

RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA EM UMA CRECHE NO MUNICÍPIO DE PAULO AFONSO-BA.

STRUCTURAL RACISM IN CHILDHOOD EDUCATION: EXPERIENCE IN A DAY CARE CENTER IN THE MUNICIPALITY OF PAULO AFONSO-BA.

Andressa Laís Moreira Fernandes 1
andressalmfernandes@hotmail.com

Vagner Gomes Bijagó²
vbijago@bol.com.br

RESUMO

Este artigo reflete sobre a formação da identidade da criança pequena, em especial a negra, em uma Creche do Município de Paulo Afonso-BA, partindo do pressuposto que o Brasil é um país fortemente marcado pelo histórico da escravidão, constituindo-se numa sociedade pluriétnica. Com efeito, considerando a creche como um espaço por excelência de produção e reprodução de conhecimento e de práticas sociais, o trabalho procura compreender o processo de formação das identidades étnicas das crianças, em especial a negra, num contexto do racismo estrutural da sociedade brasileira, no qual a creche não é imune. A pesquisa abordou a relação entre as crianças de diferentes etnias, identificando os traços diacríticos, os marcadores da diferença, tanto das professoras assim como entre as crianças, ancorados sobretudo no método da observação direta, da entrevista e de diálogos informais, contrastando com a compreensão das professoras sobre a consciência multiétnica e o racismo estrutural, observando a atuação ou não da instituição, no reconhecimento de diferenças identitárias, em busca de uma educação antirracista. Igualmente, sugere-se uma tomada de atitude de responsabilidade do Estado e da sociedade civil para uma educação antirracista.

Palavras-chave: Relações étnicos-raciais; Identidade; Prática docente.

ABSTRACT

This article reflects on the formation of the identity of the small child, especially the black child, in a nursery in the Municipality of Paulo Afonso-BA, assuming that Brazil is a country strongly marked by the history of slavery, constituting itself in a multi-ethnic society. Indeed, considering the daycare center as a space par excellence for the production and reproduction of knowledge and social practices, this paper seeks to understand the process of forming children's ethnic identities, especially black, in a context of structural racism in Brazilian society, in which the nursery is not immune. The research addressed the relationship between children of different ethnicities, identifying diacritical traits, markers of difference, both for teachers and for children, anchored above all in the method of direct observation, interview and informal dialogues, contrasting with the understanding of teachers on multi-ethnic awareness and structural racism, observing the institution's performance or not, in the recognition of identity

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Sertão.

² Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Sertão.

differences, in search of an anti-racist education. Equally, it is suggested that the State and civil society take responsibility for an anti-racist education.

Keywords: Ethnic-racial relations; Identity; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

O artigo reflete a sociabilidade da criança pequena e a prática docente desenvolvida na Educação Infantil, numa creche do município de Paulo Afonso-BA, enquanto lócus privilegiado e de fundamental importância para a formação da identidade da criança pequena. Com efeito, a pesquisa busca analisar como se dá o processo de sociabilidade entre as crianças, observando a mediação docente, enquanto educador e autoridade da instituição num contexto do racismo estrutural no qual a escola não é imune. Nesse sentido, a nossa problemática se centra em perceber como se dá a construção da identidade de crianças pluriétnicas numa sociedade profundamente marcada pelo racismo, em uma Creche Municipal na cidade de Paulo Afonso- BA.

Consideramos que o racismo estrutural produz e reproduz uma lógica perversa de uma falsa harmonia social, sustentada pela ideia que o fato de pessoas de diferentes etnias conviverem em um mesmo território, possuírem relações comerciais, econômicas, políticas e afetivas configuraria uma “democracia racial”, onde esses mesmos gozam da igualdade de direitos que garante efetivamente o acesso aos recursos financeiros, educacionais, emocionais, entre outros. No entanto, o que de fato ocorre se sustenta numa relação assimétrica, desmedida assente num lugar social privilegiado para o branco e europeu, forjada na construção ideológica e eurocêntrica da razão negra que legitimou o processo da escravidão, imprimindo a cultura eurocêntrica o padrão a ser seguido, um lugar de prestígio social e privilégios, ao seus descendentes, em contraponto ao do ser negro e descendente de africanos inferiorizados, pensados para ocupar lugares de subalternos, pois uma razão ocidental os reserva uma narrativa imagética depreciativa, tendo a sua fossilização no processo de escravidão no qual é questionado até suas capacidades cognitivas, atrelando-os lugares de força bruta, isto é, o trabalho braçal, seu lugar é sempre a margem da centralidade, seja morando em favelas, nos bairro periféricos ou profissões socialmente reconhecidos como de baixo prestígio.

Houve levantes objetivos e epistemológicos dos africanos e suas diásporas no sentido de contrapor essa falaciosa narrativa criminosa. Na contemporaneidade, dentre vários artigos e livros, podemos lançar mão do renomado filósofo africano, de Camarões, Achille Mbembe

(2018), no seu primoroso livro, cujo título “Crítica da Razão Negra” denuncia esse fenômeno. Portanto, é dentro desse contexto sócio-histórico de produção e de reprodução do racismo estrutural que essa pesquisa se enquadra. Desse modo, entendemos a criança como o sujeito em potencial a ser pesquisada, ao que se refere a formação de sua identidade, em especial a negra, uma vez que a conformação social tende a silenciar os sujeitos com tais sinais diacríticos na sociedade e na educação formal, uma vez que a escola ou a creche, é uma instituição social, que serve a ideologia dominante prescrita na cultura socialmente cristalizada por meio de sua história. De forma que, a identidade se constitui um fator essencial dentro do contexto das relações inter-raciais e no desenvolvimento integral da criança pequena, visto que suas habilidades e processo de construção das funções superiores, que estão ligadas a todo processo cognitivo, está centrado no processo de aprendizagem que ocorre com a interação e apropriações da socialização. De maneira que a Educação Infantil se constitui a base de sustentação na formação do sujeito social, por ser o espaço favorável de produção e reprodução das vivências sociais, socialmente e pedagogicamente referenciadas (Durkheim, 2013).

