

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA TURMA DO 5º ANO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITAPETINGA-BA: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

EDUCATION AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN A CLASS OF 5º GRADE OF A MUNICIPAL SCHOOL FROM ITAPETINGA-BA: WHAT THE CHILDREN TELL US?

José Valdir Jesus de Santana 1
Poliana Almeida Santos 2
Sílvia Regina Marques Jardim 3
Nakson Willian Silva Oliveira 4

Graduado em Pedagogia e mestre em Educação e Contemporaneidade 1 pela Universidade do Estado da Bahia; doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos; professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade; dedica-se a estudos e pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais; educação escolar quilombola; educação escolar indígena; antropologia e educação e educação, gênero e sexualidade. E-mail: santanavaldao@yahoo.com.br

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste 2 da Bahia. Dedicada a estudos e pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais; relações raciais e crianças. E-mail: poli.a.santos@hotmail.com

Doutora em Educação (UNESP). Professora da Universidade Estadual 3 do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do GEPAD - Grupo de Estudos sobre Políticas, Gênero, Álcool e outras drogas do Museu Pedagógico, UESB. E-mail: silvia.jordim@hotmail.com

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da 4 Bahia. Mestrando em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: naksonoliveira@hotmail.com

Resumo: Nesta pesquisa, tivemos como objetivos analisar como as crianças agem, acionam e vivenciam as noções de racismo e discriminação racial em suas relações com outras crianças e adultos, identificar e analisar como se expressam o racismo e as práticas racistas no dia a dia das rotinas escolares. O marco teórico baseou-se em Abramowicz e Oliveira (2006, 2012), Munanga (2005, 2008, 2017), Cavalleiro (2001, 2014), Fazzi (2006), Schwarcz (2012a, 2012b, 2013), Gomes (2006, 2010, 2008, 2012), dentre outros e o percurso metodológico seguiu os princípios da pesquisa descritiva e qualitativa. As reflexões trazidas pela sociologia da infância e pela antropologia da criança permitem pensar a criança como sujeito e ator social de seu processo de socialização, e também construtora de sua infância, de forma plena, e não apenas como objeto passivo desse processo e/ou de qualquer outro. É nesse sentido que propomos pensar as relações raciais a partir do ponto de vista das próprias crianças que as vivenciam, neste caso, crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Itapetinga-BA. Os resultados apontam que, para os participantes, o racismo tem sua origem nos problemas relacionados à realidade vivida por eles no cotidiano escolar e social e expressa a representação da violência simbólica, relações de gênero e raça.
Palavras-chave: Cotidiano escolar; racismo; sociologia da infância

Abstract: In this research, we had as goals analyze how children act, operate and experience the notions of racism and racial discrimination in their relationships with other children and adults, in addition to identify and analyze how racism and racist practices are expressed in School routines day by day. The theoretical symbol was based on Abramowicz and Oliveira (2006, 2012), Munanga (2005, 2008, 2017), Cavalleiro (2001, 2014), Fazzi (2006), Schwarcz (2012a, 2012b, 2013), Gomes (2006, 2010, 2008, 2012), and others, and the methodological way in the principles of descriptive and qualitative research. The reflections brought by the childhood sociology and child anthropology have allowed us think on child as a subject and social responsible of his process of socialization, and also constructor of his childhood, fully and not only as a passive object of this process and / or of any other. It is in this sense that we propose to think about racial relations from children's point of view who are experienced in this case by children of the first years of elementary school in a public school in the city of Itapetinga-BA. The results show that, for the participants, racism has its origin in the problems related to the reality lived by them in the social and school daily that expresses the representation of symbolic violence, gender relations and race.
Keywords: School daily life; racism; childhood sociology.

Introdução

Nesta pesquisa, tivemos como objetivos analisar como as crianças agem, acionam e vivenciam as noções de racismo e discriminação racial em suas relações com outras crianças e também com adultos, além de identificar e analisar como se expressam o racismo e as práticas racistas nas rotinas escolares, em uma turma do 5º ano de uma escola pública localizada no município de Itapetinga, Bahia.

Estudos têm mostrado que os alunos negros enfrentam dificuldades para permanecerem na escola, sendo os que mais apresentam as maiores taxas de evasão e repetência (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA e RODRIGUES, 2010; CAVALLEIRO, 2001, 2014; ROMÃO, 2001; FAZZI, 2006; ROSEMBERG, 2012, 2017). Tornou-se consenso entre os pesquisadores e pesquisadoras que discutem as questões raciais, na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o quanto os processos e práticas de discriminação têm produzido efeitos perversos para as crianças que se encontram nesses níveis de ensino. Todavia, poucas pesquisas têm buscado compreender como se manifestam esses processos a partir do ponto de vista das próprias crianças.

Abramowicz e Oliveira (2012), Abramowicz (2011, 2015), Nascimento (2011), Delgado (2011), Prado (2011), Martins Filho (2011), Demartini (2011), Marchi (2010), além de reafirmarem a importância da sociologia da infância, têm chamado a atenção para a necessidade de que os estudos sobre e com crianças precisam levar em consideração marcadores como raça, gênero, etnia, classe social, sexualidade, dentre outros, posto que, segundo Abramowicz e Oliveira (2012), a exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social exige estes recortes, “sem a qual ficaremos em pressupostos genéricos, universais e colonialistas” (p.49).

Precisamos compreender as crianças não apenas como reprodutores daquilo que desejamos que elas sejam, mas como atores sociais que contribuem para a produção, reflexão e mudança social. As reflexões trazidas pela sociologia da infância e antropologia da criança tem nos permitido pensar a criança como sujeito e ator social de seu processo de socialização, e também como produtora de sua infância, de forma plena, e não apenas como objeto passivo desse processo e/ou de qualquer outro.

Cabe ressaltar que os resultados da pesquisa aqui apresentada são recortes de uma pesquisa maior que temos desenvolvido no município de Itapetinga-BA, localizado na região Sudoeste da Bahia, vinculados ao projeto de pesquisa intitulado “Do ponto de vista das crianças: educação e relações étnico-raciais em escolas públicas do município de Itapetinga-BA”, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com bolsas de Iniciação Científica.

