



GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos – Trabalho 638

QUE COR É A MINHA COR? A AUTOIDENTIFICAÇÃO RACIAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tarcia Regina da Silva – UPE

Resumo

Nesse artigo, retomamos a questão da autoidentificação racial para observar, após a implementação da Lei nº 10.639/03, como em um Centro Municipal de Educação Infantil da rede do Recife vinte e seis crianças do Grupo IV, entre 4 e 5 anos, fazem a sua identificação racial num contexto escolar que as incentiva a reeducação das relações étnico-raciais. Reconhecendo que as crianças são protagonistas sociais, bem como sujeitos de direitos, propusemos que elas fizessem seu autorretrato e a partir dele expressassem a sua cor. Nesse contexto, visibilizamos que as crianças estão aptas para se nomearem racialmente, pois apesar de não fazerem uso dos termos utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, nem dos termos empregados no Censo Escolar proposto pelo Ministério da Educação, elas se aproximam bastante das categorias comumente utilizadas pela população brasileira. Logo, defendemos que sejam propostas metodologias que oportunizem as vozes das crianças sobre as suas percepções raciais.

Palavras-chave: Educação Infantil. Autoidentificação racial. Relações Étnico-Raciais.

INTRODUÇÃO

A inclusão da cor da pele como elemento para distinguir a raça humana foi proposta pelo fisiologista e antropólogo alemão Blumenbach (1752-1840) e utilizada a partir do século XVIII. Ele utilizava a relação entre a cor da pele e a região geográfica de origem para classificá-las em: branca ou casuarina; negra ou etiópica; amarela ou mongol; parda ou malaia; e vermelha ou americana. Assim, essa classificação se tornou operante no Brasil e em outros países. De acordo com Rocha e Rosemberg (2007), a utilização da expressão racial baseada na “cor da pele” é utilizada no Brasil desde o período colonial e permanece até a atualidade.

Cor é um tipo de carisma baseado na aparência física de um indivíduo, e dá a medida, em geral, da sua distância ou proximidade dos grupos raciais. Não se trata, apenas, de uma escala de valores estéticos, mas também de uma escala de valor intelectual e moral. [...] No Brasil, opera no plano individual e coletivo [...] e é a forma dominante para demarcar fronteiras, tanto entre grupos, quanto no interior destes. O carisma de raça, no Brasil, raramente é

evocado de modo direto pelos brancos, que preferem utilizar a cor ou etnia, sendo evocado via de regra, pelos negros (GUIMARÃES, 2005, p. 44).

É importante destacar que alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, “as pessoas têm cor apenas no interior das ideologias racistas”, conforme reconhece Guimarães (2005, p. 44). De acordo com Osório (2003), enquanto no Brasil consideramos a cor/raça para dados censitários, em outros países, os critérios utilizados são outros. Nesse estudo, retomo essa questão para observar, após a implementação da Lei nº 10.639/03, como as crianças fazem a sua identificação racial num contexto escolar que as incentiva a reeducação das relações étnico-raciais. De acordo com Osório (2003, p. 7), um método de identificação racial é “um procedimento estabelecido para a decisão do enquadramento dos indivíduos em grupos definidos pelas categorias de uma classificação, sejam estas manifestas ou latentes”, podendo acontecer através da autoatribuição e da heteroatribuição de pertença racial.

Reconhecendo que as crianças são protagonistas sociais, bem como sujeitos de direitos, propusemos que elas fizessem seu autorretrato e a partir dele expressassem a sua cor, uma vez que parto do princípio de que “cor não é uma categoria objetiva é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negras, mulatas ou pardas é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação” (GUIMARÃES, 2003, p. 103-104). Nesse contexto, o que se pretendeu no presente estudo foi visibilizar a percepção das crianças sobre a questão racial, tendo em vista que até os 16 anos de idade a identificação racial da criança é realizada pelos pais nas pesquisas nacionais.

