

# UM ESTUDO SOBRE CRIANÇAS NEGRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

## AN ESSAY ON BLACK CHILDREN ON CHILD EDUCATION CONTEXT

Vilma Aparecida de Pinho<sup>1</sup>  
Suelen Lima dos Santos<sup>2</sup>

**RESUMO:** Analisa-se nesta pesquisa o ensino e a prática pedagógica no contexto da Educação Infantil sob as Diretrizes da diversidade étnico-racial. Destacam-se as representações de crianças ao brincarem com bonecas que marcam a hierarquia racial vigente na sociedade brasileira, bem como os conteúdos ensinados e as relações estabelecidas no contexto educacional. O estudo foi realizado em uma escola municipal de Educação Infantil no município de Altamira, no estado do Pará, com crianças de cinco anos de idade no decorrer de seis meses do ano de 2012, na vigência do Projeto Integrado Ensino, Pesquisa e Extensão - PROINT. A expressão das crianças de surpresa e rejeição das bonecas negras revela a ausência de trato das questões raciais nessa escola, tanto pela falta de brinquedos que representem a diversidade, como pela ausência de discussão sobre essa temática nos processos de ensino e aprendizagem.

**PARAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Crianças; Ensino-aprendizagem; Relações étnico-raciais.

**ABSTRACT:** This research analyzed teaching and pedagogical practice, in child education context, under ethnic-racial diversity. Children's representations when playing with dolls that define the effective racial hierarchy in Brazilian society is highlighted, as well as the contents taught and the relationships established in educational context. The research was done in a municipal child education school in the city of Altamira, in Pará state, with 5 year old children, in a period of six months in 2012, for the Integrated Project Teaching, Research and Extension - PROINT. The expressions of surprise and rejection to the black dolls, from the children, shows the lack of approach of racial matters in this school, proved by the lack of toys that represent diversity, and for the lack of discussion on this theme on teaching and

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação da Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação. Atualmente pesquisa sobre Infância e juventude, relações étnico-raciais e educação. Universidade Federal do Pará, Altamira, PA, Brasil. vilmaaparecidapinho@gmail.com

<sup>2</sup> Professora pesquisadora da Educação Básica da Rede Municipal de Altamira e membro do GEABI – Grupo de Estudo Afro-brasileiros e Indígenas da UFPA, Altamira, PA, Brasil.

learning processes.

**KEYWORDS:** Child education; Children; Teaching-Learning; Ethnic-racial relationships

## **Introdução**

A estrutura social estratificada por raça, antiga no Brasil, começou com a colonização portuguesa que teve a finalidade de exploração e expansão de capital por meio do controle de territórios e riquezas. O processo colonizador empreendido no Brasil por meio da escravização de negros e indígenas indica o marco situacional histórico e social das relações étnico-raciais nesse país. É sabido que, no Brasil, a escravidão atingiu africanos e seus descendentes e não foi extinta rapidamente, mas pouco a pouco regulamentada por legislação específica: em 1850, o tráfico negreiro foi proibido, em 1871 foi permitida a liberdade a filhos de mães escravas e, em 1885, aos escravos idosos, e, somente em 1888, pelo menos em tese, houve a abolição do sistema escravagista.

Após a abolição da escravidão, as relações entre brancos e negros foram aparentemente marcadas por processos de inclusão de negros na sociedade liberal, visto que o país não adotou, efetivamente, uma legislação de segregação racial (como os EUA e a África do Sul); mas, a despeito da necessidade, também não desenvolveu políticas específicas de integração dos negros recém-libertos à sociedade. Pelo contrário, a conjuntura foi agravada com a política de incentivo à imigração europeia, de acordo com a política de Estado (passagem do século XIX para o XX), estrategicamente realizada, criando um processo histórico de desigualdades sociais entre brancos e negros que perdura até os dias atuais.

As políticas de cunho eugenista resultaram em um aumento percentual de brancos direcionados para as regiões Sul e Sudeste do país, enquanto as populações negras foram direcionadas para o Nordeste – região em decadência econômica à época. Atualmente, o Nordeste e o Norte são as regiões brasileiras onde se apresentam os maiores percentuais de pobres e de negros. Contrariamente, o Sul e o Sudeste, regiões mais ricas, contam com maior percentual de brancos. Algumas características nas quais se configuram o padrão das relações raciais brasileiras estão elencadas a seguir:

- a) Um sistema de classificação racial baseado na aparência física, condição socioeconômica e região de residência.
- b) Forte presença de negros na população: o

Brasil é considerado o segundo país, após a Nigéria, com a maior população negra do mundo (composta de pretos e pardos), 46% da população é preta e mestiça. c) A verticalidade das relações raciais produz intensa desigualdade de oportunidades, e horizontalmente onde não se observam hostilidades ou ódio racial, pode ocorrer convivência amistosa em alguns espaços sociais sob determinadas circunstâncias (HASENBALG & SILVA, 1999, p. 84).