As crianças e as relações étnico-raciais: o que dizem as pesquisas

O racismo é, segundo Munanga (2017, p. 40), um “crime perfeito”, posto que, “[...] além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros”. O racismo à brasileira (SCHWARCZ, 2012a, 2017; TELLES, 2003; MUNANGA, 2008, 2017) segue estruturando relações, de ordem social e racial e, nesse sentido, “raça persiste como representação poderosa, como um marcador social de diferença [...] a construir hierarquias e delimitar discriminações” (SCHWARCZ, 2012a, p. 34). Ademais, conforme Schwarcz,

De um lado, o racismo persiste como fenômeno social, justificado ou não por fundamentos biológicos. De outro, no caso brasileiro, a mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo à brasileira, que percebe antes colorações do que raças, que admite a discriminação apenas na esfera privada e difunde a universalidade das leis, que impõe a desigualdade nas condições de vida, mas é assimilacionista no plano da cultura. É por isso mesmo que no país seguem-se muito mais as marcas de aparência física, que, por sua vez, integram status e condição social, do que regras físicas ou delimitações geracionais. É também por esse motivo que cidadania é defendida com base na garantia de

direitos formais, porém são ignoradas limitações dadas pela pobreza, pela violência cotidiana e pelas distinções sociais e econômicas (2012a, p. 35-36).

Passos (2012) nos mostra como o racismo estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil, atingindo de forma cruel a população negra, definindo suas condições de existência por gerações, na medida em que “constituindo-se como um elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das instituições na sociedade brasileira” (2012, p.104).

O trabalho de Bicudo (1955) apresenta certo pioneirismo no trato das questões raciais no contexto escolar. Sua pesquisa buscou analisar as atitudes dos alunos dos grupos escolares de São Paulo em relação à cor de seus colegas, explicitando os mecanismos psíquicos de defesa apresentados pelos estudantes em suas relações de sociabilidades. A pesquisa constatou que havia uma predileção pelo sujeito branco e quanto “mais forte” fosse a cor da pessoa negra, maior seria sua rejeição.

Oliveira (2004), em pesquisa realizada em uma creche no interior de São Paulo, dá atenção às práticas educativas com crianças entre 0 e 3 anos de idade. Segundo Oliveira (2004), a questão racial observada nas práticas educativas, identificadas através de práticas de “carinho”, que chama de “paparicação”, por parte das pajens em relação a determinadas crianças, direcionavam-se, especialmente, às crianças brancas.

Os dados coletados na creche mostraram que havia uma certa comparação/classificação entre as crianças, pois a questão racial apareceu na relação das pajens com as crianças negras a partir da “exclusão” de uma certa paparicação que ocorria com determinadas crianças, dentre as quais as negras estavam na maior parte do tempo “fora” dessas práticas a partir das seguintes situações: recusa ao contato físico em determinados momentos, o recebimento de elogios relacionados à beleza e “bom comportamento” e os estereótipos presentes na relação pajem/criança negra. [...] Assim, os dados mostraram que a creche funcionava a partir de práticas educativas baseadas em toda uma micropenalidade do corpo baseando-se num todo social homogêneo: Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido; um corpo negro gordo destituído de algumas brincadeiras com a pajem, devido a seu peso e também considerado causa de problema na coluna; um corpo negro suado que tende a ser rejeitado. [...] Assim, as crianças que eram classificadas a partir de um “desvio” da norma tinham o poder de fazer *fugir*, fazer *vazar* os modelos de comportamento, de estética, de ser utilizados no tratamento diário da creche a partir dos quais todos os outros eram avaliados e validados ou não. (OLIVEIRA, 2004, p. 90-91).

Segundo Oliveira, a exclusão das crianças negras da “paparicação” não é totalmente negativa, posto que esta relação se configura como um aparelho de captura e controle. Assim, excluídas, as crianças negras ficam livres “deste afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona” (OLIVEIRA, 2004, p. 93).

Fazzi (2006), em trabalho que já se tornou referência nos estudos sobre relações raciais com crianças, traz dados da pesquisa realizada em duas escolas municipais do município de Belo Horizonte, que atendem a duas clientela de níveis socioeconômicos diferentes (uma das escolas, localizada em uma favela e a outra em um bairro de classe média), afirma:

A socialização entre pares constitui um espaço e tempo privilegiados em que crenças e noções raciais já aprendidas

são experimentadas e testadas pelas crianças. E, nessas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça. Observou-se, então, uma espécie de jogo de classificação e autoclassificação raciais, no qual se estabelece um processo de negociação, manipulação e disputa para não ser identificado como um exemplar da categoria preto/negro. [...] O grande drama desse jogo é a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos (2006, p. 218).

Cavalleiro (1998, 2014), apresenta como são construídas as relações raciais entre as crianças negras e não-negras; as relações que elas estabelecem com seus professores e a percepção dos pais sobre racismo no cotidiano familiar. A autora relata as situações de preconceito, desrespeito e discriminação que se baseiam no tratamento diferenciado das professoras em relação às crianças negras.

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e abundância de estereótipos negativos sobre negros (CAVALLEIRO, 2014, p.19).

O que chama atenção em sua pesquisa, e que consideramos importante destacar, é a forma como as professoras silenciam e reproduzem o racismo:

Em nenhum momento as professoras referiram-se a questão da convivência multiétnica de seus alunos dentro do espaço escolar e menos ainda na sociedade. No entanto, assim como na vida social, constantemente, elas se baseavam na cor da pele de seus alunos para diferenciar uma criança da outra: “a moreninha, a branquinha, aquela de cor, o japonêsinho”. Isso não seria problemático se não vigorasse, no país, uma hierarquia étnica. De todo modo, cabe considerar que esses comentários, feitos na presença das crianças, são interiorizados por elas, sem o acompanhamento crítico dos adultos à sua volta (CAVALLEIRO, 2014, p.44).

Ademais, segundo Cavalleiro,

Pode-se afirmar que as crianças brancas são privilegiadas na relação professor/aluno, pois conseguem, com mais frequência, identificar-se positivamente. Por outro lado, esse processo pode resultar na falta de identificação por parte das demais crianças presentes em sala de aula (CAVALLEIRO, 2014, p. 76).

Na perspectiva de Cavalleiro (2014), a atitude de silêncio do professor diante das questões étnico-raciais somada aos das crianças negras permite que crianças brancas reproduzam seus comportamentos preconceituosos por não serem criticados ou denunciados, usando esse silêncio como triunfo para qualquer situação de conflito. Portanto,

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras –, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a

respeito do grupo negro. Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações. Isso leva os alunos negros a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade (2014, p. 98-99).