É compreensível, portanto, que a escola tem um papel importante na construção da identidade da criança como criança e negra, pois desde a tenra idade elas percebem a diferença racial e a utilizam para julgar, categorizar e atribuir valor umas às outras como as pesquisas citadas anteriormente evidenciam. A classificação de cor/raça no Brasil apresenta um cenário labiríntico, pois o padrão preferencialmente de classificação racial utilizado no Brasil é o fenótipo de acordo com Piza e Rosemberg (2014). Destarte, as autoras salientam que a atribuição de cor se baseia em um contexto que agrupa uma diversidade de elementos, tais como: a de cor da pele, traços corporais, a origem regional, a postura e o status social (PIZA; ROSEMBERG, [1998-1999], p. 123). Em conformidade com a orientação do fenótipo, vários pesquisadores ressaltam que a classificação racial acontece de variadas formas. De acordo com Jacques D’Adeski (2009, p. 135), há cinco formas de classificação racial:

[...] o sistema do IBGE, usado no censo demográfico, com as categorias branco, pardo, preto e amarelo; o sistema branco, negro e índio, referente ao mito fundador da civilização brasileira; o sistema de classificação popular de 135 cores, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo IBGE em 1976; o sistema bipolar branco e não branco, utilizado por grande número de pesquisadores de ciências humanas; o sistema de classificação bipolar branco e negro proposto pelo Movimento Negro.

A partir do apresentado, reconhecemos a autoidentificação das crianças não são apenas discursos casuais, mas discursos que são entrecruzados por cargas de pertencimento, bem como de preconceito e afastamento de identidades não desejadas. As pesquisas que tratam da autoclassificação racial reforçam que os declarantes, em geral, recorrem a muitos termos, extrapolando os utilizados pelo IBGE (branco, preto, pardo e amarelo). Com as crianças não foi diferente. Elas utilizaram um vocabulário relacionado com o seu universo, assim como expressaram, de forma rica e multicolorida, a sua identificação racial; fato também evidenciado na pesquisa de Fazzi (2006) e Trinidad (2011), da mesma maneira que associaram a cor a outras características físicas.

Para melhor perceber a pertença racial das crianças, considerei de grande relevância também que elas revelassem com quem se pareciam, se gostavam de se parecer com essa pessoa ou preferiam parecer-se com outra, e também descrevessem elementos da sua aparência, como por exemplo, o cabelo. Tais questões foram primordiais para inferir a organização do pensamento racial das crianças. A identificação racial exposta pelas crianças nos faz compreender que elas estão aptas para se nomearem racialmente, assim como os outros. Embora não façam uso dos termos utilizados pelo IBGE, nem dos termos empregados no Censo Escolar proposto pelo MEC/INEP, elas se aproximam bastante das categorias utilizadas. Logo, podem ser pensadas metodologias para dar vozes às suas percepções raciais.

2 O SONHO DE SER PRINCESA ESBARRA NA COR

Que menina não desejou ser princesa? Que menino não desejou ser príncipe? Quem na sua infância não embarcou nesse mundo fantástico de magia e encantamento? Entretanto, esse sonho para a criança negra é cercado por uma espécie de interdito, pois na maioria das vezes “a história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza mostradas pela mídia também o são” (SANTOS, 2003, p. 27). Nesse contexto, a cultura

desse universo encantador é apresentada à criança negra dentro de uma realidade muito distante do seu padrão de estética, o que contribui fortemente para que a criança negra negue a sua cor.

Diante disso, nos propomos a discutir a questão racial no contexto brasileiro, salientando a importância dessa discussão para a infância e, particularmente, para a Educação Infantil, uma vez que acreditamos que a escola tem um papel importante para cumprir nesse debate, pois a diversidade étnico-racial invade as creches e pré-escolas através de “modelos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas que sob nenhuma hipótese podem ser ignorados, subestimados ou negligenciados pela política educacional” (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 69).

Sabemos que a nossa colonização resultou em um conjunto de elementos que gerou profundas desigualdades sociais, étnicas e raciais que permanecem pulsantes até os dias atuais. Quijano (2005) enfatiza que a América se consolidou como o primeiro espaço/tempo da modernidade tendo como elementos pulsantes dessa constituição: a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados em raça e a articulação das formas de controle do trabalho, de seus recursos e também produtos em volta do capital e do mercado mundial. Nesse contexto, ao conceber as diferenças a partir da ideia de raça, assentavam-se uns num plano superior aos outros.

