

EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS: A TENSÃO ENTRE IGUALDADE E DIVERSIDADE

FÚLVIA ROSEMBERG

RESUMO

Este artigo tem por objetivo tensionar as implicações epistemológicas e políticas dos conceitos de igualdade/desigualdade e diversidade. Para tanto, focaliza as implicações de cada um deles no campo da educação infantil brasileira. O artigo, apoiando-se nos enfoques teóricos de Nancy Fraser e Antônio Flávio Pierucci, esboça um modelo para compreensão das desigualdades raciais na educação brasileira. Tais perspectivas teóricas são usadas para analisar normativas e padrões de oferta da educação infantil do ponto de vista das relações raciais.

IGUALDADE • DIVERSIDADE • EDUCAÇÃO INFANTIL • RELAÇÕES RACIAIS

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND RACE RELATIONS: TENSION BETWEEN EQUALITY AND DIVERSITY

ABSTRACT

This paper aims to challenge epistemological and political implications for concepts of equality/inequality and diversity. For this it focuses on implications of both in the field of Brazilian early childhood education. Drawing upon Nancy Fraser's and Antônio Flávio Pierucci's theoretical approaches, the paper sketches a model for understanding race inequalities in the Brazilian education. These theoretical perspectives help us to analyze rules and patterns for offering early childhood education through race relations point of view.

EQUALITY • DIVERSITY • EARLY CHILDHOOD EDUCATION •
RACE RELATIONS

EDUCACIÓN INFANTIL Y RELACIONES RACIALES: LA TENSIÓN ENTRE IGUALDAD Y DIVERSIDAD

RESUMEN

El propósito del artículo es tensionar las implicaciones epistemológicas y políticas de los conceptos igualdad/desigualdad y diversidad. Por este motivo focaliza las implicaciones de cada uno de ellos en el ámbito de la educación infantil brasileña. El artículo, que se apoya en los enfoques teóricos de Nancy Fraser y Antonio Flavio Perucci, esboza un modelo para la comprensión de las desigualdades raciales en la educación brasileña. Tales perspectivas teóricas se utilizan para analizar normativas y estándares de oferta de la educación infantil desde el punto de vista de las relaciones raciales.

IGUALDAD • DIVERSIDAD • EDUCACIÓN INFANTIL • RELACIONES
RACIALES

[...] todos os tempos são incertos, pois sociedade e cultura são móveis, porém, alguns tempos são mais incertos do que outros – tempos em que os acordos sociais estabelecidos e os modos estabelecidos de ver questões sociais e educacionais começam a desgastar-se, e não são capazes de prover respostas ou de fazer frente às forças da crise e do desmantelamento social [...]. Em tempos de incerteza, visões rivais de mudança disputam umas com as outras para ver qual estabelecerá uma nova “certeza” baseada em um novo discurso do senso comum em progresso. (CARLSON; APPLE, 2000, p. 11)

TALVEZ UMA DAS POUCAS CERTEZAS que nos permitem expressar na atualidade é que vivemos tempos... incertos. Vivemos um tempo no qual são frequentes e sistemáticos os questionamentos sobre certezas, verdades, interpretações – as metanarrativas – sobre o passado e o presente do universo, da terra, das sociedades humanas, do ser humano, bem como aquelas referentes a prognósticos lineares sobre o futuro.

Alguns diagnosticam que estaríamos vivendo uma nova era – a da pós-modernidade (LYOTARD, 1993) –; para outros(as),¹ a modernidade não teria sido superada, e seu avanço não implicaria ruptura (HABERMAS, 1990); ou que a pós-modernidade seria apenas “um estado de espírito, mais do que uma realidade cristalizada (ROUANET, 1987); outros(as) enfatizam, ainda, que viveríamos uma época de transição (GATTI, 2005, p. 3).

No plano de produção do conhecimento, enfoques metateóricos e teorias são revistos: os prefixos “neo” e “pós” batizam correntes de pensamento contemporâneas que se entrecrocaram para oferecer a interpretação dominante de nossa época: pós-estruturalismo, pós-feminismo, pós-colonialismo, neomarxismo, neogramscianismo, entre muitos outros. Por vezes, a ruptura é assignada pelo adjetivo “crítico”: a Pedagogia crítica, o multiculturalismo crítico são algumas das variadas formas de diferenciar o “tradicional” do contemporâneo, o passado do futuro neste labirinto de produções teóricas e propostas políticas atuais. O conhecimento anterior é relegado à condição de “tradicional” e propõe-se a

¹ A partir deste ponto, o texto abandona a fórmula o(a) e adota o genérico masculino, visando a não sobrecarregá-lo.

ruptura de fronteiras disciplinares, do organizado, e parte-se para o uso do conceito de caos.

Essa produção teórica, que tenta flagrar e refletir sobre a complexidade de nossos tempos, parece-me, e a outros (CARLSON; APPLE, 2000), não apenas abundante como... complexa, intensamente abstrata para ser apreendida visando sua aplicação, dado o uso de novos termos e conceitos, seu emprego com múltiplos sentidos – veja-se, por exemplo, o termo “identidade”, tão em voga nos debates sobre diversidade. Cada novo texto se inicia com uma introdução sobre os sentidos dos termos usados – diferença, diversidade, cultura, hibridismo, entre outros –, e, ao fim e ao cabo, chega-se à conclusão que são polissêmicos, polifônicos. Ou então criam-se “novos” neologismos.