Embora o racismo seja comprovado, o imaginário brasileiro compreende as relações raciais pelo mito da democracia racial, o qual pressupõe relações amistosas e cordiais, e igualdade de oportunidades, atribuindo somente ao passado escravista as desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros no Brasil.

No entanto, pesquisas de abordagens quantitativa e qualitativa têm constatado que as atitudes discriminatórias são efeitos da visão racista sobre o negro, que interferem sobremaneira na sua alocação na estratificação social. No âmbito da educação formal, Santos (2007) afirma que a escola colabora com a manutenção e continuidade do racismo, dado o silenciamento sobre as questões raciais e as situações de discriminação que marcam as relações nesse contexto. Pinho (2007) considera que o racismo está arraigado no imaginário social e o desafio da escola está em conduzir uma reeducação das relações étnico-raciais que possibilitem a desconstrução de estereótipos construídos e reproduzidos nas interações sociais. É uma tarefa essencialmente escolar desenvolver práticas pedagógicas que promovam a inclusão da diversidade étnico-racial na busca por relações mais justas na construção de uma sociedade democrática.

No bojo da luta pela democratização da escola pública, incluem-se as conquistas dos movimentos negros que materializaram na legislação curricular a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira na Lei nº. 10.639/2003. A legislação brasileira e as teorias do desenvolvimento infantil, bem como o estudo da infância no curso de Pedagogia, criaram a necessidade de investigação quanto à aplicação dessa lei, pois os referenciais culturais positivos sobre ser negro constituem aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano em geral e, em particular, para o da criança na Educação Infantil.

Dias (2012), ao estudar as relações étnico-raciais na Educação

Infantil, analisando os efeitos da formação na prática pedagógica de professoras, constatou que a formação foi fundamental para a mudança das práticas pedagógicas nas quais as professoras começaram inserir conteúdos sobre a diferença racial desenvolvendo atividades de “linguagem engajada”, por meio de entrevistas; “atividades artísticas” que se faziam por meio de pinturas, danças, histórias; e “corporeidades” que envolviam atividades com desfiles e penteados. A efetivação da prática pedagógica comprometida com a igualdade racial significa a transformação de uma racionalidade que coloca no centro os conteúdos construídos na lógica eurocêntrica. Desse modo, colocar pedagogicamente em prática as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (10. 639/03) e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI requer que educadores tenham consciência da sociedade que pretendem construir.

A presente pesquisa buscou investigar as relações raciais na escola de educação infantil, com vista a discutir as possibilidades que se apresentam no cotidiano escolar para uma formação crítica em relação a ser negro, principalmente em relação aos elementos constitutivos da identidade racial. Para tanto, é relevante expor, a partir dos dados do universo empírico, a realidade vivida por crianças negras no contexto da Educação Infantil, destacando o que se ensina, e analisando também a paisagem escolar, pois o currículo se refere às experiências vividas por crianças e jovens no interior da escola como estímulos de estilos, desejos etc. A escola, enquanto espaço de construção do saber, deve ser o lugar em que os sujeitos possam reelaborar conceitos não só sobre relações raciais, mas sobre a diversidade existente em nossa sociedade. O conhecimento científico deve ser ensinado desde a mais tenra idade na interação social. Nesse sentido, a escola é a instituição responsável pelo ensino científico, esclarecedor, libertador.

O presente artigo trata da cultura escolar na educação infantil e tem como objetivo geral analisar o ensino no contexto investigado, mas principalmente destacar como as crianças brincam e reagem às bonecas que representam a hierarquia racial vigente na sociedade brasileira na qual o branco é representado em termos de valor humano, intelectual, estético superior em relação aos não brancos. Em relação aos negros, prevalecem os estereótipos raciais e não raras vezes pejorativos. Serão analisadas as expressões de gostos e percepções das crianças ao brincar com as bonecas. Para efeito da investigação, foram feitas as seguintes perguntas: Existe um debate na escola sobre as relações étnico-raciais ou existe silenciamento?



Quem são as crianças e como elas reagem ao brincar com bonecas negras e brancas? É nesse campo de investigação que está contida a proposta deste artigo.