Essa construção sobre a questão racial no Brasil tem fortes repercussões no campo educacional. De acordo com Souza (1983), a construção de uma identidade negra, bem como a da política exigem a contestação das primeiras figuras que ensinam ao sujeito a ser uma caricatura do branco. Tal contestação se inicia, pois, desde a Educação Infantil. Nesse sentido, explicitamos que assim como Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), consideramos legítimo discutir a criança negra não como uma categoria essencializada, que legitima uma visão que não apenas “pensa a criança”, precisamos organizar nossos esforços numa abordagem que “vê uma criança”, considerando-a não mais a partir de uma perspectiva universal, mas numa perspectiva singular. “Uma criança e negra é um esforço de tornar possível pensar raça, gênero, sexualidade e classe social, como categorias minoritárias” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 51).

De acordo com Hédio Silva Júnior (2012), embora haja um aumento da preocupação com as orientações para professores e gestores sobre a diversidade étnico-racial na Educação Infantil, as ações desenvolvidas discorrem em um erro, pois estão

centradas na perspectiva da adoção de uma postura reativa, repressiva da discriminação e do preconceito, quando a Educação Infantil pode fazer mais do que isso. Ela pode preparar as crianças para a valorização da diferença étnico-racial e para a construção de uma sociedade igualitária. Nessa direção, fundamentado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990), superando a visão reducionista de pensar o racismo apenas no âmbito escolar, Hédio Silva Júnior (2012) discorre sobre as formas de otimização das práticas educativas de maneira que os valores e atitudes tenham como orientação a formação de cidadãos aptos a conviverem naturalmente com a diferença humana. Para a realização desse feito, desde a Educação Infantil, ele aponta dois ângulos:

O primeiro como espaço dentro do qual deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diversidade humana, adequando-se os espaços físicos, materiais didáticos e paradidáticos e preparando-se educadoras e funcionários para serem agentes de promoção da diversidade; o segundo ângulo situa a Educação Infantil como instrumento de transformação social no sentido em que prepara a infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade de tal sorte que a médio e longo prazo o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade. Isto é, não basta que a Educação Infantil não seja ela própria uma fonte de discriminação, cabendo-lhe também fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos, entre outros (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 71).

Nesse cenário, temos que organizar nas escolas desde a Educação Infantil práticas pedagógicas de emancipação e solidariedade, nas quais as políticas para a infância encarnem a viabilidade de oportunizar que as garantias legais possam se efetivar como direitos, garantindo o acesso a práticas de cidadania, de respeito à cultura e ao conhecimento, pois tal acesso articula-se intimamente com a circulação do poder. Mas precisamos trabalhar no caminho da justiça social que almejamos.

As práticas vivenciadas na Educação Infantil podem possibilitar a criança e negra, a descoberta do seu pertencimento étnico-racial de uma maneira positiva, bem como podem auxiliar as não negras a se relacionarem bem com a diferença. Entretanto, segundo Cavalleiro (2010), o processo de socialização vivenciado nas escolas brasileiras colabora para que as práticas do racismo e seus derivados sejam utilizados como armas para estabelecer diferenças nas relações. Assim, as escolas se constituem em mais uma instituição social em que as características raciais negras são usadas para depreciar, humilhar e excluir. Assim, as crianças têm sua energia, que deveria estar voltada para o seu desenvolvimento e para a construção de conhecimento e socialização,

pulverizada em repetidos e inócuos esforços para se sentirem aceitos no cotidiano escolar.

Logo, os espaços educativos como um todo e, particularmente, a Educação Infantil precisam constituir-se como territórios qualificados onde são incorporados a educação em/para os direitos humanos, bem como os desejos e valores de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária. Neste sentido, precisam assegurar uma prática intencional e planejada para a socialização das crianças. Para caminharmos no sentido de reconhecermos o outro como outro, trazendo-o para a centralidade da prática pedagógica, torna-se imprescindível reconhecer o papel da Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, pois, além de resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira, essa lei possibilita que a criança e negra seja visibilizada, respeitada e tenha a sua diferença incluída na Educação Básica. Digo isso porque o que as pesquisas vêm evidenciando trata-se de um grande descaso com essa população. Mas “mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo em violência” (SILVA, 2000, p. 97). Essa não é, pois, a presença que almejamos para a criança e negra.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A entrevista com as crianças que se identificaram como brancas apresentou perspectivas diferentes de ver-se como branco. Cardoso (2010) destaca que os brancos são diversos e que a branquitude pode se constituir como sendo crítica e acrítica. Sendo que a primeira desaprova publicamente o racismo, enquanto que a segunda destaca que ser branco é uma condição especial, um privilégio. Piza (2005)¹ diferencia os termos branquitude e branquidade, salientando que:

Ainda que necessite amadurecer em muito esta proposta, sugere-se aqui que a branquitude seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquidade (termo que está ligado também à negritude, no que se refere aos negros), branquitude é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política antirracista.

