

A INFÂNCIA PEQUENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Arleandra Cristina Talin do **Amaral** – UFPR

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O presente trabalho traçou como objetivo analisar em que medida a implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB se manifesta no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e interfere nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas. Os sujeitos foram crianças e professores que atuavam na instituição no ano de 2012. Como metodologia, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que teve a observação como instrumento de coleta de dados. Como resultado da pesquisa destaca-se que os posicionamentos das crianças quanto às relações étnico-raciais, bem como suas vivências cotidianas no CMEI indicaram que: a organização dos espaços e ambientes é ainda muito pautada em um ideário que valoriza a “branquidade normativa”; as crianças negras expressam desconforto em relação ao seu pertencimento étnico-racial; já as crianças brancas se mostram assertivas e autoconfiantes, crianças negras e brancas classificam as bonecas pretas como “feias”.

Palavras-chave: Infâncias. Políticas Educacionais. Educação Infantil. Identidade. Relações Étnico-raciais.

A INFÂNCIA PEQUENA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo sintetiza os resultados de uma pesquisa que se propôs a compreender a relação existente entre as políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB, e as possibilidades que a criança encontra de construir sua identidade étnico-racial no cotidiano da educação infantil.

Ancorada no pensamento de Silva (2008), é possível afirmar que os estudos sobre relações raciais, mais especificamente os iniciados a partir do final da década de 1970, foram imprescindíveis para dar visibilidade à clivagem entre negros e brancos no país, contribuindo para motivar os movimentos sociais na luta contra a desigualdade. No entanto, há muito a ser problematizado e não podemos ignorar que, amiúde, os estudos referentes à relação étnico-racial são centrados nos adultos, secundarizando a questão etária. Na perspectiva de contrapor essa conjuntura, a instituição de educação infantil, as crianças e os adultos que a compõem foram escolhidos como interlocutores privilegiados para a compreensão dessa realidade.

1.1 AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Sociologia da Infância é um campo de estudo que, segundo Sarmento (2005), propõe-se a investigar a sociedade a partir de um ponto de vista que adota as crianças como sujeitos da pesquisa sociológica. O autor delimita as diferenças semânticas e conceituais, entre infância e criança, esclarecendo que infância significa a categoria social do tipo geracional, e criança refere-se ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, etc.

Desse modo, a infância se constitui em uma etapa da vida das crianças, sendo para elas temporária, e em uma categoria permanente da sociedade, pois a infância sempre existirá, embora seus membros sejam constantemente substituídos e o modo de concebê-la possa sofrer modificações. Assim, reconhecer a infância como uma construção social implica ampliar as concepções pautadas apenas em características biológicas, que visam estabelecer padrões do desenvolvimento infantil para buscar entender as interações dos sujeitos que compõem essa categoria social.

Corsaro (2005) apresenta uma abordagem alternativa ao conceito de socialização baseado na adaptação passiva, na qual considera a ação da criança, entendendo-a como ator social competente, sem ignorar a abrangência dos efeitos da estrutura social. A referida abordagem foi denominada de *reprodução interpretativa*. Nessa vertente, a ação das crianças não se resume à mera imitação, pois elas se apropriam, de forma singular, das características do mundo adulto para ressignificá-lo na *cultura de pares*.

Na sociedade atual existem muitas estruturas organizadas de forma intencional para o atendimento da vida infantil, principalmente porque, em resposta às reivindicações da sociedade civil, a Constituição Federal de 1988 definiu a criança como sujeito de direitos, ao determinar o atendimento em creches e pré-escolas a todas as crianças e famílias que desejarem.

Embora a tão almejada universalização da oferta da educação infantil ainda não seja realidade, é válido destacar a relevância que essas instituições assumem na atualidade, entendendo-as como um dos espaços possíveis para as crianças viverem suas infâncias e construírem suas identidades na interação, com adultos e crianças, pois se o conceito tradicionalmente mais aceito para o cuidado e educação das crianças era o contexto familiar, hoje é quase impossível conceber a organização da sociedade sem as instituições públicas e privadas de educação infantil, e o direito à educação infantil é um novo contorno da categoria social da infância e, portanto, contribui para dar forma às possibilidades das crianças viverem suas infâncias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2009) ao defenderem como prioritário um espaço destinado ao cuidado e educação das crianças pequenas, consideram esse como um espaço institucional e educacional. Em outras palavras, as instituições de educação infantil são espaços que representam para as crianças um local de formação cultural, de encontro, e ainda, como afirma Bondioli (2007), “lugares para crescer” e crescer de um modo ampliado, não apenas física ou intelectualmente, mas culturalmente, socialmente, psicologicamente, enfim, em todos os aspectos que constitui o ser humano.