## Método

O estudo foi realizado em uma escola municipal de educação infantil no município de Altamira, no Pará, com crianças de cinco anos de idade no decorrer de seis meses do ano de 2012, na vigência de nossa bolsa como pesquisadoras PROINT<sup>3</sup>.

O universo empírico da pesquisa foi a Escola Municipal de Educação Infantil, seu espaço, sua organização e a prática pedagógica da professora, assim como crianças em interação com a cultura brasileira, na pesquisa, representada por bonecas negras e brancas. De maneira que nosso olhar focou as relações, os conteúdos, os processos de ensino e aprendizagem, bem como as atitudes manifestadas pelas crianças em face da diversidade étnico-racial.

A observação participante foi a opção teórico-metodológica para realizar a pesquisa de campo. Segundo Becker (1999, p. 47), “[...] o observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas”. O processo de interação possibilitado pelo método permitiu realizar conversas com a introdução de bonecas e bonecos que representavam as raças/cores de acordo com as categorias atuais usadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), visando analisar como as crianças brincavam e como se expressavam diante de tais brinquedos.

Entrevistamos dezessete crianças<sup>4</sup> que correspondem a uma turma

---

<sup>3</sup> PROINT – Projeto Integrado, Ensino, Pesquisa e Extensão é um programa da Universidade Federal do Pará - UFPA que visa apoiar projetos que promovam a formação superior em interação ensino, pesquisa e extensão. O presente artigo é fruto de um PROINT, intitulado Interdisciplinaridade, ensino, pesquisa e extensão em práticas pedagógicas inovadoras no laboratório de Pedagogia que teve vigência entre os anos de 2011 a 2012 no Campus Universitário de Altamira – PA com vista à formação no curso de Pedagogia.

<sup>4</sup> O princípio da ética na pesquisa com crianças se fundamenta no que estabelece a lei específica, conforme o ECA (1990) que no seu Art. 17 diz: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, das ideias e das crenças, dos espaços e objetos pessoais”.

da Educação Infantil, a partir de seis perguntas referentes às questões raciais, especialmente, com enfoque na preferência de cor, distinção de cor e identificação racial. As/os bonecas/os eram de plástico tipo “bebê”. De acordo com as perguntas, as crianças podiam apresentar suas respostas apenas sinalizando a boneca desejada ou expressando-se de acordo com sua vontade.

Noutros momentos, deixamos disponíveis às crianças bonecos/as de feltro confeccionados/as por nós nas cores branca e preta, com cabelos de lã, amarelos, marrons e pretos, para que pudessem brincar livremente.

A partir das anotações feitas durante a observação, que transcorreu durante quatro meses do primeiro semestre de 2012, na escola e em conversas com a coordenadora pedagógica e com os demais professores da instituição, no recreio e em sala de aula, fizemos reflexões sobre as experiências, embasadas nos autores Munanga (2008), Pinho (2007), Santos (2007), Oliveira (2007), Seyferth (1995), Silva (1999) e Souza (1983).

Percebemos que essa inserção no universo infantil é muito complexa e não se trata apenas de observar e interpretar como se faz uma leitura, pois existe a necessidade de nos esvaziarmos de nossas formalidades, conceitos e preconceitos para investigar crianças. Elas são totalmente inovadoras, radicalmente diferentes, por isso foi relevante deixar-nos envolver de modo a viver o universo infantil integralmente, buscando compreender na convivência o que a criança tem a nos dizer ou nos fazer experimentar para conhecer sobre elas, sobre o que aprendem e como reagem aos conteúdos de ensino da Educação Infantil.

Pesquisar o ponto de vista de crianças sobre as relações raciais exigiu uma metodologia que permitisse interação com elas no seu ambiente “natural” de brincadeiras, fazeres escolares e conversas em sala de aula. Os brinquedos utilizados para coletar dados tornaram-se estratégia de interação, porque as crianças interagem de maneira lúdica; uma tentativa de interação e compreensão de como produzem cultura e como as culturas são representadas por elas.

Neste artigo, apresentaremos, na primeira parte, a EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil, discutindo sobre o espaço, o ensino e a prática pedagógica, na segunda parte, as manifestações de gostos e percepções das crianças nas interações com bonecas negras e brancas.

## A Escola de Educação Infantil: a paisagem como currículo

Logo que adentramos a EMEI, já pudemos observar nas paredes dos corredores orientações educacionais para o ensino de valores de polidez e cortesia, como “Bom dia”, “Bem vindos”, “obrigada”, “com licença”, “por favor,” em tamanho destacado e colorido. Compunham também essa paisagem imagens de crianças com a pele nas cores branca e rosa; a cor predominante utilizada nos cabelos era a amarela, mas havia alguns da cor preta, sem ondulações, representando o cabelo liso. Havia grupos, sentados, brincando, em pé, dando sentido de descontração e altivez.

