



5482 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

“TIA, QUERO SER NEGRO?": DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE
 Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves - 3ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro

“TIA, QUERO SER NEGRO”: DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS NA CRECHE

RESUMO

Como professora-reflexiva associou-se teoria e prática na Educação Infantil a partir da observação das interações das crianças. Essa discussão assume o escopo de pensar diversidades e diferenças étnico-raciais na creche. A pesquisa exploratória se ancorou na observação participante, no caderno de registro e na enquete realizada com os responsáveis. Mignot e Cunha (2006) tratam da escrita ordinária como referenciais para organização teórico-metodológica. Considera-se os marcos legais que ressignificaram a condição da criança na sociedade brasileira. Para fundamentar a temática educação infantil e relações étnico-raciais, Abramowicz e Oliveira (2010) foram incorporadas à teoria, assim como Trinidad (2012). Embora as crianças apresentassem dificuldades para reconhecer seus marcadores identitários afro-brasileiros, não manifestavam qualquer forma de preconceito e discriminação. Com o processo de docência-pesquisa, percebeu-se que ações em prol da valorização e reconhecimento da afro-brasileira contribuíram para uma visão mais abrangente das crianças acerca das diferenças, diversidades e respeito às especificidades.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência-pesquisa e Identidades

1 INTRODUÇÃO

Aprofunda-se neste artigo, tanto teórica como analiticamente, a dimensão “professor-reflexivo”, como delinhou Schön ao amalgamar docência e reflexão. Para compor a discussão, articula-se com Lüdke (2000) e Freire (1997), que consideram o professor como pesquisador. E porque essa discussão interessa, num texto que tem como assunto educação infantil e relação étnico-racial?

Neste texto, assume-se o desafio de fazer pesquisa na e com a escola básica, a partir de observações e dos registros ordinários produzidos pela professora-pesquisadora. Trata-se de um mergulho teórico-metodológico na própria prática, num esforço de contemplar paralelamente docência e pesquisa. E tal possibilidade se ergue através da perspectiva professor-reflexivo. “A importância da atividade de pesquisa para o professor, em qualquer nível de atuação, é inegável. Quando se trata do professor da educação básica, a questão se reverte de particular complexidade [...]” (LÜDKE, 2000, p. 116).

O estudo tem por escopo contribuir para as discussões sobre diversidades e diferenças étnico-raciais na educação infantil, com destaque para etapa de 0 a 3 anos, ou seja, para a creche. Para tanto, resgataram-se do caderno da turma 22 os registros que compreendem descrições de atividades, análises e informações sobre o desenvolvimento das crianças, no período de março a junho de 2018. O período selecionado se justifica, por se tratar especificamente de um projeto desenvolvido na turma, cujo tema principal foi pensar a questão étnico-racial e promover ações em prol do reconhecimento e da valorização das diferenças, uma vez que se observaram durante as brincadeiras e interações as dificuldades das crianças em se assumirem com pertencimentos étnico-raciais negros.

Para o desenvolvimento da atividade, optou-se pela pesquisa exploratória e adotou para coleta e produção dos dados a observação participante, a escrita ordinária, ou seja, apontamentos realizados fora dos documentos oficiais da instituição. Gómez (2012) menciona que o estudo sobre os cadernos assume diferentes vias, com uma delas se interessando “pelos cadernos enquanto testemunhos da cultura escolar e dos agentes que nela intervêm, isto é, o devir cotidiano da escola” (p. 66). Para complementar os dados, realizou-se também uma enquete em parceria com os responsáveis, depois de 90 dias de interações com o tema.

No emaranhado ensino-pesquisa, no qual educar, intervir e refletir constituem interfaces de um mesmo processo, coadunam-se as contribuições de Freire (1997) com as de Gómez (2012), que enfatiza a escrita docente, inclusive nos cadernos, adotado como material para coleta dos dados. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando” (FREIRE, 1997, p. 15).