A educação escolar prioriza determinados conhecimentos, exemplo, linguagem oral e escrita, subsidiando a função social da escola que é formar mão de obra para o mercado de trabalho, e ao cursar o nível superior torna-se ainda mais qualificada, contraditoriamente, deveria se desenvolver sujeitos críticos, atuantes e pensantes que reconheçam seu lugar no mundo e que é promotor de mudança no contexto onde se insere. Contrariamente, de maneira intencional estes debates mais amplos onde a questão da identidade é central, são simplesmente asfixiadas, movidos por uma lógica pragmática que exclui e/ou limita o processo inclusivo das pessoas.

Para analisar a referida circunstância, escolhemos uma creche pública situada em Paulo Afonso-Ba, em um de seus bairros urbano periférico, surgido por meio da construção da ponte metálica, com a intensa população de trabalhadores remanescente de Pernambuco, Alagoas e Sergipe que começaram a transitar e construir suas cabanas, que posteriormente tornou-se casas formando o bairro abrigando-os na época. Atualmente este bairro possui quadra esportiva, mercearias e um supermercados, panificadoras, lanchonetes, academia, salão de beleza, pequenas lojas, Posto de Saúde Familiar- (PSF), igrejas, creche, escola municipal e (outra) particular.

A instituição de ensino foi inaugurada em 21 de dezembro de 1996, construída a pedido de um morador e funcionário militar que reside próximo a localidade, por se tratar de uma creche municipal, sua única mantenedora é a prefeitura por meio da Secretaria de

Educação. Atende ao público infantil, com cento e vinte e oito crianças matriculadas. Das quais setenta e oito ficam em período integral no ambiente escolar e os demais estudam apenas um turno, matutino ou vespertino. O direito a matrícula nesta instituição é garantido prioritariamente aos pais ou responsáveis que trabalham para sustento da família. Sendo este um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 208, inciso XXV, que rege a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988). Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) a instituição atende também a filhos de pessoas com fragilidade na saúde, “devido as mães serem doentes, principalmente de problemas mentais” (BRASIL, 2007, p. 5).

Estes contingentes provêm deste bairro e de outros circunvizinhos, estão dividido em cinco turmas, sendo três diurnas, com um professor e um auxiliar por turma, procurando atender de forma mais significativa as necessidades psíquica, cognitiva, emocional e de higiene dos pequenos e duas turmas em período parcial, com um profissional da educação. Tendo como objetivo geral “a formação da criança, visando o desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto realização e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 2007, p. 13).

No que tange o nível de educação ofertado, atende apenas a educação infantil, que enquanto nível, “é dever do Estado garantir a oferta [...] pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2010). Pois compreende-se a importância da educação desde os primeiros anos de vida da criança, corroborando com sua socialização e desenvolvimento de inúmeras linguagens.

No caso específico desta creche, a diretora também desenvolve as atribuições da coordenação pedagógica, pois não há recurso pessoal suficiente. Elevando ainda mais a necessidade de uma gestão colaborativa para que os processos não sejam fragmentados ou que sobrecarregue um ator escolar, até porque é de suma importância o envolvimento dos atores escolares.

No que concerne a formação da identidade, o PPP (2007) pontua rapidamente em sua introdução uma inferência, “o desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores” (BRASIL, 2007, p. 5). Ancorando-se numa outra concepção, em que se reconhece a subjetividade das crianças numa perspectiva antirracista.

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA PEQUENA

A educação infantil que compreende a educação ofertada fora do espaço domiciliar da criança (BRASIL, 2010), oferecida aqui no Brasil em creche e pré-escolas, onde a primeira é responsável pelo o atendimento a faixa etária de zero a três anos, já a pré-escola atende crianças de 4 e 5 anos, onde por muitos anos a primeira esteve vinculado a uma visão assistencialista, ou seja, que as recebia objetivando apenas o cuidado, sendo este destinado a alimentação e higienização, em especial (KRAMER, 1999). Aos sujeitos com idade escolar de quatro e cinco anos, era oferecida uma educação voltada a preparação para o ensino fundamental, por isso, recebia o nome de pré, pela prática pertencer a uma visão futurista, do que a criança poderá ser (ARROYO, 1994).

Hoje, com as proposições da Lei de Diretrizes e Bases LDB de 1996, utiliza-se apenas o termo educação infantil, justo por visar o desenvolvimento da criança pequena, e não uma preparação para o que virá, pelo menos no que tange a lei. Os estudos do desenvolvimento da criança pequena relacionados ao seu cognitivo, junto as ideias do construtivismo³ deram vasão a pensar a educação ofertada a criança pequena sobre outro viés, o que valoriza seu desenvolvimento integral, como sujeito social, ativo e produtor de cultura. Essa concepção, atreladas a inúmeras teorias são contempladas pelos documentos oficiais nacionais para Educação Infantil, é com base nessa perspectiva que se pensa a singularidade que é a formação da identidade da criança pequena. Pois, nas perspectivas sociointeracionista e construtivista que a legislação brasileira pensa a criança, sendo que este trabalho prioriza a primeira teoria, por acreditar que seu pensamento filosófico e epistemológico tem maior fundamento, considerando a contribuição do Russo Lev S. Vygotsky.