Oliveira e Abramowicz (2010) buscaram compreender como as práticas educativas ocorriam no trabalho cotidiano da creche, com ênfase na criança negra, analisando as maneiras como elas produzem e revelam a questão racial. As autoras evidenciaram na rotina da creche um tratamento diferenciado a determinadas crianças, em que as crianças negras em grande parte do tempo estavam excluídas de certos afetos. Conforme Oliveira e Abramowicz, a “paparicação” que consistia em algumas atitudes como ganhar colo da professora, apelidos carinhosos como “princesas” ou “filhas”, e demonstração de afeto através beijos, era direcionada às crianças brancas e, portanto, negado às crianças negras.

Na creche, em toda sala havia um “furacão”. O “furacão” pode ser conceituado, de acordo com as professoras, como “um menino bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas”, ou seja, o vilão da sala, com o seguinte detalhe: ele é negro. Toda sala tinha um “furacão negro” (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, p.231).

Bento (2012) discute sobre a construção da identidade de crianças pequenas, através de alguns recortes de pesquisas sobre as relações étnico-raciais entre crianças, “que põem em foco elementos fundamentais, como o significado do corpo, da convivência, da herança cultural e seu impacto no desenvolvimento de uma personalidade sadia” (BENTO, 2012, p. 98).

Segundo a autora, a construção da identidade racial é um dos temas mais abordados pelo movimento negro devido às associações negativas que são atribuídas pela sociedade ao negro. A autora acrescenta que a identidade racial é um fator importante, pois a consciência de um indivíduo negro sobre o seu pertencimento racial é um componente indispensável no envolvimento na luta política pela igualdade racial. Para Bento (2012), o processo de formação da identidade é fundamental na experiência humana, porém, a autora chama atenção para a ausência de pesquisas sobre as relações étnico-raciais na primeira infância, a qual considera “época do nascedouro do pensamento e da identidade raciais” (BENTO, 2012, p.100). A autora elenca alguns pontos que considera importantes e que são reiterados por pesquisadores que tratam das relações étnico-raciais entre as crianças:

Muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores destacam que, entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza; crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito; crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras); crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele; a criança negra parece mais

agudamente atenta à diferença racial do que a branca (BENTO, 2012, p. 101).

Trinidad (2011) estudou como crianças pequenas percebem suas identificações étnico-raciais, buscando compreender como elas significam e atribuem sentidos a essa identificação. Sua pesquisa foi realizada com 33 crianças negras e não negras, com idade entre 4 e 5 anos, integrantes de uma mesma sala de uma escola da zona oeste de São Paulo. A pesquisadora também constatou que as crianças nessa faixa etária já caracterizam as pessoas pelas categorias étnico-raciais e utilizam dicotomias, magro/gordo, negro/branco, cabelo preto/cabelo louro, bonito/feio para identificá-los. As crianças não apenas utilizavam da heteroatribuição (ao especificar a cor/raça de seus pais), mas também elaboravam seu sentimento de pertença étnico-racial, ao fazerem sua própria identificação. Sobre esse aspecto, as crianças se auto identificaram como pretas, brancas, morenas, negras e com categorias híbridas, tais como: preta e chinesa, branco e escuro, um pouquinho preto. De acordo com a pesquisadora, esses dados revelam que:

O uso dos termos híbridos, por sua vez, sugere três hipóteses: as crianças (1) evitaram tomar uma posição quanto à própria cor/raça ou quanto à de seus pais; (2) tinham uma percepção de cor/raça bem desenvolvida, a ponto de ser, inclusive, matizada; (3) não conseguiam estabelecer uma distinção clara entre os termos empregados. De qualquer modo, as crianças demonstram, em sua grande maioria, habilidade no uso de termos que a maior parte da população utiliza para classificar a cor e a raça sua ou a do outro [...] (TRINIDAD, 2011, p. 122).

A pesquisa de Trinidad também demonstrou certa negação em relação ao corpo e às características negroides por parte das crianças, destacando, assim, que desde muito pequenas as crianças negras não se identificam com algumas de suas características, indicando uma desvalorização do seu pertencimento étnico-racial.

A pesquisa de Souza (2016) teve como objetivos analisar como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, lida com as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil e investiga como essas diferenças se constituem na organização dos espaços educativos e nas práticas discursivas e não discursivas produzidas pelas crianças e pelas professoras. A pesquisa apresenta resultados não muito diferentes das pesquisas apresentadas acima:

Existência de uma escola branqueada por meio de imagens (racismo imagético), que leva a uma institucionalização do branqueamento e naturalização da diferença, deixando de reconhecer a diversidade racial da escola e, ao mesmo tempo, de identificar que cada grupo racial tem sua singularidade; desconforto de algumas crianças na autotribuição racial. Há uma dificuldade na autoatribuição da cor/raça e de se perceberem como negras, o que evidencia, além da construção social desta categoria, o processo de constituição da identidade da criança; recusa das crianças de valorizar a beleza da pessoa negra, o que reforça uma representação negativa do/da negro/a; o impacto do racismo na infância pode estar atrelado à forma como as escolas lidam com esta questão, comprovada pela organização espacial das instituições pesquisadas e dos brinquedos e materiais didáticos produzidos pelas docentes; dificuldade das professoras de utilizarem a palavra negro/negra para se referir à pessoa negra e de identificarem situações de discriminação racial no interior da escola (SOUZA, 2016, p. 223).

Por questão de limite que se impõe a esse texto, não temos como apresentar todas as pesquisas que têm sido realizadas com a finalidade de compreender as relações étnico-raciais entre crianças, sejam do ponto de vista dos adultos, como das próprias crianças, especialmente as mais

recentes; todavia, queremos registrar as pesquisas realizadas por Rocha (2015), Oliveira (2015), Araújo (2015), Bonifácio (2015), Pereira (2015), Silva (2015), Machado (2014), Santiago (2014), Gaudio (2013), Bischoff (2013), Amaral (2013), Soares (2013), Oliveira (2012) e Guizzo (2011).

Há muito que ser feito e, como já nos alertou Fazzi (2006, p. 219) “temos um grande desafio: construir uma sociedade igualitária em termos raciais, em que o preconceito não opere em nenhum nível das relações intersubjetivas”. A construção de uma educação antirracista poderá nos auxiliar nessa empreitada, como já nos alertou Cavalleiro (2001, 2014).

