

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CRIANÇAS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ITAPETINGA/BA

José Valdir Jesus de Santana¹
 Maria de Fátima de Andrade Ferreira²
 Poliana Almeida Santos³

15

Resumo: Nesta pesquisa, tivemos como objetivo analisar como as crianças agem, acionam, vivenciam e elaboram compreensões acerca do racismo e da discriminação racial em suas relações com outras crianças e adultos no dia a dia de suas rotinas escolares. O marco teórico baseou-se em Abramowicz e Oliveira (2010, 2012), Munanga (2005, 2008), Cavalleiro (2001, 2014), Fazzi (2006), Gomes (2006, 2010, 2008, 2012), Bento (2012) e outros. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como método a etnografia. As reflexões trazidas pela Sociologia da Infância e Antropologia da Criança têm nos permitido pensar a criança como sujeito e ator social de seu processo de socialização, e também construtora de sua infância, de forma plena, e não apenas como objeto passivo desse processo e/ou de qualquer outro. É nesse sentido que nos propomos a pensar as relações raciais a partir do ponto de vista das próprias crianças que as vivenciam, neste caso, crianças de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Itapetinga-BA.

Palavras-chave: crianças, escola, racismo, preconceito racial.

<p>Revisto anonimamente no processo de pares cegos.</p> <p>Recebido: 06/2020 Revisado: 07/2020 Aprovado: 08/2020</p>	<p><i>Reviewed anonymously in the process of blind peer.</i></p> <p><i>Received:</i> 06/2020 <i>Reviewed:</i> 07/2020 <i>Approved:</i> 08/2020</p>
--	--

DOI: 10.46696/issn1983-2354.RAA.2020v13n35.15-36

¹ Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde ministra aulas na graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e Programa de Pós-Graduação em Ensino. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação - CNPQ/UESB. E-mail: santanavaldao@yahoo.com.br

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Bahia. Pós-doutorado em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde ministra aulas na graduação e nos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e Programa de Pós-Graduação em Ensino. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares – NUGEET (CNPQ/UESB). E-mail: mfatimauesb@hotmail.com

³ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Pós-graduanda em Educação e Diversidade Étnico-cultural pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: poli.a.santos@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Lei 10.639/2003⁴, que introduziu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo de toda a Educação Básica, nos estabelecimentos de ensino público e privado de todo o Brasil, seguido das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), tem crescido o debate em torno de uma educação para as relações étnico-raciais ou uma educação antirracista, como têm nos apresentado Gomes (2003, 2006, 2010, 2012), Abramowicz e Oliveira (2006), Munanga (2005, 2008), Silva (2010, 2015), Silva (2010, 2011), dentre outros. Do mesmo modo, pesquisadores têm se debruçado em compreender as relações étnico-raciais no contexto da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, a exemplo de Cavalleiro (2001, 2014), Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), Passos (2012), Abramowicz e Oliveira (2012) e outros, movimento que tem se voltado, também, à compreensão das perspectivas das próprias crianças sobre as relações étnico-raciais, tendo como aporte teórico metodológico a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança, a exemplo das pesquisas realizadas por Santiago (2014) e Nunes (2017). Estas pesquisas partem do pressuposto de que as crianças são atores sociais, dotadas de agência, produtoras de cultura e, nesse sentido, interlocutoras legítimas para as nossas pesquisas, na medida em que estão, a todo momento, elaborando sentidos acerca das relações que constroem com os adultos e com os seus pares, como tem defendido Cohn (2005), Corsaro (2011) e Pires (2010). Nesse sentido, segundo Cohn,

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (2005, p. 28).

Nesta pesquisa tivemos como objetivo analisar como as crianças agem, acionam, vivenciam e elaboram compreensões acerca do racismo e da discriminação racial em suas relações com outras crianças e adultos no dia a dia de suas rotinas escolares. Os sujeitos desta pesquisa são crianças de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública localizada no município de Itapetinga, região sudoeste da Bahia.

Ressaltamos que os resultados apresentados neste artigo são recortes de uma pesquisa maior que temos desenvolvido no município de Itapetinga-BA, vinculada à “Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola” coordenada pela professora Dr^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira e ao projeto de pesquisa “Do ponto de vista das crianças: educação e relações étnico-raciais em escolas públicas do município de Itapetinga-BA”, este último realizado entre 2015 e 2018, sob coordenação do professor Dr. José Valdir Jesus de Santana, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

⁴Em 2008, a referida Lei foi alterada, tornando-se 11.645, posto que acrescentou, além do que já tinha determinado a Lei 10.639/2003, a obrigatoriedade do ensino das Histórias e Culturas Indígenas.

Tecnológico - CNPQ e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com bolsas de Iniciação Científica.

2. AS CRIANÇAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Passos (2012) afirma que o racismo estrutura as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e atinge cruelmente a população negra, definindo suas condições de existência por gerações, na medida em que “constituindo-se como um elemento de estratificação social, o racismo se materializa na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das instituições na sociedade brasileira” (2012, p.104), perpetuando e atualizando uma estrutura de desigualdade, especialmente para a população afro-brasileira.

Dados indicam que 56% das crianças negras são pobres, contrastando com 32,9% de crianças brancas que se encontram nas mesmas condições; das 530 mil crianças fora da escola, 330 mil são negras⁵ Com isso, afirmamos que raça, classe e gênero são categorias que compõem a trama histórica das desigualdades na sociedade brasileira e, que portanto, não há incompatibilidade entre a luta antirracista e antissexista e a construção da hegemonia (PASSOS, 2012, p. 104).

Hasenbalg (1987) afirma que no tocante às desigualdades sociais, que se refletem em desigualdade educacional, a população negra, frente à educação, sofre três impasses: primeiro, o negro ingressa ou não ingressa no sistema formal de ensino? Segundo, o negro consegue vencer a barreira da 1ª série do 1º grau? Terceiro, o negro consegue completar as quatro primeiras séries do 1º grau, o antigo primário? Para o autor esses seriam os três impasses básicos, não apenas em São Paulo, mas também no Brasil. Contudo, segundo o autor, mais para o resto do Brasil, pois São Paulo apresenta indicadores educacionais bastante privilegiados dentro do contexto brasileiro.

As escolas públicas, através de certos mecanismos, tendem a recrutar clientela socialmente homogêneas, ou seja, a escola recruta, majoritariamente, alunos de classe média ou majoritariamente, alunos pobres (HASENBALG, 1987). Segundo o autor,

A partir dessas características sociais da clientela, a escola cria uma norma institucional de desempenho tal que, se a clientela é de classe média, o desempenho da escola é bom, a taxa de sucesso é altíssima; se a clientela é pobre, a taxa de fracasso é altíssima (HASENBALG, 1987, p.25).