Ao tratar da educação infantil no Brasil nos deparamos com muitos desafios, entretanto, para além das condições básicas de estrutura, cabe refletir também sobre os saberes e fazeres da área, especialmente no tocante às novas emergências, com intuito de tornar a educação infantil, como estabelecem as DCNEIs, um local privilegiado de construção de identidades coletivas e de combate às desigualdades. Dentre as formas de dominação existentes em nossa sociedade, ocupa lugar de destaque, no âmbito deste trabalho, as étnico-raciais.

1.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E IDENTIDADE

Inicialmente, cabe ressaltar que embora o termo “raça”, do ponto de vista biológico, já tenha sido desmistificado para designação de pessoas, por se compreender

que não existem diferenças significativas que justifiquem a classificação de seres humanos em “raças”, do ponto de vista social o termo está bastante presente, já que compõe o imaginário de grande parte das sociedades humanas (GUIMARÃES, 1999).

Gomes (2005) elucida que o termo “raça” é utilizado para fazer referência à parcela negra da população por muitos intelectuais e militantes, motivados não por causas genéticas, uma vez que concordam que não existem “raças” humanas, mas o empregam a partir da análise da forma de racismo que existe no contexto brasileiro, pois a “raça” tem operacionalidade na cultura e na vida social e faz com que pessoas sejam identificadas e, por vezes, subalternizadas e excluídas por suas características, ou seja, traços fenotípicos.

Neste trabalho que adota os princípios da construção social para a compreensão dos fenômenos da sociedade, ao buscar discutir o conceito de identidade encontra-se ancoradouro teórico nos estudos da psicologia social, em especial no interacionismo simbólico, que compreende a consciência humana como extremamente social. Mead (1973) defende que o *self* - consciência que a pessoa tem de si mesma - é uma elaboração realizada por meio de processo social que abrange a interação, sendo o sujeito capaz da reprodução e da produção, uma vez que o processo compreende espontaneidade e condutismo social.

De modo complementar, Goffman (1975) destaca que o sujeito é capaz de moldar suas ações com base nas expectativas dos outros, assim, ao analisar as possibilidades de construção de identidade de crianças que frequentavam um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI, tornou-se imprescindível analisar o contexto em que estavam inseridas, bem como as relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e os adultos, uma vez que o contexto e as interações sociais podem influenciar sobremaneira na constituição da identidade dos indivíduos.

Em acordo com os autores supracitados, reafirmo, resumidamente, que o conceito de identidade a ser utilizado no trabalho contempla a consciência que a pessoa tem de si mesma, ou seja, a identidade do ser humano é representada pelo modo como cada um se vê, sem desconsiderar que esse olhar sobre si mesmo é moldado por um “um par de lentes” que reflete o modo de ver do outro sobre si mesmo, isto é, são as expectativas da sociedade que, em certa medida, estabelecem contornos para a identificação do indivíduo.

E tal percepção induz a pensar: quais os modelos disponíveis no CMEI para que as crianças possam por meio da semelhança e da diferença construir suas identidades, adquirindo uma consciência de si mesmas?

É válido destacar que embora as Leis nº 10.639 e nº 11.645 – que alteram a LDB e estabelecem a obrigatoriedade da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial – não façam referência explícita à educação infantil, talvez por essa etapa não apresentar um currículo mínimo estabelecido nacionalmente, seus princípios podem e devem ser trabalhados desde o início da educação infantil. Até porque esse posicionamento em relação à Lei nº 10.639 já foi assumido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no Parecer 02/2007, que trata da abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004a) no que diz respeito à educação infantil.

Para Bento (2011), as situações experimentadas no início da vida, ou seja, na infância, sejam elas boas ou ruins, são as que mais intensamente marcam os sujeitos. Nesse sentido, reforça a importância da reflexão sobre os primeiros anos de socialização da criança, tanto na família quanto nas instituições educacionais, e avigora a preocupação com o fato desse processo de formação da identidade que principia na mais tenra idade da criança, apesar de fundamental, ser pouco explorado pelos estudiosos e pesquisadores das relações raciais.

2 O CAMPO – CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para Corsaro (2005), o interesse da Sociologia na criança tem conduzido a numerosos estudos, nos quais são utilizados vários métodos e, atualmente, os processos de pesquisa refletem uma preocupação direta em capturar as vozes, perspectivas e interesses das crianças. Segundo o autor, um dos métodos mais indicados para estudar jovens e crianças é a etnografia, devido às muitas experiências de suas interações e culturas que são produzidas no presente, não podendo ser, inicialmente, obtidas por meio de reflexões ou entrevistas.