Aparentemente as imagens parecem inocentes, sem poder de interferência educacional, mas, na verdade, essas sutilezas são estruturantes de uma determinada sociedade, porque as imagens, pretensamente inocentes, se tornam marcadores de um tipo racial no qual crianças negras e indígenas não se veem representadas. As imagens que compõem a paisagem da EMEI representam, tanto pela forma e cor do cabelo e do corpo, como pelos traços faciais, um tipo racial eurocêntrico e esse conjunto de informações, podemos afirmar, compõe um dos aspectos do currículo, pois propicia às crianças experiências.

Ainda como parte da paisagem da escola, observamos que o animal “joaninha<sup>5</sup>” aparece bastante destacado, pois além de muito presente nos desenhos das paredes, também estava em suspenso, movimentado pelo ar, por meio de CDs colados e amarrados em cordões que vinham do telhado.

Além do significado da paisagem, outro dado observado é que essas imagens não eram confeccionadas nem pelas professoras e nem pelos alunos. As professoras, junto às gestoras da EMEI, pagavam para alguém fazer. Desse modo, os atores sociais da EMEI não produziam o que compreendiam ser arte, atuavam como meros expectadores (consumidores) de imagens que em nada potencializam a formação crítica. A paisagem parece neutra, sem intenções, mas sabemos que ela ensina, pois as informações ali contidas como ideológicas que são, estruturam os gostos, percepções e

---

<sup>5</sup> Coleópteros, mais conhecidos como besouros ou escaravelhos são insetos pertencentes à ordem Coleóptera. Estes animais são caracterizados principalmente pelo par de asas anterior endurecido, conhecidas como élitros. A ordem Coleóptera é a que tem maior número de espécies dentre todos os seres vivos - cerca de 350 mil - sendo, portanto, o grupo animal mais diverso que existe. Dentre os seus representantes mais conhecidos estão as joaninhas.

atitudes. Nesse contexto, o preconceito e a discriminação racial não são combatidos, pois enaltecem nas brancas o ego que discrimina as negras e desenvolve nas negras um complexo de inferioridade que atravessa de maneira prejudicial o seu desenvolvimento como ser humano físico, intelectual, afetivo e social. Desse lugar, compreendemos o currículo a partir de relações de poder, o qual se ensina o que se quer ensinar, deixando de fora, tacitamente, o que não se quer ensinar (SILVA, 1999).

O currículo da Educação Infantil do município de Altamira obedece às matrizes de habilidades fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Os educadores infantis recebem cópias desse currículo e vão adaptando de acordo com seu ritmo pessoal de trabalho, pois raramente acontecem momentos de socialização entre professoras/es para refletirem sobre suas práticas ou trocarem experiências. Segundo relatos da professora do Jardim II, existem muitas cobranças em relação ao preenchimento das fichas de avaliação e leitura dos alunos. De modo que as professoras atuam sob pressão e na tentativa de dar conta das burocracias exigidas pela SEMEC não dão conta e nem têm autonomia para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e condizentes com as necessidades dos alunos.

O espaço físico e arquitetônico que compõe a infraestrutura de funcionamento da EMEI se encontra em total descompasso com a legislação. Na escola de Educação Infantil, a área de lazer, apesar de espaçosa, não possui cobertura e nem brinquedos adequados para todos. Nesse espaço, há apenas um parquinho, bastante velho e desgastado pela falta de manutenção, que pouco pode ser usado devido ao clima muito quente da região, à inadequação ao tamanho das crianças e por ser de madeira com pintura antiga, podendo soltar farpas nas mãos e corpos das crianças. Os instrumentos, em péssimas condições, se agregam ao solo coberto de gorgulhos (pedrinhas pequenas) para compor um contexto, definitivamente, não adequado para o ato de brincar.

O prédio da instituição é um conjunto residencial construído para cinco quitinetes onde são distribuídas as turmas, constituídas de 20 a 25 crianças, e cada turma é organizada num espaço formado por uma sala e cozinha estilo americano com dois quartos e um banheiro que os separa. Esse espaço de educação infantil retrata a realidade do município, cujo local consta de apenas uma creche construída dentro dos parâmetros do

ProInfância<sup>6</sup>. As demais instituições de atendimento à criança pequena são originalmente residências particulares alugadas pela Prefeitura e improvisadamente organizadas como espaços de educação infantil.