Segundo Hasenbalg (1987), as diferenças em desempenho nas escolas chegam a ser brutais, são diferenças que vão de 80% a 90% de sucesso nas escolas de clientelas mais ricas, de classe média, para 60% a 70% de fracasso nas escolas de clientelas mais pobres. Este mecanismo também ocorre mesmo em escolas do sistema público que, supostamente, deveriam oferecer educação igual para todos. O autor destaca dois fatores que explicariam a diferença do rendimento escolar entre alunos ricos e pobres, brancos e negros: um mecanismo de recrutamento em que o aluno negro ou aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente do aluno de classe média ou não pobre. Os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os seus alunos pobres e negros não são educáveis. Nesse sentido, para Hasenbalg, as desigualdades raciais começam a ser geradas na escola, na medida em que “crianças negras e mestiças recebem menos educação do que as crianças brancas, mesmo quando elas são provenientes da mesma

⁵ IBGE/PNAD, 2009.

classe ou estrato social” (1998, p. 17). Como consequência, “a desigualdade educacional entre brancos e não brancos irá se refletir posteriormente em padrões diferenciados de inserção desses grupos de cor na estrutura ocupacional” (HASENBALG, 1996, p. 240).

Simão e Santin (2015) refletem, a partir de referenciais sociológicos, como o racismo se institucionaliza nas relações sociais e nas instituições escolares, nos diferentes níveis de educação, desde a educação infantil. Segundo os autores, através do pensamento edênico e satânico presente no Brasil, o racismo vai além de ser um desagrado à cor da pele e se direciona aos aspectos culturais dos descendentes africanos “como se afirmassem que tudo o que é criado e composto por uma pessoa de cor negra é ruim, horrível, desprezível, perigoso, inferior, atrasado e satânico” (SIMÃO e SANTIN, 2015, p. 542).

Ainda, segundo Simão e Santin (2015), as formas de discriminação racial mudaram drasticamente: há 200 anos atrás, as atitudes racistas eram aceitas e expressadas sem nenhuma restrição; nos dias atuais, o que predomina é um racismo que se apresenta de modo oculto, que não se expressa formalmente devido ao crime previsto em lei.

Ademais, os autores afirmam que o grande perigo dessa mudança drástica é a compreensão do sujeito diante de um ataque racista, pois o racismo implícito torna-se “muito mais perigoso do que o racismo explícito, pois, dessa forma, temos mais dificuldade em julgar ou afirmar que o indivíduo está agindo de uma forma discriminatória, desigual e injusta somente pela cor da pele ou pelo cabelo da pessoa” (SIMÃO e SANTIN, 2015, p.544).

Estudiosos das relações raciais no campo da educação, como Abramowicz e Oliveira (2010), Cavalleiro (1998, 2014), Fazzi (2006), Gomes (2006) entre outros, demonstram o cenário das escolas frente ao racismo e à discriminação racial e o modo como as práticas racistas e discriminatórias continuam produzindo desigualdades de acesso à educação, reprovação e expulsão das crianças não brancas da escola, modelando as subjetividades das crianças negras e não negras. Além de mostrar como acontecem as práticas racistas na escola e as relações das crianças negras e não negras, refletem como o racismo está enraizado no sistema de ensino e na postura dos educadores frente a esse problema.

Oliveira (2004) e Oliveira e Abramowicz (2010), em pesquisa realizada em uma creche no interior de São Paulo, com crianças de zero a três anos de idade, buscaram compreender como as práticas educativas ocorriam no trabalho cotidiano da creche, com ênfase na criança negra, analisando as maneiras como elas produzem e revelam a questão racial. As autoras evidenciaram na rotina da creche um tratamento diferenciado a determinadas crianças, onde as negras em grande parte do tempo estavam excluídas de certos afetos. Conforme Oliveira e Abramowicz, a “paparicação”, que consistia em algumas atitudes como ganhar colo da professora, apelidos carinhosos como “princesas” ou “filhas”, e demonstração de afeto através de beijos, era direcionada às crianças brancas e negado às crianças negras.

Outro aspecto observado pelas autoras foram as práticas de micropenalidades do corpo: “Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como ‘padrão’ a ser seguido’ (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, p. 219). As autoras também observaram uma rejeição ao corpo, posto que as crianças gordas/obesas eram afastadas de algumas brincadeiras com a professora, crianças com o corpo suado eram recusadas

no momento de um afeto e as travessuras sempre estavam associada às crianças negras, assumindo os papéis de vilãs, como é possível observar no trecho a seguir:

Na creche, em toda sala havia um “furacão”. O “furacão” pode ser conceituado, de acordo com as professoras, como “um menino bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas”, ou seja, o vilão da sala, com o seguinte detalhe: ele é negro. Toda sala tinha um “furacão negro” (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, p.231).

19

Estes processos de desigualdades vividos pelas crianças no espaço escolar vão criando e incorporando conceitos que podem interferir diretamente na construção da identidade das crianças, visto que desde muito cedo já começam a vivenciar as desigualdades raciais, apresentadas em pequenas situações, mas com grandes significados para as crianças.

Bento (2012), em estudo intitulado “A identidade racial em crianças pequenas”, reflete sobre a construção da identidade de crianças pequenas, através de alguns recortes de pesquisas sobre as relações étnico-raciais entre crianças, “que põem em foco elementos fundamentais, como o significado do corpo, da convivência, da herança cultural e seu impacto no desenvolvimento de uma personalidade sadia” (BENTO, 2012, p. 98).

Segundo a autora, a construção da identidade racial é um dos temas mais abordados pelo movimento negro, devido às associações negativas que são atribuídas pela sociedade ao negro. A autora acrescenta que a identidade racial é um fator importante, pois a consciência de um indivíduo negro sobre o seu pertencimento racial é um componente indispensável no envolvimento na luta política pela igualdade racial.

Ademais, para Bento (2012), o processo de formação da identidade é fundamental na experiência humana. Contudo, a autora chama atenção para a ausência de pesquisas sobre as relações étnico-raciais na primeira infância, fase que representa a “época do nascedouro do pensamento e da identidade raciais” (BENTO, 2012, p.100). Bento elenca alguns pontos que considera importantes e que são reiterados por pesquisadores que tratam das relações étnico-raciais entre as crianças:

Muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores destacam que, entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza; crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito; crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras); crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele; a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca (BENTO, 2012, p. 101).

Os aspectos apresentados por Bento estão presentes em pesquisas realizadas por Oliveira (2004), Silva (2009), Fazzi (2006), Gaudio e Rocha (2013), Cavalleiro (2014),

Bastos (2015), que nos apresentam o drama racial de crianças no espaço escolar, em situação de preconceito racial e suas consequências, como a negação do pertencimento étnico-racial, baixa autoestima por parte das crianças negras e distribuição desigual de afetos, especialmente entre as crianças negras.

A pesquisa de Cavalleiro (1998), que se tornou uma referência importante para os que estudam e pesquisam os efeitos do racismo nas instituições de educação infantil, apresenta a desvalorização que crianças negras sofrem acerca de seu pertencimento étnico-racial, seguido do silêncio das professoras que, por naturalizarem o preconceito, preferem calar-se e ausentar-se do debate sobre suas manifestações no espaço escolar. Da mesma forma, a criança branca, desde a pré-escola, é levada "a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas fartas dessa premissa. A escola, assim, atua na difusão do preconceito e da discriminação" (CAVALLEIRO, 2014, p. 99).