Para nós, educadores e pesquisadores que frequentamos o “chão da escola”, aí incluindo a pós-graduação, o fato de termos que destrinchar essas novas tendências (alguns falam em modismos) no campo das ciências humanas e sociais, incluindo a educação, solicita-nos grande investimento de tempo e energia, não somente porque tais debates têm estado pouco atentos à sua implementação nas práticas cotidianas e nas políticas, mas também porque estão sendo, majoritariamente, produzidos e escritos nos idiomas ocidentais de países hegemônicos e referem-se, muitas vezes, a suas situações peculiares. Daí as observações de Barbosa Moreira (2001) quando destaca a distância entre a sofisticação teórica e seu impacto na prática escolar:

[...] o discurso [sobre currículos e multiculturalismo] elaborado no Brasil, nos anos 90, por seu caráter complexo e abstrato e pela escassez de proposições que oferece para os profissionais da educação, não chegou ainda a nortear novas práticas e reformas. (p. 118)

Além disso, essa ebulição não permanece circunscrita ao campo do conhecimento e do discurso, mas é instigada por e instiga outras práticas sociais, políticas e culturais: novas formas de comunicação e informação, novos arranjos familiares, novos movimentos sociais, novas religiões, novas formas de expressão artística, novas propostas educacionais etc. Parodiando Marx, “tudo o que parecia sólido e ‘tradicional’ se desmancha no ar”.

E no meio desse burburinho inebriante, estamos nós educadores e pesquisadores. Mais do que isso: somos chamados a construir o “novo mundo”, ou melhor, o “novo futuro para a humanidade”, pois somos um dos “especialistas” que resta da modernidade a educar as jovens gerações. E é unânime, mesmo em tempos de incerteza, a posição central da educação em época de crise. Como dar conta dessa missão, já que o passado “se desmancha” no ar? Haveria algo de honrado, digno, “verdadeiro” no acúmulo de conhecimentos da humanidade que precedeu, e convive com esses tempos complexos e que poderíamos comunicar

como legado às jovens gerações que estamos educando? Ou nossas incertezas são tão intensas que nos dificultam ou impedem amearhar um legado honrado e digno para as jovens gerações? Ou desistimos dessa função da educação escolar, aquela de sistematizar e transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade que nos precedeu e por aquela que é nossa contemporânea? Selecionar, sistematizar, organizar e propor um núcleo de conhecimentos e práticas educacionais às novas gerações seria cometer o pecado do “universalismo”? Como partilhar do relativismo epistemológico, na formulação curricular para a educação, “sem esvaziar a educação de conteúdo”? (SACRISTÀN, 1996, p. 50).

Compartilho da posição daqueles que assumem, a despeito das intensas críticas que possamos efetuar à modernidade, que também acumulamos um legado cultural, ético, político e social que cabe também a nós, adultos, ser comunicado às jovens gerações que constroem sua crítica e superação. Desse legado destaco nossa comunidade humana a ser respeitada, bem como o direito de todos a uma educação escolar democrática e de qualidade, incluindo os bebês. Voltarei a eles adiante.

A TENSÃO DIVERSIDADE-IGUALDADE

É no bojo das correntes contemporâneas de crítica à modernidade, de mobilização dos chamados novos movimentos sociais que reivindicam políticas de reconhecimento de suas especificidades identitárias e culturais e de atenção para com o viés monoculturalista da globalização (CANDAUI, 2002, p. 10-45) que vem ocorrendo o debate sobre diversidade no mundo social e na educação escolar. Imbernón (2000, p. 84) considera mesmo que o termo diversidade seja “novo e pós-moderno”.

Não tendo sido cumprida a promessa da “igualdade de todos” no usufruto dos bens materiais e simbólicos produzidos na e pela humanidade; não se vendo reconhecidos na humanidade, segmentos sociais marcam suas identidades específicas como estratégia para ganhar visibilidade e ascender a direitos que lhes são restringidos. Ademais, os novos movimentos sociais – como os étnico-raciais, feministas, entre outros –, reivindicam, também, o reconhecimento de sua singularidade, de sua diferença como um direito em si.

Ao norte e ao sul do Equador, a partir da década de 1970, em ritmos diferentes, assistimos, então, a uma mudança do discurso da igualdade para o discurso da diferença:

[...] passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença (diversidade) cultural”, o direito de ser, sendo diferente. (PIERUCCI, 1999, p. 7)

Porém, no debate sobre o tema da atenção para com a diversidade na sociedade contemporânea, encontramos alertas sobre sua polissemia (termo “vala comum”, no qual pode caber tudo) e sobre as dificuldades de domá-lo e operacionalizá-lo enquanto orientação para a prática,² dada sua longa trajetória.

De fato, o tema da diversidade não é uma questão nova na humanidade ou na educação. Diferenciar grupos humanos ou pessoas por atributos classificatórios que permitam separar o “eu” do “outro” e o “nós” do “eles” é constitutivo das culturas humanas, permitindo a construção das identidades culturais. A história ocidental poderia ser narrada da ótica da diferenciação de povos, de segmentos sociais, de grupos religiosos, de pessoas. Como a identidade e a diferença não são dados da natureza, mas criações do mundo cultural e social, usamos, muitas vezes, marcadores para diferenciar grupos sociais – sexo, idade, cor da pele, língua, configuração do corpo entre outros – que são, também, construções sociais e históricas. No Brasil contemporâneo, por exemplo, Soares (2008) identificou um aumento do número de autodeclarados pretos que não se explica por fenômenos demográficos, mas culturais.