¹Documento eletrônico, sem paginação.

A autora reconhece a branquidade como um produto da história, ou seja, enquanto o negro é visto como o representativo de um todo, um branco é visto na sua individualidade. Logo, “um branco é uma representativa apenas de si mesmo” (PIZA; ROSEMBERG, 2014, p. 72). Não são os brancos os perigosos, os malandros, isso é relativizado. Pode ser que algum seja. Entretanto, quando se pensa nisso com relação à população negra, pensa-se nela como um todo. Por conseguinte, a autora ainda salienta que o que está em destaque não é a invisibilidade da cor, mas sim a supervalorização da cor e de outros traços do fenótipo associados a estereótipos sociais e morais para uns, em contraste com a neutralidade racial para os outros. No caso apresentado abaixo, vemos o conforto da criança no lugar de criança e branca, junto aos poucos que também o são na sua sala.

Desenho 1 – Autoidentificação de Thato

	<p>P.: - Thato, quem você desenhou? Thato: - Eu, meu pai, minha mãe. P.: - Vocês se parecem? Thato: - Sim. P.: - Você se parece mais com seu pai ou com sua mãe? Thato: - Os dois. Eu gosto dos dois porque eles têm o coração muito bonito e são muito bom. P.: - No desenho você se pintou de azul, mas qual é a sua cor? Thato: - Sou bege. P.: - Você conhece da sua sala pessoas bebe como você? Thato: - Jamila, Jala, Malik, os gêmeos. P.: - Você gosta de ser bege? Thato: - Gosto. P.: - Você queria ser mais claro ou mais escuro? Thato:- Mais claro.</p>
--	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Ser branco pode ser compreendido como ter pele clara e outros elementos do fenótipo, tais como: cabelo liso, lábios finos e nariz afilado. Ou ainda, pode ser “um dos traços da própria branquidade, isto é, uma pessoa pode perfeitamente identificar-se como branca, mesmo que não possua brancura” (CARDOSO, 2010, p. 51). Considerando-se branco e identificando os membros do seu grupo, a criança demonstra ainda anseio de ser mais branca e de agregar à sua aparência elementos que o caracterizem sem a menor sombra de dúvida como integrante dos brancos. Reconhecemos que assumir-se branco está associado a prestígio, privilégios que, desde cedo, são demarcados no cotidiano.

O depoimento de Jomo avança um pouco na discussão da branquidade. Reconhecendo-se branco, reconhece também que são poucos os brancos da sua turma, mas destaca que a cor não é importante para selecionar os colegas na hora de brincar.

Desenho 2 – Autoidentificação de Jomo

	<p>Jomo: - Meu desenho é assim: sou eu na piscina com minha toalha.</p> <p>P.: - E você toma muito banho de piscina?</p> <p>Jomo: - É, tomo.</p> <p>P.: - Me diz uma coisa: você se parece com quem?</p> <p>Jomo: - Meu avô, com meu irmão, com meu irmão.</p> <p>P.: - Como é o seu avô?</p> <p>Jomo: - Meu avô tem bigode.</p> <p>P.: - Você gosta dele?</p> <p>Jomo: - Sim. Ah, eu não tenho mais avô. Ele morreu.</p> <p>P.: - Foi?</p> <p>Jomo: - O pai da minha mãe morreu.</p> <p>P.: - E você se parecia com ele. E qual a sua cor e a cor dele?</p> <p>Jomo: - Cor da pele.</p> <p>P.: - E cor da pele é que cor?</p> <p>Jomo: É branca.</p> <p>P.: - E você gosta dessa cor?</p> <p>Jomo: - Sim.</p> <p>P.: - Todo mundo é da sua cor?</p> <p>Jomo: - Só tem poucas pessoas: Jamila, Bomani, Gina.</p> <p>P.: - E o restante, é de que cor?</p> <p>Jomo: - Preto.</p> <p>P.: - E eles são teus colegas?</p> <p>Jomo: - Sim.</p> <p>P.: - Você brinca com eles?</p> <p>Jomo: - Sim, com todo mundo de todas as cores.</p>
--	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