Nos estudos de Silva (2009), procurou-se compreender como as crianças negras se relacionavam, se viam e se percebiam em interação com outras crianças e com os adultos. A pesquisa de caráter etnográfico foi realizada numa escola pública do município de Niterói. Os dados da pesquisa foram todos "coletados" através das falas das crianças, visto que, durante seus estudos, a autora percebeu que poucas pesquisas possuíam as falas das crianças sobre seus contextos de vida. Através dos depoimentos das crianças, pôde-se entender os contextos de vida que são marcados por cenários de violência, desigualdade social e muitas outras dificuldades. Ademais, através da fala das crianças, foram expostos seus sonhos, fantasias e suas visões de mundo.

Silva (2009) utilizou produções de desenhos livres para investigar como as crianças se autodeclaravam. Nesse momento, algumas crianças pediram para escrever no quadro, o que possibilitou ouvir as vozes das crianças. A autora relata uma situação que se apresenta relevante para a discussão dessa pesquisa e que, por isso, a reproduzimos na íntegra:

Uma criança pediu para escrever no quadro a cor 'loira'. A professora imediatamente perguntou quem era 'loiro' na sala e falou: "Aqui não tem ninguém loiro". Essa menina que se identificou como 'loira', pinta o cabelo de 'loiro', mas sempre ia até a mesa da professora reclamar que os colegas a estavam chamando de cabelo duro e espetado. Esta é uma das minhas anotações de campo sobre este item: "Professora, tá me chamando de cabelo duro e espetado". A professora falava: "Aqui na sala ninguém pode falar do cabelo de ninguém, pois todos são iguais, inclusive o meu é cabelo duro. É cada um melhor do que o outro", e a conversa era encerrada. (Caderno de campo, 25 de abril de 2008). (SILVA, 2009, p.97).

Conforme Silva (2009), a classificação racial conhecida pelas crianças é expressa em diferentes termos. Desde os termos que ela chamou de categorias básicas, que são: preto, branco, louro e moreno. A autora apresenta que algumas crianças utilizaram "durante conversas informais, as categorias como marrom, castanho, mulata, moreno-claro, moreno-escuro, preto-forte, preto-fraco, e negro, demonstrando que a classificação racial sofre um processo de gradação" (SILVA, 2009, p.98). Algumas crianças, durante a pesquisa, se autodeclararam morenas, outras se declaram negras. Uma criança não teve interesse em se autodeclarar, pois para ela sua cor era feia, apenas depois da professora dizer que ela poderia escrever uma cor que a agradasse, a criança se autodeclarou mulata.

Trinidad (2011) buscou analisar como as crianças de educação infantil compreendiam a identificação étnico-racial e os critérios que elas utilizavam e como os espaços de educação infantil contribuíam para a construção desses critérios. A pesquisa foi realizada em uma escola do estado de São Paulo e teve como participantes 33 crianças de quatro e cinco anos. A autora optou por uma abordagem etnográfica e por procedimentos de coletas que envolviam observação participante, contação de histórias, análises documentais, entre outros.

Quanto às classificações deduzidas pelas próprias crianças, a autora apresenta dois tipos de argumentação, as de crianças “morenas” e “pretas”. Segundo Trinidad, as crianças de pele escura, cabelos enrolados e de traços negros se identificaram como morena em um sentido eufêmico, pois tentam atribuir essa classificação ao sinônimo de branca. Já as crianças que se declararam pretas, a autora também constatou entre elas o desejo de mudança ou a vontade de ser diferente, afirmando mais uma vez o incômodo e a negação em relação a seu grupo étnico.

Como resultado de sua pesquisa, Trinidad (2011) afirma que crianças participantes (quatro e cinco anos de idade) já conheciam e empregavam as categorias étnico-raciais e que os significados aprendidos socialmente destinados a pessoas negras e brancas já foram interiorizados por elas. Outro fator levantado pela pesquisadora é a questão do desejo de ser, pois em conversas com as crianças, ela percebeu que meninos e meninas brancos estavam contentes com seu tipo de cor, suas características e traços, por outro lado, os meninos e meninas negros, desejavam traços do grupo étnico branco, transparecendo a não aceitação de seu fenótipo.

Gaudio e Rocha (2013) fazem uma análise detalhada em torno das relações raciais entre crianças da educação infantil, resultado de pesquisa de mestrado, que teve por objetivo investigar as relações entre criança e adultos quanto às diferenças étnico-raciais, em uma escola de educação infantil da Rede Municipal de São José, em Santa Catarina.

A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil, localizada em um contexto em que predominam pessoas de baixa renda e com famílias desfavorecidas de bens econômicos e sociais. Os participantes da pesquisa foram crianças entre quatro e cinco anos. As autoras buscaram desenvolver uma relação livre de autoridade e domínio sobre as crianças, utilizando uma postura mais comprometida com os conhecimentos das crianças em torno das relações raciais.

Um dos primeiros critérios de classificação observado pelas autoras nas relações entre as crianças estavam relacionados ao corpo. Classificações como gordo e magro, menino ou menina, bonito e feio, preto e branco foram fatores encontrados como determinantes no processo de caracterização do outro. Outro destaque na pesquisa foi a valorização do padrão estético do corpo branco e magro. Em relação à questão corporal e a construção da identidade, as autoras declaram:

No processo de formação da identidade das crianças pequenas, a aparência e as características físicas do “outro” são elementos essenciais, no qual o corpo pode representar um importante papel na construção de uma autoestima positiva (GAUDIO e ROCHA, 2013, p. 43).

As autoras relatam uma situação vivenciada que também envolve a questão corporal, porém essa situação consiste em uma atitude de negação das características físicas de uma criança negra. A situação aconteceu no refeitório da escola, em que uma

criança estava jantando e comentou com a pesquisadora que comeria tudo, porque aquela comida iria mudar a sua pele. Ao questionar a criança o porquê de querer mudar a sua pele, ela respondeu que a pele branca era mais bonita. “A partir da narrativa, podemos perceber o desejo de uma criança negra tornar-se branca através da ingestão de alimentos” (GAUDIO; ROCHA, 2013, p. 45).

Outra evidência apontada foi a estética do cabelo. Segundo as autoras, haviam tipos de cabelos diversificados e algumas crianças sempre estavam preocupadas em cuidar dos cabelos. As pesquisadoras apontaram que as crianças ao acordarem do “momento do soninho”, logo se preocupavam com a arrumação dos cabelos, pedindo até para elas mesmas que arrumassem, amarrando-o ou fazendo uma trança; esses pedidos eram feitos principalmente pelas alunas que apresentavam cabelos crespos e ondulados.