Tendo como base, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, bem como uma gama de leis que visam uma política pública para uma educação de qualidade, o município de Paulo Afonso, por meio Secretaria de Educação, legisla sobre a mesma, cuidando para que estas normas sejam cumpridas. Porém, foi notório inúmeras discrepâncias no que concerne uma educação substancial para os pequenos através da observação para a concretização dessa pesquisa.

³ As concepções construtivistas com base em Piaget, pensa a interação da criança com objetos que possibilitará o desenvolvimento em determinadas fases. Na perspectiva sociointeracionista esta visão é bem mais ampla e social. É este fundamento que usaremos para a análise desse trabalho, no entanto, não refutamos a contribuição do construtivismo que em alguma medida é válida ao se pensar o desenvolvimento da criança.

Na creche pesquisada, é atendida crianças entre dois anos a cinco anos completos, ambos, até 31 de março (BRASIL, 2007), comprimindo com o que concerne os documentos legais com referência a faixa etária (BRASIL, 2010). Trinta e nove por cento das crianças matriculadas na creche, estudam em jornada parcial, disponibilizadas então em apenas um turno. Na instituição recebem o nome de primeiro e segundo período (onde um grupo estuda no turno matutino e o segundo no vespertino). Essa nomenclatura é consonante com as demais Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI da referida cidade, bem como a jornada de hora aula. Foi justamente essas turmas que foram observadas durante duas semanas.

A escolha dessa faixa etária, se deu, por acreditar que essas crianças subsidiam melhor a pesquisa, uma vez que elas já tiveram outras experiências na instituição, podendo ser uma amostra de como a educação está formando a identidade da criança, uma vez que cinquenta por cento dos observados no próximo ano letivo já estarão nos primeiros anos do ensino fundamental, onde os objetivos escolares são distintos e diferentes da Educação Infantil, e também já eram discentes da casa.

Outro motivo é que por entender a criança como um ser atuante, crítica e reflexiva, esta é capaz de aprender e colaborar com a aprendizagem dos seus pares e professores, tal qual, após o seu nascimento já inicia seu processo de desenvolvimento com o mundo. Assim as interações sociais, e em especial as ocorridas no contexto da creche, local destinando a corroborar com a aprendizagem da mesma, é que ela estará se reconhecendo, e desenvolvendo um olhar para cada característica própria, bem como, a do seu colega (MARTINS et al., 2011). Por isso, a imprescindibilidade de escolher esse grupo como objeto da pesquisa, pois são eles que tem um caminhar direcionado, ou não, na construção da sua imagem individual e do coletivo.

Com base na teoria supracita, e sabendo que a criança no seguimento da educação infantil, inicia o processo do reconhecimento de si como já exposto, e que este compõe as primeiras impressões de sua identidade, como do seu lugar social no mundo, observou-se crianças⁴ na faixa etária citada acima, divididas em duas turmas, deste grupo sete foram entrevistadas. Estabelecemos uma dinâmica na conversa acerca de duas bonecas que eram utilizadas para que a criança pudesse relacionar a si e ao outro (familiar ou amigo) envolvido

⁴ Quando for citar a fala das crianças, tanto nas repostas da entrevista, como em fala obtidas durante a observação e registrado em diário de campo. Para preservar a identidade da criança como consta no Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento, seus nomes foram substituídos por nomes criados pela pesquisadora, assim os nomes que são utilizados no corpo do texto, não correspondem ao nome verdadeiro das crianças, assim como dos demais profissionais.

na entrevista. As perguntas que foram introjetadas nessa conversa foram pensadas anteriormente com base nos objetivos a serem alcançados (GIL, 2010).

No que tange ao documento norteador da creche, a pesquisa observou que o PPP pressupõe uma formação concisa para a criança em sua totalidade, “é contribuir com programas de educação infantil, socializando, considerando as especificidades afetivas, emocionais, cognitivas, como também a qualidade das experiências oferecidas, para educar no exercício da cidadania” (BRASIL, 2007, p. 5).

E que essa ocorrerá de modo que o trabalho pedagógico do docente não vise a alfabetização e numeração das crianças, com atividades voltadas diretamente para apropriação das letras e números, mas que pense em um trabalho contextualizado, onde a criança aprenda por meio da brincadeira, da interação e socialização, do faz de conta, do contato com a literatura infantil. Ocorrendo por meio dos eixos pontuados no RCNEI (1998), onde também contém sugestões de conteúdos que ampliaram o olhar da criança para o mundo, como também, proporcionaram a apropriação de conteúdos científicos. Claro que com a transposição didática para a idade deles, ou seja, usando de métodos que facilitem a aprendizagem, mas não esvazie o conteúdo.

Esta efetivação é o que Kramer (1999), Arroyo (1994), Vygotsky, Mello (2004) acreditam ser o ideal para atuação na Educação das crianças. No entanto, por diversos motivos, constatou-se que a efetivação é discrepante com o que tange o PPP, aliás, ressalta-se que isso pode ser consequência da falta de atualização do documento, da ausência de coordenação pedagógica que colaboraria com o planejamento e os encaminhamentos necessários para docência, a sobrecarga que o professor encara em sua realidade, pois cumpre com o trabalho pedagógico e burocrático, sabe-se que ambos fazem parte de suas atribuições e que sem um desses os resultados seriam ainda mais comprometidos.

Mas defende-se que na carga horária deste, deveria ser destinado mais tempo para pensar as aulas, preparar material e cumprir com requisitos burocráticos e avaliativos. Assim, almeja-se políticas que se efetivem em prol dessa realidade. O que por meio dos contornos políticos vigentes está longe de concretizar, pois cada vez mais somasse atribuições ao docente, bem como o discurso de culpabilização apenas dele enquanto ator escolar.