Portanto, não sendo um dado da natureza e não sendo uma palavra nova, o termo carrega uma polissemia que permite sentidos, valências, usos e propostas políticas variadas. Ou seja, a polissemia não é neutra: aos sentidos se associam posições que tanto valorizam quanto desqualificam o enfoque da diferença humana, nacional, racial, sexual, cultural, etária, física. Assim, a diferença que imputamos ao outro pode ser justificativa para tratá-lo como não cidadão ou não humano, pode sustentar o massacre, a escravização, a barbárie, a segregação.

A peculiaridade, na contemporaneidade, seria a tendência progressista e humanista de atribuir valência positiva à diversidade, especialmente a cultural, simultaneamente ao combate ao “racismo, xenofobia e intolerâncias correlatas”. Porém, se a perspectiva contemporânea procura fixar um sentido positivo ao termo diferença-diversidade, em nossas mentes e corações, carregamos tal polissemia, inclusive a persistência na demarcação da diferença associada à inferioridade “deles” e à “nossa” superioridade. Um exemplo retirado da pesquisa de Silva: “um pai chegou para fazer matrícula do filho [...] quando lhe perguntaram a cor ou raça da criança, disse que não podia responder, pois, para ele todo mundo é bonito, igual e filho de Deus” (2011, p. 136), o que interpretamos como um ataque à diferenciação que pode acarretar a discriminação, o preconceito contra seu filho em contexto escolar brasileiro.

Com efeito, Pierucci (1999) destacou ser ingênuo o pensamento de que o racismo e o chauvinismo seriam, em essência, a rejeição da diferença. Em sua perspectiva, o racismo não seria a negação da diferença, mas a “obsessão com a diferença”. Daí seu alerta para o uso contemporâneo de setores progressistas no Ocidente da palavra de ordem

² Esse tema será ilustrado adiante com o exemplo de situações concretas na educação infantil.

do “direito à diferença”. Para o autor, essa palavra de ordem carrega uma cilada: sua hereditariedade, “o fato de ter sido o amor da diferença [...] alimento do campo (ultra) conservador duzentos anos a fio [...]” (PIERUCCI, 1999).

É nesse sentido que vários de nós estamos atentos para que o debate sobre a diversidade na educação seja contextualizado no plano político. Ao se desconsiderar o contexto social e político no qual se propugna o direito à diversidade, pode-se cair na armadilha de que seu uso seja um alibi ou um sucedâneo da desigualdade. Assim, a articulação da nova direita identitária francesa na década de 1980 ocorreu em torno da ênfase na irredutibilidade das diferenças culturais dos imigrantes, configurando o que se tem denominado de “novo racismo”, que prescinde do conceito biológico de raça e “essencializa” as diferenças culturais: “somos diferentes e desiguais”, proclama o novo racismo, revertendo o sentido atribuído à diferença por correntes humanistas progressistas (VANDENBROECK, 2007).

A atenção para com a tensão entre diversidade e desigualdade faz todo sentido no país, pois, a despeito da diminuição da extrema pobreza que vem ocorrendo, somos ainda um país com intensas desigualdades. Além disso, os segmentos sociais que auferem menor renda são também os que usufruem de menor benefício das políticas públicas e menor participação política. Isto é, no contexto do Brasil contemporâneo, a meta da construção de uma sociedade menos desigual, mais justa no plano econômico persiste com intensidade. Esse cenário de desigualdades, seria quase redundante insistir, é observado na educação que, apesar de avanços, ostenta, ainda, uma média de anos de estudos baixa: 7,4 anos para a população de 10 anos e mais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012).

É este contexto social e político que faz vários de nós brasileiros refletirem sobre o tema da diversidade na educação no confronto de sua tensão com a desigualdade, porque compartilhamos da meta política de participar da construção de uma sociedade e de um sistema educacional mais justos e igualitários³ (CURY, 2002; PINTO, 2002).

No Brasil contemporâneo, a reivindicação do “direito à diferença ou diversidade”, em suas várias versões, deslocou, de modo radical, o eixo do debate sobre a democracia “do econômico para o cultural”. Essa virada teve e tem sua importância na medida em que permitiu introduzir temas centrais até então relegados a um discretíssimo segundo plano; “entretanto, quando o foco são sociedades caracterizadas por um alto grau de desigualdade social, o valor explicativo das teses multiculturalistas fica seriamente comprometido” (PINTO, 2002, p. 85). Isto é, temos repetido entre nós o mesmo diapasão de Carlson e Apple (2000, p. 52) ao se referirem à necessidade de combinar a “política de redistribuição com a de reconhecimento”, fazendo alusão à teoria de Nancy Fraser.

3

Seria ingênuo, e mesmo incorreto, supor que a produção teórica brasileira contemporânea internacional esteja desatenta à tensão diversidade-igualdade. Por exemplo: repete-se, à exaustão, a máxima de Boaventura de Souza Santos no enfrentamento dessa tensão: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (2006, p. 462). Porém não avançamos na tradução dessa máxima em orientação para a prática cotidiana e política.