Com base na perspectiva teórica defendida por Corsaro (2005), realizei um estudo de cunho etnográfico em um CMEI para coletar dados, visando desenvolver análise sobre a construção da identidade étnico-racial na educação infantil. Para tanto,

frequentei o CMEI Galha Azul¹ durante um semestre letivo, no ano de 2012, observando os tempos e espaços vividos pelas crianças na instituição educativa e realizando registros escritos de falas, gestos e ações desenvolvidas por crianças e adultos nos momentos de interação.

Nesse ponto é necessário esclarecer dois tópicos fundamentais para a realização desta pesquisa: a identificação dos sujeitos da pesquisa e a classificação racial das crianças. No que tange à identificação dos sujeitos, optei pela utilização de nomes fictícios para designar as crianças e os profissionais, por entender que essa alternativa não nega a condição dos sujeitos, e possibilita ampliar a realidade observada no CMEI Galha Azul como representativa de várias outras instituições de educação infantil, bem como os meninos e meninas participantes da pesquisa que podem apresentar semelhanças com outros tantos que vivem suas infâncias em instituições de educação infantil.

Em relação à questão racial, embora tenha conhecimento que no Brasil, atualmente, a definição racial passa pela identificação e o pertencimento, tendo em vista a fragilidade dos dados sobre a classificação racial obtidos por meio da análise das fichas de matrícula, realizei por meio da observação a heteroidentificação das crianças. Para tanto, tomei por base as características físicas, dentre elas: cor da pele, cabelo e traços faciais. Tal procedimento foi necessário porque ao analisar as possibilidades de construção da identidade étnico-racial, tornou-se imprescindível destacar a classificação racial das crianças para buscar entender como eram pautadas as vivências cotidianas entre negros e brancos no CMEI.

3 RETRATOS DO COTIDIANO VIVIDO NA INSTITUIÇÃO

Na sequência, apresentarei os recortes do cotidiano de crianças e adultos que vivenciavam o dia-a-dia no CMEI Galha Azul, ressaltando as atividades rotineiras e, quiçá, o incomum e o inesperado (BARBOSA, 2006).

Munida de um caderno e um lápis com borracha, adentrei a instituição e comecei a participar das rotinas.

- *Oi tia, oi tia...* Diziam várias vezes, naquele momento ainda desconhecidas para mim.
- *Oi.* Respondi.

¹ Nome fictício.

- *Você não sabe meu nome?* Perguntou uma menina, e antes que eu falasse, ela disse:
- *Laís* (branca).
- *O que você está escrevendo?* Questionou uma menina que se chamava Sofia (branca). Antes que eu pudesse responder, a professora interrompeu e explicou que eu ficaria na sala, mas que não era professora deles, por isso quando precisassem de algo era para solicitar a ela ou às educadoras (Diário de bordo, MIII, 20/04/2012).

3.1 ESPAÇOS E AMBIENTES DO CMEI

O espaço organizado em ambiente constitui-se como um elemento educador que corrobora para a formação da identidade pessoal e coletiva das crianças que frequentam o CMEI. Ao observar os cartazes e os murais espalhados por todos os ambientes do CMEI, repletos de personagens com a pele rosada, vinha a minha mente constantemente as cenas assistidas no documentário *Vista a Minha Pele*, de Joel Zito de Araújo, o qual inverte a ordem vigente e apresenta uma menina branca cercada de negros e sua trajetória de discriminação sofrida. É um cenário assim que encontrei no CMEI Gralha Azul, no qual estavam matriculadas crianças negras e brancas cercadas por fotos, imagens e ilustrações de crianças brancas. Tal percepção se aproxima da apontada por Cavalleiro (1998), que afirma que no decorrer do trabalho de campo foi possível constatar no espaço de circulação das crianças a ausência de cartazes ou livros infantis que expressassem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira.

No entanto, é relevante recordar que em 1998 não contávamos com leis tão explícitas sobre a educação das relações raciais. Não que isso justifique a ausência de figuras de personagens pretos e pardos nos cartazes e murais da instituição descrita por Cavalleiro (1998), mas, com certeza, verificar que essa ausência se mantém quase inabalada, mesmo após quase dez anos da alteração da LDB pela Lei nº 10.639, é algo que requer preocupação por parte de todos os envolvidos com “a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira” (BRASIL, 2004, p.3).