Assim em sala de aula efetiva-se um exercício distante do que aludir-se, as docentes realizam atividades prontas impressas e do livro, que em sua maioria almeja a apropriação das vogais e dos números, ou a pintura de desenhos relacionados a temas ou datas comemorativas, que passam a ser o conteúdo trabalhado, tornando-os do livro didático a matriz curricular.

Recorda-se a fala da professora Gisele ao dizer que “*trabalham de forma interdisciplinar*” para justificar que a identidade da criança é trabalhada no interior dos eixos.

Contraopondo a justificativa, não foi observado em nenhum momento a autoestima da criança sendo explorada, tampouco, atividades, rodas de conversas, explanação de assunto que remetesse a temas que aludem a valorização do povo negro. Coincidentemente em um dos dias observados no calendário escolar e nacional era comemorado o “dia do índio”, este foi abordado por meio de uma música, onde conta a quantidade em um bote, as crianças foram pintadas e vestidas remetendo aos costumes tradicionais, e foi falado apenas o conteúdo que está escrito no livro didático, que dissesse de passagem era esvaziado de sentidos e possibilita a propagação de estereótipos.

Houve decoração no pátio, e eles foram cantar a música para as demais turmas, apenas isso ocorreu no que consideram um projeto, contido dentro do plano de curso. Ainda com menção a projetos pedagógicos, durante a investigação foi elucidado a existência anual de um projeto voltado a diversidade racial. Realça-se que no Plano de Curso anual de 2018 da referida instituição, esse projeto deveria ter ocorrido em março do ano correte. Colocado no calendário como dia contra a discriminação racial, objetivaria:

1. Despertar o respeito a diversidade racial, a compreensão de que todos, antes de quaisquer coisas, pertencem a mesma raça, a raça humana, e tem os mesmos direitos e deveres independentemente de sua etnia, crença ou quaisquer outras características. 2. Sensibilizar as crianças a respeito da cultura e da riqueza da herança cultural do negro africano e do índio no Brasil; e 3. Respeitar os outros individuo valorizando sua cor, cultura e sua identidade étnico-racial. (BRASIL, 2018)

Para que viabilizasse a obtenção dos objetivos, os professores iriam ter uma formação (ainda segundo o plano anual), por meio de filmes e grupo de estudo, e com as crianças fariam dramatização e confecção de cartazes exposto a comunidade escolar. E de convir que esse projeto foi citado pela professora Gisele, quando disse: “*na creche trabalhamos bem a diversidade, vem projetos da prefeitura e realizamos, nem lembro quando o faremos, mas iremos*” (2018) es que a secretaria contribuiu aludindo a atividades que fizeram durante várias edições do mesmo. Ao solicitar o conhecimento do projeto, não havia registro de sua construção pedagógica, para o ano corrente e ao contrastar com o plano anual, o mesmo deveria ter sido feito em março do corrente ano, como citado anteriormente (diário de campo, 2018).

Ao analisar os objetivos do projeto da creche para esse ano, percebemos que adotam o conceito raça, como a uso político, ao contribuir para a reivindicação da identidade (Cavalleiro, 2001). Desse modo, o silêncio e a falta de tratamento adequado da questão racial, mostra que a educação é sim conivente ou mesmo em certo sentido, reprodutora e perpetuadora de estereótipos que ferem a identidade individual da criança negra. O dia 20 de novembro acaba servindo como uma data “folclórica” esvaziada de uma reflexão profundo sobre a questão racial, que aliás, deveria ser trabalhada o ano inteiro em diferentes âmbitos como indica a lei 10.639/2003. Em seguida traremos alguns dados da pesquisa decorrente das observações no campo.

Percebemos durante a pesquisa que algumas crianças não se reconhecem em um primeiro olhar enquanto pertencente a determinado grupo étnico, quando o fator preponderante é a cor da pele. Criança branca responde ser negra e se identifica com a boneca preta (um caso), mas ao se autorretratar em forma de desenho ela pinta seu corpo com o lápis rosa claro, chamado por eles como “*cor de pele*” (imagem 01), e em grande maioria as negras se identificam a etnia dominante, pitando sua cor com o lápis amarelo e rosa claro (Imagem 02 e 03).



Imagem 01: Autorretrato de Nívia. (Fonte: arquivo pessoal da pesquisa).



Imagem 02: Autorretrato de Natalia.
(Fonte: arquivo pessoal da pesquisa).



Imagem 03: Autorretrato de Mara.
(Fonte: arquivo pessoal da pesquisa).

Duas crianças parecem demonstrar um reconhecimento de pertença ao pintarem seu autorretrato com a cor marrom e amarelo queimado (imagem 04 e 05). Esses desenhos foram feitos por todas crianças observadas que possui 5 anos, após uma conversa sobre o que é uma foto, foi solicitado que desenhasse sua própria foto, para dar aos pesquisadores como recordação, desse jeito, solicitou-se uma representação como eles são (ou pensam que são). Exercício esse que embasou a consideração que as crianças se reconhecem enquanto a cor que elas representaram, pois segundo Vygotsky (2009, p.107) “um marco essencial dessa idade é que a criança desenha de memória e não de observação. [...] Ela desenha o que sabe sobre a coisa, e não aquilo que vê ou o que imagina sobre a coisa”.



Imagem 04: Autorretrato de Helena. (Fonte: arquivo pessoal da pesquisa).



Imagem 05: Autorretrato de Alineide. (Fonte: arquivo pessoal da pesquisa).