O fato de a escola atender a crianças de classes sociais e culturais distintas torna a diferença uma condição latente. Efetivamente, Jomo reconhece a diversidade como um processo natural, aproximando-se e estabelecendo afeto indistintamente. Durante as observações, foi possível atentar para o fato de que ele é uma criança de uma família de classe média, bem diferente da maioria predominante na escola. Embora, a princípio, a postura dele pareça refletir a incorporação positiva da diferença, pois, para ele, o outro existe e a sua existência é importante. Jomo também apresenta o olhar do homem branco que a partir de si, da sua posição de poder, vê-se a si mesmo e aos outros. “Ele tem a cor da pele”. A cor dos protagonistas, demonstrando no seu depoimento a incorporação do legado ocidental. O que se pode inferir é que embora a necessidade da desconstrução da nomeação de um dos lápis de cor, como cor da pele, tenha sido apresentada variadas vezes, na fala da equipe do CMEI, as crianças também se envolvem fora da escola com situações onde há um reforço da naturalização da

superioridade branca, e esse lápis é socialmente utilizado como tal, assim as crianças brancas fazem referência a ele para se autoidentificarem. A incorporação do lápis cor da pele nos produtos que circulam socialmente, a sua nomeação como cor da pele e o seu uso como representação de tal consolidam falsas verdades.

3.1 A minha cor é marrom, marronzinha, caramelo: a composição de um degradê

Piza e Rosemberg (2014) destacam que as coletas de dados sobre a cor no Brasil têm como ponto bastante complexo a existência de uma variedade de cores no grupo dos pardos. Os pardos podem ser compreendidos como resultantes como aqueles que estão no entremeio, que transitam mais confortavelmente entre afirmarem-se ou não brancos ou negros. “Este se constitui como o grupo em que a variação do pertencimento parece ser maior e mais influenciada pelos significados sociais da cor” (PIZA; ROSEMBERG, 2014, p. 100). Isso também foi evidenciado na conversa com as crianças. Mas, por que a identificação racial é tão complexa para as crianças e adultos que estão entre os pardos?

Desenho 3 – Autoidentificação de Aziza

	<p>P.: - Fala desse desenho. Aziza: - Sou eu, flores e o meu nome. P.: - Qual a sua cor Aziza? Aziza: - Marrom. P.: - Parece com quem essa cor? Aziza: - Com a minha mãe. P.: - E o teu pai, qual a cor dele? Aziza: - Branca.</p>
---	---

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Na análise de Munanga (2004b), o mestiço brasileiro vive uma ambiguidade que se torna fatal na hora de definir sua identidade, pois, desde o início da história do Brasil, ele tem uma identidade indefinida que, aliada ao ideário do embranquecimento, dificulta tanto a afirmação da sua identidade mestiça, quanto a de sua identidade negra, ficando, assim, a afirmação da identidade negra adiada, esperando um dia ser branco, pela miscigenação e/ou ascensão social. Com base em tal peculiaridade, é que as reflexões que podem e são propostas pela escola têm uma função importante, pois é necessário reconhecer que na categoria dos negros, também, estão os pardos e não apenas os

pretos. Assim, oferecer referências que ajudem a criança no entendimento desse lugar de pardo como também negro é uma questão primordial.

Observamos no depoimento abaixo, de Gina, a negociação dela com a sua identidade racial onde aliada à satisfação de ter a pele mais clara como a do pai, ela evidencia também a vontade de ter cabelos lisos como os da mãe. Logo, observamos que a menina expressa o desejo do branqueamento. Ou seja, desde cedo as crianças desejam que seus elementos corporais sejam ligados ao ideal de branquidade.