As imagens utilizadas no CMEI remetem a características fenotípicas da criança branca, ou seja, cabelos lisos, a grande maioria em tons claros, bochechas coradas e a tão decantada pele “rosada”, denominada por muitas pessoas, inclusive por algumas crianças que participaram desse estudo, como: *a cor de pele*.

Ao me aproximar das meninas no canto das bonecas, pedi à Glória (preta):

- *Você pega uma boneca bem bonita para eu brincar?*

Com a anuência da menina, complementei:

- *A mais bonita, está bem?*

Tendo a opção de bonecas do sexo masculino e feminino, brancas e pretas, ao selecionar **a mais bonita**, conforme enfatizei, Glória (preta) escolheu um exemplar do sexo masculino, branco e de olhos azuis. Após brincar um pouco com o boneco, resolvi trocá-lo por uma boneca preta, e passado algum tempo, questionei em tom de dúvida:

- *É esse o bebê que você escolheu pra mim?*

- *Não, é o de cor de pele.*

- *E esse não é cor de pele?* Perguntei.

- *Não, esse é preto.* Falou Glória (preta) (Diário de bordo, MIII,14/06/2012).

O trecho acima pode ser ilustrativo do modo como é encarado o tom da pele pelas crianças, e conduz a refletir sobre o quanto estar expostas a imagens que representam apenas um tipo físico pode contribuir para a manutenção do preconceito em relação à pele negra e para a valorização extrema da pele branca.

Com base na apreciação das ilustrações presentes nos ambientes, infere-se que existe, ainda, uma hierarquia racial ancorada no padrão branco em detrimento do não-branco, o que pode não oferecer parâmetros de construção de identidade valorizada à criança negra e também, de modo nocivo, ensinar à criança branca, equivocadamente, que ela compõe um grupo superior (BENTO, 2011).

Diante de tais imagens, que cercavam as crianças negras e brancas em todos os ambientes do CMEI, é possível considerar que se torna bastante difícil que as crianças negras valorizem sua cor, seus traços, enfim, seu pertencimento étnico-racial, sendo, infelizmente, até previsível que elas optem por tentar se aproximar do padrão branco, negando suas características étnico-raciais.

3.2 SUPREMACIA BRANCA? – A CONSTRUÇÃO DE UMA AUTOESTIMA ELEVADA DESDE OS BEBÊS

Bento (2011), a partir de uma revisão bibliográfica de estudos norte-americanos sobre identidade racial na educação infantil, afirma, entre outras coisas, que as crianças desde bem pequenas estão atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, reconhecendo com facilidade o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito. E considera, também, que 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, declarando que o branco é bonito e o preto é feio. Já

as crianças pequenas negras mostram-se desconfortáveis em sua condição de negras, porém, raramente reagem à colocação de que o preto é feio. A autora defende ainda que, ao adquirir a noção de outro e de outro como diferente, também no que tange às questões étnico-raciais, a criança já se apropriou dos recursos para interpretar essa diferença.

Os argumentos apresentados pela autora podem auxiliar na compreensão do porquê as crianças brancas no decorrer da pesquisa, em especial nos momentos iniciais, se mostraram sempre mais arrojadas, falantes e participativas do que as pretas e pardas. De modo complementar, Godoy (1996) destaca que a criança possui uma tendência a constituir sua identidade, seu autoconceito, com base em referências externas, assim, tudo aquilo que é expresso pelos indivíduos significativos para ela, ou seja, pais, familiares, amigos, professores, costuma ser tomado como verdade. E em grande parte das vezes, crianças brancas e negras são conduzidas a aprender que “ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem” (BENTO, 2011, p.111).

Nessa perspectiva, cumpre ressaltar quais “verdades” eram ditas pelos adultos significativos às crianças negras e brancas no CMEI Galha Azul.

Por vezes, Bernardo (preto) se aproximava das educadoras, como na ocasião em que pegou duas panelas e passou a batê-las em frente à educadora Beatriz, como se procurasse aprovação e elogio, mas nada ouviu. Para os meninos brancos os elogios eram constantes, muitas vezes, relacionados à aparência. Por exemplo, Gilberto (branco) foi chamado de “gato”, uma gíria que faz referência à beleza física.

- *Oi gatão, ainda não falei com você hoje.* Disse a educadora Beatriz (Diário de bordo, BII, 28/05/2012).

Em outro momento...