Ou seja, com isso, pode-se idealizar o quão importante é a fala das professoras e atitudes delas para com as características de cada criança e primordial para que quando a criança

consiga desenvolver a própria consciência, ou seja, quando suas falas e desenho passar a ser a expressão do que acredita e do significado específico que a simbologia social passou para ela. Utilizou o recurso do desenho devido a sua importância no desenvolvimento da criança, por ser uma das formas com a qual ela melhor se expressa nesta idade escolar, por se tratar de um símbolo. Corroboramos com Santos e Rosin (2014, p.102),

A escolha do desenho infantil como instrumento de análise se deve a importância que este apresenta para o desenvolvimento da criança, assim como por se tratar de um recurso simbólico, utilizado pela criança desde muito cedo como forma de comunicação, ou seja, para expressar o que pensa, sente e conhece a respeito do mundo que a rodeia.

Na teoria do desenvolvimento de Vygotsky, a criança primeiro aprende a pronunciar para comunicar apenas, o significante da palavra ainda não é parte de sua consciência e construção singular do que a historicidade do meio o transmite por meio da cultura, nas relações sociais. A linguagem assim é própria da criança, uma habilidade inata, mas que só se manifestará por meio da mediação do outro, é este que proporcionará o conhecimento do significado social dos enunciados, porém, esses são dinâmicos, assim como a forma que cada sujeito corresponde a esse. Desse modo, o mesmo não reproduz as palavras, como gesto e qualquer forma de representação, tal como foi lhe ensinado, ele tem a capacidade criar significados próprios (MARTINS et al., 2011). O que seria o desenvolvimento do pensamento crítico.

No que tange os enunciados das pesquisadas, das sete crianças pesquisadas, quatro se identificaram com o boneco corresponde, deste uma demorou a responder, as outras três crianças não correspondem ao boneco apontado, dessas quatro que identificam a sua cor, Laís apontou para a boneca negra, quando se inqueriu a qual cor da boneca, ela baixou a cabeça, na segunda tentativa disse: *“é de macaco” (LAÍS, 4 anos, negra)*

Paula (2005) associa essas relações aferidas a pessoa negra com o macaco, pela relação espetacularizada que se faz do continente africano com animais como, macaco, leão e outros, e ao processo de escravidão, na esteira do racismo estrutural como forma de retirar a sua humanidade, e rebaixar a animalidade. A resposta da criança dói na alma, pois podemos indagar sobre qual contexto essa criança ouviu essa comparação? Quanto isso já cicatrizou em sua psique?

Provavelmente Laís já possui uma imagem ruim de sua própria cor, por isso ela perde o sorriso ao ser perguntada, abaixa a cabeça ao dizer que *“é de macaco”*, o preto perde o

sentindo, e passa a ser ligado ao animal, selvagem e primitivo. É assim que esta poderá se enxergar no mundo, considerando o fato do processo de construção de sua autoimagem e a identidade será um caminhar para vida, pois estará em constante mudança (OLIVEIRA, 2015). Mas qual a possibilidade de uma mudança positiva? Se o espelho que os ambientes racistas oferecem é o de uma imagem negativa, destrutiva e avassaladora.

Ela é a prova viva do silêncio que entoa nas creches e escolas, criança tímida ao necessitar se expor pela oralidade, de poucas palavras, simpática quando confia na pessoa e rica em expressividade até mesmo ao calar e ficar quieta em seu lugar. São crianças como ela que passam despercebidas pelos docentes e profissionais da educação, como uma conversa rápida dá vasão a inúmeras possibilidades de trabalhos pedagógicos, como a construção da autoestima está sendo desvalorizada.

Mara, outra criança negra que teve seu desenho analisado, nele ela pinta sua pele com a cor rosa claro, responde a entrevista e diz que se parece com a boneca branca, se reconhecendo como tal. Na conversa ela percebe que sua cor parece com a outra boneca (a negra) e diz então gostar de sua cor e de sua aparência, depois relata que fez chapinha no cabelo e que o cabelo voltou ao normal depois que lavou, demonstrando que esperava que o resultado do procedimento estético não saísse. Essa é uma das facetas do racismo, impelir o negro que o seu corpo não corresponde a um padrão, criado ou melhor difundido pela elite dominante, padrão esse o qual eles fazem parte. Desse modo,

Características ligadas ao corpo são negadas, pois o preconceito racial no Brasil está baseado em traços fenotípicos, aqueles que não conseguem escapar dessas “marcas” visíveis, como cabelo, nariz, lábios e tom de pele, podem experimentar o conflito, a não aceitação do corpo (PAULA, 2005, p.192).

Mara em sua consciência gostaria de parecer com a boneca branca (apontada primeiro), porém ao avançar o desenvolvimento do sentido do signo, comparando com sua própria pele percebe ser negra. Tenta proferir palavras que demonstra aceitação, dizendo que se acha bonita, que não quer mudar, mas por fim, se contradiz, dizendo que já fez chapinha, que outra colega é bonita e que parece com a boneca que se considerou comum a ela, que é a boneca branca, mostrando que o ideal de beleza para ela, é o vigente na sociedade.

Mara, ao ver as bonecas diz antes de qualquer conversa: *“tia, minha mãe não gosta de menina preta”*. Este possivelmente é um indício do motivo que ela não se reconhece enquanto negra, pois a identidade é o resultado da percepção que tem de si próprio, somado ao que pensa

que o outro vê na gente. Assim é entendida individualmente sobre a percepção do coletivo. Se a mãe gosta dela, logo ela não é “preta”.

Bem como todas as pesquisadas, 2 crianças querem ser diferentes, justamente as crianças negras. Dizendo: *Natalia (5 anos): “quero ser branca igual a minha mãe”*. Já *Diego (5 anos): “quero ser igual a esse”* (apontou para boneca branca). Porque? “*Porque quero ser branco*”. Porque você quer ser branco? Pensou, baixou a cabeça, e não justificou, quando já ia avançar a conversa, ele disse “*porque eu queria*” e deu de ombros.