Gaudio e Rocha (2013) identificaram que a relações entre as crianças envolviam múltiplas dimensões:

Com base na investigação realizada, as crianças demonstraram que aparência física é um elemento central na organização de suas relações, privilegiando características como a cor da pele branca, a forma do corpo magro e os tipos de cabelos lisos como padrão de beleza para suas interações (GAUDIO e ROCHA, 2013, p. 47).

As autoras salientam que a valorização pelas crianças dos padrões de beleza historicamente construídos pela sociedade é aprendida desde muito cedo pelas crianças. As crianças que não se encaixavam nesse modelo de beleza demonstraram o desejo de mudança tanto da cor quanto do tipo de cabelo.

Bastos (2015) descreve o drama racial em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com crianças com idades entre seis e sete anos. A autora descreve uma situação em que todas as crianças foram colocadas em uma roda para ouvirem/participarem da leitura de um conto do livro “Crianças como você”, de autoria de Barnabas Kinderley que, segundo ela, traz relatos, em forma de textos e imagens, da vida de crianças de diferentes partes do mundo. O objetivo da aula era iniciar um trabalho em que fosse pautada a construção de relações das diversas culturas africanas com a cultura brasileira “identificando diferenças e semelhanças e buscando um reconhecimento da diversidade cultural do nosso país relacionada a produção de identidades” (BASTOS, 2015, p.617).

O conflito se instaurou na classe após a leitura do livro, quando um menino relacionou a criança do livro com uma menina de sua turma. “A menina começou a chorar e disse que não era parecida com a menina do livro porque ela tinha nascido branquinha” (Ibid., p.617). Segundo a autora, os demais alunos da sala também não queriam parecer com a criança do livro e todos arrumaram justificativas para não se assemelhar com a criança da história. A situação foi resolvida quando uma professora chama atenção das crianças dizendo que “a única coisa que se sabe é que todos nós nascemos pelados” (Ibid., p.617). Desse modo, a situação foi controlada, mudando o foco do problema.

A tese de Nunes (2017), fruto de uma etnografia realizada com crianças de uma turma de Educação Infantil na escola municipal Malê Debalê, em Salvador/BA, é um bom exemplo de quanto o estudo das relações étnico-raciais tem a ganhar com os aportes teórico/metodológicos trazidos pela Sociologia da Infância. A análise empreendida pela

autora ganha em sofisticação analítica, ao mesmo tempo em que apresenta a potência das perspectivas das crianças em torno das questões raciais, do corpo, mas não somente.

A pesquisa demonstrou que embora as crianças da referida escola estejam em um espaço em que as culturas negras são vivenciadas pelas crianças, posto que a escola localizava-se dentro de um bloco afro com o mesmo nome da instituição (*Malê Debalê*), tanto os meninos quanto “as meninas negras ainda são submetidos/as às normas de raça e sexo-gênero, acrescidas pelas imposições de idade, demonstrando o caráter fundamental do debate interseccional para alcançarmos as crianças negras” (NUNES, 2017, p. 9).

Por questão de limite que se impõe a esse texto, não temos como apresentar todas as pesquisas que têm sido realizadas com a finalidade de compreender as relações étnico-raciais entre crianças, sejam do ponto de vista dos adultos, como das próprias crianças, especialmente as mais recentes; todavia, queremos registrar as pesquisas realizadas por Rocha (2015) e Santiago (2019).

3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Esta pesquisa, de “caráter qualitativo” (LÜDKE e ANDRÉ, 2013), foi realizada em uma escola pública do município de Itapetinga/BA, região sudoeste do estado da Bahia, e teve como interlocutores crianças de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2008, p. 28), “encobre um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais” e, nesse sentido, adota “[...] multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão e eles”. Nesse sentido, o termo qualitativo, “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Para sua realização, utilizamos a etnografia (PEIRANO, 1995), aliada à observação e técnicas/intervenções junto às crianças, assim intituladas (“Pintando como sou”; “O espelho e eu”; “História para completar”; “Representação através de imagens”; “Cine debate”), para que pudéssemos produzir os dados. Nas intervenções utilizamo-nos de material pictóricos, entrevistas, produção de cartazes, histórias elaboradas pelas crianças e um curta metragem.

A observação, nas pesquisas em educação de natureza qualitativa, segundo Lüdke e André (2013), ocupam lugar privilegiado, na medida em que ela possibilita “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] A observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (2013, p. 30-31).

Pesquisadores que têm se dedicado a realizar pesquisas com crianças, a exemplo de Cohn (2005), Kosminsky (2010), Prout (2010), Carvalho e Muller (2010), Pires (2010), Abramowicz e Oliveira (2012), Corsaro (2011), Delalande (2011), Nunes (2015) e outros, além de refletirem sobre aspectos éticos que envolvem pesquisas com crianças, têm utilizado uma variedade de técnicas de pesquisas, a exemplo de entrevistas com uso de gravador, desenhos elaborados pelas crianças, filmagens, histórias elaboradas pelas crianças, dramatizações, dentre outras. Como já nos advertiu Cohn (2005, p. 47) “o essencial, em todos esses casos, é aproveitar desses meios e dessas técnicas o que elas

podem oferecer do ponto de vista das crianças sobre o mundo e sua inserção nele”. A pesquisa foi realizada partindo do pressuposto de que as crianças são atores sociais aptos para a contribuição e produção das mudanças sociais e para a elaboração de conhecimento em torno das relações étnico-raciais, a partir do ponto de vista das próprias crianças.

A pesquisa, como já referido, foi realizada em uma escola pública do município de Itapetinga/BA, e dela participaram 27 crianças⁶ com uma faixa etária de dez, onze e doze anos. Todas as crianças que participaram tiveram a anuência dos pais ou responsáveis. Ademais, obtivemos a permissão das crianças para que pudéssemos realizar a pesquisa junto a elas. As observações foram realizadas entre 18 de abril e 04 de maio de 2016. O período de observação, que deveria se estender por quatro meses, entre abril e julho de 2016, foi interrompido diante da greve na rede municipal de ensino de Itapetinga/BA, que teve início em 04 de maio e que se estendeu até 16 de junho de 2016. Entre 04 e 12 de julho foram realizadas as intervenções junto às crianças. Diante do limite desse texto, não temos como apresentar todos os dados produzidos durante a pesquisa e, por isso, apresentaremos alguns dados que “representam” os achados dessa pesquisa, a partir de uma das técnicas/intervenções que realizamos.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os dados apresentados e analisados neste texto foram produzidos entre 2015 e 2018, no contexto da pesquisa intitulada “Do ponto de vista das crianças: educação e relações étnico-raciais em escolas públicas do município de Itapetinga/BA”. Nesta pesquisa tínhamos como objetivo analisar como as crianças agem, acionam e vivenciam práticas atravessadas pelo racismo e discriminação racial em suas relações com outras crianças e adultos e identificar como se expressam o racismo e as práticas racistas no dia-a-dia das rotinas escolares em uma escola pública do Município de Itapetinga/BA, com crianças da Educação Infantil (pré-escola) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Na realização da pesquisa, aliadas à etnografia, utilizamos diferentes técnicas/intervenções junto às crianças, de modo que pudéssemos produzir uma diversidade de dados. Nesse sentido, apresentaremos umas das técnicas/intervenções realizadas com as crianças de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Itapetinga/BA.