Tudo indica que há uma total desconsideração às Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, MEC/SEB, 2010), construída com base no Parecer no 05 de 2009 e na LDB 9394/96, que propõe que a criança seja reconhecida como sujeito do processo educacional e como principal usuária do ambiente educacional:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p. 14).

Esse documento traz ainda uma complementação sobre a necessidade de os ambientes físicos das instituições infantis disporem de um conforto ambiental para seus usuários, conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar e qualidade sanitária. Também não há adequação ao conceito de escola inclusiva que assegure acessibilidade, autonomia e segurança às pessoas com necessidades educativas especiais.

Os elementos precários dos espaços externos às salas de aulas minúsculas, com poucos brinquedos e ainda quebrados, formam a figura geral do espaço. De uma visão mais micro, podemos destacar as salas sem climatização, no interior das quais se tem uma sensação térmica de 40º, organizadas com carteiras enfileiradas e com luminosidade precária, pois as janelas são pequenas, não propiciando entrada de ar e luz naturais. Há, também, um banheiro em péssimas condições de higiene que interfere na qualidade do ar pelo mau cheiro exalado do seu interior.

Esses dados indicam que o poder público, local e nacional, infringe as leis quando não garante condições mínimas de qualidade educacional às

---

<sup>6</sup> ProInfância - O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

crianças em geral e, em particular, às negras que são grande maioria dos destinatários dessa educação. Infelizmente a educação ofertada, deveras, não alcança a positivação do desenvolvimento da criança na sua totalidade.

### **A rotina da sala de aula: o que aprendem as crianças?**

A rotina adotada pela professora consistia, no primeiro momento, em cantar com os alunos; em seguida, os que não concluíram as tarefas do dia anterior tinham tempo para terminarem; depois, a professora pegava os cadernos, individualmente, com o objetivo de corrigir, pregando com cola branca a atividade que seria feita no dia. Como ela permanecia sentada, chamando os alunos um a um, sobrava um longo intervalo de tempo livre entre os primeiros e os últimos. Enquanto isso, os alunos conversavam. Os assuntos privilegiados por eles versavam sobre os programas infantis de desenho animado, novelas e personagens que lhes chamavam mais atenção. Alguns brincavam com brinquedos trazidos de casa, outros abaixavam a cabeça e dormiam até que se iniciassem as atividades.

Os momentos que a professora chamava de “explicação das matérias” se restringiam à apresentação de famílias silábicas e exercícios de repetição de leitura e escrita ou simplesmente ao treino das famílias silábicas já trabalhadas. Também foram abordados temas sobre tipos de transporte e corpo humano. Não observamos práticas pedagógicas que ensinassem as linguagens matemáticas, movimento, artes, ciências da natureza e diversidade cultural, conforme preconiza a legislação educacional brasileira e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI. Esse aspecto da realidade indica que falta muito para se contemplar uma educação pública de qualidade para crianças da educação infantil, pois se ensinam conteúdos desprovidos de vivências lúdicas, artísticas, engajamento social e aprendizagens científicas, como se as crianças não fossem dignas de acesso ao acervo cultural e científico da humanidade. Essa prática valoriza mais o controle, a disciplina do corpo infantil do que a criatividade de infância em ambiente que deveria ser seguro e confortável.

Na sala de aula observada, havia sete meninas que sentavam em duplas; quem sobrava, sentava sozinha e na última carteira. Essa aluna, referida por nós como a de número 14 na tabela de identificação racial, é uma criança negra e seu isolamento nos chamava atenção: às vezes ela chegava cedo e sentava-se na última cadeira, permanecendo calada do início

ao fim da aula. Não estabelecia qualquer diálogo com os colegas, e os colegas não demonstravam nenhuma tentativa de aproximação. Tinha um comportamento retraído, como se quisesse não ser percebida, falava pouco e muito baixo, até mesmo para responder a chamada de presença da professora. Quando tentava conversar com uma dupla de meninas que sentavam na sua frente, elas não lhe davam atenção ou simplesmente fingiam não ouvi-la. Tentamos aproximar-nos dela várias vezes, mas a mesma mostrava-se receosa e só respondia aos diálogos com gestos de sim ou não, com a cabeça.