A pesquisa qualitativa pode assumir diferentes formas “como pesquisa do tipo etnográfico e estudo de caso” (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 15) e, dessa forma, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 14).

Pesquisadores que têm se dedicado a realizar pesquisas com crianças, a exemplo de Cohn (2005), Sarmiento (2009) Gouveia (2009), Pires (2010), Corsaro (2002, 2005, 2009, 2011), Prout (2010), Sirota (2001) entre outros, além de refletirem sobre aspectos éticos que envolvem pesquisas com crianças, têm utilizado uma variedade de técnicas de pesquisas, a exemplo de entrevistas com uso de gravador, desenhos e histórias elaboradas pelas crianças, filmagens, dramatizações, dentre outras. A pesquisa foi realizada partindo do pressuposto de que as crianças são atores sociais aptos para a contribuição e produção das mudanças sociais e para a elaboração de conhecimento em torno das relações étnico-raciais, a partir dos seus pontos de vista.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo (LÜDKE e ANDRÉ, 2013) foi realizada em uma escola pública Município de Itapetinga/BA e teve como interlocutores, crianças de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Para sua realização, utilizamo-nos de observações e “intervenções” junto às crianças, assim intituladas (“Pintando como sou”; “O espelho e eu”; “História para completar”; “Representação através de imagens”; “Cine debate”), para que pudéssemos produzir os dados. Nas intervenções utilizamo-nos de material pictórico, entrevistas, produção de cartazes, histórias elaboradas pelas crianças e um curta metragem. Como já nos advertiu Cohn (2005, p. 47) “o essencial, em todos esses casos, é aproveitar desses meios e dessas técnicas o que elas podem oferecer do ponto de vista das crianças sobre o mundo e sua inserção nele”.

A turma em que a pesquisa foi realizada era composta por 29 crianças¹, com uma faixa etária de 10, 11 e 12 anos. Duas dessas 29 crianças não participaram da pesquisa, uma por não estar frequentando as aulas e a outra, por ser deficiente auditiva, sua mãe não nos deu a permissão para que ela pudesse participar. Todas as crianças que participaram tiveram a anuência dos pais ou responsáveis. Ademais, obtivemos a permissão das crianças para que pudéssemos realizar a pesquisa junto a elas. As observações foram realizadas entre 18 de abril e 04 de maio de 2016. O período de observação foi interrompido diante da greve na rede municipal de ensino, que teve início em 04 de maio e que se estendeu até 16 de junho de 2016. Entre 04 e 12 de julho foram realizadas as intervenções junto às crianças. Diante do limite desse texto, apresentaremos alguns dados que “representam” os achados dessa pesquisa.

Apresentação e análise dos dados

Das observações

Nos primeiros dias de observação da sala de aula foi perceptível os conflitos entre as crianças, no que diz respeito às questões de gênero, raciais, expressos em apelidos depreciativos quanto à cor da pele e desvalorização do cabelo. Os termos “cabelo de doida”, “cabelo de bruxa”, “cabelo duro” e “cabelo vei, fei” são argumentos que as crianças utilizam sempre para ofender o outro colega. Os registros, a seguir, são alguns exemplos:

Fabrício e Guto zoam o cabelo de uma menina, chamam de raposa e bicha “fea”. Essa menina estuda em outra sala, tem o cabelo rosa, crespo volumoso (Caderno de Campo, 20 de abril de 2016).

1 Nesta pesquisa, os nomes utilizados para fazer referência às crianças são fictícios, como forma de preservá-las.

Letícia, brigando com Glória, dispara que o cabelo de Glória está igual a cabelo de doida (Caderno de Campo, 21 de abril de 2016).

Hoje, Matilde, chegou à sala com o cabelo pintado de roxo. A professora olhou para a menina e perguntou o que ela tinha feito no cabelo. A menina explicou que tinha pintado e, logo em seguida, a professora disse que criança não pode pintar o cabelo. Joana, da cadeira ao lado, interrompeu a professora e disse que pode sim, que a mãe dela já pintou o cabelo dela umas vezes. Valquíria, sentada atrás de Joana, ri e diz: - *Seu cabelo duro, vei fei*. Joana passa a mão no cabelo e fica calada por um tempo. A assistente de educação especial da sala argumenta dizendo do cabelo de Matilde que pintou de roxo: *“tá lindo, para não dizer o contrário, esse cabelo todo quebrado”* (Caderno de Campo, 23 de abril de 2016).

Apresentamos outra situação ocorrida durante uma atividade sobre a História do Brasil. A professora escreveu no quadro falando sobre a cultura dos indígenas e em um trecho da atividade dizia: *“Enfeitavam-se com penas, dentes de animais e pinturas”*.

Hortênci: *Enfeitava com dentes de animais, tia?*

Professora: *Sim! Faziam colar.*

Hortênci: *Ah sei! Aqueles colares de macumbeiros*. A professora interrompe dizendo: *“Olha o preconceito”!*

Hortênci completa dizendo: *É sim, eu vi no filme.*

Professora: *Mas, olha o preconceito* (Caderno de Campo, 21 de abril de 2016).

Durante as observações, pode-se notar como as práticas racistas se apresentam em ações naturalizadas e explícitas. Os termos *“cabelo de doida”, “cabelo de bruxa”, “cabelo duro”* e *“cabelo vei, fei”* em nenhum momento foi dito às escondidas, de forma sorradeira, mas de modo que todos pudessem ouvir. O termo é usado no momento de ódio, para xingar ou zombar a imagem da criança. Como afirma Gomes (2003, p. 171), *“construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”*. Do mesmo modo, como já afirmara Nogueira,

Assim, no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides. [...] Meninos pretos são jocosamente chamados de *“negrinho”, “urubu”, “anu”* etc., quer por seus próprios companheiros de brinquedos, quer por outras crianças e adultos. Ouvem, frequentemente, o gracejo de que *“negro não é gente”* e outros comparáveis. Em todas essas situações, sob o poder de sugestão da hilaridade, incute-se, sub-repticiamente, no espírito tanto das crianças brancas como das de cor, a noção de *“inferioridade”* do negro ou de indesejabilidade dos traços negróides, embora a própria pessoa que faça a brincadeira não tenha consciência do efeito para o qual esteja contribuindo e, portanto, seja, neste sentido, inconsciente, sua atuação (2007, p. 296).