Este texto é tecido a partir dos processos de intervenção, interações, brincadeiras, cuidado e educação desenvolvidos no cotidiano da Educação Infantil, com recorte específico para o ano de 2018, na turma de maternal I, que iniciou o ano letivo com crianças que não haviam completado 2 anos e outras que completariam 3 anos no decorrer do ano. Na turma havia 25 crianças matriculadas, com a frequência média oscilando entre 19 e 22.

No caso da instituição, (creche municipal da cidade do Rio de Janeiro, localizada na zona norte), onde ocorreu a docência-pesquisa, o caderno da turma foi uma estratégia da gestão para promover comunicações internas entre os

profissionais que trabalham na mesma sala. Sendo a reflexão uma dimensão da ação docente, no caso específico do caderno da turma 22, a intervenção dos adultos ultrapassou a ideia de um caderno para recados e congregou impressões sobre as propostas desenvolvidas, o envolvimento e a participação das crianças nas atividades, assim como suas conquistas e dificuldades. Durante a releitura dos registros, surgiu a ideia sobre a produção do conhecimento.

Esse registro docente possibilitou diálogos constantes e forneceu dados tanto para pesquisa como para o redirecionamento do trabalho pedagógico, que, na educação infantil, se organiza pelos eixos interações e brincadeiras.

• Metodologia

O percurso se fundamentou na abordagem qualitativa, que considera o pesquisador como um dos sujeitos em interação, auxiliando na coleta, produção e análise dos dados. A pesquisa qualitativa é um grande desafio para o pesquisador, pois se entrelaça na dimensão subjetiva, tendo o pesquisador a capacidade de intervir na produção dos dados.

Se a abordagem qualitativa já se apresenta como um grande desafio, quando a pesquisa se articula à função docente na educação básica, as questões são ainda maiores. Por isso, recorre-se aqui aos estudos de André (1995), que, ao discorrer sobre a etnografia na prática escolar, aponta questões como o papel fundamental da teoria na pesquisa, o distanciamento necessário, mas não a neutralidade. A pesquisa enfatiza também a necessidade de enfrentar e contrastar as opiniões já construídas. Como estratégia, salienta a triangulação, ou seja, a adoção de diferentes instrumentos para coletas das informações. No texto, confrontam-se os dados a partir da observação participante, análise dos registros no caderno da turma e uma enquete elaborada pela professora-pesquisadora, entregue aos responsáveis para o registro das respostas das crianças.

Como o caderno foi uma estratégia da gestão, não o consideramos um documento de registro oficial, mas um caderno para escritas ordinárias, embora seja institucional. Trata-se de uma escrita informal, específica para as educadoras da turma; é o lugar onde arquivamos nossa memória pedagógica referente ao ano letivo. Como ressaltam Mignot e Cunha (2006), “[...] além das escritas ordinárias produzidas na escola, por dever de ofício, os/as professores/as produzem outros documentos que guardam relações com a docência” (p. 53). O caderno da turma é um desses documentos.

• Do registro ordinário para a produção textual

Compreendem-se como registro ordinário as anotações não oficiais ou burocráticas desenvolvidas na escola. Caracteriza-se pelos registros informais que tratam exclusivamente da escrita dos profissionais da escola. No que tange a esse registro, muitos podem ser os instrumentos: bilhetes, agenda, planos de aula, avaliações e cadernos.

É importante destacar que, apesar de se defender a indissociabilidade entre pesquisa e docência, o trabalho de pesquisa com o objetivo de produzir conhecimento se moldou após observações e registros das interações e brincadeiras das crianças que revelavam a exclusão dos marcadores pessoais referentes à etnia negra. Diante do observado, vivido e sentido, a prática pedagógica priorizou a articulação do tema: Relações Étnico-Raciais e Circo.