No recreio, ela saía sozinha. Ao observá-la, vimos que na dita área de recreação encontrava uma colega (aluna negra de outra sala). As duas brincavam juntas. Não conseguimos observar qualquer momento em que ela era acompanhada de colegas de sua classe. Às vezes ela permanecia, por alguns minutos, sentada num lado da gangorra esperando que alguém sentasse do outro, mas isso não ocorreu. Nenhuma vez a observamos brincando em grupo. Destaca-se que é dessa forma que ocorre o processo de discriminação racial da criança negra no contexto escolar: relações pautadas na hostilidade não permitem processos de socialização, permitem que se repita de maneira naturalizada o que sociedade mais ampla faz, que é colocar a população negra preterida de lugares sociais de direitos como trabalho, saúde, moradia, educação. Interessante que a escola, como lugar do saber científico, não estranha o preconceito e a discriminação racial que ocorre no seu cotidiano, parece que a solidão da criança negra decorre de uma suposta inabilidade de brincar, ter contatos, sorrir, se alegrar. Ao individualizar uma questão que é social, não se busca a compreensão de uma perspectiva de corresponsabilidade, mas de acomodação de violências e desumanização da criança negra.

No decorrer de uma aula sobre o corpo humano, a professora falou breve e superficialmente sobre as cores diferentes das pessoas. Mas nada que tenha sensibilizado os alunos para a diversidade. Tanto que, quando um menino chamou o outro de “nêgo do Codó”, ela se omitiu, não fazendo qualquer intervenção pedagógica. Simplesmente ignorou a cena que poderia ser aproveitada com esclarecimentos sobre os apelidos de teor racista.

As aulas restringiam-se à cópia e leitura das famílias silábicas, às colorações de desenhos sobre as datas comemorativas oficiais ou a outros trabalhos que envolviam a coordenação motora e treino ortográfico. Depois do recreio, concluíam as atividades e recebiam orientações para realização da tarefa de casa.

Do que se ensinava às crianças, percebemos que tanto a escola em geral, como as professoras em particular, não abordavam a questão racial. Dada a ausência de discussões na perspectiva afro-brasileira, essa questão, quando surge, se apresenta numa ótica unilateral à ótica da cultura dominante, cabendo aos alunos a assimilação passiva dos conhecimentos transmitidos, com pouca ou nenhuma relação com suas vidas. Nesse sentido, a escola pesquisada, embora legitimada como uma instituição de formação, diverge bastante das orientações curriculares e dos debates nacionais e internacionais sobre os direitos da infância e juventude. Essa linha de trabalho pedagógico carece muito de mudança para implementar conteúdos que ajudem os alunos a criar significados sobre as suas realidades.

### **Análise da percepção das crianças sobre raça ou cor**

Durante nossas observações na Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, observamos as crianças em seu cotidiano em sala de aula, na hora do recreio e manipulando bonecos e bonecas feitos de pano nas cores preta e branca, vestidas igualmente de roupas coloridas, que deixávamos à disposição delas. Registramos algumas de suas falas em contato com os bonecos:

*-Tem boneca preta!*

*-A tua é preta? Eco!*

*-Ôh, boneca preta! Não gosto de boneca velha preta! (jogando-a no chão).*

Na primeira expressão, dita por uma menina parda, revela-se a surpresa ao ver bonecas pretas. A surpresa dessa aluna é reveladora da ausência de brinquedos com essas características, pois provavelmente o acervo cultural do mercado não oferece essas opções. Também releva a ausência de trato das questões raciais nesta escola, tanto pela falta de brinquedos que representem a diversidade, como pela ausência de discussão sobre essa temática nos processos de ensino e aprendizagem.

A segunda frase é de um menino branco que, ao ver seu colega negro de posse de um boneco preto, demonstra nojo ao boneco de maneira racista, declara desprezo pela cor do boneco. Seyferth (1995) esclarece que o imaginário brasileiro, fundado na ideologia do branqueamento, coloca na cor da pele a característica determinante da raça. No cerne dessa energia que movimenta ações e atitudes, há uma simbologia que atribui qualificativos de pureza e virtude à cor branca, atribuindo ao preto



características de maldade, sujeira, diabo, luto etc. A atitude de nojo, pelo afastamento do preto, está ligada a essas concepções que, via de regra, fundamentam-se em uma hierarquia manifesta, no caso dos alunos desta pesquisa, aos bonecos, mas que pode facilmente se estender a pessoas com semelhantes características fenotípicas.

A terceira expressão é de uma criança negra, que se manifestou de modo a repudiar e agredir um boneco preto. O racismo, como ideologia, leva o negro ao conflito, pela representação do ser negro incorporada por ele mediante a cultura. Porém, como negro que é, lida com um conflito que, provavelmente, o levará a rejeitar o corpo próprio, como se ele representasse um objeto de dor, de sofrimento, semelhante ao boneco/brinquedo. O repúdio ao corpo próprio é resultado da violência racista vivida pelos negros. Costa (1983, p 14) nos ajuda a elucidar o significado desse processo que antes de tudo ao ser levado ao extremo: “Cria no sistema de pensamento um ponto cego, ativamente encarregado de dissipar os traços das imagens e ideias construídas desta identidade”. Segundo o autor, trata-se de um mecanismo de defesa, fenômeno conhecido como “alucinação negativa” que leva o negro a buscar no branco a felicidade, pois a violência racista ocorre em nível do inconsciente e muitas vezes não permite refletir criticamente sobre ela e os mecanismos que engendram nas suas sociabilidades e percepções de si. A cultura referenciada pela sociedade não condiz com a geografia do corpo negro. A negrura se transforma em um peso, desencadeando um processo sistemático de negação que leva, de maneira simbólica ou física ao branqueamento. É o que incita a sociedade.