Elias, um menino branco de cabelos loiros, foi chamado pela educadora Vânia para realizar a atividade na mesa:

- *Elias (branco), vem meu amor.*

Ao notar que o menino havia pintado o rosto com o pincel atômico azul que utilizava para desenhar no quadro branco, Vânia disse:

- *Que coisa mais linda! Todo branquinho riscado de azul!* Ou seja, mesmo realizando uma estripulia o menino foi elogiado pela aparência.

Jonas, um menino preto de cabelos crespos quase raspados, foi também chamado para sentar-se à mesa, mas apenas pelo nome.

E após algum tempo recebeu de Vânia um elogio:

- *Que legal a minhoquinha do Jonas (preto)!* Referindo-se à atividade desenvolvida com a massinha de modelar (Diário de bordo, MI, 03/05/2012).

Nesses diálogos são relatadas pequenas amostras do que ocorria diariamente no CMEI, pois era recorrente a adjetivação de crianças brancas, sendo denominadas como: linda, amor, coisa maravilhosa, gata, fofura, enfim, termos carinhosos que reforçavam a aceitação e enalteciam a aparência física. Em síntese, as crianças desde o nascimento encontram-se imersas em um mundo repleto de significados, e por meio do contexto vivenciado, constituído por adultos (familiares ou não), recebem informações que contribuem para a formação de sua identidade, e por consequência, a aceitação ou rejeição das características identitárias. Assim, o modo como a família e a instituição educativa se posicionam frente à educação das relações étnico-raciais pode interferir positiva ou negativamente na constituição da identidade da criança pequena.

Os diálogos supracitados conduzem a perceber ainda algo já explicitado por outros pesquisadores - CAVALLEIRO (1998), OLIVEIRA (2004), DIAS (2007) -, o negro na instituição educativa, amiúde, pode até ser elogiado por aquilo que faz, mas raramente pelo que é.

3.3 CABELO, CABELEIRA, CABELUDA, DESCABELADA ...

No intuito de analisar como eram tratadas no CMEI Gralha Azul as questões que envolviam as características físicas e identitárias dos negros, selecionei episódios relacionados ao cabelo, um importante componente da identidade em várias culturas.

Nesse dia a proposta de um dos cantinhos era de um salão de beleza, e não pude deixar de perceber que os objetos e acessórios disponibilizados pelas professoras para as crianças eram voltados para os cabelos lisos, ou seja, pentes finos, prendedores variados, mas todos bem pequenos, havia também um aplique falso com três trancinhas bem fininhas e apenas um pente um pouco mais largo, mas que não chegava a ser apropriado para o cabelo crespo. Assim, tendo ao seu dispor acessórios para somente um tipo de cabelo, isto é, para o cabelo liso, as meninas, principalmente as pretas e pardas de cabelos crespos, buscavam insistentemente a permissão das meninas brancas ou pardas de cabelos lisos para penteá-las. Quando não conseguiam, justificavam a sua não participação na brincadeira do seguinte modo:

- Minha mãe falou para eu não deixar ninguém mexer no meu cabelo, pois ela arrumou com água e vai desmanchar. Disse uma menina parda de cabelos crespos.

Ou buscavam outros modos de interagir como foi o caso de Kátia (parda) que passou todo o tempo da brincadeira penteando alguns fiapos de sua própria franja, tirando e recolocando uma tiara (Diário de bordo, Pré I, 08/05/2012).

A não existência de uma valorização do cabelo crespo, delatada pela falta de objetos e acessórios culturalmente propostos para utilização na estética negra, nesse caso mais especificamente nos penteados infantis femininos, indicou a desconsideração que continua incidindo sobre a criança negra nos espaços educativos, deixando a impressão que tudo foi pensado, organizado apenas para os brancos. Nesse sentido, alguns comportamentos advindos de professoras e educadoras da instituição podem reforçar essa afirmação, como os explicitados nos relatos a seguir:

As crianças estavam sentadas no tatame, haviam acabado de ouvir uma história contada pela educadora Taís, e conversavam baixinho enquanto aguardavam o momento de ir ao pátio realizar uma brincadeira coletiva, quando um questionamento em voz alta chamou a atenção de todos:

- *Por que você soltou o cabelo?! Quer pegar piolho?!* Perguntou a educadora Taís em um tom de voz ríspido.

- *Dá esse rabicó aqui!* Ordenou Taís. E prendeu novamente o cabelo de Iara (preta), desconsiderando o quanto a menina estava satisfeita em ter as madeixas soltas (Diário de bordo, MIII, 15/05/2012).