Na educação infantil, certamente, em algum momento os profissionais precisam ou precisaram enfrentar um legado. Trata-se das arraigadas datas comemorativas. Essa questão ainda está envolta de grandes tensões, consensos e dissensos, pelo menos na educação infantil carioca. Não por acaso, as orientações oficiais indicam que a prática pedagógica se pautem em projeto político anual. O enfiamento às datas comemorativas provoca nas unidades de educação infantil municipal na cidade do Rio de Janeiro a convivência com a pedagogia de projetos. E, em função dessa estratégia, em 2018 o tema do projeto político-pedagógico anual da Creche Municipal Rachel Leite Dias foi Circo.

No maternal I, a docência foi compartilhada, ou seja, as crianças da turma 22 tiveram cinco adultos como referência: duas professoras e três AEs (Agentes de Educação Infantil), distribuídas em turnos distintos, apenas uma atendendo as crianças no horário intermediário, contemplando momentos da rotina diurna e vespertina. Neste artigo, ressaltam-se as interações referentes, majoritariamente, às ações no horário vespertino.

Acompanharam-se as interações criança-adulto e criança-criança por meio das atividades individuais e coletivas como, entre outras, confecção de cartazes, roda de conversa, contação de histórias, brincadeiras livres e direcionadas. Envolveram-se as crianças em diversas formas de manifestações da arte circense, pautando-se nos princípios ético, político e estético, como discorrem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010).

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: RUMOS LEGAIS

A Constituição Federal de 1988 incorporou as demandas de diferentes movimentos sociais e acadêmicos. Entre os resultados, reconheceu a criança pequena como sujeito de direitos, tal como dispõe o artigo 227.

Com a finalidade de nomear formas concretas para que as crianças gozem dos seus direitos, com ênfase no educacional, outros dispositivos legais se ocuparam desse compromisso, oferecendo condições legais para o assentamento de uma concepção que entenda a criança como cidadã, portanto, sujeito de direitos. Por exemplo, a Lei n.º 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), a Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, de 2010, entre outras.

A atual LDBEN registra conquistas significativas no que concerne à educação da criança pequena e reconhece a

Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, como dispõe seu artigo 21 ao versar sobre a educação escolar. Assim, desfaz a classificação que outrora marcava os atendimentos voltados para as crianças pequenas no Brasil. A nova organização se faz por faixa etária, creches para crianças de até 3 anos e pré-escolas para as de 4 a 5 anos, tal como explicita o artigo 30 da lei. Apesar do reconhecimento legal, Nunes e Corsino advertem:

Creches e pré-escolas tornaram-se importantes instituições educativas, independentemente das classes sociais a que se destinam. Hoje, a frequência a instituições de educação infantil não é mais o que distingue crianças ricas e pobres, mas sim o tipo de instituição e serviços a que têm acesso. As classes favorecidas, usuárias potenciais de instituições privadas, exigem qualidade no atendimento, mobilizando o mercado a qualificar-se. As classes populares, porém, ficam à mercê das políticas públicas e, no seu vácuo, aos serviços comunitários e/ou filantrópicos improvisados (NUNES e CORSINO, 2012, p. 20).

Os documentos legais traduzem em linhas gerais aspectos legais e pedagógicos que precisam ser assumidos, assimilados e acomodados tanto pelas políticas públicas como pelos profissionais que atuam na educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) versam sobre a organização das práticas no cotidiano de creches e pré-escolas (sejam públicas ou privadas), tratam do currículo, da proposta político-pedagógica, reconhecem como eixos do trabalho as interações e brincadeiras, e explicitam os princípios que norteiam o trabalho de cuidar e educar; são eles: ético, estético e político.

3 CRECHE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Num mundo em que senhores comumente torturavam escravos até a morte e tudo ficava como um acidente de percurso, quando acontecia o contrário, de escravos reagirem e matarem um senhor, o mundo vinha abaixo. A violência do senhor contra o escravo era “normal”, ninguém ligava, mas uma eventual violência do escravo contra o senhor era inadmissível, uma coisa a ser punida com mais violência ainda, um horror! (BENEDITO, 2006, p. 49-50).