Na técnica/intervenção que denominamos “cine debate”, exibimos o curta metragem “Xadrez das cores⁷”, que traz como temática a discriminação racial, envolvendo dois personagens, a patroa branca e a empregada negra. Após a exibição, as crianças apresentaram suas opiniões acerca do curta metragem, conforme descrições abaixo:

⁶ De forma a preservar as crianças, neste texto, utilizamos nomes fictícios para nominá-las.

⁷ O Xadrez das Cores é um curta de 2004 dirigido por Marco Schiavon. Cida, uma mulher negra de quarenta anos, vai trabalhar para Maria, uma idosa de oitenta anos, viúva e sem filhos, que é extremamente racista. A relação entre as duas mulheres começa tumultuada, com Maria tripudiando em cima de Cida por ela ser negra. Cida atura a tudo em silêncio, por precisar do dinheiro, até que decide se vingar através de um jogo de xadrez. O diretor se valeu da imagem para comunicar ao espectador sua mensagem. Estão recheadas de conteúdo mesmo as cenas sem diálogos. O filme traduz a questão do racismo de forma icônica. Por meio de representações, transmite seu conteúdo adequadamente. O xadrez é escolhido como símbolo do racismo. A “eterna batalha” entre negros e brancos colocada sob a forma de peças e tabuleiro. Fonte: Cinema Detalhado; Disponível em: <<http://www.cinemadetalhado.com.br/2013/07/curta-no-domingo-o-xadrez-das-cores-de-marco-schiavon.html>> Acesso em: 12 de julho de 2016

Camila: *Eu achei muito bom o filme, interessante. Nesse filme, fala sobre o bullying, e fala que a mulher só cometia o bullying com ela, e um dia, ela acabou precisando da mulher morena.*

Eduardo: *Eu gostei muito desse filme, porque explica muitas coisas. Fala a origem do xadrez. Porque essa mulher faz bullying (referência à patroa), porque ela não gosta de gente morena e fala sobre muitas coisas que são boas, tia. Adorei esse filme.*

A ausência de uma discussão sobre preconceito e discriminação racial impõe limites à compreensão desse fenômeno e não tem sido incomum professores e estudantes tratarem tais ações como se fossem práticas de *bullying*, reflexo, também, das discussões que têm se tornado mais frequentes acerca dessa questão nas instituições de educação, a exemplo das escolas públicas do município de Itapetinga/BA, onde temos realizado pesquisas. Segundo Bazzo,

Bullying designa em língua inglesa o ato decorrente do substantivo *bully*, que significa algo próximo a “brigão” ou “valentão” em português. De autoria atribuída ao sueco Dan Olweus (2006), professor-pesquisador em psicologia na Universidade de Bergen (Noruega), o *bullying* é um construto científico da década de 1970, que vem se alastrando mundialmente desde então, na função de nomear agressões de natureza intimidante e repetitiva entre pares escolares. Segundo Olweus, tais condutas arriscam direitos humanos fundamentais nas modernas democracias (2020, p. 49-50).

Ademais, segundo Bazzo (2020), no Brasil, o termo cunhado por Olweus populariza-se apenas ao longo dos anos 2000 e sua utilização já havia transcendido ao universo educacional, a exemplo do chamado *cyberbullying*, que consiste, a grosso modo, no *bullying* praticado via meios eletrônicos. “Porem, outras facetas captadas etnograficamente vem se destacando, como o *bullying* étnico-racial, o *bullying* homofóbico e o *bullying* corporativo” (BAZZO, 2020, p. 50).

Contudo, é preciso cautela em relação a essa questão, posto que o perigo é transformarmos práticas racistas e preconceituosas em *bullying*, produzindo discursos generalizantes, de forma a nos desmobilizarmos na luta em torno de uma educação antirracista. Concordamos com Bernardo, Maciel e Figueiredo (2017, p. 26), quando afirmam que intitular e fundir diferentes práticas, que ocorrem nos espaços escolares de *bullying*, “nos parece aqui desempenhar algumas funções sociais, a saber: descriminaliza o ato racista, reconstrói e reforça o mito da democracia racial, desloca a discussão sobre o racismo e a própria legitimidade da lei nº 10.639/2003”. Nesse sentido, segundo as autoras, “daí a importância em nomear o conteúdo das agressões para diferenciá-las: homofobia, racismo, sexismo, entre outras. Isso porque o *bullying* não dá conta das diversas formas de discriminação ocorridas na escola” (2017, p. 27). Como veremos, algumas das crianças de nossa pesquisa, “fazem a leitura” do conflito racial apresentado no curta metragem o “Xadrez das cores”, associando-o a práticas de *bullying*, fenômeno que tem sido observado em outras pesquisas que temos realizado em escolas do município de Itapetinga/BA.

Das vinte e três crianças que assistiram ao curta metragem, apenas três conseguiram identificar o racismo na trama, dando os seguintes depoimentos:

Matilde: *Eu gostei porque fala sobre o negro. Mas assim, mostra como a gente vai precisar daquela pessoa, ela julgava, falava mal dela, falava assim ... Neguinha (referindo-se ao tratamento da patroa em relação à empregada). Então ela se sentiu magoada e saiu dali, e depois a patroa precisou dela. Porque depois ela viu como a loirinha tratava ela [sic],*

não cuidava dela, dava dois remédios e ela sentiu que a neguinha que gostava dela, que cuidava direito.

Elisabete: *Eu achei bom, tia, que fala sobre o racismo.*

As cenas mais comentadas pelas crianças durante o debate foram aquelas que apresentaram situações de humilhação que a empregada passava por ser negra. Em uma das cenas, a patroa zomba a empregada por rezar para uma santa negra, afirmando que Jesus é loirinho. As crianças apontaram indignação em relação a esta cena:

Matilde: *E ela diz tia, que Deus é loirinho igual a ela. Isso é muito errado, porque ela nunca viu.*

Valquíria: *Vai que Deus é branco ou preto, tanto faz.*
 Matilde: *Ou ele é moreno...*

Camila: *Já pensou que alguém branco cometeu o bullying com as pessoas morenas e chegar no dia do arrebatamento e Deus for moreno?*

Apesar de Camila não conseguir identificar o racismo e classificá-lo como *bullying*, ela reconhece que há um conflito racial. O que chama atenção nesse ponto é a indagação sobre o julgamento divino diante desse tipo de conflito racial, colocando Deus, cuja imagem é sempre vendida com padrões brancos, na condição de negro, o que é muito raro, ou quase inexistente.

Ao questionar as crianças sobre qual é o conflito presente no curta metragem, várias crianças relacionaram à questão da cor.

