates contemporâneos requer um empreendimento histórico que se relacione com uma temporalidade que escapa das formulações históricas hegelianas.

Nosso foco é a descontinuidade das pesquisas, o ostracismo a que tais investigações foram relegadas. Procuramos estabelecer uma relação disruptiva com o tempo utilizando uma noção de diáspora como um experimento conceitual que permite caracterizar modelos de periodização histórica articulando diferentes contextos históricos. Trazer as pesquisas de Bicudo e Meyer em diálogo com o debate contemporâneo sobre as crianças e suas infâncias nos permite reposicionar laços de sentido entre os acontecimentos históricos acerca do tema. Pretende-se com os resultados desta investigação inspirar outras pesquisas, sobretudo pelo caráter de vanguarda que o Projeto UNESCO adquire uma vez que empreendeu, não apenas institucionalmente, mas conceitual e teoricamente as ciências sociais brasileiras. É possível, portanto estabelecer outra temporalidade na medida em que é possível vincular as pesquisas desenvolvidas no Projeto UNESCO de relações raciais no interior da formação de uma investigação sociológica da infância brasileira.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, A. OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. *Educação, Santa Maria*, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

- AZEVEDO, M.L.B. A Obra de Aniela Meyer-Ginsberg: uma contribuição para a História da Psicologia Social no Brasil. *Tese de Doutorado*, PUC-SP, 2002.
- BASTIDE, R. & FERNANDES, F. O preconceito racial em São Paulo; projeto de estudo. In: BASTIDE, R. & FERNANDES, F. *Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. 4ª edição, São Paulo: Global 2008, pp. 265-292.
- BASTIDE, R. Les relations raciales au Brésil. In : *Bulletin international des sciences sociales : Les noires aux États-Unis d'Amérique*. Bulletin trimestriel, Ano IX, Nº4, 1957, pp.525-548.
- BASTIDE, R. & FERNANDES, F. *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/UNESCO, 1955.
- BICUDO, V. L. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, R. & FERNANDES, F. *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/UNESCO, 1955, pp.227-310.
- BROUGÈRE, G. VANDENBROECK, M. *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxells: P.I. Peter Lang, 2007.
- DUARTE, P. Negros do Brasil. *O Estado de São Paulo*, 16-17 de abril de 1947.
- FERES JUNIOR, João. De Cambridge para o mundo, historicamente: Revendo a contribuição metodológica de Quentin Skinner. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 48, n. 3, p. 660, 2005.
- GILROY, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*. V. 47, nº 1, São Paulo: USP, 2004.
- GINSBERG, A. M. Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor. In: BASTIDE, R. & FERNANDES, F. *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi/UNESCO, 1955, pp.311-361.
- _____. Estudo comparativo dos interesses de adolescentes de diferentes meios sociais. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*. Rio de Janeiro, n. 4, p. 8-31, dez. 1953.
- _____. Comparação entre os resultados de um teste de nível mental aplicado em

diferentes grupos étnicos e sociais. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*. Rio de Janeiro, n. 4, p. 27-44, dez. 1951.

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

MAIO, M. C. O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da UNESCO. In: *História, ciência, Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, Outubro. 1997.

MAIO, M. C. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil nos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol.14 nº 41, Outubro, 1999.

MAIO, M. C. Abrindo a “caixa preta”: o Projeto UNESCO de relações raciais. In: *Antropologias, histórias, experiências*. PEIXOTO, F. A. e SCHWARCZ, L. M. (Org.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

MAUREL, C. Le rêve d’un “gouvernement mondial : des années 1920 aux années 1950. L’exemple de l’Unesco », *Histoire@Politique*. Politique, culture, société, N°10, janvier-avril 2010.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanços dos trabalhos de língua inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, no 112, p. 33-60. março/2001.

MORUZZI, A.; ABRAMOWICZ, A. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: contribuições para um debate na educação. <http://philpapers.org/rec/MORPTD> *Filosofia e Educação* nº2, Vol. 2, 2010, pp. 168-181.

MULLER, F. *Infâncias e Crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas?* Palestra proferida no Rio Grande/RS, em novembro de 2003.

PEREIRA, C. L. E SANSONE, L. (Orgs.) *Projeto UNESCO no Brasil: textos críticos*. Salvador: EDUFBA, 2007. 462 p.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. *Eurosocial report*, n.47, 1993, pp.11-18.

SILVA, M. A. M. Reabilitando Virginia Leone Bicudo. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 26, n. 2, 2011.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, Mar, 2001.

UNESCO, *Bref historique sur le concept de la culture de la paix*. UNESCO: Paris 2000, 3p.
UNESCO. *Quatro Declarações sobre a Questão Racial*, Paris, 1969.