Desenho 4 – Autoidentificação de Gina



P.: – Quem é que está nesse desenho?
 Gina: - Eu.
 Observo que ela desenhou o cabelo liso, diferente do seu que é cacheado.
 P.: - E esse cabelo (o do desenho), como ele é?
 Gina: - Liso.
 P.: - Você gosta do cabelo liso?
 Gina: - Balança a cabeça afirmando que sim.
 P.: - E o seu cabelo (alisado o cabelo dela), como ele é?
 Gina: - Cacheado.
 P.: – E qual a sua cor?
 Gina: - Caramelo.
 P.: – E a sua cor se parece com a de quem?
 Gina: - Papai.
 P.: – E mamãe também é caramelo?
 Gina: - Não.
 P.: – Então, qual a cor dela?
 Gina: - Marronzinha.
 P.: – E você gosta de ser caramelo como papai ou queria ser marronzinha como mamãe?
 Gina: - Papai.
 P.: - E o cabelo de mamãe é liso ou cacheado?
 Gina: - Liso
 P.: - E o de papai?
 Gina: - Cacheado.

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Dessa forma, desde pequena, ela vive de acordo com Munanga (2004a, p. 96), a maior parte da população afro-brasileira, numa zona vaga e flutuante, esperando o dia de fazer o “passing”. Para Gina, possuir características que a assemelhem mais aos grupos menos hegemônicos, no caso, a população negra, é uma desvantagem. Entretanto, mesmo que a menina tente negar ou branquear-se, os traços da sua cor negra estão nela. Por conseguinte, se essa assertiva não fosse verdadeira, a menina teria se identificado como branca. O que a menina pode já estar evidenciando é que a compleição desses traços a seleciona como possível alvo de discriminações.

3.2 Eu queria ser laranja, cor de todo mundo: os meninos e negros e o ideal do branqueamento

“A minha negridão estava aí, densa e indiscutível. E atormentava-me, perseguia-me, inquietava-me, exasperava-me” (FANON, 2005, p. 149). Esse pensamento inicial sintetiza o incômodo dos meninos ao necessitarem declarar a sua cor e dialogar sobre essa questão. Essa conversa foi permeada por silêncios, pausas, ausências, fugas. O que faz com que para os meninos a cor pese tanto? Essa pergunta ainda inquieta-me. Eles não se orgulham da cor, desejam ser mais claros ou mesmo fogem dela. Os depoimentos explicitam isso.

Desenho 5 – Autoidentificação de Kito

	<p>P.: - Kito, quem está no seu desenho? Kito: - Meu pai, meu irmão, minha mãe. P.: - E cadê você? Kito: - Aqui (aponta para o desenho). P.: - Com quem você se parece? Kito: - Com meu pai. P.: - Você queria se parecer com seu pai? Silêncio. P.: - Qual a sua cor? Kito: - Aponta para o lápis preto. P.: - Você gosta da sua cor? Kito: - Eu queria ser laranja, cor de todo mundo. P.: - Quem é laranja? Kito: - Malik (criança branca) é laranja. Eu me pareço com meu irmão.</p>
--	---

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

A frase “Eu queria ser laranja, cor de todo mundo” nos revela a branquidade como norma, a dificuldade que enfrenta a criança desde pequena sendo criança e negra. Esse cenário que se reproduz desde o início do processo colonizador ainda repercute na imagem da população negra. “Assim, o homem europeu ganhou, em força e identidade, uma espécie de identidade substituta, clandestina, subterrânea, colocando-se como “homem universal, em comparação com os não europeus” (BENTO, 2014, p. 31).

“No mundo branco, o homem negro encontra dificuldade na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do seu corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa” (FANON 2008, p. 104). Dessarte, para os não brancos, nesse caso, para as crianças negras entrevistadas, poucos privilégios e atenção. O menino enxerga um mundo branco o qual está distante do seu, certamente cheio de benefícios não por ele desfrutados. Esse “todo mundo” a que ele se

refere perpassa o universo das crianças da sua sala que, não são na sua maioria brancas, mas se faz presente nas propagandas, nos filmes, nos rótulos dos produtos, nas histórias ouvidas. Preto como ele não são os bonecos, os super-heróis.