Na educação infantil, a questão étnico-racial, embora presente em diferentes momentos das interações e brincadeiras infantis, não desponta como uma temática de investigação ou enfrentamento por parte das creches/escolas e dos professores. “A relevância do desenvolvimento da pesquisa pautou-se na exiguidade de trabalhos envolvendo creche e relações raciais [...]” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 210).

A LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 30, assinala que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, observando os seguintes aspectos: emocional, cognitivo, psicológico e motor. Sendo assim, as ações na creche se comprometem, ou deveriam se comprometer, com as dimensões do desenvolvimento global da criança, incorporando a seu cotidiano, atividades em prol da diversidade e da diferença étnico-racial, como enfatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. No entanto, durante o aprofundamento teórico, ficou muito evidente que raça, relações étnico-raciais e educação infantil estão apartadas, embora as questões relacionadas ao assunto circulem com muita frequência nessa etapa da educação básica.

Souza (2002) aponta que as crianças negras revelaram, muitas vezes, o desejo de serem brancas, de cabelo liso, querendo se comparar com os personagens das histórias infantis, reforçando a imagem que a criança negra faz de si, evidenciando a negação da sua condição racial. Em contrapartida, o educador infantil, segundo Souza, depara frequentemente com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, tendo ou não clareza delas. Algumas vezes utilizando práticas do senso comum que podem, segundo a autora, até mesmo reforçar o racismo (apud. ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 213).

Não muito diferentes dos apontamentos de Souza (2002), os diálogos e movimentos infantis na creche trouxeram à tona marcas de um branqueamento, inclusive em crianças que não possuíam marcadores identitários brancos, por serem negras. Em várias ocasiões de brincadeiras, as crianças revelaram tensões no que se refere à questão étnico-racial. Percebeu-se a dificuldade de algumas crianças compreenderem-se negras e negros, apesar de seus marcadores se aproximarem da identidade afro-brasileira, meninos e meninas negras e negros, na tenra idade de 2 anos, se autodeclaravam brancas e de cabelo liso.

Durante a observação participante, na turma 22, constataram-se as seguintes falas:

- Aí, eu acho lindo meu cabelo assim, lisinho. O cabelo da Maria Angélica^[i] é todo *desbagunçado*, não sei porque não é lisinho (fala de Maria Joana)^[iii].

- João Gabriel, eu sou branco igual você (fala de Marcos Paulo).

Nas duas falas em destaque, as crianças não possuem as marcas que apresentaram em seus diálogos. O cabelo de Maria Joana não é lisinho, é cacheado; e Marcos Paulo é negro, enquanto João Gabriel é branco de olhos verdes. Experimentar a arte circense na educação infantil favoreceu muitas experiências, como, por exemplo, uma maior exploração do espelho, dos movimentos corporais e da maquiagem. Os espelhos foram grandes reveladores, pois, apesar de estarem diante de sua imagem refletida, cada criança começou a se enxergar-se à sua maneira. E, surpreendentemente, observou-se que, mesmo em tenra idade, a inculcação de um modelo normativo do branqueamento já estava arraigada. Os diálogos sobre si diante do espelho indicaram que as crianças carregavam os estenótipos de beleza, em função de pele branca e cabelo liso. Entretanto, não se verificou em nenhum momento a manifestação por parte das crianças de qualquer tipo de postura preconceituosa em relação aos colegas.

Outra análise importante é que semelhante aos resultados obtidos por Godoy, nessa pesquisa também se constatou que as crianças nessa faixa etária não pautavam suas interações e brincadeiras na cor da pele. Entretanto, em todas as situações de conversas em que foram questionadas, verbalizaram os significados sociais já apropriados em relação a ser negro ou branco (TRINIDAD, 2012, p. 127).