Procedimentos semelhantes foram verificados e relatados por Cavalleiro (1998), no entanto, a professora que participou da pesquisa em 1998 falou de modo mais explícito com a menina negra: - *Você precisa falar para a sua mãe prender o seu cabelo. Olha só que coisa armada!* Em seguida, segundo a autora, a educadora flexibilizou a fala, talvez devido a sua presença, e justificou utilizando para tanto o cuidado com os piolhos. Em outro momento, dirigiu-se a outra criança negra e perguntou: - *Quem mandou você soltar esse cabelo? Não pode deixar solto desse jeito! Por que soltou? Ele é muito grande e muito armado! Precisa ficar preso!* Em seguida, energicamente, pegou a maria-chiquinha do pulso da menina, prendendo-lhe os cabelos (CAVALLEIRO, 1998).

Parece quase uma regra implícita, que permeia diversos espaços de nossa sociedade, inclusive e talvez principalmente os educacionais, a de que meninas negras não podem ficar com os cabelos longos soltos, e não é uma norma a ser seguida por todas as meninas, pois havia várias meninas brancas com os cabelos soltos. E assim, a exemplo de Cavalleiro (1998), me preocupa o modo como esses procedimentos estão sendo apreendidos por crianças brancas e negras, o modo como a desvalorização de um componente estético importante para a identidade negra está sendo classificado, implicitamente, como ruim.

Penso que se a implementação das leis sobre as relações raciais teve alguma influência no cotidiano das instituições, até o momento, essa se restringiu em deixar os posicionamentos mais implícitos, camuflados ou expostos, quase que exclusivamente em gestos e olhares, isto é, menos verbalizados. Infere-se, entretanto, que essas atitudes julgadas como discriminatórias, mesmo acontecendo em menor número, quiçá de modo mais discreto, continuam a contribuir sobremaneira para a apropriação de estereótipos que inferiorizam o negro ao mesmo tempo em que podem conduzir a uma baixa autoestima da criança negra.

E no decorrer das brincadeiras desenvolvidas no CMEI, foi possível perceber que muitas crianças já haviam assimilado essa visão, veiculada pela mídia, e muitas vezes sem reflexão prévia, reforçada pelas instituições educativas e até mesmo pelas famílias.

Num dos cantos as meninas brincavam de salão de beleza, e enquanto fingiam lavar os cabelos das bonecas diziam uma para a outra:

- *Tem que passar bastante, bastante, bastante creme.*

Ao ouvir essa afirmação tão incisiva, perguntei:

- *Para quê?*

- *Para ficar lisinho.*

- *E se não passar creme?*

- *Fica enrolado.*

- *E o seu cabelo como é?*

- *Eu passo meu xampu roxo e meu creme e ele fica lisinho.*

- *Mas enrolado não é bonito? Insisto.*

- *Não, bem lisinho.*

A conversa sobre o creme e as indicações de passar bastante creme foi compartilhada pelas outras meninas, todas de cabelos cacheados ou crespos (Diário de bordo, MIII, 20/04/2012).

Infere-se que para as meninas negras de cabelos crespos é um desejo, talvez até unânime, ter os cabelos lisos. Já entre os meninos nota-se outro modo de enfrentamento, uma vez que, é recorrente perceber que as famílias optam por um corte bem curto, aproximando-se do cabelo raspado, o que impossibilita a visualização das características do cabelo (DIAS, 2007). E esse era um traço comum entre os meninos negros do CMEI Gralha Azul, ter o cabelo quase raspado.

3.4 BONECAS BRANCAS E PRETAS

Entre os muitos tipos de brinquedos encontrados no CMEI, destacarei as bonecas, por entender que essas correspondem a uma representação do humano de determinada sociedade, em determinada época, e influenciam os processos de identificação das crianças. Assim, ao tratar da construção da identidade étnico-racial de crianças pequenas, é viável analisar os “modelos de humanidade”, ou seja, as bonecas escolhidas para representar a humanidade disponíveis no CMEI. Segundo Brougère (2008), o brinquedo está intrinsecamente relacionado à cultura, e no que se refere às bonecas, o autor destaca que nem tudo é refletido no mundo da boneca, pois o espelho realiza uma seleção, escolhendo e valorizando algumas características, alguns modos de vida e os ambientes de algumas classes sociais.

No que tange à questão étnico-racial, é primordial ressaltar que o CMEI Gralha Azul possuía bonecas pretas, ocorrência que não é comum a todas as instituições de educação infantil, ou seja, isoladamente esse é um aspecto que indica a percepção da necessidade de se ter vários “modelos” de bonecas para que as diferentes crianças que compõem a instituição possam se identificar, bem como identificar e aprender a apreciar características diferentes das suas, compreendendo a diversidade como um valor.