A criança reconhece que vive numa sociedade marcada pelas diferenças, e a diferença que traz no seu corpo, a sua cor, marca a desigualdade de tratamento a ela destinado. D'Adeski (2009, p. 137) nos explica que a caracterização cromática evidencia mais do que a cor, explicitando também desejos e valores. Nesse sentido, o desejo de ser branco, de não ser negro, representa valores e ideais de poder e também de beleza. Ele nos incita ainda a refletir sobre o ideal do branqueamento como um fator de classificação decisivo, pois a hegemonia da referência estética do branco produz uma identidade negra conflituosa, onde submetido a esse ideal, o negro absorve a sua própria imagem vendo-se a partir deste universo branco. Logo, é incitado a incorporar os valores deste a si, inclusive às características físicas.

Para Piza (2005)², o ideal de branquidade assimila elementos do racismo, mesmo que isso ocorra de forma inconsciente ou não expressa. “Para negros apresenta-se como uma barreira para a construção de uma identidade racial positiva (a negritude), já que os modelos de humanidade positiva são brancos”. É importante observar que os meninos e negros ainda têm uma beleza negada. Enquanto as meninas são incentivadas socialmente e, também na escola, a desenvolverem uma variedade de penteados e a usarem artefatos para o enriquecimento da sua imagem, aos meninos resta o cabelo raspado, com máquina, bem baixinho, fato também evidenciado nas pesquisas de Dias (2007) e Amaral (2013).

3.3 Eu sou preta, preta, pretinha

Para Steven Biko (1990, p. 65), “ser negro não é uma questão de pigmentação, ser negro é reflexo de uma atitude mental”. O que se observa no depoimento das meninas, diferentemente dos meninos, é que elas demonstraram segurança e orgulho quanto à sua autoidentificação de criança e negra. O que está interferindo positivamente na construção da autoestima dessas meninas? Elas falam sobre isso e nos ajudam a entender a construção da sua negritude. Para D'Adeski (2009) a negritude é bem mais do que a identificação racial. “Ela não somente é uma busca de identidade enquanto

² Documento eletrônico, sem paginação.

forma positiva de afirmação da personalidade negra, mas também um argumento político diante da relação de dominação” (D’ADESKI, 2009, p. 141). Concordamos então com Gomes (2003), que é um grande desafio a construção de uma identidade positiva negra na nossa sociedade, pois há vários séculos é enfatizado para essa população que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo. Assim, afirmar-se preta, pretinha, desde pequena é uma grande conquista para a infância dessas meninas.

Desenho 6 – Autoidentificação de Ayana

	<p>P.: - Agora é a vez de Ayana. Ela vai dizer com quem se parece. Ayana: - Com minha mãe, minha mãe. P.: - Ayana, e qual a cor da sua pele? Ayana: - Preta. P.: - E a sua mãe? Ayana: - Preta. P.: - Você gosta da sua cor? Ayana: - Sim (responde com firmeza). P.: - Você se acha bonita? Ayana: - Sim. P.: - E o cabelo, Ana? Ayana: - É preto. P.: - Ele é liso? Ayana: - Sim (ela para, faz um ar de riso e cai na risada. Ela ri dela mesmo, faz um jeito de como assim. Rimos juntas). Responde em seguida: - Cacheado. P.: - Pouco ou muito cacheado? Ayana: - Muito e cheio (faz gesto com as mãos). P.: - Como é que penteia o cabelo? Ayana: - Não faz nada. Faz cachinho, faz trança, faz modelo, deixa solto, faz pitó, (fala toda vaidosa). P.: - E você gosta? Ayana: - Gosto.</p>
--	---

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Ayana não hesita em declarar fortemente a sua cor. O que chama atenção não é apenas a sua afirmação, mas o seu comportamento. Ela é ativa, tem personalidade forte, lidera o grupo, enfrenta a autoridade, se expõe sem inibição e com confiança. Ela tem a liberdade de ser quem é. Ela não é o que esperam: uma menina cabisbaixa e sem autonomia. É o seu oposto: transgride, rompe com a hegemonia da ideologia dominante que sustenta a supremacia branca e encontra espaço na escola para essa vivência.

Outra questão que se apresenta de forma comum nos depoimentos expostos é a questão do cabelo. Gomes (2003) salienta que no processo de construção da identidade negra, o corpo e o cabelo são importantes elementos influenciando tanto na autoimagem

quanto como os outros a percebem. Ainda de acordo com a autora, o cabelo é um dos elementos com maior visibilidade no corpo, sendo tratado e manipulado por todos os grupos, embora com simbologias diferentes.