Judite: *É tia, só porque a pessoa é branca ela não tem direito de julgar as negras.*
 Eduardo: *Sobre a veia [sic], tia, a veia [sic] era racista, ela “raciona” muito com a outra lá que era morena. Ficava xingando ela [sic] de negra, ficava falando que negro não sabia de nada e ficava falando um bocado de coisa dela, tia.*

Jaqueline: *Ela era “bullyista” [sic], é isso!*

Matilde interrompeu dizendo: *Deus fez a gente igual, mas só muda a aparência, mas só porque a aparência de um é de uma cor, a do outro de outra, que a gente deve julgar não, isso é muito errado.*

O argumento de defesa feito por Matilde diante da prática racista entre a patroa e a empregada é fundamentado em uma visão religiosa: “Deus fez a gente tudo igual”, que pode se transformar em um discurso vazio, caso não se tenha uma visão crítica das questões raciais. “Quando a criança cresce e torna-se adulta, a potencialidade desse discurso igualitário embrionário se dissolve, podendo se transformar, de fato, num discurso vazio” (FAZZI, 2006, p.214). No caso da cidade de Itapetinga, o ethos protestante, que remonta a origem da própria cidade, como salienta Moreira (2016), é indicador deste discurso. Inclusive, nesta cidade, discutir aspectos da cultura afro-brasileira, como determina a lei 10.639/03 tem sido difícil, na medida em que o “discurso religioso cristão” que atravessa as práticas escolares têm imposto grandes limites à implementação da referida lei, posto que práticas culturais afro-brasileiras têm sido associadas a experiências demoníacas, quase sempre associadas às religiões de matriz africana.

Ao questioná-los sobre a cena mais chocante, relataram:

Jéssica: *O que mais me chocou foi que a veinha [sic], tava fazendo bullying com a negra.* Valquíria: *E que caso que ela ficava culpando que ela queria roubar alguma coisa dela, toda hora.*

Jaqueline completa: *E que ela achava, que queria roubar.*

Valquíria: *E sendo que ela queria é ajudar e cuidar dela.*

Matilde: *- Ah tia, interessante também é sobre a acerola. Ai né, tia, se fossem outras pessoas não. Queria dinheiro em troca, joias... e ela não só queria brincar um pouco do xadrez, e também aquela veia [sic] tava roubando dela na hora do jogo, e teve um dia que ela também cansou de ser roubada, porque ela não sabia brincar e também de não tratar ela bem.*

Percebemos que durante as falas das crianças havia sempre um receio em falar a palavra negra, sempre que pronunciada havia uma entonação de incerteza quanto ao se deviam ou não pronunciá-la. Diante disso, perguntamos às crianças o que é mais ofensivo: ser chamado de negra ou negrinha?

Raimundo: *Negra. Assim, ó: a negra do cabelo duro que não gosta de pentear.*
Elisabete: *Eu acho negrinha.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Elisabete: *Porque, ah, sei lá, é o tom que fala.*

Francisco: *É negra.*

Matilde: *Negra não. Eu não acho porque é nossa cor, assim morena. E negrinha já é um apelido.*

Eduardo: *Oh, tia, eu acho mais ofensivo mesmo é xingar de negona. Aí agora já é um xingamento ruim.*

Pesquisadora: *E entre negra e negrinha?*

Eduardo: *Negrinha, negrinha.*

Katarina: *Nenhum dos dois é ofensivo. Ofensivo mesmo é preta.*

Carmem: *Negrinha.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Carmem: *Por causa que [sic] você tá achando que ela é menor que você. Aí né.*

Marta: *Por causa que [sic] os povos acha [sic] que ela era negra. É uma cor muito forte, escura.*

Fabício: *Negro.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Fabício, aponta mostrando o próprio braço: *Por causa que [sic] a gente é escuro.*
Marrone: *Negro ofende mais.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Marrone: *Porque a mesma coisa que Fabício falou. É melhor falar preta.*
Giseli: *Negrinha. Por causa que [sic] a pessoa é branca, a outra é preta, e isso é racismo.*

Na última pergunta, questionamos à turma se há diferença entre negros e brancos e se deveria ter uma forma de tratar um diferente do outro.

Elisabete: *Não! Não! O respeito tem que ser igual.*

Valquíria: *Sabe por quê? Por causa que [sic] os brancos querem ser mais espertos que os negros.*

Raimundo, que estava distraído durante essa pergunta, ao ouvir a fala de Valquíria, olhou para ela e afirmou: *Mas é, mas é, mas é.*

Valquíria (com a voz alterada): *Só porque eu tô falando uma coisa aqui com tia, com a senhora, tia, que eu falei agora e Raimundo falou, “mas os brancos é [sic] mais espertos do que os morenos”.*

Pesquisadora: *Quem falou isso, Raimundo falou isso?*

Valquíria: *Foi. Ele falou isso.*

No mesmo momento, Raimundo retruca: *Falei não, oxe, ó [sic] as “miséira”.* Argumentamos que tínhamos o interesse em ouvir a opinião de todo mundo. Pesquisadora: *Por que, Raimundo, você acha que os brancos são mais espertos que os negros?*

Raimundo: *Eu não falei nada não.*

Glória: *Não, não.*

Carmem: *Não...só a cor, porque por dentro tudo é do mesmo jeito.*

Pesquisadora: *E você, Fabrício, o que achou da atitude da mulher?*

Fabrício: *Eu não acho certo, a gente é tudo igual.*

Marrone: *Não é certo não, tia.* (Carmen interfere na resposta de Fabrício).

Carmem: *Acha sim, aham.*

Fabrício: *Por quê?*

Carmem: *Porque você só fica atentando as meninas e colocando apelidos⁸ de bullying, seu mentiroso.*

Marrone: *E vocês batem nele.*

Ricardo: *É, aham* (concordando com a fala de Marrone).

Carmem: *A gente não bate nele, a gente só bate nele em casos possíveis... se for preciso de verdade.*

No momento da pergunta não tínhamos ouvido a fala de Raimundo, tínhamos apenas a situação apontada por sua colega. Quando questionamos Raimundo sobre essa situação, ele negou que tinha feito o comentário. O ocultamento de sua fala pode ter acontecido por vários motivos. Desde o medo de alguma advertência por seu ponto de vista, a condição de adulto da pesquisadora, ou por ser apenas um assunto para se tratar

⁸ Em outro momento, as crianças relataram que Fabrício sempre colocava apelidos nelas, os apelidos citados foram pirulitona, mulher de sete metros, baxotinha e Mônica. Nenhum apelido foi relacionado a cor da pele e nem ao cabelo.

entre seus pares. Nesse sentido, Corsaro (2005) afirma que pesquisa com crianças é um grande desafio por causa das diferenças evidentes entre crianças e adultos.

Outra situação ocorreu na pergunta realizada anteriormente, envolvendo Raimundo, vejamos:

Elisabete: *É porque eles querem mandar nos neguinhos (todos riem).*

Matilde: *Ó [sic], e eu sou mais esperta que tu [sic].* (dirigindo a fala a Raimundo).