A identidade é dinâmica a criança pequena, bem como os adultos estão se conhecendo diferentemente por inúmeros motivos, na infância, o que colabora para essa efetivação são os símbolos, que a sociedade é carregada. Martins et al., (2011) afirma que essa apropriação ocorre por meio das funções interpsicológicas da função ontogenética que o indivíduo tem em seu desenvolvimento. Que em determinado momento da vida, interpreta os símbolos e constrói sua interpretação para tal. Lógico que o valor social atribuído tem valor em sua concepção, por isso, aprende-se a ser racista, e a negar característica que o coloque em situação de inferioridade, por isso também o querer parecer com a mãe, pessoa com a qual se tem laços afetivos, e que é um ideal, no que tange a estética, ainda faz parte da cultura dominante.

Assim, funciona também com Diego, que não justifica o porquê de querer ser diferente, para ele, é apenas uma ideia em sua consciência, mas que não possui ideologia para tal, pois o mesmo ainda não constrói a criticidade para ser conhecedor do motivo pelo o qual não quer ser negro.

Para Oliveira (2015, p. 65) “diante do qual a pessoa vai elaborando os seus símbolos, vai construindo a sua identidade e assumindo a sua corporeidade”. Pensando assim, entende-se a necessidade de contemplar símbolos relacionados a história dos negros no Brasil e na África, para que valorizem desde pequenos símbolos que remetem a valorização do que compõe a sua história. As características das crianças devem ser ressaltadas com ênfase positiva, precisa ajudar a visualizar suas especificidades, a apreciar, aceitar se necessário for. Deste modo, as diferenças serão exaltadas com um olhar positivo e respeitoso, e os sentimentos contaram como a base das relações, bem como a autoestima favorecerá o olhar de todos, em especial de si próprio, daquele que antes não se reconhecia e não valorizava outrem.

As crianças escolhem suas amigas por proximidade igualmente com referências ensinadas pela família, essa premissa se evidenciou na resposta de duas meninas que disseram não serem amigas e nem brincar com os meninos, porque os pais não permitem. No primeiro olhar, a cor não parece ser o critério de escolha, porém quando questionados, os pequenos

classificam e reconhecem o outro, aqueles que são negros e possuem amigos brancos, criam meios de proximidade entres eles, pois respondem, “*mas tia, a mãe dele é preta*” (Mara, negra, 2018), “*mas se parece comigo*” (Natalia, negra, 2018) ou “*esse negócio de cor não tem nada né!*” (Arthur, branco).

Dessa forma, eles criam laços afetivos, por meio da linguagem que legitime a afinidade com o outro. Demonstrando que há uma preocupação com isso, “[...] destacam que as diferenças corporais são utilizadas desde a infância para a construção de estereótipos culturais, criando uma intensa angústia nas crianças e influenciando na construção de suas identidades” (GAUDIO E ROCHA, 2013, p. 43).

No tocante as falas das professoras, por mais que se tenha o cuidado com o fato da observação, ainda assistimos flagrantes termos fossilizados que denotam a discriminação tais como; “*esse neguinho, tem que trabalhar mesmo, para ver se para*” e “*vai levar peia viu, se não fizer as coisas direito*” (Professora Gisele, morena, 2018), olhando para a criança negra e referindo caso ele não realize a atividade como esperado. Esses pronunciamentos carregados de valores preconceituosos e racistas são ainda ecoantes, “*neguinho tem que apanhar mesmo viu*”, de modo naturalizado, remete-se a inferioridade, e minimiza a criança negra. Segundo Vygotsky traduzido por Martins et al., (2011), acredita que “o pensamento não apenas se expressa na palavra, mas nela se realiza” (MARTINS et al., 2011, p. 173).

Demonstrando que a discriminação racial permeia relações sociais entre sujeitos envolvidos com a educação, por diferentes formas de linguagens, comportamentos e atitudes que inferiorizam e encobrem conhecimentos a respeito da cultura negra, em especial por meio das palavras, que são em sua maioria consideradas inocentes, mas que exprimem vivências que machuca e corrói a autoestima e a subjetividade da criança negra. Estas falas, vão de encontro com o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), “tendo como princípio para, ao que concerne o fortalecimento a identidade e direitos apontam, o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra negros e os povos indígenas” (BRASIL, 2004, p. 504).

A educação deve partir das vivências cotidianas e das visões de mundo que a criança possui (FREIRE, 1996), pois a criança precisa adquirir conhecimentos para usufruir no tempo presente, pois ela já é um cidadão, um sujeito atuante e produtor de tudo com o qual estabelece relação, é um leitor do mundo. Assim, que proporcionar uma imagem positiva de si é essencial para se ter uma boa autoestima. O trabalho na creche e nas EMEI com espelhos neste sentido é

essencial, uma vez que “é um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio de brincadeiras em frente a ele, a criança começa a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram a sua pessoa” (BRASIL, 1998).

E neste momento que a verbalização a valorativa são imprescindíveis, pois assim a criança tem acesso a uma perspectiva diferente do que as mídias, as pessoas desavisadas, os textos em diversos suportes, e todo material social que é racista expõe, desse modo a biografia que reconhece a importância dos grupos historicamente excluídos é apresentado, com isso a criança acessa o outro lado da moeda escondido e minimizado pelo eurocentrismo. Esse dialogismo e contexto extraverbal observado por Bakhtin, que a criança pode compreender a aceção dos enunciados, pois à medida que fala o que se pensa, contrapõe-se com os sentidos dos outros, incorporando-os (Suassuna, 2003). Assim velam a uma autoimagem benéfica a si. Se a criança é segura de si, se aceita e respeita-se, tende a reproduzir esse *ethos* com o próximo, respeitando assim a diferença.