Na situação relatada acima, entre Valquíria e Joana, a partir do comentário: *“Seu cabelo duro, vei fei”*, a atitude de Joana chama a atenção, na medida em que seu silêncio pode representar, ao mesmo tempo, tanto impotência diante de uma prática racista, quanto resistência, posto que resistir passa por se manter em um mundo que se apresenta, cotidianamente, racista, enquanto não se têm aliados para combatê-lo, no caso da escola e nessa experiência em sala de aula, o professor. É nesse sentido que, segundo Cavalleiro,

A inação das crianças negras revela, a meu ver, um misto de medo, dor, impotência: diante dessas emoções imobilizadoras não conseguem ou não sabem como se defender. Face ao ambiente que lhes é hostil, as crianças negras isolam-se, retiram-se do palco da disputa. Tentam passar despercebidas, abandonando o conflito (1998, p.110).

Outro aspecto que vale a pena ressaltar é o tipo de envolvimento dos adultos nas duas situações. Na primeira, a professora presencia a situação quando Joana escuta o xingamento e não interfere. A assistente presente na sala comenta: *“Tá lindo, pra não dizer o contrário, esse cabelo todo quebrado”*, referindo-se à menina que pintou o cabelo. Na segunda, durante a atividade sobre a História do Brasil, a criança expressa uma dúvida e a professora explica como eram os enfeites que os indígenas usavam, sempre numa referência à ideia de indígena enquanto passado. A criança expressa seu conhecimento adquirido de um filme e relaciona aos macumbeiros. A professora repreende, a menina reafirma e outra vez é repreendida.

As atitudes das mediadoras podem trazer consequências para o fortalecimento do preconceito, desvalorização das características estéticas e naturalização das práticas racistas, preconceituosas. O silêncio pode ser interpretado como que não há nenhum problema em xingar o cabelo da colega. O comentário feito pela assistente atua na consolidação de um padrão de estética valorizado socialmente e, portanto, de um tipo de cabelo desejado como ideal e perseguido pelas crianças negras, nesse caso o cabelo liso. Ademais, segundo Cavalleiro

[...] Pode haver uma grande dificuldade, por parte das professoras, em perceber a existência do preconceito e da discriminação dentro do espaço escolar. Em especial, na relação direta entre as crianças. Talvez pelo fato dessas situações não serem tão acentuadas dentro da sala de aula, ocorrendo, quase sempre, no parque, quando elas se encontram distantes. [...] Quando tomam conhecimento de uma situação de conflito entre os alunos, porém, geralmente resolvem o assunto sem levar em conta os possíveis elementos preconceituosos ou discriminatórios que possam estar permeando o fato (1998, p.164).

Ademais, como afirmou Gomes (2003, p. 172), *“o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”*. Do que apresentamos a partir das observações realizadas junto às crianças, podemos afirmar que a escola tem se colocado como o lugar da negação e invisibilização dos corpos negros. Por fim, segundo Gomes,

Somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação. O que será que o aluno negro nos comunica por meio de seu corpo? Com a sua postura? Pela maneira como cuida do seu corpo? Como ele se apresenta esteticamente? Por outro lado, quais são as representações que nós, docentes, construímos desde a infância sobre o negro, seu corpo e sua estética? Será que essas representações, quando negativas, tornam-se mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de nos tornar cegos e surdos para entender o que os nossos alunos tentam nos comunicar? Quantas vezes não ouvimos frases como *“o negro fede”*; *“o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo”*; *“o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”*; *“aquele é um negro escovadinho”*; *“por que você não penteia esse cabelo pixaim”*; *“esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes”*? Quantas vezes essas frases não são repetidas pelos próprios docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais e nos conselhos de classe? Quantas vezes essas frases não são emitidas nos corredores

das faculdades de educação e nas universidades? (2003, p. 173-174).

Dando prosseguimento, apresentaremos a análise de duas das “intervenções” realizadas junto às crianças.

Das Intervenções

Na intervenção denominada “Pintando como sou²”, uma dificuldade encontrada nessa intervenção foi quanto ao sentimento de impotência que as crianças tinham no que se refere à representação de si a partir do desenho. Elas fizeram vários comentários dizendo não saber fazer desenho de si próprias. Outra dificuldade relacionou-se ao fato de muitas crianças não saberem se definir quanto à cor da pele. Muitas crianças solicitaram ajuda de um (a) colega, no sentido de que esse(a) pudesse auxiliá-lo. Os registros do caderno de campo apresentados a seguir evidenciam essa situação:

Eduardo disse várias vezes que não sabia fazer o desenho dele mesmo. Desistiu várias vezes do seu desenho, rasgou a folha de A4 ao meio, usou frente e verso.

Carlito pergunta para Francisco: “*Oh vei, qual a minha cor?*”, no que Francisco responde: “*Eu acho que é moreno claro.*”

Glória olha para o desenho de Paloma e fala em voz alta: “*Tu não é morena clara não. Tu é morena escura.*”. As duas meninas são amigas e sempre estão juntas.

Alfredo com sua folha já desenhada pergunta: “*Oh, tia! Que cor eu sou?*”

Matilde vem até a mesa onde estão os lápis de cor, acompanhada com Alfredo, e pergunta: “*Oh, tia, você não tem um giz de cera mais pardo pra pintar ele não?*” (Caderno de Campo, 04 de julho de 2016).

Diante desses dados, é evidente como a questão da identidade torna-se complexa, devido ao sistema classificatório racial brasileiro construir e fazer o uso de diferentes vocabulários para classificar as pessoas. Diante desse vasto vocabulário, a cor negra é desvalorizada e raramente citada, devido à internalização do ideal de branqueamento. Segundo Gaudio,

Esse fato advém de um processo histórico brasileiro marcado pela negatividade do sujeito negro, bem como o preconceito e a discriminação que inferiorizam alguns grupos em prol de outros. E apesar de hoje reconhecermos que o conceito de raça, no sentido biológico, é inoperante, não existindo nenhuma raça superior a outra, esse termo ainda permanece no imaginário dos brasileiros, engendrando relações (2013, p.105).

Ao total, vinte e cinco crianças participaram dessa intervenção. Das vinte e cinco, três declararam sua cor como negra, seis se declararam brancas, cinco como morenas, duas como branquinhas e uma café com leite, que depois apagou e escreveu branco. Três crianças não atingiram o objeto da proposta, desenhando personagens de desenhos animados.