Suas brincadeiras e seus diálogos apontavam atravessamentos acerca de sua subjetivação no que se refere a questões étnico-raciais, traduzindo uma autoimagem, às vezes, não condizente com as características das crianças. Crianças negras se percebiam brancas. Desse modo, de alguma forma assinalavam que se assumir negro ou negra no Brasil não é uma atitude simples.

Na docência-pesquisa, os diálogos e as brincadeiras chamaram a atenção e exigiram estranhamento e, em contrapartida, o enfrentamento. Esse processo de reflexão-estranhamento contribuiu para reconstrução de práticas que, outrora, não assumiam a questão étnico-racial como prioridade nas interações na educação infantil. As experiências com as crianças possibilitaram a ressignificação do projeto Circo e culminaram na articulação entre arte circense e relação étnico-racial.

Historicamente a escola vem produzindo crianças “mudas e telepáticas” e, ao tomar emprestado as palavras do poema de Vinicius, faz-se necessário ouvir esse silêncio. [...] Como o eu da criança negra é construído a partir da reprodução de uma monocultura branca? (LINS, 2008, p. 160).

Com receio de contribuir para formação de crianças “mudas e telepáticas” que estarão a serviço da reprodução dos estereótipos brancos, percebeu-se a necessidade de refazer o caminho pedagógico. Tal processo evidenciou os contrastes entre os diálogos infantis, a cultura da escola, as práticas pedagógicas e a inserção dos negros e negras na instituição.

Para enfrentar todas as questões suscitadas pelas crianças, compreendeu-se que um circo tipicamente com personagens brancos não daria conta de contrastar as falas infantis, nem contribuiria para a positividade dos marcadores identitários de crianças negras. Por isso, optou-se em conhecer o circo tendo como inspiração as vozes e personalidades negras que contribuíram para o desenvolvimento da arte circense. Neste percurso, apresentou-se Benjamin de Oliveira, o primeiro palhaço negro do Brasil.

O novo projeto se ancorou na valorização dos expoentes negros que tiveram o circo como espaço de atuação. Ressaltaram-se corpos e vozes negras que circularam dentro e fora da arte circense e em outros contextos de arte. Ampliou-se a interação das crianças com outros adultos negros, como no dia em que chegou à creche um palhaço negro de cabelo *black*. Entre as ações desenvolvidas, destacam-se penteados, rodas de leitura com livros que tratam especificamente da valorização das diversidades, as brincadeiras com bonecas e bonecos negros e atividades envolvendo o registro fotográfico, oficina de fotografia.

3.1 Diferenças étnico-raciais: reconstruindo a autoimagem na educação infantil

Para ampliar as informações e interações das crianças com a cultura afro-brasileira, investiu-se de forma lúdica em ações que proporcionassem um melhor entendimento acerca dos marcadores identitários afrodescendentes. Assistiu-se a trechos curtos do filme “*Kiriku e a feiticeira*”, conversou-se sobre o livro *História dos escravos*, viajou-se na imaginação para a África. E, muito paulatinamente, durante as brincadeiras livres, as crianças revelaram ligeira compreensão sobre as discussões abordadas, falaram de e sobre negros e negras, brincaram de salão de cabeleireiro e pediram penteados *black*.

Numa das rodas de conversas sobre diferenças, vivenciou-se a seguinte situação: *Hermes, aos três anos, fala: “Tia, eu não queria ser escravo, eles apanhavam para trabalhar.” E as demais crianças, em coro, explicitam: “Isso não pode, tia. Está errado. Ele não devia apanhar porque é negro.”*

As composições dos desenhos sobre palhaços, abandonou-se o consagrado palhaço “branco” de nariz vermelho. Criaram palhaços usando lápis carvão e tinta marrom, possibilitando reflexões sobre os tons de peles, enfatizando as marcas identitárias dos brasileiros. Nossos palhaços e palhaças tinham cabelo *black*, nariz como as crianças pudessem imaginar e criar.