Fazer a classificação das crianças por cor foi muito complexo, dada a gradação de cor e os tipos de cabelo. Considerando as categorias do IBGE – preta, parda, branca, indígena, amarela – classificamos as 17 crianças da seguinte forma: 3 brancas, sendo dois meninos e uma menina; 7 pardos, sendo quatro meninos e três meninas; 7 pretos, cinco meninos e duas meninas. Os pardos e pretos são considerados negros<sup>7</sup>. Junto aos dados da classificação, inserimos a referência que a própria criança tem de sua origem étnica e como gostaria de ser.

---

<sup>7</sup> Negro não é uma cor, mas uma categoria racial política desenvolvida pelo Movimento Negro como resistência ao racismo e à discriminação racial. Pesquisas em ciências humanas e sociais também utilizam essa categoria (racial) para designar pretos e pardos.

**Tabela 1- Classificação raciais das crianças (2012)**

CLASSIFICAÇÃO IBGE COR/RAÇA	PREFERÊNCIA DAS CRIANÇAS	IDENTIDADE “QUERER SER”
C 1- Parda	Branca	Branca
C2- Parda	Indígena	Indígena
C3- Preto	Indígena	Branco
C4- Pardo	Branco	Branco
C5- Preto	Indígena	Preto
C6- Pardo	Preto	Preto
C7- Pardo	Indígena	Indígena
C8- Preto	Branco	Preto
C9- Parda	Branca	Branca
C10-Branco	Branco	Branco
C11-Branco	Preto	Preto
C12-Preto	Branco	Branco
C13-Preta	Branca	Branca
C14-Preta	Indígena	Indígena
C15-Preto	Indígena	Branco
C16-Branca	Branca	Branca
C17-Pardo	Indígena	Branco

## Dados de entrevista com as crianças (2012)

Analisando as categorias, percebemos que, do total de crianças brancas, a maioria mostrou-se satisfeita com sua cor – o que é confirmado pela teoria de Souza (1983), segundo quem a branquitude já é proprietária da identidade referenciada positivamente pela sociedade. O que podemos concluir, nos limites deste artigo, é que a grande maioria das crianças, apesar de ser negra, tende a negar isso, demonstrando que existe uma incompatibilidade entre a cor real dos seus corpos e a preferência pelo ideal com que desejam se parecer, levando-as a se considerar brancas e/ou indígenas, e a gostar mais da (os) boneca (os) branca (os). Contraditoriamente, C11, branco, apontou preferências negras, mas se referiu à cor da boneca como marrom. Esse dado precisa ser aprofundado em outras pesquisas, pois não tivemos elementos para compreender esse fenômeno, pareceu-nos que a criança ainda não discernia entre o signo e o significado. Fato que aponta para outra problemática.

Dentre as crianças declaradas pelas pesquisadoras como pardas, todas as meninas e dois meninos identificaram-se com as bonecas brancas e declararam preferência e desejo de se parecerem com a boneca branca. Porém, um dos meninos, C4, mesmo achando a cor preta mais bonita, declarou querer ser da cor da boneca branca e no momento da entrevista

ficou rindo de C3 (preto) dizendo que ele não gostava de preto.

A criança 6 (parda) identificou-se com a cor preta, dizendo que era a cor mais bonita e que gostaria muito de ser preta, pois é a cor do seu pai.

De todos os (as) alunos (as), somente dois disseram que a boneca preta era a mais bonita, dentre elas C 9. Esse gosto pela boneca negra não se estende à colega 14 (negra), que foi sumariamente rejeitada ao sentar de seu lado, sofrendo a discriminação racial.

### **Considerações finais**

O que encontramos na escola de educação infantil não indica um ambiente propício ao cuidado e ensino com qualidade. O conhecimento ensinado ocorre de maneira aleatória, sem possibilidade de reconhecimento da diferença e da diversidade racial. A maneira monocultural como se apresenta a diversidade racial surte efeitos nas crianças negras e indígenas que não se veem representadas no contexto. Essa realidade escolar da educação infantil nos reporta a Munanga (2008), para quem a escola atual brasileira utiliza ferramentas de trabalho, como os materiais didáticos e os recursos audiovisuais, carregados de conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não vindos do mundo ocidental.

A respeito da atuação de professores, percebemos uma prática pedagógica carente de formação para trabalhar a diversidade étnica-racial de maneira compromissada com a reversão da imagem do negro como inferior que vem sendo propagada há muitas décadas. Essa prática pedagógica não consegue promover a igualdade racial, mas consolida concepções preconceituosas, sem chance de as crianças compreenderem suas atitudes e buscarem relações de acolhimento e respeito. A formação de professoras da Educação Infantil teve efeitos positivos na prática pedagógica, segundo constata a pesquisa<sup>8</sup> realizada por Dias (2012). Nessa pesquisa, houve mudanças nas relações entre professoras e alunos (as) negros (as), desenvolveu-se um nível de tolerância zero para preconceitos e discriminação racial, porque aprenderam a identificar as sutilezas do racismo e também porque começaram a ficar mais atentas às crianças negras,

---

<sup>8</sup> Essa pesquisa foi realizada em Centros de Formação de Professores em São Paulo e no Mato Grosso do Sul. A experiência consta nas referências bibliográficas e a utilizamos nas nossas considerações para comprovar a necessidade desse tipo de prática.

que, por sua vez, ao terem acesso aos conteúdos que as valorizavam, começaram a requer atenção e se posicionar diante da discriminação racial. Houve uma transformação substancial na prática pedagógica, observada após um investimento na formação de professores, que propiciou o desenvolvimento de saberes e fazeres para as relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Sem a formação para a diversidade racial, o cenário da educação, integrante do currículo, apresenta-se de maneira a repudiar as diferenças de raça/cor, classe social, crença religiosa, sexo e tantas outras características das crianças, tanto que é marcado por uma cultura homogeneizadora. A paisagem proposta pela escola não possui condições de proporcionar às crianças uma representação positiva de si, de seu grupo de pertencimento; as imagens ali postas não as retratam enquanto sujeitos reais. Podemos afirmar, sem qualquer dúvida, que as respostas das crianças às bonecas negras fazem parte de nosso imaginário social sobre o negro, que é pautado nos estereótipos de negro como pessoa suja, malandra, violenta, preguiçosa, feia, menos inteligente. Ou seja, a reação das crianças “apresentar gosto pelas bonecas brancas” e “rejeição as negras” é reflexo da sociedade em que vivem e da escola onde aprendem, pois a escola não ensina sobre a diferença, mas oculta, omite o mundo real das crianças pequenas.

Quando há experiências positivas em questões raciais, a criança reporta a si com orgulho, como a C 6. Mas a figura evocada do orgulho foi o pai negro. Com esta investigação, podemos concluir, a partir das revelações das percepções e desejos raciais que há pouca valorização da diversidade e que a escola, ao ignorar essa realidade na formação das crianças, pautando-se na homogeneidade, não contribui para uma educação transformadora dos alunos que estão sob sua responsabilidade.

## Referências

BRASIL. *Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003* que altera a Lei 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, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 23 ag. 2014.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/CNE 10/03/2004. Disponível em: [ttp://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 02 de Jul. 2014.

\_\_\_\_\_. *ECA - Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica - *RESOLUÇÃO No 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009*.

BECKER, H. Problemas de interferência e prova na observação participante. In: *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*, São Paulo: HUCITEC, 1999.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, N. S. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 17, n. 51, set.-dez. 2012, p. 661-749.

HASENBALG, C.; VALLE, N. V. Perspectiva sobre raça e classe no Brasil. In: SILVA, N. V.; HASENBALG, C.; LIMA, M. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

MUNANGA, K. *Apresentação*. (In) Superando o racismo na escola. 2º edição revisada/ Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

OLIVEIRA, I. de. *Cadernos Penesb-Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira-FEUFF (n.9) (dezembro2007) Rio de Janeiro/Niterói-EdUFF/Quartet,2007*.

PINHO, V. A. de. *Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de*

professores de educação física sobre alunos negros. Coleção educação e relações raciais. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SANTOS, Â. M. *Vozes e silêncio do cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não negros*. Coleção educação e relações raciais. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SEYFERTH, G. *A Invenção da Raça e o Poder Discriminatório dos Estereótipos*. In: Anuário Antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. SILVA, T. T. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Tomaz Tadeu da Silva - Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

**Data de recebimento: 08.11.2014**

**Data de aceite: 12.03.2015**