Jaqueline: *Não existe isso, tia. Todo mundo é esperto, ninguém é burro.*

Jéssica (levanta o dedo): *Eu sei, tia. Deus fez a gente tudo igual, a gente tem que amar uns aos outros.*

Raimundo: *Fez a gente tudo igual não! Eu sou diferente que tu⁹.*

Camila: *Pergunta aí de novo, tia.*

Pesquisadora: *Há diferença entre negros e brancos, e deve ter uma forma de tratar um diferente do outro?*

Camila: *A diferença de negros e brancos é que... Muitas das vezes, nem todos os brancos, muitas das vezes é que os brancos quer [sic] se achar mais que os negros, porque acha que negro, credo! Aquele dali é preto, fala que é preto, né. E acha que ele é mais popular que os negros, mas muitas vezes, não.*

Durante a fala de Camila, sobre os brancos se acharem mais que os negros, surgem dois comentários ao mesmo tempo na fala da menina.

Matilde: *Então, eu sou racista. Eu me acho mais que os brancos. Eles não são melhor que eu.* Raimundo escuta a fala de Matilde e comenta:

Raimundo: *Eu também sou racista branco. Pra mim tanto faz, eu sou branco.*

A fala das crianças ilustra os conflitos raciais vividos entre negros e brancos e em suas palavras exibem as disputas que são evidentes em seu dia a dia e de como os laços de amizade e o saber participam do jogo de disputa. Contudo, “no caso dos alunos negros, os estigmas com os quais convivem no ambiente escolar giram em torno de sua cor” (BERNARDO, MACIEL, FIGUEIREDO, 2017, p. 30), aspecto também ressaltado por Fazzi (2026) e Cavalleiro (2014).

Guimarães (2002) chama atenção para termos injuriosos como “urubu”, “macaco” nos insultos raciais. O autor afirma que insultos no diminutivo (negrinha, escurinha) são acionados como estratégia para colocar a vítima numa condição de pobreza e de inferioridade social. Nesse sentido, segundo Guimarães, os insultos raciais tem a função de “[...] institucionalizar um inferior racial. Isso significa que o insulto deve ser capaz de, simbolicamente: a) fazer o insultado retornar a um lugar inferior já historicamente constituído e b) reinstaurar esse lugar” (2002, p. 194).

Camila ainda nos mostra o sentimento de superioridade de crianças brancas, que Cavalleiro (2014) definiu como um sentimento ilusório. Contudo, “crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes

⁹ Fala captada através da filmagem.

preconceituosas e discriminatórias, como por exemplo, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo à cor da pele caráter negativo” (CAVALLEIRO, 2014, p. 10).

A falsa superioridade branca e a inferiorização do negro são ensinados de forma direta e indireta em histórias infantis, nos dizeres populares, na músicas, na vivência do espaço escolar e no meio familiar, entre tantos outros meios. Nesse sentido, segundo Simão e Santin,

O racismo não foi criado nas profundezas da consciência individual de um sujeito. Ele existe muito antes do nascimento desse indivíduo. Ele a experimenta como alguma coisa que existe fora dele, e a mesma coisa acontece com a pessoa à qual se dirige tais atos racistas. Ambos experimentam o racismo como uma realidade exterior no momento em que começaram a aprendê-lo (2015, p.548).

As crianças elaboram sentidos acerca das relações sociais, culturais e raciais que vivenciam, seja na relação com outras crianças, mas também nas relações que estabelecem com os adultos. No que diz respeito às relações étnico-raciais, aos modos como elaboram seus pertencimentos étnico-raciais e significados em torno das categorias de cor e, portanto, aos processos de miscigenação e assimilação a partir do modo como opera a branquitude¹⁰, às relações entre cor e status social são questões que as crianças, nesta pesquisa, mobilizam com competência. Concordamos com Gaudio e Rocha quando afirmam:

Reconhecemos que é no conjunto de relações com os outros seres humanos e com o mundo que a criança se constitui e, ao mesmo tempo, atua na realidade em que está inserida. Nesse contexto das relações com o mundo, no processo de se tornar humano, o homem necessita extremamente “do outro” para se constituir. No processo de formação da identidade das crianças pequenas, a aparência e as características físicas do “outro” são elementos essenciais, no qual o corpo pode representar um importante papel na construção de uma autoestima positiva (2013, p. 43).

Queremos ressaltar outros aspectos revelados por essa pesquisa, também discutidos por outras pesquisadoras como Gaudio e Rocha (2013), Trinidad (2011), Cavalleiro (2014) e Fazzi (2006). As interações entre as crianças são mediadas por concepções hegemônicas de beleza, que se expressam em um ideal de corpo magro, branco e cabelos lisos. As crianças, tanto brancas quanto negras, ao indicarem os padrões de beleza hegemônicos na nossa sociedade, expressaram falas e atitudes de negação em relação às características físicas das crianças negras. É nesse sentido que as crianças negras recalcam suas identidades; por outro lado, as crianças brancas constroem para si uma ideia de superioridade racial. Contudo, esse processo de “captura” não ocorre de forma total, na medida em que as crianças reagem a ele: através das brigas, dos xingamentos, calando-se, “inventando” novos corpos (pintando o cabelo, alisando-o, etc.), mas sempre resistindo. Outro aspecto que nos parece importante ressaltar diz respeito ao fato de que ao mesmo tempo em que as crianças reproduzem as práticas racistas em suas relações cotidianas, em outras situações, como as explicitadas pelas crianças através do curta o “Xadrez das Cores”, tais práticas são condenadas.

Os resultados encontrados em nossa pesquisa mostraram o quanto o preconceito racial está estruturado no espaço escolar e as diversas formas de como as crianças os

¹⁰Para uma discussão sobre branquitude, ver os livros organizados por Ware (2004), Corone e Bento (2009), Müller e Cardoso (2017).

reproduzem. Fazzi (2006, p. 39) salienta que as pessoas que são rotuladas de feias por motivos raciais, por exemplo, muitas vezes assumem essa descrição de si mesmas, assim como a pessoa rotulada de desviante, que se torna aquilo que é descrito pelo rótulo. Ademais, segundo Fazzi (2006, p. 14), referindo-se aos dados de sua pesquisa, realizada em Minas Gerais, com crianças de uma escola considerada de classe média e outra escola que atende às camadas populares, a observação do comportamento das crianças revela que a prática cotidiana do preconceito racial se explicita basicamente através de gozações e xingamentos que ocorrem com grande frequência em brigas e nas quais se utilizam os estereótipos relativos à aparência. Em nossa pesquisa, também detectamos esta mesma situação. As crianças negras são as mais agredidas, consideradas feias e estão expostas a muitas situações de discriminação, tanto por parte dos colegas quanto dos adultos.