Na perspectiva da diversidade, debateu-se o respeito às diferenças, enfatizou-se que não é necessário ser igual para ter os mesmos direitos. Considerando a idade das crianças (2 anos), o assunto, apesar de importante, era de difícil trato. Reconhece-se que o processo foi árduo, abordar esse assunto com crianças dessa idade é um desafio.

Numa das rodas de conversa, as imagens geradoras apresentadas compuseram a exposição *História das infâncias*, organizada pelo MASP no ano de 2017. Nessa roda, as crianças interagiram com as fotos de crianças negras escravas.

Num primeiro momento, a atividade não gerou impactos, como demonstra o seguinte registro retirado do caderno: “*Ai, Elza[1], acho que ousamos demais. Essa questão é muito tensa e abstrata para crianças tão pequenas. Elas não se chocaram com a escravidão de crianças. Pelo contrário, Rosa até disse que queria ser escrava.*” (Fala de professora retirada do caderno da turma 22 para uma das AElS).

Em outro momento, percebe-se que, paulatinamente, as crianças, cada uma à sua maneira, estavam incorporando a valorização da identidade negra. Durante uma das rodas de leitura, com o livro *Meu crespo é de rainha*, durante a leitura, José Antônio explicita o seguinte desejo: “*Tia, eu quero ser negro, posso? Quero ser negro como o Benjamin de Oliveira, como você, como meu colega João Paulo.*” Cabe ressaltar que José Antônio é uma criança branca, de cabelos loiros e olhos verdes. Diante do ocorrido, reforçaram-se as conversas sobre diferenças e padronização, valorização da diversidade, explicou-se que cada um tem suas marcas ou características e que todas as formas de diferenças precisam ser reconhecidas e respeitadas.

Para subsidiar a conversa, apoiou-se na paleta de tons de pele, na palhaça negra e outros elementos que contribuíam para nossa roda de conversa. Apesar das explicações, José Antônio não estava convencido e, ainda na roda de conversa, retirou o tênis, pegou a meia e vestiu os braços. E, todo satisfeito, esticou os braços encobertos pela meia preta e disse: “*Agora está bom, já sou preto?*” Essa atitude contribuiu para que, as crianças, principalmente as negras, assumissem seus marcadores identitários, na medida em que as crianças negras, que no início do ano se viam refletidas brancas no espelho, começaram a identificar seus marcadores. Nesse momento, Maria Júlia grita: “*Tia, eu sou negra, tenho*

meu cabelo black, ele é bonito. José Antônio é Branco e com cabelo liso. Mas tá bom, né, tia? Não tem problema ser diferente. A gente ama todo mundo.”

As interações entre as crianças e com os profissionais que compõem o espaço de educação infantil, em particular, o professor, são frutíferas para compreender como elas se apropriam dos significados sociais e como constroem seus sentidos em relação aos diferentes aspectos da vida, e em especial, em relação às suas identidades e identificações étnico-raciais (TRINIDAD, 2012, p. 129).

Além da escrita ordinária no caderno da turma 22 e da observação participante, pensando na necessidade da triangulação, envolveram-se também os responsáveis na docência-pesquisa. “A relação entre a família e a escola de educação infantil deve ser extremamente estreita. A criança é única e cabe a ambas o compromisso para educá-la e cuidar dela.” (TRINIDAD, 2012, p. 131)

Durante uma reunião, falou-se sobre o projeto em curso e entregou-se para os responsáveis uma enquête, com a finalidade de aprofundar as análises reflexivas, que posteriormente poderiam subsidiar a produção de conhecimento na área e auxiliar no processo de avaliação. As famílias em sua maioria foram parceiras e muito colaborativas, aceitaram o desafio de registrar as respostas das crianças para a seguinte questão:

Estamos entrando numa nova fase de nossas atividades. Como consta no relatório de grupo, nossos investimentos são para pensar o tema CIRCO, com atravessamentos da discussão sobre respeito, identidade e diferenças, com um recorte étnico-racial. Sendo assim, gostaríamos de contar com a colaboração de vocês. Pergunte para seu (sua) filho/filha se somos iguais ou diferentes? E qual a cor da pele dele/a. Registre a resposta nas linhas abaixo. Data da entrega: 26/10/2018.