Uma das crianças afirma durante uma conversa que deixa o cabelo solto, enquanto todo mundo deixa preso salientando também que a criança já reconhece que há uma diferenciação entre a sua postura e a dos outros; assim, a criança resiste. Ela não se importa, não faz questão de se enquadrar, tem contracondutas que, de acordo com Foucault (2008, p. 257),

[...] são movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querem ser conduzidos de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo o caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir.

Reconhecemos também que é nas famílias que as crianças negras podem aprender a lidar positivamente com o cabelo. Para Petronilha Silva (2015), as famílias, a comunidade negra e o Movimento Negro precisam incentivar as crianças a terem orgulho do seu pertencimento racial, do seu corpo e cabelo. Especialmente preparar suas crianças para fazer face à educação escolar, à sociedade que se vê e se quer predominantemente branca (SILVA, 2015, p. 166). Escapando da discussão “cabelo bom/cabelo ruim”, as meninas deixam transparecer uma postura que fortalece o convívio numa sociedade onde as diferenças existem e são necessárias. Esse também é um reflexo do cabelo proposto no CMEI. As crianças são estimuladas a reconhecer as diferenças sem hierarquizá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando essas percepções, destacamos que as crianças e brancas desejam ainda possuir mais traços que as caracterizem como crianças e brancas. As crianças, que integrariam a categoria dos pardos, utilizaram um verdadeiro degradê para se autoidentificarem, comprovando a dificuldade do que é se definir como pardo no Brasil. Elas também evidenciaram o desejo de possuir traços mais ligados ao fenótipo branco. Destarte, é preciso reconhecer e fortalecer a compreensão de que as crianças que se autoidentificam como marrons, marronzinhas, caramelos, também são crianças e negras,

e que essa identidade precisa de referências que as ajudem a compor o entendimento desse lugar de criança e parda, como de também criança e negra.

Na autoidentificação dos meninos e das meninas que se reconheceram como pretos/as, houve uma variação de gênero, pois os meninos apresentaram um mal-estar com a sua condição de criança e negra, em contrapartida, as meninas demonstraram orgulho e prazer. O que é um ganho imensurável para a questão, tendo em vista que a população negra foi destituída dos lugares e formas de serem vistos positivamente. As considerações sobre essa diferença de gênero pode ser compreendidas pela intensificação das estratégias pedagógicas centradas nas meninas, e da não percepção ainda que ser menina e negra é diferente de ser menino e negro. Ambos exigem tratamentos diferenciados. Assim, ao valorizar a beleza negra, considerando prioritariamente as meninas, não se avultam mudanças na percepção racial dos meninos.

Por fim, destacamos que a estratégia de desenho juntamente com a autoidentificação revelou que as crianças estão aptas para se nomearem racialmente, pois apesar de não fazerem uso dos termos utilizados pelo IBGE, nem dos termos empregados no Censo Escolar proposto pelo MEC/INEP, elas se aproximam bastante das categorias comumente utilizadas pela população brasileira. Logo, defendemos que sejam propostas metodologias que oportunizem as vozes das crianças sobre as suas percepções raciais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 47-64.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 75- 96.

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.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iracy; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos de branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014, p. 25-58.

BIKO, Steven. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo, Ática, 1990.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF, 5 jan. 2003. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 22 ago. 2015.

CARDOSO, Lourenço. Retrato do branco racista e anti-racista. **Reflexão e ação**, v. 18, n. 1, p. 46-76, 2010. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. **Por um estado que proteja as crianças negras do apedrejamento moral no cotidiano escolar**. Carta encaminhada ao presidente ao Excelentíssimo Presidente da República Federativa do Brasil, Sr. Luís Inácio Lula da Silva, 2010. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/por-um-estado-que-proteja-as-criancas-negras-do-apedrejamento-moral-no-cotidiano-escolar.html>>. Acesso em: 31 out. 2015.

D'ADESKY, Jacques. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo: IEA/USP, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE.** Brasília: IPEA, 2003. (Texto para discussão, 996).

PIZA, Edith. Adolescência e racismo: uma breve reflexão. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100022&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 3 set. 2015.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, Iray (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 91-120.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1237132.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso.** São Paulo: SENAC, 2003.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre Educação Infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 65-80.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1137/408>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, Editora, 2000.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de Educação Infantil.** 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.