Com efeito, a teórica feminista Nancy Fraser (2002) oferece uma importante via para se pensar simultaneamente na perspectiva da redistribuição de recursos (a busca de igualdade econômica) e do reconhecimento da diversidade cultural nas democracias contemporâneas. Resumidamente, Fraser propõe uma concepção bidimensional de justiça “centrada no princípio da paridade de participação”, isto é, que a sociedade dê condições para que todos interajam como pares. Para que isso ocorra, são necessárias duas condições: a primeira é a distribuição de recursos materiais para que todos tenham direito à “voz” independente; a segunda condição para a paridade participativa “requer dos modelos institucionalizados valores culturais que *expressem* o mesmo respeito a todos os participantes e assegurem oportunidades iguais para se alcançar estima social” (FRASER, 2002, p. 67, *itálicos meus*). Para a autora, ambas as condições são necessárias para se atingir a “paridade participativa” e, portanto, a justiça em sociedades democráticas.

Essa perspectiva teórica de Nancy Fraser tem a vantagem de separar, mas sempre com cuidado, a busca de “remédios” para a redistribuição econômica material e para o reconhecimento da diversidade cultural. Essa separação permite a nós, educadores e ativistas, pensarmos quais são as ações concretas que podemos desenvolver hoje com nossos alunos e estudantes no exercício de nosso ofício e quais as ações que podemos (ou devemos) desenvolver no âmbito de outras esferas de nossa ação profissional e política (administração, poder público, partido político, sindicato, mídia etc.).

Isso porque boa parte das reflexões contemporâneas sobre educação escolar nos tempos complexos ou de incerteza depositam na educação escolar a missão de salvar o mundo, de sermos capazes de “construir” o novo cidadão crítico, de produzirmos um ser humano não racista, não sexista, não xenófobo, não classista, não “homofóbico”.⁴

Não quero dizer que nossa ação de educadores e pesquisadores seja apolítica ou que não devamos criar condições para uma postura ética, crítica, que respeite o outro. Se a ação antirracista, por exemplo, circunscrever-se apenas à missão de gerar ou contribuir para gerar posturas críticas frente ao racismo interpessoal em nossos alunos, não abrirá, automaticamente, a possibilidade de acesso e permanência no sistema educacional de nossos alunos que provêm de segmentos sociais oprimidos.

Portanto, é louvável que algumas políticas identitárias e também redistributivas se situem no âmbito escolar, porém, outras políticas redistributivas devem ir além da escola e apelam por atuação política em outras esferas e com outras estratégias (por exemplo, o debate político sobre a configuração do orçamento nacional).

O mesmo poderia ser dito sobre as políticas de reconhecimento: a atenção à explicitação de preconceito racial na escola apela por ações

4
Expressão criticável por incorporar em si uma “patologia”, daí sua grafia entre aspas.

“corretivas” diferentes de sua explicitação na mídia, por exemplo. Uma limitação da contribuição de Nancy Fraser (2002) é que exclui as jovens gerações, na medida em que sua reflexão se centra na ação política de movimentos sociais.

Com muito menos sofisticação teórica, venho desenvolvendo uma reflexão para compreender as desigualdades educacionais no Brasil, especialmente as de gênero, raça e idade, levando em conta, simultaneamente, a dimensão estrutural e simbólica na construção das desigualdades educacionais.

UMA PROPOSTA DE INTERPRETAÇÃO DO RACISMO BRASILEIRO NA EDUCAÇÃO

Em primeiro lugar, reafirmo compartilhar da visão de que as desigualdades observadas entre brancos e negros no acesso a bens sociais se deve ao racismo constitutivo da sociedade brasileira que opera, simultaneamente, nos planos material e simbólico.

No plano simbólico, vivemos em uma sociedade que adota a ideologia da superioridade natural dos brancos sobre os demais, inclusive os negros. No plano simbólico, o racismo opera por expressão aberta, latente ou velada de preconceito racial, considerando os negros como inferiores aos brancos. Esse plano do racismo é devastador, mas é insuficiente, por si só, para explicar toda a desigualdade racial brasileira. No plano material, negros não têm acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos, inclusive aqueles destinados para as políticas públicas. Portanto, para se chegar ao cerne da produção das desigualdades raciais no plano material não se pode afastar a associação entre ser negro e ser pobre, isto é, que um grande percentual de negros no Brasil é pobre, e um grande percentual de pobres no Brasil é negro (HENRIQUES, 2001). Obviedade que, por vezes, parece ser esquecida na atualidade.

Incorre-se em equívoco ao se considerar que o racismo brasileiro seja provocado exclusivamente pelo preconceito racial interpessoal. Ações racistas, que redundam em discriminação contra os negros, podem ser provocadas sem que pessoas concretas expressem preconceito contra negros. Negros podem viver o impacto do racismo institucional sem enfrentar, ou sem ter consciência do enfrentamento da discriminação racial interpessoal (FERREIRA, 2010).

Quando se reduz a verba para a escola pública de educação básica, mesmo que não seja uma ação específica contra negros, causa-se um impacto na manutenção das desigualdades materiais e estruturais contra os negros. Boa parte do debate atual e das ações de combate ao racismo sobrevaloriza o outro lado: concebe o racismo como produto de ações interpessoais decorrentes do preconceito racial. Para essa situação, estratégias educacionais de combate ao racismo (em suas diversas

formas) podem ser eficientes. Porém, o racismo material se sustenta também via chamadas políticas públicas “para todos”, que tratam de modo desigual pobres e não pobres.