Ao me deter à análise das bonecas brancas e pretas disponíveis no CMEI, por vezes, tive a impressão de que as bonecas pretas foram produzidas para atender à diversidade, às novas legislações, mas não para serem realmente bonitas e valorizar as características da população negra, despertando o interesse e a afeição por parte das crianças. As bonecas brancas e pretas com traços de bebê eram do mesmo fabricante, um modelo exatamente igual, mudando apenas a cor da pele. Tal característica é bastante comum, sendo recorrente a indústria produzir bonecas pretas apenas pintando-as de “marrom”, fato que pode contribuir para uma não identificação da criança negra com a boneca preta, pois os traços não são semelhantes aos seus, e a simples pintura da cor da pele, muitas vezes, não imprime um bom resultado ao produto final.

Ressalva já efetuada por Souza (2009) que denomina de “quase” negras as bonecas brancas apenas pintadas de cor marrom ou preta, mantendo, principalmente em seus rostos, os traços fenotípicos de pessoas brancas, fato que segundo ela remete à artificialidade e impede que as crianças negras possam e queiram se identificar com esses artefatos, classificando-os em grande parte das vezes como “feios”.

Na caixa de bonecas do MIII entre as muitas bonecas brancas estilo *Meu Bebê*, havia uma que era preta, mas que quase nunca saía da caixa, as bonecas brancas, em

geral, eram as preferidas pelas crianças. E em uma das poucas vezes que vi a boneca *Meu Bebê* preta sendo utilizada foi na seguinte circunstância:

Fábio (branco) brincava junto às meninas, e em um dado momento trouxe uma boneca preta para ser cuidada como filha do casal. Lívia (parda), que representava o papel de mãe, com uma expressão de repulsa disse:

- *Esse não, ele é preto!*

E Vicente (pardo) complementou:

- *E é barrigudo.*

Quando questionei por que não queriam aquela boneca, novamente com uma expressão de nojo Lívia (parda) falou:

- *Porque não.* Disse taxativa, como se fosse algo que eu deveria saber sem que ela precisasse explicar.

Quando insisti, ela declarou:

- *Ela está pelada.*

- *Mas os bebês nascem pelados.* Fábio (branco) contestou.

Lívia (parda) encerrou a discussão sem aceitar a boneca preta, e Fábio (branco), acatando a recusa, jogou o bebê preto de volta na caixa. É pertinente destacar que havia bonecas brancas também sem roupas, sendo acolhidas pelas crianças durante a brincadeira (Diário de bordo, Pré I, 18/06/2012).

Nesse diálogo é possível perceber que Lívia (parda) utilizou espontaneamente a lógica bipolar (preto/branco) para classificar a boneca como preta, e apresentou comportamento de repulsa em relação às características fenotípicas do grupo negro, certamente socialmente aprendido, pois a criança não desenvolve suas brincadeiras em espaços vazios, ou seja, ela faz uso das informações absorvidas no mundo adulto para reproduzi-las, como defende Corsaro (2005), de modo interpretativo na cultura de pares. Exemplo disso é a aversão que Lívia (parda) expressou pela boneca preta por meio de conduta de rejeição, e quando questionada pela pesquisadora não explicitou o motivo real da recusa, isto é, reproduziu o preconceito velado que permeia nossa sociedade, que de modo peculiar reconhece a existência do racismo sem que as pessoas se assumam como racistas (GOMES, 2005). É possível inferir, que em certa medida, Lívia (parda) compreende como aceitáveis atitudes racistas, porém, sabe que não é “politicamente correto” verbalizá-las, principalmente diante de pessoas com as quais não possui tanta intimidade.

A observação de repetidas situações em que as crianças demonstravam preferência pelas bonecas brancas e um julgamento pejorativo e até certa aversão, como no caso de Lívia (parda), em relação às bonecas pretas me fizeram indagar: será que alguém, ou seja, algum membro do corpo docente, da equipe pedagógica atenta para a

frequência com que essas bonecas são requisitadas pelas crianças? Será que a equipe tem em conta que essa baixa aceitação da boneca preta talvez seja um indicativo da pouca valorização do negro em nossa sociedade, sendo, portanto, um foco importante a ser trabalhado no cotidiano do CMEI para a educação das relações étnico-raciais?