À reunião compareceram 20 responsáveis, e todos levaram a enquête. Todavia, apenas 17 entregaram. Destes, 2 retornaram sem qualquer registro e em 1 havia a informação de que a criança não respondeu. Portanto, a análise que se segue teve como suporte 13 respostas infantis. Dividiram-se as repostas em dois blocos. No primeiro, considera-se a pergunta “somos iguais ou diferentes?”. Surpreendentemente, a resposta ficou equilibrada, pois 8 crianças declararam ser diferentes e 6 informaram ser iguais.

A diferença de 8 crianças para 6 crianças é muito pequena e talvez não seja quantitativamente significativa. No entanto, no caso deste trabalho, identificar que 8 crianças já compreendem que são diferentes representa uma conquista de grande magnitude para o trabalho pedagógico com crianças de 2 anos, principalmente sabendo-se que a maior parte das crianças, no início do ano, carregavam em suas falas infantis estereótipos e marcas da pele branca, embora não os possuíssem. Sendo assim, evidenciou-se que: “A atividade, com as crianças, dará orientação para práticas pedagógicas necessárias e, ainda, leituras prementes para sua formação em relação a assuntos com os quais tem pouca habilidade” (TRINIDAD, 2010, p. 130). Apesar das dificuldades encontradas para enfrentar o tema das relações étnico-raciais na creche, os resultados indicam que é possível contribuir para formação de crianças que valorizem sua imagem, sem necessariamente se autodeclararem brancas.

No segundo bloco, perguntou-se sobre a cor da criança, para saber como ela se autodeclarava. É importante lembrar que durante um bom período de nossas interações, a questão da cor da pele e do tipo de cabelo das crianças, aparentemente, estava resolvida. Majoritariamente, elas se enxergavam brancas, embora não tivessem cor de pele clara. Diante da pergunta, obtiveram-se as seguintes respostas:

Tabela 1: Informações sobre as cores auto declaradas pelas crianças

Cor da pele	Quantitativo de criança
Marrom	1
Branca	4 - 1*[iii] = 5
Amarela	2
Cor da minha perna e meu braço	1
Azul	1
Preto	1
Moreno	1
Verde	1
Não respondeu essa questão	1

A tabela acima informa que, no quesito cor de pele, embora a cor branca seja maioria, definitivamente as crianças brancas ou de pele clara são maioria na turma. Algumas crianças brancas se autodeclararam azul, verde e amarela. Contrastando os dados com o referencial teórico, constatou-se que há um embranquecimento na educação infantil.

[...] baseados nos resultados da pesquisa sobre padrões de vida do IBGE, concluíram que, no que se refere à cor, o acesso de crianças brancas à educação infantil mostrou-se maior que o de pretas/pardas, o que, segundo as pesquisadoras, “configura um contexto em que a discriminação está presente, confirmando resultados de outras pesquisas” (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, apud ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 211).

No início, tinha-se quase uma unanimidade em relação à cor de pele branca; mais de 80% da turma, incluindo brancos e não brancos, se identificaram como brancos e de cabelos lisos. Após algumas rodas de conversas, leituras, brincadeiras e outras atividades envolvendo a temática étnico-racial, identificou-se que as crianças passaram a vivenciar uma resignificação de sua autoimagem. Algumas se reconheceram a partir da cor de sua pele e, por isso, se autodeclararam preta, marrom e morena. Outras incluindo, negras e brancas, se veem de outra cor, como azul, verde e amarela, assinalando que a ditadura do branqueamento, que antes dominava as relações e interações na turma 22, cedeu

espaço para os variados tons de pele, criatividade e imaginação.