É necessário, pois, atentar para a sustentação das desigualdades raciais que são reproduzidas e geradas por políticas que, aparentemente, não têm recorte racial. No Brasil, em decorrência da associação pobreza-ser negro, as políticas que mantêm ou acentuam as desigualdades sociais, econômicas e educacionais são também políticas racistas, pois vão manter e gerar desigualdades no acesso a bens públicos, afetando principalmente os negros.

Venho observando, também, nas discussões e reivindicações atuais uma sobrevalorização, um privilegiamento de políticas diferencialistas e focalizadas, como as de ação afirmativa. Tem-se deixado para segundo plano, ou não se tem discutido tanto quanto parece merecer, o modo *como* as chamadas políticas “universalistas” passadas e atuais estão atuando na sustentação do racismo estrutural brasileiro. Por essa razão, se a introdução no currículo escolar das disciplinas de história e de cultura afro-brasileira e indígena deve ser valorizada (Lei n. 11.645), não é suficiente para combater o racismo estrutural da sociedade brasileira. Por menos preconceituosos que sejam os alunos, os professores, os trabalhadores da educação, por mais que adotem, na sala de aula, posturas acolhedoras a todos, isso não elimina o impacto negativo na produção de desigualdade de uma escola pública mal equipada, por exemplo, nos bairros e territórios pobres, onde parte dos residentes é negra, como nas periferias urbanas e em áreas remanescentes de quilombos.

Ao focalizar essas dimensões, a estrutural e simbólica, na constituição do racismo, apesar de admitir sua interconexão, delimito campos e estratégias para ação: o combate ao racismo simbólico tem espaço de escol nas práticas da educação escolar (mas não só nelas). Assim, por exemplo, as múltiplas estratégias de revisão e renovação curricular, incluindo a pós-graduação, podem contribuir para dirimir discriminações no plano simbólico. Eliminar a invisibilidade, depreciação ou hostilidade para com o outro – negro, indígena, mulher, bebê, por exemplo – são iniciativas que podemos e devemos adotar em nossa prática educacional. Não silenciar quando presenciamos situações de hostilidade racial entre alunos, professores ou outros trabalhadores da educação é também uma estratégia de combate ao racismo no exercício do ofício de professor. Porém, a despeito de necessárias, elas são insuficientes, porque apenas combater o racismo simbólico e interpessoal não elimina as desigualdades estruturais de acesso a bens materiais. Assim, se os grupos raciais são relativamente segregados no espaço urbano, se residem em bairros e regiões deterioradas, com acesso restrito a equipamentos públicos, com escolas mal equipadas, as estratégias de enfrentamento do racismo vão além da ação específica da educação escolar. O enfrentamento do

racismo prioriza e usa estratégias políticas acionadas pelos diferentes atores políticos.

Situar o combate ao racismo, mesmo que referente apenas à educação, exclusivamente no plano da escola, de seus profissionais, de seus alunos e suas famílias pode ser considerada uma missão suicida e, paradoxalmente, sustentadora do racismo, pois estaria fadada ao fracasso.

UM EXEMPLO PARADIGMÁTICO: O CASO DA CRECHE

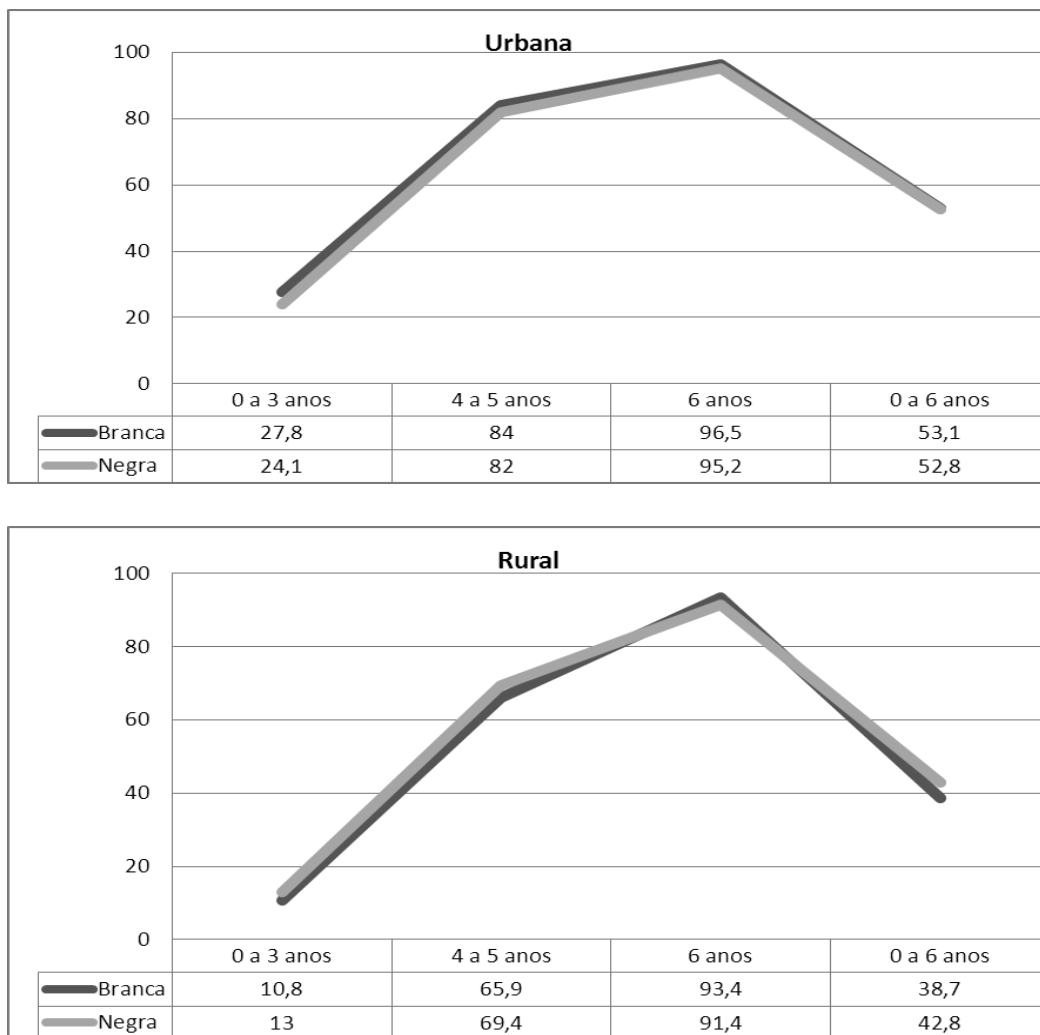
O combate às desigualdades raciais no acesso, permanência e sucesso no sistema educacional passa obrigatoriamente por políticas de ação afirmativa de recorte racial? Políticas de combate à desigualdade racial na educação são sempre políticas de ação afirmativa? Minha resposta, pelo menos no momento, é não, se consideramos a estratégia de ação afirmativa como via real para a democratização da educação.

A ação afirmativa tem sido considerada a estratégia privilegiada, se não a única, em discursos e propostas de intervenção de variados atores sociais, como, por exemplo, uma das justificativas do Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – Inep – para incluir o quesito cor no Censo Escolar 2005 na educação básica: “As informações passarão a ser subsídios para as políticas públicas, como a adoção do sistema de cotas” (BRASIL, 2011). Sistema de cotas na educação básica? Ora, mesmo sendo declaradamente favorável a estratégias de ação afirmativa para certos setores e etapas da educação, considero que devemos tomar muito cuidado para não generalizar. Na educação, nem toda a desigualdade será corrigida por políticas de ação afirmativa como apregoa o Art.4º do Parágrafo Único, Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010).

Para a avaliação de desigualdades raciais, particularmente aquelas a serem corrigidas por políticas de ação afirmativa, o instrumento analítico básico e a estratégia usual tem sido calcular a distância que separa os indicadores sociais, no caso educacionais, de brancos e negros. Conforme o jargão, avalia-se o diferencial ou hiato racial. Essa estratégia me parece ineficiente para orientar e monitorar todas e quaisquer avaliações de políticas educacionais, particularmente na educação infantil. Além disso, podemos ter pelo diferencial alguns indicadores de desigualdade, mas não temos pelo indicador, *ipso facto*, uma estratégia para reverter a desigualdade.

A educação infantil brasileira oferece um precioso exemplo. O hiato racial no acesso à creche e pré-escola é insignificante, como atestam os dados (Gráfico 1).

GRÁFICO 1
TAXA DE FREQUÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL POR COR/RAÇA E LOCALIZAÇÃO



Fonte: Microdados do Censo Demográfico 2010 (ROSEMBERG, 2011).

Com efeito, nos gráficos das taxas de frequência à educação infantil, brancos e negros praticamente se superpõem. Porém, observamos uma profunda desigualdade interna em cada um dos grupos de cor/raça (Quadro 1). Assim, entre negras e brancas, notam-se intensas desigualdades no acesso à educação de crianças de até 3 anos, entre aquelas residentes em área rural, na região norte, que dispõem de menor rendimento domiciliar *per capita* e cujas mães não trabalham fora. Isto é, em decorrência do processo histórico de expansão da educação infantil no Brasil como estratégia de combate à pobreza, a distribuição das taxas de frequência associando renda domiciliar *per capita* e cor/raça no território nacional nem sempre apresenta uma configuração cumulativa, nem sempre indicando menores taxas para os mais pobres e não brancos: residentes negros de domicílios situados nos quartis

inferiores de renda podem apresentar taxas de frequência à educação infantil ligeiramente superiores às do grupo de crianças brancas (Quadro 1). Em consequência, a política de expansão da educação infantil para regiões consideradas “politicamente perigosas” (os “bolsões de pobreza” do Nordeste), durante os últimos anos da ditadura militar (1978-1985), acarretou um padrão específico e que se vem mantendo para as taxas de frequência: é a região Nordeste a que apresenta melhores taxas. Ora, melhores taxas de frequência à educação infantil no Brasil podem estar associadas a piores indicadores de qualidade na oferta. Por exemplo, a região Nordeste apresenta, ao mesmo tempo, alta cobertura e piores indicadores de qualidade, bem como jornada escolar mais curta.

QUADRO 1
TAXAS LÍQUIDAS DE FREQUÊNCIA À CRECHE E ESCOLA

VARIÁVEIS	0 A 3 ANOS		4 E 5 ANOS	
	B*	N*	B	N
Homens	25,8	21,6	81,5	78,7
Mulheres	25,4	21,7	81,6	79,7
Urbano	27,8	24,1	84,0	82,0
Rural	10,8	13,0	65,9	69,4
Pública	14,6	16,0	55,2	63,7
Particular	11,0	5,7	26,3	15,5
Norte	13,3	12,8	68,7	73,0
Nordeste	22,2	21,5	85,5	88,1
Sudeste	29,2	26,7	81,2	86,0
Sul	27,2	25,5	66,1	70,4
Centro-Oeste	19,2	17,6	69,2	75,4
até ½ SM**	17,3	18,0	75,5	74,5
de + ½ a 1 SM	24,2	25,1	83,0	81,0
de + 1 a 2 SM	32,2	31,2	88,7	87,2
de + 2 SM	42,9	38,9	93,6	94,0
Mãe economicamente ativa	34,8	29,3	83,5	83,4
Mãe não economicamente ativa	15,2	15,2	74,6	75,7
Total	25,6	21,7	44,0	42,5

Fonte: Microdados do Censo Demográfico 2010. Tabulações especiais efetuadas por Amélia Artes.

* B = Brancos; N = Negros

** SM = Salário Mínimo

Como mencionado anteriormente, o hiato racial no acesso à educação infantil é reduzido, por vezes inexistente, e em alguns casos a taxa de frequência de crianças negras é até superior à das brancas. A política de educação infantil brasileira sustenta e provoca desigualdade racial? Com certeza. Via discriminação específica contra crianças negras? Considero que não: via desigualdades regionais, via desigualdades econômicas, via desigualdades de gênero e, sobretudo, via desigualdades de idade. Isto é, a penalização de crianças pequenas negras, de bebês negros ocorre pelas chamadas políticas universalistas. Esse modelo de educação infantil implantado no Brasil é, de fato, universalista? Com certeza, não! É discriminatório contra as crianças pequenas, particularmente contra bebês, pobres, brancos ou negros. Com certeza contribui para a manutenção da pobreza negra, dos baixos indicadores educacionais de crianças negras.

O FOCO NAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Quanto à tensão diversidade-igualdade no contexto do acesso a uma educação infantil de qualidade, recorro ao exemplo que provém das chamadas escolas em “localização diferenciada” pelo Censo Escolar sob responsabilidade do Inep. Conforme instruções do questionário do Censo Escolar 2010, a “localização diferenciada” inclui escolas situadas em terras indígenas, assentamentos da reforma agrária e áreas remanescentes de quilombo.

O universo dessas escolas é reduzido e situa-se predominantemente em área rural. Focalizando nossa atenção sobre as escolas diferenciadas em áreas remanescentes de quilombo, o Censo Escolar 2010 identificou 1.912 estabelecimentos responsáveis por 210.485 matrículas na educação básica, em sua maioria situados na região nordeste: 64,3% de estabelecimentos e 68,0% de matrículas. Nesses estabelecimentos, a *Sinopse do Censo Escolar 2010* registrou a presença de 10.753 professores com a seguinte informação sobre cor/raça: 12,8% declarados brancos; 8,1%, pretos; 31,9%, pardos (portanto 40,0% pretos e pardos); 0,6%, amarelos; 0,1%, indígenas; e o expressivo percentual de 46,5% sem declaração de cor ou raça. Apesar dessa expressiva ausência de informação merecer atenção, aqui ela será apenas registrada para adentrarmos a análise da qualidade da oferta de educação infantil nessas áreas.

No conjunto de matrículas em estabelecimentos de educação básica em áreas remanescentes de quilombo, apenas 18.026 (8,6%) seriam ocupadas por crianças de até 5 anos de idade, sendo um número e percentual mínimos (3.392 ou 1,6%) destinados a crianças de até 3 anos de idade. Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer n. 16/2012 homologado em 20/11/2012), podemos deparar com duas assertivas preocupantes. A primeira afirma: “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e *obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 e 5 anos*” (BRASIL, 2012b, p. 28, *itálicos meus*), afirmação em dissonância com a Constituição de 1988, reinterpretando a Emenda Constitucional 59/09 que institui a obrigatoriedade da frequência/matrícula, e não da oferta para crianças de 4 e 5 anos. Essa assertiva pode ganhar novo relevo quando complementada pelo segundo destaque que pode se abrir a dúvidas:

[...] a frequência das crianças de até 3 anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos valendo-se de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em creches ou instituições de educação infantil, ou *programa integrado* de atenção à infância ou, ainda, em programas de educação infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados. (BRASIL, 2012b, *itálicos meus*)

Pergunto: qual o sentido de incluir “programa integrado de atenção à infância” e de tantas alternativas à creche?

Esse, porém, também não é o foco principal da discussão que aqui proponho, que destaca a qualidade da oferta recorrendo a dados recém-publicados no Relatório *Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural*, que compõe o projeto *Pesquisa Nacional: caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural*, e que comparou indicadores de qualidade no conjunto de estabelecimentos rurais aos situados em “localização diferenciada” também rurais (BRASIL; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2012).

QUADRO 2
PORCENTAGEM DE ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ÁREA RURAL POR TIPO DE LOCALIZAÇÃO E VARIÁVEIS SELECIONADAS

VARIÁVEIS SELECIONADAS	ESTABELECIMENTOS EM ÁREAS REMANESCENTES DE QUILOMBOS RURAIS	TOTAL DE ESTABELECIMENTOS EM ÁREA RURAL
REGULAMENTAÇÃO		
sim	54,2	64,3
em tramitação	30,8	23,8
Funcionam em prédio escolar	88,8	90,2
Funcionam em sala ou outra escola	3,8	3,7
Funcionam em galpão, rancho, paiol, barracão - rede pública	9,2	6,6
Dispõem de água - rede pública	23,0	25,8
Dispõem de energia elétrica	83,5	80,8
Dispõem de esgoto	2,9	4,1
Lixo queimado	76,4	68,6
Parque infantil	2,2	5,8
Berçário	0,2	0,8
Quadra de esportes	3,5	6,3
Sanitário dentro do prédio	66,3	68,0
Sanitário adequado a pessoas com necessidade especiais	1,7	2,4
Sanitário adequado à educação infantil	2,2	3,9
Sala de professores	14,0	17,1
Cozinha	85,2	85,6
Sala de leitura	3,1	36,0
Aparelho de televisão	37,0	38,7
Videocassete	8,9	13,5
DVD	31,1	34,0
Antena parabólica	8,9	11,9
Computadores	19,7	24,8
Acesso à internet	2,9	5,2
Materiais didáticos específicos	30,9	-
Alimentação escolar	100,0	99,7

Fonte: Brasil (2012a).

Comparando-se os indicadores para escolas situadas em áreas remanescentes de quilombo rural ao conjunto das escolas rurais, observam-se, com raras exceções, piores condições da oferta. Além disso, o Censo Escolar incluiu um quesito sobre disponibilidade de materiais didáticos específicos para escolas em localização diferenciada, mas não sobre materiais didáticos no geral, o que faria mais sentido da ótica da igualdade de oportunidade face à penúria das escolas rurais e ao reduzido número de escolas em área diferenciada quando comparado ao de escolas no geral. Privilegiou-se, a meu ver, a diversidade em detrimento da igualdade. Tal assertiva ganha ainda mais significado quando se analisa a conceituação de quilombo, veiculada pelo formulário do *Censo Escolar 2010* e distribuído a todas as escolas de educação básica do Brasil: “Quilombos: utiliza materiais adequados a *alunos descendentes de escravos*” (Formulário do Censo Escolar 2010, *itálicos meus*). Simplificação potencialmente estigmatizadora, podendo acarretar o afastamento daquilo que visa sustentar: o reconhecimento identitário.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Diferentes textos têm alertado para a necessidade de maior atenção de pesquisadores e ativistas das relações raciais no direito à educação de crianças de até 3 anos e na posição outorgada à creche pelo sistema educacional brasileiro.

Como se sabe, em abril de 2013, a presidenta Dilma Rousseff aprovou a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, que, entre outras medidas, regulamentou a obrigatoriedade de frequência e matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola (regulamentação da emenda constitucional 59 de 2009), e na sua universalização conforme interpretações apressadas e equivocadas.

Pesquisa realizada em 2009 apontava e sustentava o temor de ativistas e pesquisadores brasileiros de que ocorra uma cisão ainda maior do que a observada no presente entre creches e pré-escolas (ROSEMBERG, 2011). Tais observações conduzem à conclusão deste artigo: a necessidade de um monitoramento por ativistas e pesquisadores das relações raciais na educação referente à implementação desse dispositivo. Como argumentei, o racismo institucional tem-se mantido pelas chamadas políticas universalistas, que, no Brasil, de democráticas, pouco têm. Qual será o impacto da implementação da obrigatoriedade de frequência e matrícula em pré-escola entre famílias e crianças negras e brancas, particularmente para as de até 3 anos?

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Estatuto da Igualdade Racial*. Brasília, DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação básica 2010*. Brasília, DF: MEC/Inep, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 jul. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação da Educação Infantil. Relatório 2. Condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residindo em área rural a partir de dados secundários. Brasília, DF: MEC/UFRGS, 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Pesquisa Nacional: caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. v. 1: Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural: dados secundários.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 45-56, 2002.
- CARLSON, Dennis; APPLE, Michael. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (Org.). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-58.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- FERREIRA, Antonio Honório. *Discursos étnico-raciais e identidades em contexto de programa de ação afirmativa*. 2010. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FRASER, Nancy. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUN, S. G. (Org.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34, 2002. p. 59-78.
- GATTI, Bernardete Angelina. Pós-modernidade, educação e pesquisa. *Revista Psicologia da Educação*, n. 20, v. 1, p. 139-151, 2005.
- HABERMAS, Jürgen. *Discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1990.
- HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para Discussão nº 807. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Resultados Gerais da Amostra Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais amostra/default_resultados_gerais amostra.shtm>. Acesso em: 12 jul. 2012.
- _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. PNAD 2011. Rio de Janeiro: IBGE, set. 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. *A educação no século XXI*. São Paulo: Artmed, 2000.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000) avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, set./dez. 2001.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: 34, 1999.
- PINTO, Céli Regina. Teoria política feminista, desigualdade social e democracia no Brasil. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUN, S. G. (Org.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora 34, 2002. p. 59-78.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade*: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SACRISTÀN, José Gimeno. Escolarização e cultura: A dupla determinação. In: SILVA, L. H. et al. (Org.). *Novos mapas culturais*. Novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 58-74.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Cristiane Irinéa. Acesso de crianças negras à educação infantil. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papyrus, 2011. p. 121-138.

SOARES, Sergei. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890-2007. In: THEODORO, M. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília, DF: Ipea, 2008. p. 97-117.

VANDENBROECK, Michel. Diversos aspectos de la diversidad. *Infancia en Europa*, Barcelona, n. 13, p. 8-9, 2007.

FÚLVIA ROSEMBERG

Pesquisadora consultora da Fundação Carlos Chagas; professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; coordenadora do Núcleo Gênero, Raça e Idade – Negri