Em outro momento, eu e um grupo de crianças estávamos no cantinho do mercado e desenvolvemos um diálogo que merece atenção, por retratar o modo como o negro, representado pela boneca preta, foi definido por uma menina preta:

- *Qual é a sua filha?* Perguntei.
 - *Essa.* Respondeu Iara (preta), apontando a boneca branca.
 - *Ah, achei que essa era mais parecida com você.* Disse a ela apontando a boneca preta.
 - *Não, eu não sou dessa cor, ó.* Disse a menina, mostrando o dorso da mão.
 - *Ah, você é igual a essa?* Indaguei agora fazendo referência à boneca branca.
 - *É. Eu sou assim.* Disse, mostrando o dorso da mão novamente.
 - *Sabia que essa (boneca preta), mordeu ela (boneca branca)?* E continuou:
 - *A branca, que se chama Bárbara, não morde não, ela obedece.*
 - *Você cuida para mim?* Perguntou Iara (preta), entregando-me o carrinho com duas bonecas pretas.
 - *Sim.* Respondi.
 - *Da minha filha não precisa, dessa eu cuido.*
- Passado um tempo entreguei a ela uma boneca preta e falei:
- *Olha a sua filha.*
 - *Essa é feia, eu não gosto de preta!* Disse Iara (preta) enfaticamente.
 - *Por quê?* Questiono.
 - *Porque só ficam incomodando e não obedecem* (Diário de Bordo, MIII, 18/06/2012).

O fato de Iara (preta) mostrar a cor da pele ao invés de pronunciá-la pode indicar que a criança tem consciência de que não é branca, mas num contexto em que só as características da população branca são reconhecidas como belas e boas, ela é conduzida a embranquecer. Posicionamento que pode ser analisado com base na tese *Pele negra, máscaras brancas*, defendida por Fanon (1983), sendo possível afirmar que a postura assumida pela menina, de identificar-se como branca e desconhecer-se como negra, foi socialmente construída.

O diálogo acima indica ainda que, por vezes, além de classificar as bonecas pretas como “feias”, as crianças também as classificavam com “ruins”, associando-as a situações de desvio de conduta, ou seja, na perspectiva de Iara (preta), as bonecas pretas eram aquelas que agrediam, não obedeciam e só incomodavam. Diante do posicionamento de Iara (preta), questiono: como uma menina preta, que revela uma

representação tão negativa em relação aos negros, poderá querer se identificar como negra?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição de educação infantil apesar de ser o único espaço de interação e socialização da criança pequena, configura-se como um espaço de grande relevância, uma vez que é um local de encontro de diferentes crianças, permeado por relações pedagógicas intencionalmente planejadas.

Nessas condições a permanência prolongada no campo, a observação da rotina, a interação com educadores e principalmente com as crianças revelou que imperava na instituição uma valorização da “branquidade normativa”², expressa na organização dos ambientes e até mesmo nas apreciações em relação à beleza estética e na predileção pelas crianças brancas, realizada algumas vezes de modo velado pelas docentes. Ao lado disso, verificou-se que crianças negras e brancas classificam as bonecas pretas como “feias”.

Em relação às políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB, é possível afirmar que mesmo de maneira incipiente, são conhecidas teoricamente pelos profissionais que organizavam o trabalho pedagógico na instituição. Acredita-se, no entanto, que essas políticas, embora possam ser promotoras de práticas mais justas e igualitárias em relação às crianças negras e brancas, ainda não interferiram no cotidiano da instituição de educação infantil a ponto de motivar a resistência ao preconceito e avanços significativos em relação à construção da identidade étnico-racial. Assim, destaca-se a emergente necessidade de formação continuada sobre a educação das relações étnico-raciais para os professores da educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos**

² Ver GIROUX, 1999.

políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011, p.98-117.

BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, Gizele de (org). **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 38-52.

BRASIL. **Constituição Brasileira**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 10.639, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CP nº. 03**, 10 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CEB nº. 01**, 17 de julho de 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº. 02**, 31 de janeiro de 2007.

BRASIL. **Alteração da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 11.645, 10 de março de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CEB nº. 05**, 17 de dezembro de 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 7ªed, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. 2nd ed. California: Pine Forge Press, 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do Horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2007.

FANON, Frantz, **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

GIROUX, Henry A. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de pesquisa**, n.107, p. 97-132, jun. 1999.

GODOY, Eliete Aparecida. **A Representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo a luz da teoria piagetiana.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1975.

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

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: 34, 1999.

MEAD, George H. **Espírito, persona y sociedade.** Barcelona: Paidós, 1973.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade.** Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em Livros Didáticos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008

SOUZA, Fernanda Morais de. **Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.