4 PARA NÃO CONCLUIR

As brincadeiras e interações na creche revelaram que as crianças, embora em tenra idade, já carregam subjetivações em relação às questões étnico-raciais. Indicando que dificilmente crianças, sejam negras ou brancas, se identificam com os marcadores identitários de pessoas negras, cor de pele e cabelos crespos, enrolados, *blacks*. Diante dessa constatação, foram necessários novos desdobramentos na ação pedagógica.

A resignificação da prática contribuiu decisivamente para o exercício da docência-pesquisa, considerando as contribuições que assinalam o professor em sua interface reflexiva. Desse modo, a partir da observação participante, escrita ordinária e enquete, acirrou-se no período de março a junho a relação docência-pesquisa na educação infantil, cujo objetivo foi contribuir para desconstrução de estereótipos e da cultura do branqueamento com as crianças de 2 anos. Apostou-se na articulação Circo e Relações Étnico-Raciais.

As análises dos registros apontam que a intervenção docente auxiliou na positividade da imagem e na reconstrução da autoimagem de crianças negras e brancas, que, aos poucos, foram se percebendo diferentes, sem maiores dificuldades, valorizando seus marcadores étnico-raciais.

O início do processo, além de ingrato, revelou-se, bastante árduo. Porém, posteriormente, percebeu-se que crianças não nascem preconceituosas e, quando pequenas, tendem a fazer a reprodução interpretativa (CORSÁRIO, 2002), em função de suas interações nos mais diferentes contextos. Com muita propriedade, as crianças da turma 22 assumiram seus marcadores de identidade, com expressões do tipo “Tia, eu sou branco, ele é negro” e “Meu cabelo não é liso e é lindo assim, Black”.

A partir dos registros no caderno, identificou-se que, apesar das dificuldades iniciais, as falas das crianças foram assumindo a representatividade de suas especificidades. Rosa, que achava que o cabelo *Black* era bagunçado, já estava compreendendo que se tratava de um estilo, um penteado. As crianças identificam seus próprios marcadores e os das outras crianças, sem qualquer forma de hierarquização ou desmerecimento, apenas como diferenças identitárias. Nesse processo, destacaram-se as intervenções da professora e das agentes de educação infantil durante todo o desenvolvimento do projeto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago.2010.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BENEDITO, Mouzar. **Luiz Gama: o libertador de escravos e sua mãe libertária**, Luiza Mahin. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 2, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GÓMEZ, Antonio Castillo. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.16, p. 41-59, julho/2002.

LINS, Mônica Regina Ferreira. A criança, a escola e a herança africana no Brasil. In: BARROS, José F. P. de; OLIVEIRA, Luiz F. de (orgs.). **Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2008.

LÜDKE, Menga. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MIGNOT, Ana C. V.; CUNHA, Maria Teresa S. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan/abr. 2006.

NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012 (Coleção Educação Contemporânea).

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**.

[\[i\]](#) Consideram-se as contribuições de Kramer (2002) ao discorrer sobre as questões éticas que envolvem os trabalhos de pesquisas com crianças. Uma vez consolidada a interface docência-pesquisa, iniciou-se uma conversa com as crianças, explicando sobre a possibilidade de suas interações na educação infantil serem analisadas para produção de textos e materiais futuros. Talvez, com pouca compreensão sobre a conversa, de forma curiosa, as crianças indagavam como o trabalho se desenvolveria e de antemão demonstraram aceitação. Ainda sobre as questões éticas, é necessário destacar que os nomes aqui utilizados são fictícios, preservando assim o anonimato.

[\[ii\]](#) É importante destacar que todas as falas registradas no texto foram extraídas do caderno de escrita ordinária da turma 22.

[\[iii\]](#) Nota-se que, na tabela 1, há um *, cabe uma observação, embora a criança tenha se auto declarado branca, trata-se de uma criança negra. As demais linhas assinalam que a cor da pele e os marcadores brancos antes arraigados no grupo estão num processo de desconstrução e possível construção.