Do contrário, continuará havendo crianças que acreditam ser brancas, ou que pensam ser a piores pessoas do mundo, simplesmente por pertencer a um grupo étnico. Como admirar sua cor e se sentir pertencente com ela, se ser negra é sinônimo de tudo que não presta? Se não há uma representatividade dos personagens negros que assumam papéis sociais memoráveis, nem imagens nas atividades, nos livros, no filme ou até nas músicas cantadas e nas expressões faladas?

A representatividade é essencial. E com relação a esse item, na sala de aula observada, foi constatada a presença de cartazes exposto na parede com a presença de crianças negras, estes fazem parte do material das atividades permanentes, como “a chamada” e outros que os professores utilizam para os combinados, “palavras mágicas⁵”, ambos em suas imagens prezam pela diversidade racial. O que mostra um contraste as observações obtidas por Cavalleiro (2017) em sua pesquisa, “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” (CAVALLEIRO, 2017, p. 44). Assim, inquerese; a presença deste material aponta um avanço?

Em parte, pois a presença não significa dizer que estes são utilizados na rotina da creche, ou mesmo que já foram apresentados ou explorados. Pois ao serem questionados se a professora já falou sobre pessoas negras, brancas, indígenas, asiáticas e outras (forma de citar

⁵ Como por exemplo: bom dia, por favor, obrigada, etc.

a diversidade a criança na entrevista) todos os pesquisados afirmaram que nunca ocorreu, comprovando que a existência do material por si só não indica melhorias na educação pluriétnica.

Reportando aos livros literários observou-se que alguns possuem personagens negros, sendo que em determinados exemplares, estes só compõem o elenco, pois a história não contempla o assunto, e ainda apresenta uma imagem deturpada do negro ou o coloca em ocupações sociais relacionada a base da pirâmide colaborando com os estereótipos aviltantes. Em consonância com a assertiva de Cavalleiro (2001), “além das ilustrações lamentáveis – depreciativas, caricatas, animalizadas – do ponto de vista da narrativa a personagem negra é descrita exercendo funções sociais consideradas inferiores – sendo estigmatizada; além disso, aparece como minoria e desumanizada” (CAVALLEIRO, 2001, p. 195). Os livros supracitados da creche pesquisada também não tratam a diversidade e os poucos que a literatura se reporta a temática são até expostos, mas não contemplados no planejamento das aulas, ficando restrito apenas a ocorrência de um projeto pedagógico (2017) no qual todas as salas utilizaram o livro “menina bonita do laço” de fita de Ana Maria Machado.

No entanto, a formação da identidade da criança pequena não ocorre apenas quando a mesma está na escola, é constituída a todo momento, em todos os ambientes e com todas as instituições. Assim, a família também possui grande relevância nesse aspecto. Sendo essa um referencial para criança (Rocha, 2005) será assim um parceiro ou não no processo em consonância com a escola;

Isso, dependendo da forma como é trabalhada sua auto-estima; dependendo de como os familiares lidam com as diferenças (próprias e dos outros); dependendo do enfoque que é dado nos meios de comunicação a que a crianças têm acesso; e dependendo do conhecimento dos educadores sobre a questão (ROCHA, 2005, p. 214).

Por isso, em casa a educação é constante, assim como na escola é carregado de meios de comunicação, símbolos culturais e significantes em que a criança vai estar o tempo todo se familiarizando e interiorizando, a mediação assim deve ser criteriosa e eficaz. Importante sublinhar que se entende a família, “o conceito de família não pode ser considerado unívoco, pois ao longo da história da humanidade é possível descrever as várias estruturas e modalidades assumidas por essa instituição” (SANTOS E ROSIN, 2014, p. 104) considerando assim todos os formatos existentes de família, como instituição que enquanto núcleo social é responsável ativo na formação da identidade do sujeito, assim como a sociedade.

É notório que a lei 10.639 trouxe à tona o debate sobre a questão racial e o currículo eurocêntrico na educação brasileira como um todo. Promovendo algumas mudanças de posturas epistemológicas no seio da educação. Mas ainda são insignificantes quando comparado com o grosso do sistema educativo. Ainda persiste o apagamento e/ou silenciamento das disciplinas que abordam os conteúdos africanos, indígenas e afro-brasileira enquanto centrais na construção da sociedade brasileira. Portanto, na prática pouco avançou, as creches e EMEI ainda possuem currículos cristalizados, práticas discriminatórias e tratam os temas relacionados a temática como enfadonho e “desnecessário”, a ênfase ainda está voltada para alfabetização e numeração da criança. Mal se importa com a identidade, afetividade e a criança como sujeito integral, ativo e crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho possibilitou confirmar o quanto a Educação Infantil é importante no desenvolvimento da criança, principalmente quando a base são as relações sociais, porque são essas que possibilitam aos pequenos o reconhecimento de si, uma vez que a identidade é relacional, baseada diretamente na diferença.

A diferença então deve ser viés para construção do respeito a si e ao outro, isso, se a criança compreender que o fato do outro não ser igual a ela não o torna melhor ou pior, que não deve existir parâmetros que impõe a alguém a superioridade e/ou inferioridade, seja em qual for o aspecto, que pode ser racial, econômico, de gênero, etc. de modo que a educação deve possibilitar caminhos que favoreça ao sujeito uma formação crítica e reflexiva, pois durante a vida o olhar para si, vai promover o encontro com diversos eu, assim sendo, se faz necessário para a autonomia, inclusive a emocional para minimizar os abalos emocionais e ou psicológicas. Desse modo, se faz necessário o reconhecimento do grupo étnico negro nesses espaços, fomentando o sentimento de pertença, assim como de todos os grupos que formam as minorias étnicas e sociais no Brasil.