Carlito, que teve dúvida em relação à sua cor, em seu desenho se declarou como branco. Glória, que foi alertada por sua amiga sobre sua cor, se declarou como parda, mas um fato que chamou atenção foi durante a pintura do seu desenho, quando ela foi de carteira em carteira em

² O objetivo desta intervenção foi a auto representação da criança através do seu próprio desenho. Procedimento da intervenção: cada criança recebeu uma folha de papel A4 e giz de cera com cores diversas, onde deveria desenhar seu autorretrato (cor do cabelo, cor da pele, cor dos olhos e o que mais achasse conveniente).

busca do lápis de cor rosa claro, o qual denominava “de o lápis cor de pele”. Infelizmente, não pudemos aprofundar essa questão, porém é possível notar que ela faz uma associação da cor do lápis ao tom da pele. Não sabemos de onde vem a construção desse conhecimento, mas ele é reproduzido por ela de forma automática e natural.

Alfredo, que não tinha opinião formada sobre sua cor, se declarou como pardo e não utilizou nenhuma cor para a pintura do seu desenho, deixando apenas a cor da pele do desenho sem pintura. Ao analisarmos o desenho de Eduardo, encontramos desenho em ambos os lados da folha. No lado A, a criança se declarou como branco, entretanto, um rabisco apagado estava escrito café com leite. No lado B, a criança se declarou como branco.

Na intervenção “O espelho e eu³”, participaram vinte e cinco crianças. Nessa “intervenção”, a recepção das crianças já foi bem diferente. Nas filas indianas muitas crianças vieram correndo perguntar o que íamos fazer naquele dia; todas estavam bastante animadas e contentes e o receio inicial em relação à pesquisa havia passado.

Para a realização da “intervenção” utilizamos um espaço fora da sala de aula e convidamos cada criança para uma entrevista,⁴ a fim de conhecê-las melhor. Iniciamos a entrevista com as seguintes perguntas: Como você se vê? O que gostava em você? O que menos gosta?

Após responderem a essas perguntas, mostramos o espelho para a criança convidada e entregamos uma “varinha mágica” em suas mãos e fizemos a seguinte pergunta: Se essa varinha fosse mágica e você pudesse mudar alguma coisa em você, o que você mudaria? As crianças afirmaram se achar bonitas, porém ao responderem à pergunta sobre a “varinha mágica” sempre tinham um desejo de mudança que recaía sobre o cabelo, o corpo e a cor dos olhos. Eis algumas das respostas das crianças em relação ao desejo de mudança:

Marta: *Mudaria... meu cabelo, olhos e minha boca... só isso.*

Pesquisadora: *Mudaria como o cabelo?*

Marta: *Botava ele pra ficar grande.*

Pesquisadora: *E como seria?*

Marta: *Liso.*

Pesquisadora: *E os olhos?*

Marta: *Azul.*

Pesquisadora: *E a boca?*

Marta: *Deixaria ela bem apontadinha.*

Amélia foi a única criança que declarou se achar um pouco feia.

Pesquisadora: *Por que você se acha um pouco feia?*

Amélia: *Porque... porque... aí eu não sei, não.*

Pesquisadora: *Mas como assim você se acha feia e não sabe por quê?*

Amélia: *Ah, sabe porque, porque meu cabelo fica todo duro, aí eu acho mó feio. Tem que pentear todos os dias, toda hora, aí eu não gosto por isso eu acho eu feia.*

A fala dessa criança nos mostra como sua autoestima está fragilizada por conta do seu cabelo. A concepção acerca do seu cabelo é explicitada com o nome pejorativo “duro”. O cabelo é negado e rejeitado, porque tem que ser penteado todo dia, toda hora. O pensamento racial brasileiro construiu uma ideologia de cabelo “bom” e cabelo “ruim” que vem sendo transmitida por gerações. O cabelo “bom” vem sendo representado pelo cabelo liso e é associado ao branco. O cabelo “ruim” é sempre representado pelo cabelo crespo/cacheado e associado ao negro. Essas representações vêm sendo ensinadas por meios da nossa cultura que vai condicionando os indivíduos a terem essas

3 O objetivo desta intervenção foi o diagnóstico da autoclassificação de cada criança. Busca-se, ademais, explorar questões do tipo: como elas se veem? O que as incomodam? O que desejam mudar? Procedimento da intervenção: cada criança, uma de cada vez, foi convidada a ir a uma sala com a presença apenas da pesquisadora. Foi pedido que a criança definisse suas características. Logo após essa definição, a criança foi convidada a ver sua imagem no espelho. No momento da realização, a criança foi instruída a olhar com muita atenção os detalhes do seu corpo. A pesquisadora fez os seguintes questionamentos: Como você se vê perante o seu reflexo? Você se acha uma pessoa bonita? O que você mais gosta em você? E o que você menos gosta? Você gosta do seu cabelo? Você gosta da cor dos seus olhos? Você tem algum apelido? Tem algum apelido que te chamam e você não gosta? Após esses questionamentos, foi entregue à criança uma varinha “mágica” em que foi questionado: Se você pudesse mudar alguma coisa em você, o que você mudaria?

4 Nessa intervenção utilizamos uma câmera de filmagem, no sentido de que não pudéssemos perder nenhum detalhe das falas das crianças, o que seria difícil caso decidíssemos anotar, no momento das entrevistas, as falas das crianças. Antes de iniciarmos, pedimos a autorização de cada criança para filmar, além de garantir que o vídeo não seria divulgado.

e outras percepções. Segundo Gomes,

Entre os processos culturais construídos pelos homens e pelas mulheres na sua relação com o meio, com os semelhantes e com os diferentes, estão as múltiplas formas por meio das quais esses sujeitos se educam e transmitem essa educação para as futuras gerações. É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações (2003, p.170).

É importante destacar que a educação citada pela autora não se trata apenas do âmbito escolar, pois a educação se constitui em diversos espaços da nossa sociedade. Os signos que são atribuídos aos cabelos mostram como nossa sociedade se utiliza e reproduz o preconceito racial. Como afirma Gomes,

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom”, expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo (2005, p. 151).

Os apelidos negativos apontados pelas crianças estavam relacionados ao corpo gordo e magro, ao uso dos óculos, ter bigodes, olhos grandes, ser muito alto ou baixo. No momento da varinha “mágica”, apenas duas crianças disseram que não queriam mudar nada, sendo que uma delas argumentou que se Deus quis ela assim, era para ela ser assim.

A parte que as crianças afirmaram mais gostar em seu corpo foi o cabelo, porém sempre tinha alguma coisa a mudar nele. O desejo de mudança no cabelo mais comentado e desejado recaía sobre o cabelo liso, tamanho grande, nas cores loiro, castanho claro ou escuro. Amélia, que se acha um “pouquinho feia”, respondeu que queria um cabelo bem liso e baixo, na cor castanho escuro.

Durante a entrevista, Eduardo disse que a parte que mais gostava em si era o cabelo, dando o seguinte depoimento:

Eduardo: *A parte que eu mais gosto em mim é o meu cabelo porque, ao todo, eu posso cortar ele de volta e deixar ele assim⁵, quando eu vou tomando banho eu vou lavando. Que eu tô esperando até o dia que ele vai ficar assim bom, que meu cabelo é meio assim, como é que se diz... enroladinho! Ai eu gosto dele assim... que eu posso deixar ele bem bonito.*

Pesquisadora: *Como é o “meio assim”?*

Eduardo: *Meio enrolado, como se fosse um caracolzinho. Meu cabelo é todo enroladinho.*

Pesquisadora: *Você gosta quando está caracolzinho ou prefere como ele está agora?*
Eduardo: *Prefiro quando ele tá assim, porque é bom quando eu tomo banho, posso pentear ele, deixar lisinho bonitinho.*

Há um conflito expresso no comentário de Eduardo, posto que ao mesmo tempo em que afirma gostar do seu cabelo, diz gostar quando o cabelo está sem nenhum caracolzinho, ou seja, “mais liso” e deixa claro que está esperando o dia que ele vai ficar bom. Vale destacar sua última frase, quando diz que prefere o cabelo cortado pelo fato de poder deixá-lo “lisinho, bonitinho”. Conforme Fazzi,

Através de pistas verbais quanto à aquisição de beleza, desde muito cedo a criança aprende, por exemplo, que o cabelo liso é que é o cabelo bonito, e esse padrão é reforçado, uma vez que parecem ser raros, senão inexistentes, elogios ao cabelo

5 Durante o período da entrevista, o cabelo da criança estava cortado na máquina, bem baixinho.

crespo durante a infância (2006, p.117).

Fabrício declarou que gostava do seu cabelo, mas aponta uma insatisfação quando responde da seguinte forma: *“Eu gosto do jeito que é! Se é assim, vai ficar assim”*. Ao responder à pergunta relacionada à “varinha mágica” afirmou que gostaria de mudar o cabelo e a cor dos seus olhos, dando o seguinte depoimento:

Fabrício: *Eu gosto da cor dos meus olhos, mas eu queria que fosse verde igual ao da minha irmã.*

Pesquisadora: *E como seria a mudança no cabelo?*

Fabrício: *Liso normal... que meu cabelo era bom, aí minha avô cortou... e nunca mais voltou.*

Carlito foi a única criança que declarou que a parte que menos gostava em si era o cabelo:

Pesquisadora: *- Qual a parte do seu corpo que você menos gosta?*

Carlito: *O cabelo.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Após a pergunta, ele para por alguns segundos, balança a cabeça com o sinal de não e responde.

Carlito: *Porque ele é enrolado... enroladinho.*

Ao responder à pergunta sobre a “varinha mágica”, afirmou que gostaria de mudar o cabelo e o seu rosto, dando o seguinte depoimento:

Pesquisadora: *Como seria essa mudança no seu cabelo?*

Carlito: *Deixava ele grande... como o do meu tio, que o cabelo dele bate aqui (apontando para o meio das costas).*

Pesquisadora: *E como é o cabelo do seu tio?*

Carlito: *Liso.*

Pesquisadora: *Você deixaria a cor do cabelo do jeito que é, ou mudaria para outra cor?*

Carlito: *Mudaria...*

Pesquisadora: *Que cor?*

Carlito: *Bem loiro.*

Pesquisadora: *E como seria a mudança no seu rosto?*

Carlito: *Eu mudaria meu olho, pra verde ou azul, verde claro.*

O cabelo liso é o desejo quase unânime entre as crianças; apesar de afirmarem gostar dos seus cabelos, o desejo pelo cabelo liso é recorrente. No caso de Eduardo, que achou uma técnica de arrumar seu cabelo para se aproximar do padrão de cabelo liso, ainda anseia que seu cabelo fique “bom”. Bento (2009) afirma que o descontentamento e o desconforto do negro, com sua condição de negro, impele-o a querer identificar-se com o branco, a miscigenar-se para diluir suas características raciais. Do mesmo modo, como afirmou Nogueira (2007, p. 297), [...] “no Brasil, [...] a noção geral é de que o processo de branqueamento constituirá a melhor solução possível para a heterogeneidade étnica do povo brasileiro”. Esse fato parece se revelar no modo como muitas crianças negras lidam com o seu próprio corpo, mas também com o corpo de seus iguais.

Outra mudança bastante desejada entre as crianças estava relacionada à cor dos olhos. O desejo de ter outra cor de olhos era recorrente em muitas crianças. Apresentamos a entrevista de duas crianças que apontaram insatisfação em relação a essa questão:

Pesquisadora: *Você gosta da cor dos seus olhos?*

Camila: *Mais ou menos.*

Pesquisadora: *Por que mais ou menos?*

Camila: *Eu sei lá ... preto fica meio sem jeito... eu queria outra cor.*

Pesquisadora: *Qual a cor que você queria?*

Camila: *De azul a verde... ou castanho mel... sei lá.*

Quando fizemos a mesma pergunta para Raimundo, ele nos deu a seguinte resposta:

Pesquisadora: *Você gosta da cor dos seus olhos?*

Raimundo: *Não...queria azul... como não nasceu com olho azul, nasceu assim.*

Os padrões de beleza imposto pela sociedade e considerado como adequado está completamente voltado à branquitude. Esse sistema ideológico se firma através das propagandas, filmes, desenhos, livros, brinquedos e até mesmo nas passarelas de moda. Se analisarmos quem são

os galãs da TV aberta, dos filmes e de programas, sempre serão aqueles com traços caucasianos⁶. Essa representatividade do que é belo exibida por diferentes meios constrói significados e consolidam estereótipos, visto que a representação do negro em quase todas as ocasiões aparece submisso ao poder. Nesse sentido, Trinidad (2012) afirma que,

A mídia, por exemplo, contribui para esse aprendizado quando apresenta, na maioria das vezes, apenas crianças e adultos com as seguintes características: cor de pele branca, olhos azuis e cabelos lisos. Por meio da mídia, é possível aprender sobre a definição de seus papéis sociais – já que os negros, na maior parte das vezes, são sempre apresentados como empregados, pobres, sem famílias, despossuídos de bens materiais e sem dignidade (TRINIDAD, 2012, p. 128).

Considerações finais

As crianças elaboram sentidos acerca das relações sociais, culturais e raciais que vivenciam, seja na relação com outras crianças, mas também nas relações que estabelecem com os adultos. No que diz respeito às relações étnico-raciais, aos modos como elaboram seus pertencimentos étnico-raciais e significados em torno das categorias de cor e, portanto, aos processos de miscigenação e assimilação a partir do modo como opera a branquitude, as relações entre cor e status social são questões que as crianças, nesta pesquisa, mobilizam com competência. Concordamos com Gaudio e Rocha quando afirmam:

Reconhecemos que é no conjunto de relações com os outros seres humanos e com o mundo que a criança se constitui e, ao mesmo tempo, atua na realidade em que está inserida. Nesse contexto das relações com o mundo, no processo de se tornar humano, o homem necessita extremamente “do outro” para se constituir. No processo de formação da identidade das crianças pequenas, a aparência e as características físicas do “outro” são elementos essenciais, no qual o corpo pode representar um importante papel na construção de uma autoestima positiva (2013, p. 43).

Queremos ressaltar outros aspectos revelados por essa pesquisa, também discutidos por outras pesquisadoras como Gaudio e Rocha (2013), Trinidad (2011), Cavalleiro (2014) e Fazzi (2006). As interações entre as crianças são mediadas por concepções hegemônicas de beleza, que se expressam em um ideal de corpo magro, branco e cabelos lisos. As crianças, tanto brancas quanto negras, ao indicarem os padrões de beleza hegemônicos na nossa sociedade, expressaram falas e atitudes de negação em relação às características físicas das crianças negras. É nesse sentido que as crianças negras recalcam suas identidades; por outro lado, as crianças brancas constroem para si uma ideia de superioridade racial. Contudo, esse processo de “captura” não ocorre de forma total, na medida em que as crianças reagem a ele: através das brigas, dos xingamentos, calando-se, “inventando” novos corpos (pintando o cabelo, alisando-o, etc.), mas sempre resistindo.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes In: BENTO, Maria Aparecida (Org). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012.

_____. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

⁶ Para os estudos sobre mídia e branquitude, ver Sovik (2004, 2005).

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiana. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Florestan Fernandes: cultura infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EDUFSCar, 2015.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação)– Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. 2015. 336f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e branqueamento. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; Carone, Iray (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2009.

_____. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida (Org.). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012.

BICUDO, Virgínia Leone. Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas. In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. (Orgs.). **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955. p. 227-310.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BONIFÁCIO, Solange. **Educação das relações étnico-raciais e produção de textos na escola: traços, letras, cores e vozes das crianças**. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 1998 – 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.91, p. 443-

464, maio/ago, 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>; acesso: maio de 2015.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>; acesso: maio de 2015.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil: caminhos, problematizações e diálogos. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na Educação Infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GAUDIO, Eduarda Souza; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Relações Étnico-Raciais num contexto de Educação Infantil. **Revista Momento**, v. 22, n. 1, p. 35-50, jan./jul. 2013. Disponível: <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/4222>; acesso: junho 2016.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazem do Ipê, 2006.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v29, n.1, p.167-182, jan./jun, 2003. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012; acesso: dezembro de 2016.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Salões étnicos como espaços estéticos e políticos de identidade negra. In: GROSSI, Miriam Pillar [et.al]. **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>; acesso: março de 2016.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história na infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Aquele negrão me chamou de leitão: representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil**. 2011. 191 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Liliane Marisa Rodrigues. **Pedagogias de racialização em foco: uma pesquisa com crianças da Educação Infantil**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARCHI, Rita de Cássia. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva: Políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

_____. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

_____. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia; ABUD, Cristiane Curi (orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Maria Letícia. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; FINCO, Daniela. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Revista Tempo Social**, v. 19, n. 1, p. 288-308, 2007. Disponível: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545/14322>; acesso: abril de 2016.

OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. **Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004.112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, v. 26, n.02, p. 209-226, 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a10v26n2.pdf>; acesso: junho de 2016.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em belo horizonte**: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012

PASSOS, Joana Célia dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na educação infantil. In: VAZ, Fernandes, Alexandre. MOMM, Machado, Caroline. (Orgs.) **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. **“Tia, existe flor preta?”** Educar para as relações étnico-raciais. 2015, 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v. 16, n. 34. p. 137-157, 2010. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200007; acesso: agosto de 2016.

PRADO, Patrícia Dias. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva**: Políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil**: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola. 2015. 324f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Orgs.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro: 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infâncias e relações raciais. BENTO, Maria Aparecida (Org). **Educação infantil**: igualdade racial e diversidade. São Paulo: CEERT, 2012.

_____. Psicanálise e relações raciais. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia; ABUD, Cristiane Curi (orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim...igualzinho o da bruxa, todo armado.” Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil**, 2014, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e práticas sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012a.

_____. **O espetáculo das raças**: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870 – 1930. São

Paulo: Companhia das Letras, 2012b.

_____. **Racismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

_____. Raça, cor e linguagem. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia; ABUD, Cristiane Curi (orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SILVA, Tércia Regina da. **Criança e negra**: O direito à afirmação da identidade negra na educação infantil, 2015, 225 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2015.

SIROTA, Régine Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-37, mar. 2001. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000100001&script=sci_abstract&tling=pt; acesso: maio de 2015.

SOARES, Lucineide Nunes. **Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil**: ouvindo crianças e adultos. 2013. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOVIK, Liv. “Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e mídia no Brasil”. In: VRON, Ware (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SOVIK, Liv. Por que tenho razão: branquitude, Estudos Culturais e a vontade de verdade acadêmica. **Revista Contemporânea**. vol. 3, n. 2, p 159 - 180
Julho/Dezembro, 2005

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: Uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TRINIDAD, Cristiana Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **Diversidade étnico-racial: Por uma prática pedagógica na educação infantil**. In: Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012.

Recebido em 4 de março de 2018.

Aceito em 18 de março de 2018.