Da mesma forma, segundo Cavalleiro (2014), se por um lado há um discurso que afirma a inexistência do preconceito na escola, por outro há um indicativo de que os pequenos alunos na fase da pré-escola percebem as diferenças étnicas. As observações e as falas das crianças revelaram que as crianças negras, quase sempre, sentem o desejo de se aproximarem do padrão da branquitude, posto que, como já disse Bento (2009), os brancos carregam o “privilegio simbólico da brancura”. Em nossa pesquisa, duas estratégias são encontradas pelas crianças: o desejo em querer mudar algo em seu corpo, para se aproximar da referência estética branca, a exemplo do cabelo, da cor da pele; ou o caso da criança negra que se vê como branca. Neste caso, como já discutiu Fanon (2008, p. 27), no livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, o “branco está fechado na sua brancura; o negro na sua negrura”. Ademais, para Fanon (2008), em uma sociedade cuja referência é a branquitude, ao negro cabe perseguir essa referência e, nisso, tem suas estruturas psíquicas afetadas, na medida em que “o negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, p. 27).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças brancas de nossa pesquisa têm autoestima elevada, sentem-se confortáveis com seus próprios corpos e com os seus iguais (nesse caso, os colegas de mesmo pertencimento racial, na medida em que o “espaço escolar reproduz o modelo de beleza branca/europeia predominante nos meios de comunicação e na vida social” (CAVALLEIRO, 2001, p. 145). As crianças negras apresentam desconforto em relação a seu próprio corpo e, conseqüentemente, muitos têm o desejo de alterá-lo. Segundo Gomes (2003), o corpo e o cabelo crespo precisam ser tomados como elementos capazes de elaborar positivamente a identidade negra. Para isso, é preciso que a escola produza o enfrentamento do racismo e assegure às crianças de todos os pertencimentos raciais o respeito e a valorização de suas identidades étnico-raciais. Segundo Cavalleiro (2001, p. 146),

A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento é sequer criticado.

Em nossa pesquisa, de forma similar à pesquisa de Fazzi (2006), a categoria preta/negra foi utilizada com certa reserva pelas crianças. Percebeu-se que essa categoria não era utilizada com frequência e as crianças tinham certa reserva, constrangimento em

utilizá-la. Da mesma forma que a categoria morena foi valorizada pelas crianças da pesquisa realizada por Fazzi, algo semelhante ocorreu em nossa pesquisa e isso pode ser uma característica das relações raciais do Brasil, posto que, para essa autora, as crianças vão aprendendo e internalizando que existe algum problema em ser preta/negra ou chamar alguém de preta/negra, pois o preta/negra passa a ser uma ofensa, e o morena torna-se um processo de identificação racial inofensivo. Nesse processo, a autora destaca que

No mundo infantil, ser considerado moreno ou preto/negro é significativamente importante e pode representar um tratamento social diferenciado. Uma criança classificada como preta/negra dificilmente escapa das avaliações negativas e comentários depreciativos associados a essa categoria, podendo sua auto-estima ser muito mais atingida do que as que são consideradas morenas (FAZZI, 2006, p.86).

De toda sorte, as crianças, mesmo associando as práticas racistas e discriminatórias ao fenômeno do *bullying*, elaboram sentidos acerca das diferenças étnico-raciais e das desigualdades entre negros e brancos que, produzidas pelo racismo, continuam atualizando/reproduzindo desvantagens em nossa sociedade, como já demonstraram Hasenbalg e Silva (2003), Hasenbalg (1979, 1996), Telles (2003) e Schwarcz (2012, 2019).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602/897>; acesso: julho de 2016.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), p. 41-63, 2006.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, p. 47-64, 2012.
- BASTOS, Priscila da Cunha. Eu nasci branquinha: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1117>. Acesso em: maio de 2017.
- BAZZO, Juliane. A agência da noção de bullying em meio a eventos extremos de violência juvenil. In: EILBAUM, Lucía; SCHUCH, Patrice; CHAGAS, Gisele Fonseca (Orgs.). **Antropologia e direitos humanos, volume 8**. Rio de Janeiro: E-papers, 2020.
- BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, M. A. S. (Org). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012.

BENTO, M. A. S. Branquitude e branqueamento. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no brasil**. 4 ed. São Paulo: vozes, 2009.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira; FIGUEIREDO, Janaína de. **Racismo e educação: (des)caminhos da lei nº 10.639/2003**. São Paulo: Educ: FAPESP, 2017.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva; (orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no brasil**. 4 ed. São Paulo: vozes, 2009.

CARVALHO, A. F. de; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAVALLEIRO, E. dos S. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. dos S. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 1998 – 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, Aug. 2005.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino José Martins e PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, R. de C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

GAUDIO, Eduarda Souza; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Relações Étnico-Raciais num contexto de Educação Infantil. **Revista Momento**, v. 22, n. 1, p. 35-50, jan./jul. 2013. Disponível: <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/4222>; acesso: junho 2016.

GOMES, N. L. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazem do Ipê, 2006.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v29, n.1, p.167-182, jan./jun.2003.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012.

GUIMARÃES. Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (Orgs.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro, RJ: Topbooks, 2003.

HASENBALG, Carlos. A Desigualdades Sociais e Oportunidade Educacional a Produção do Fracasso Escolar. **Cadernos de Pesquisa** (63). Nov, 1987.

HASENBALG, C. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Orgs.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 1996.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASENBALG, C. Relações raciais no contexto nacional e internacional. In: HASENBALG, Carlos (org.). **Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 1998.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MOREIRA, J. T. S. **A Igreja e a Praça: Os Batistas e a sua Influência na Cultura Religiosa da Cidade de Itapetinga-Bahia (1938 a 2013)**. 300 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC-SP, 2016.

MÜLLER, T. M. P; CARDOSO, L. (Orgs.). **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

NUNES, M. D. F. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)**. 431f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

NUNES, M. D. F. Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. Infância, raça e "paparicação". **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, Aug. 2010.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PASSOS, J. C. dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na educação infantil. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Orgs.) **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, v. 16, n. 34. p. 137-157, 2010.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva:** políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, N. M. F. D. **Relações étnico-raciais e educação infantil:** dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola. 2015. 324f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SANTIAGO, F. **"O meu cabelo é assim...igualzinho o da bruxa, todo armado."** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil, 2014, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTIAGO, F. **Eu quero ser o sol! Eu quero ser o sol! (Re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0–3 anos em creche.** 2019. 111f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário:** cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático:** O que mudou? Como mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, A. C. da. Por uma representação social do negro mais próxima e familiar. In: BARBOSA, L. M. de A.; SILVA, P. B. G. e; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **De preto a afro-descendente:** trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

SILVA, P. B. G e. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, P. B. G e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *REVEDUC- Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVA, S. M. **A criança negra no cotidiano escolar**. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SIMÃO, M.; SANTIN, A. Institucionalização do racismo: algumas reflexões a partir de contextos de creche. *REVEDUC - Revista Eletrônica de Educação*, 2015 v. 9, n. 2, p. 537-565.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Trad. Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

WARE, Vron (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.