Nesse sentido, o respeito a identidade deve ser fomentado em todo processo da educação infantil, momento em que a criança aprende a respeitar as diferenças, e sobretudo, reconhecer a si, com base no sentimento de pertença, que é gerado no momento em que ela se enxerga como pertencente de determinado grupo.

Constatou-se que as práticas docentes não demonstraram ter como objetivo de aprendizagem, contribuir com a formação da identidade da criança pequena, porém, a interação

cotidiana entre a criança e seus pares, bem como, na relação criança-adulto, tem colaborado para a constituição dessa identidade.

A pesquisa remete e comprova a carência teórica dos professores, pois eles demonstraram não compreender, de forma consciente e crítica, o que é o racismo e suas faces, o qual está presente em todos os âmbitos sociais, pois a relação entre as etnias no Brasil se constitui de forma desigual, desumana e demasiadamente marcada em todos os aspectos, interferindo diretamente na educação que deve promover a equidade, para isso, os docentes devem estar capacitados, no entanto a formação inicial não tem fornecido subsídio para essa abordagem, mesmo com a promulgação da Lei 10.639/2003, sua implementação ainda não se efetivou de forma eficaz atingindo todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Caberia perguntar se essa falta na formação dos professores não está diretamente ligada ao racismo institucional?

Para tal, se faz necessário a formação continuada para aqueles que já atuam na educação, que deve ser ofertada pelas Secretarias de Educação, porém, com sabe na intencionalidade da educação do Brasil, as questões da diversidade étnico racial não são uma prioridade para o estado. Aliás, vezes é entendida como perda de tempo e de recurso financeiro que deve ser evitado, em detrimento de outras áreas do saber.

Com efeito, por forma contrapor esta situação crônica, se faz necessário um levantar de voz da sociedade civil de maneira mais enérgica, cobrando a responsabilidade do Estado na gestão da coisa pública e na política da igualdade racial em todas as dimensões da vida, no qual a educação se constitui a pedra angular.

Diante da atual conjuntura social revelada pela pesquisa, podemos compreender que estamos perante a ponta de iceberg, uma vez que a questão é estrutural e como tal, requer projetos estruturantes que envolvam diferentes instituições, família, escola, Estado, governos, igrejas, coletivos, associações, etc. visando um combate efetivo a tais práticas. Sem uma sinergia com diferentes atores, calcada numa educação antirracista, com foco na igualdade aliado a funcionalidade da justiça, visando punir exemplarmente os praticantes deste mal, o combate ao racismo estrutural vai continuar a se configurar como uma miragem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. 1994. **O significado da infância**. Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, p. 88-96.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa de 1988**. [online]. Presidência da República Legislação-Constituição. [Consultado em 21-03-2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em:

BRASIL. 2010. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. – Brasília: MEC, SEB.

BRASIL. 2004. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer nº. CNE/CP 003/2004. Brasília – DF.

BRASIL. 1996. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. [Online]. Diário Oficial da União, Brasília, DF. [Consultado em 30-03-2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. 2003. Lei n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Online]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003. [Consultado em 28-04-2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

BRASIL. 2007. **Projeto Político Pedagógico**. Paulo Afonso-Ba.

BRASIL. 2018. **Plano de Curso Anual da Creche Municipal**. Paulo Afonso-Ba.

BRASIL. 1998. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. 2017. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 Edição, 3 reimpressão. São Paulo: Contexto.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). 2001. **Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola**. 6 edição. São Paulo: Sele Negro.

DURKHEIM, Émile. 2013. **Educação e Sociologia**. Editora vozes.

FREIRE, Paulo. 1996. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

GAUDIO, Eduarda Souza; ROCHA, Eloisa Acires Candal. 2013. **Relações étnico-raciais num contexto de educação infantil**. Momento. V. 22, n.1, p. 35-5, jun./jul.

GIL, Antonio Carlos. 2010. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 Ed., São Paulo: Atlas.

KRAMER, Sonia. 1999. O papel social da educação infantil. **Revistas e textos do Brasil**. n° 7 Brasília.

MARTINS, Lilian Cassia Bacich; et al. 2011. **Psicologia sócio-histórica e psicopedagogia**. In: BARONE, Leda Maria Codeço; et al. *Psicopedagogia: teorias da aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MBEMBE, Achille, 2018. **Crítica da Razão Negra**. Editions La Découvert, Paris, n-1edições.

MELLO, Suely Amaral. 2004. **A escola de Vygotsky**. In: CARRARA, Kester (org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp.

OLIVEIRA, Irene Dias de. 2015. **Qual a cor da sua pele? povo negro construindo identidades na diáspora**. São Paulo: Fonte editorial.

PAULA, Claudia Regina de. 2005. **Magistério, reações do feminino de da brancura: a narrativa de um professor negro**. In. ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

ROCHA, Lauro Cornélio da. 2005. **A formação de educadores(as) na perspectiva etno-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004)**. In. ROMÃO, Jeruse. *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SANTOS, Vanilza Valentim dos; ROSIN, Sheila Maria. 2014. **A importância da família no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança**. In. CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (orgs.). *Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança*. São Paulo: Paulinas.

SUASSUNA, Lívia. 2003. **A teoria sócio-intacionista de Mikhail Bakhtin e suas implicações para a avaliação educacional**. [Online]. Rio de Janeiro, v.15, p. 69-84. [Consultado em 18-04-2018]. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga15/matraga15a09.pdf>.

VYGOTSKY, Lev S. 2009. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livros para professores**. Apresentação e comentário: Ana Luiza Smolka, tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática.