



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Motta, Flavia; Paula, Claudemir de
Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito1
Educação & Realidade, vol. 44, núm. 2, e88365, 2019
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623688365>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317265188001>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

UNEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito

Flavia Motta¹
Claudemir de Paula²

¹Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu/RJ – Brasil

²Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Vilhena/RO – Brasil

RESUMO – Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito¹. Este texto resulta da pesquisa desenvolvida entre 2014 e 2016 numa creche vinculada a uma instituição federal do Rio de Janeiro, que versou sobre os efeitos de uma educação antirracista para a subjetividade das crianças. Partimos da premissa de que as crianças compreendem e reinterpretam o mundo em suas interações por meio da cultura de pares. Com este artigo, por sua vez, objetivamos identificar os aspectos decorrentes do Parecer CNE/CP 003/2004, da Lei 10.639/2003 nas práticas educacionais da educação infantil e discutir como as questões raciais influenciam a vivência das práticas pedagógicas nos espaços educativos voltados à primeira infância. O estudo concluiu que, embora a creche analisada se adeque à legislação ao inserir a temática das relações etno-raciais como tática para a educação, é necessário ainda a presença de um corpo técnico consciente da temática antirracista.

Palavras-chave: Infância. Raça. Resistência. Lei 10.639. Educação Infantil.

ABSTRACT – Racial Issues for Children: resistance and denunciation of the unsaid. This text is the result of research conducted between 2014 and 2016 in a day care center linked to a federal institution in Rio de Janeiro, which dealt with the effects of an antiracist education on the subjectivity of children. We start from the premise that children understand and reinterpret the world in their interactions through peer culture. This article, in turn, aims to identify the aspects resulting from CNE / CP 003/2004, Law 10.639 / 2003 on the educational practices of early childhood education, and to discuss how racial issues influence the experience of pedagogical practices in educational spaces geared to childhood. The study concluded that although the crèche analyzed conforms to the legislation when inserting the theme of ethno-racial relations as a tactic for education, it is still necessary the presence of a technical body aware of the education antiracist.

Keywords: Childhood. Race. Resistance. Law 10,639. Early Childhood Education.

Introdução

A motivação para a pesquisa que resultou, em partes, neste texto, teve no programa de televisão *Custe o que Custar* (CQC, 2013), um princípio indutor. Em um de seus programas, o CQC inventou de reproduzir jornalisticamente uma experiência desenvolvida há mais de 70 anos nos Estados Unidos: o *Teste de Autopercepção*. Realizado com crianças para as quais eram mostrados quatro bonecos idênticos, dois brancos e dois negros, uma série de questões eram propostas: apontar quais eram os melhores, qual era bom e qual era ruim, com qual elas preferiam brincar. Estes testes foram aplicados em diversas regiões dos Estados Unidos, e o resultado comprovou que a maioria preferia as bonecas brancas e rejeitava as bonecas pretas. A beleza e a bondade eram atributos dos brancos, a maldade e a feiura, dos negros. Em todos os casos, as crianças associaram os adjetivos bons à boneca branca, e os ruins, à negra – inclusive, os meninos e as meninas que se consideravam parecidos com a boneca negra. O estudo mostrou, dessa forma, o impacto negativo do racismo entre crianças norte-americanas e o efeito que ele provoca sobre a autoestima dessas crianças (CRPRJ, 2009).

Infelizmente, os resultados da reportagem foram muito parecidos com os da pesquisa inicial. Uma menina negra no Brasil, entretanto, ao contrário das demais crianças, escolheu como princesa a boneca negra, afirmando que ela era mais bonita e legal. O que terá feito a diferença? Nascia assim as perguntas sobre as quais este texto reflete. O que terá fortalecido a menina negra que se reconheceu capaz de ser a princesa, a personagem boa e bonita? Por que as outras crianças negras não percebiam como ela? Haveria aí um diferencial de ordem individual/familiar tão somente? A ação da escola como locus de práticas antirracistas pode ter influenciado na direção da construção de uma autoimagem que escapasse à *outremização*²?

Na história de cada homem é possível encontrar fragmentos da história de todos os homens. Na história de cada negro/negra existe, ainda que de modo difuso, a experiência de outros negros/negras, as marcas das discriminações, que não raro lhes são comuns. Dessa forma, todo negro, não importa a condição social, econômica e intelectual que se encontre, sempre será visto como um homem negro. Negro não é sua substância, mas seu adjetivo, que muitas vezes é tomado como sua própria essência. Ainda assim, como ensinou Fanon (2008) o negro não é tampouco o branco. A pergunta é se é possível construir formas de superação e se essa potência não estaria exatamente nas relações com as crianças pequenas.

As indagações nos permitiram estabelecer um recorte para a investigação: práticas antirracistas e suas consequências nas interações das crianças pequenas. A pesquisa se deu então a partir de vários *textos* postos em diálogo: observações de campo; material institucional como Projeto Político Pedagógico, versão impressa, Projeto Político Pedagógico, versão condensada *online*; fichas de matrícula das crianças; material das docentes – cadernos de registro, esboço de projetos, projetos;

diálogos/entrevistas com profissionais da Creche; projetos pedagógicos desenvolvidos no Jardim I (crianças com 4 anos) em 2014; cadernos pedagógicos dos professores do Jardim II (crianças com 5 anos) em 2015.

Averigua-se, desta forma, as questões culturais não somente como fonte de conflitos, mas também como efeitos de práticas discriminatórias, ou tudo aquilo que possa ferir ou negar os direitos fundamentais de qualquer homem, seja por sua condição de pertencimento étnico-racial, etário, de classe ou gênero. Questões que podem ser verificadas nas práticas e nos saberes prescritos e proscritos nos/pelos currículos oficiais – territórios cognitivos em que muitos negros se sentem, por vezes, nativos e estrangeiros em sua própria casa e, porque foram desterrados e deslocado neles, convivem com o sentimento de que são injustiçados cognitivamente. Olhar a infância em instituição educacional tem como proposta tratar da temática do racismo e promover um debate franco desconstrutor de estereótipos para, através dos indícios (Ginzburg, 1989), pensar formas outras de crescer nesse mundo, sem imaginar que bonitos ou legais são aqueles diferentes de mim, aqueles que nunca poderei ser.

Sobre Identidades e Discursos

A ideia de uma identidade negra é um problema, uma vez que ambos os termos permitem acepções variadas. É conhecido que o conceito de identidade vem sendo questionado por diferentes áreas do conhecimento, que desconstróem a ideia de uma identidade única, integral, originária. Contudo, este artigo, harmoniza-se com a ideia de Hall (2004) na defesa de que se continue usando este conceito como categoria analítica, já que ainda não foi dialeticamente superado. Além disso,

[...] que não existem outros conceitos, inteiramente diferentes, que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a se pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual eles foram originalmente gerados (Hall, 2004, p. 104).

Como premissas da pesquisa, partimos da concepção de infância de que a criança é sujeito atuante na sociedade, que produz cultura e é nela produzida (Kramer; Motta, 2010)³. Além disso, compreendemos que o humano se faz na linguagem, entendida com meio privilegiado de manipular a produção dos sentidos, de atribuir significados aos outros e a si mesmo, sendo, portanto, elemento central da estruturação sociocultural (Hall, 2003). Alguns autores nos ajudaram nesse processo. Inicialmente, a questão da diferença foi relacionada aos estudos pós-coloniais, especialmente, Bhabha (1998) e Fanon (2008). Em seguida, considerou-se relevante abordar as propostas de educação antirracista representadas pela Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) e as orientações para sua implementação. Por fim, apresentamos a maneira como concebemos a subjetividade, articulada à linguagem e à dimensão sociocultural em que estão inseridos os sujeitos, com os aportes teóricos bakhtinianos

fundamentais para a compreensão da pesquisa em ciências humanas, como dialógica. Por mais que a contemporaneidade tenha trazido problemas para o conceito de identidade, ainda assim, ao pensarmos a construção da identidade negra é necessário articulá-la nas suas dimensões pessoais e sociais. As várias identidades sociais, de gênero, sexual, de classe, nacionalidade, entre outras, se definem na cultura e na história, como apontou Louro:

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. 'Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência' (Louro, 2000, p. 12).

A identidade negra é então “[...] uma construção social, cultural, histórica e plural, decorrente da forma como se estrutura o olhar dos sujeitos, que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2005, p. 43).

E o que os outros dizem às nossas crianças? Ensinam-lhes a riqueza das diferenças em encontro? Responder a essas perguntas pode nos levar à seguinte conclusão: nossa sociedade é fortemente marcada pelas diferenças impostas e criadas pela cultura europeia do homem branco. Todavia, afirmar essa condição, ou negá-la simplesmente, não resultará em avanços. Trata-se de tencionar uma coisa e outra, colocando-as sobre suspeição e crítica. Como diz Bhabha (1998, p. 76), não é o eu colonialista (o homem branco) nem o outro colonizado (o homem negro) que deve interessar em si, mas a distância perturbadora entre os dois. É esse distanciamento que constitui a figura da alteridade colonial a ser superada/minorada com ações educativas antirracistas.

Para Fanon (2008, p. 26), não se pode tratar as questões relativas ao negro sem levar em consideração o seu outro: o homem branco. Homem esse que, não raro, tem sido o modelo a ser seguido como padrão acabado do ser humano, o espelho que foi/é imposto pelas potências colonialistas. É contra o narcisismo ou a metafísica da cor que Fanon (2008) se insurge e busca elaborar em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas* uma compreensão da relação entre o negro e o branco, destarte não mais como coisas fechadas em si, como essências, mas antes que se tocam. Não se pode falar de um sem nos referirmos ao outro, sem tocar em suas relações. Na proposição de Bhabha (1998), interessam os *entrelugares* da cultura e da política. Mais que colocar um contra outro, importa colocá-los um em frente a outro nas interações sociais, cujos processos não se reduzem aos binarismos de eu *versus* outros, mas, ao contrário, eu com os outros.

Nesse *encontro com*, observando as práticas, as relações, os discursos que foram vivenciados na creche, buscamos encontrar modelos possíveis epistemológicos, políticos e éticos cujos saberes e práticas foram acumulados *na e pela* experiência do convívio entre brancos e ne-

gros. Convívio que pressupõe alianças, conflitos e toda sorte de negociações que se encontram, por vezes, na fronteira entre o amor e o ódio racial de um pelo outro. De profunda atração e de repulsa pelo outro, conforme nos preconiza Bhabha:

Poderão esses sujeitos divididos e esses movimentos sociais diferenciados, que mostram formas ambivalentes e divididas de identificação, serem representados em uma vontade coletiva em que ecoa claramente a herança iluminista de Gramsci e seu racionalismo? De que forma a linguagem da vontade concilia as vicissitudes de sua representação, sua construção através de uma maioria simbólica onde os despossuídos se identificam a partir da posição das pessoas de posses? (Bhabha, 1998, p. 57).

A compreensão das formas pelas quais os sujeitos constroem identidades e se apropriam da cultura passa necessariamente pelas formas como viveram os processos de socialização. Não é possível pensar em culturas e identidades sem pensar o contexto da sociedade que também nos educa. Nas palavras de Fanon (2008), o problema aqui considerado situa-se na temporalidade, mas não na sua pura lamentação ou celebração. Todavia, “[...] serão desalienados pretos e brancos que se recusarão enclausurar-se na torre substancializada do passado. Por outro lado, para muitos pretos, a desalienação nascerá da recusa em aceitar a atualidade definitiva” (Fanon, 2008, p. 187).

Consideramos, como Bakhtin (2010), que a possibilidade de construir compreensões para os fenômenos humanos passa pela enunciação como metodologia de pesquisa em Ciências Humanas. Que questões o grande tempo nos coloca para reflexão sobre a totalidade forma/ conteúdo que compõe a tripla dimensão da cultura humana: arte, vida e conhecimento? Interessa-nos saber, no diálogo com os outros, como lhes parece o mundo. Tomamos como certeza que pesquisar em ciências humanas é buscar compreensões *com* e *na* presença de pessoas. Essa é uma condição de nossa humanidade. É trabalhar com a palavra alheia, com as visões de mundo que revelam em seus discursos e ajudam a ampliar a visão do mundo que compartilhamos.

É na pluralidade da comunidade humana, na variedade das respostas possíveis que se pode tentar compreender o mundo. Daí se pode confirmar a importância do outro plano de valor no transcender da pesquisa, capaz de oferecer outras visões. Entretanto, não se trata apenas de saber o que o outro pensa, nem confirmar o que ele nos provoca. Pensamos, como Adichie (2017), que a história do mundo não pode ser vista de um único ponto, não é história única, mas polifônica.

Dos (Des)Encontros na Creche

A chegada a campo foi um momento revelador. Nossas certezas pré-estabelecidas foram postas em suspensão para permitir olhar os eventos sem pré-julgamentos. Se temos certezas quando nos dirigimos ao outro, não entramos em relação dialógica com ele. Nessa linha de

raciocínio, um excelente projeto de pesquisa pode e será surpreendido por respostas inesperadas para perguntas que sequer foram formuladas.

No primeiro encontro, antecipado de forma proposital, observamos a área externa, onde os adultos vêm entregar e receber suas crianças. Logo percebemos que só havia pessoas brancas. De negros, apenas alguns funcionários. Era horário de almoço e havia algumas auxiliares conversando sentadas no banco.

Inegável uma certa decepção com a prevalência de famílias brancas⁴ entre as pessoas atendidas pela Creche. Como então seria possível conduzir a pesquisa sem que a temática racial fosse um ponto de destaque no cotidiano desse grupo? Ao mesmo tempo, ao observar que os cargos mais simples – auxiliares, porteiro, segurança – eram ocupados por pessoas negras, identificamos um quadro de interesse para pesquisa.

Assim que estabelecemos familiaridade com as características do lugar, em entrevista com a Assistente Social, soubemos que a creche atendia aos filhos dos funcionários concursados da instituição. Como é de praxe do governo federal no Brasil, os serviços considerados *meio* passaram a ser terceirizados, marcadamente nos anos 1990, época de expansão das políticas neoliberais e de um enxugamento do Estado e do seu quadro de pessoal. O Decreto nº 2.271/97 previa que:

Art. 1º No âmbito da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional poderão ser objeto de execução indireta as atividades materiais acessórias, instrumentais ou complementares aos assuntos que constituem área de competência legal do órgão ou entidade. § 1º As atividades de conservação, limpeza, segurança, vigilância, transportes, informática, copeiragem, recepção, reprografia, telecomunicações e manutenção de prédios, equipamentos e instalações serão, de preferência, objeto de execução indireta.

§ 2º Não poderão ser objeto de execução indireta as atividades inerentes às categorias funcionais abrangidas pelo plano de cargos do órgão ou entidade, salvo expressa disposição legal em contrário ou quando se tratar de cargo extinto, total ou parcialmente, no âmbito do quadro geral de pessoal (Brasil, 1997).

Dessa forma, tal como nos demais órgãos públicos, funções consideradas de apoio foram terceirizadas, enquanto aquelas que caracterizavam as atividades fins da instituição permaneceram sob responsabilidade de funcionários concursados. De início, a creche já se incluía, *per si*, numa concepção de serviços-meio, permitindo que a maior parte dos trabalhadores ali alocados fossem contratados através de CLT (Consolidação das Leis de Trabalho) por empresas prestadoras de serviços. Tal característica estendia-se aos professores lá atuantes. Por outro lado, dada a especialização dos serviços prestados pela instituição, o nível de formação exigido nos concursos públicos era notadamente superior e/

ou com pós-graduação. Ora, historicamente em nosso país, tal nível de escolarização era acessível com mais frequência aos sujeitos de camadas médias e altas, majoritariamente pertencentes à raça branca⁵.

Sem direito à creche, os filhos dos funcionários com menor escolarização e com contratos através de CLT ficavam excluídos dessa possibilidade de atendimento educacional. As vagas destinadas aos profissionais concursados acabavam atendendo, em sua maioria, às crianças filhas de pais com alta escolaridade, predominantemente brancos. À primeira vista, a situação era desmotivadora, mas ainda assim, interessava-nos ver como se davam, na prática, as ações antirracistas e, certamente, a menor presença de crianças negras não impediria que isso acontecesse dentro do projeto político pedagógico da creche.

A riqueza do material de campo recolhido certamente se prestaria às mais variadas análises, entretanto, tivemos como objetivo identificar aspectos decorrentes da aplicação da Lei 10639/2003, em especial, do parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nas práticas educacionais da educação infantil e suas implicações para as relações estabelecidas entre as crianças, manifestas nas brincadeiras, nas falas e nas produções coletivas e individuais.

Categorias Analíticas

Do ponto de vista pedagógico, o trabalho desenvolvido na creche onde a pesquisa foi realizada é do tipo que desejamos para todas as crianças brasileiras. O padrão de qualidade atende aos indicadores educacionais estabelecidos nacionalmente de forma singular. Se há algo a observar em sua ação pedagógica, a partir desta pesquisa, refere-se a aspectos que transcendem a realidade pedagógica e se configuram como dado cultural.

As categorias analíticas aqui descritas foram aquelas possíveis aos nossos olhos e ouvidos, mas que, uma vez apresentadas aos sujeitos do campo, sofreram alterações. Evidentemente, os agrupamentos dos eventos e enunciados propostos aqui são aqueles escolhidos pelos pesquisadores. Contam, portanto, com algo de arbitrário. Na análise, empreende-se um esforço teórico para fazer dialogar a concepção de Educação, concepção de infância, questões relativas a diferenças, gênero e raça. Tratamos como categorias específicas as diferenças de gênero e raça, porque, se fossem abordadas todas num mesmo *pacote* de diversidade e diferença, corria-se o risco de deixar de identificar traços que são, sem sombra de dúvida, elementos que constituem as individualidades nas relações pessoais e institucionais e que apresentam sérias consequências na construção das subjetividades.

Questões Relativas à Raça

Para discorrermos sobre a existência ou não de uma educação antirracista na creche, faz-se necessário primeiramente tratar as questões relativas à raça e ao racismo, para não incorrerem no silenciamento sobre o tema, como estratégia social ou pedagógica. A ideia de raça de Hall (2003) nos ajuda a operar com o conceito, já que o coloca no plano de uma prática de discurso:

[...] raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (Hall, 2003, p. 69).

A problematização sobre a ideia de raça tal como apresenta Hall (2003) na sociedade brasileira esbarra na aparente *cordialidade racial*. Para Sales Jr. (2006), a cordialidade racial se revela uma estratégia de enfraquecimento das forças emancipatórias que se desarticulam quando se confrontam com as redes de interdependência e uma maneira de serem integradas a partir de sua subordinação. Os confrontos, vistos como conflitos raciais devem ser evitados a partir de um pacto de silêncio que une brancos e negros.

A 'cordialidade' das relações raciais brasileiras é expressão da estabilidade da desigualdade e da hierarquia raciais, que diminuem o nível de tensão racial. A cordialidade não é para 'negros impertinentes'. As relações cordiais são fruto de regras de sociabilidade que estabelecem uma reciprocidade assimétrica que, uma vez rompida, justifica a 'suspensão' do trato amistoso e a adoção de práticas violenta [...] A cordialidade é uma espécie de tolerância com reservas, associada ao clientelismo e ao patrimonialismo nas relações sociais (Viotti da Costa, 1999), reproduzindo relações de dependência e paternalismo (Sales Jr., 2006, p. 230).

A cordialidade, por meio do não dito racista, faz com que a discriminação social não seja atribuída à *raça*, que seja vista como episódica e marginal, subjetiva e idiossincrática. Todavia, a cordialidade não se confunde com gentileza, mas se expressa nas próprias formas de agressividade, reduzindo as relações de poder a relações pessoais, informais e privadas. Para Sales Jr. (2006), o esvaziamento do cunho coletivo, público e institucional do racismo promovido pela cordialidade permite, em partes, que clientelismo e patrimonialismo operem de forma conjugada e suplementar para infiltrar o racismo e *aparelhar* as instituições oficiais.

Nessa forma de relações raciais, trata-se da estigmatização como microtécnica política do corpo, (re)produzindo,

distribuindo e consumindo suas marcas, odores, cores, texturas, gostos, fluxos, gestos, gozos etc. Dessa forma é que se opõem, como 'raças', dois organismos, 'branco' e 'negro', como acessos diferentes dos indivíduos aos seus 'próprios' corpos e, a partir daí, aos demais bens sociais. [...] A cor torna-se sinédoque das relações raciais (Sales Jr., 2006, p. 232).

Percebe-se que o elemento definidor primeiro do sujeito negro é a sua negritude. A parte tomada pelo todo antecede quaisquer outras formas de identificação. "Dessa forma, o 'corpo negro' conforme um regime semiótico racista, é o próprio lugar da subordinação ou da exclusão" (Sales Jr., 2006, p. 233).

O excedente de visão (Bakhtin, 2011, p. 21) nos permite a construção da ideia de não dito como um dos elementos de análise. Se para identificá-lo é preciso a compreensão do texto em seu contexto, uma visão abrangente só é possível ao *outro*, àquele que dá acabamento estético à ética no plano da vida. São sinais, vestígios, pequenas comunicações, grandes silêncios que dizem algo ao pesquisador atento e disposto a construir uma compreensão do que está vendo/vivendo de seu lugar único e irrepetível.

Nesse contexto, a questão do não dito, ou seja, do sentimento racista presente na sociedade, coloca-se como expressivo, na medida que pode revelar as formas mais perversas da discriminação, pois é difícil identificar uma prática discriminatória nos comportamentos de cada sujeito. Para percebê-la, é preciso uma visão abrangente que coloque em foco alternadamente comportamentos e ações que separam e afastam brancos e negros. O não dito pode ser tomado como algo que se enuncia, sem palavras e sem a assinatura responsável daquele que o formula. O sujeito se beneficia do silêncio e da significação implícita que pode ser posta na conta do ouvinte (Ducrot, 1987).

Nessa tensão de construção identitária, foi possível encontrar o não dito em vários textos: nas fichas de matrícula que não solicitavam a informação cor/raça, nas interações entre pares, nas ações pedagógicas que, embora tratando em vários momentos de diversidade, não traziam explicitamente as questões relativas ao racismo, e nos projetos de trabalho, que seguiam caminho semelhante.

Declaração Cor/Raça Para o Censo Escolar

Somente no ano de 2015 foi possível encontrar a primeira ficha de matrícula que trazia a informação cor/raça: a criança era negra. Do ponto de vista político, tratava-se de uma vitória a presença do dado na ficha de inscrição das crianças na creche. Todavia, a explicitação sobre o silenciamento não se configurava para as crianças que renovaram matrícula, elas continuavam sem a declaração feita por seus familiares. Exatamente dez anos após a inclusão do campo cor/raça no censo escolar, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), lançou uma campanha para maior adesão ao preen-

chimento deste item, destacando sua importância para a elaboração de políticas públicas com vistas à diminuição das desigualdades nos indicadores educacionais das populações negras e indígenas.

Segundo o INEP, o censo escolar de 2014 apresentava a seguinte distribuição:

Tabela 1 – Composição étnico-racial dos alunos no Censo Escolar da Educação Básica – Brasil – 2014

Cor	Distribuição (%)
Amarela	0,4
Indígena	0,5
Preta	3
Branca	29
Parda	34
Não declarado	33

Fonte: INEP (2016).

Por que a resistência em incluir/preencher este item? O que ela revela? A justificativa apresentada pelo INEP para inclusão do campo já denota certa tensão proveniente de tornar explícita esta diferença entre os sujeitos (alunos e profissionais) que frequentam a escola:

A inclusão deste item nos formulários de aluno (a) e profissional escolar em sala de aula do Censo Escolar é um dos resultados da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), de 2003, e do diálogo estabelecido entre o Inep e os órgãos governamentais dedicados à promoção da igualdade racial (como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR), além dos movimentos sociais ligados à questão racial. Este debate se deu através do reconhecimento de que o Censo Escolar representa o principal instrumento de coleta de informações da educação básica. A inclusão da informação sobre cor/raça no diagnóstico obtido através do Censo Escolar é capaz de revelar, por exemplo, como a desigualdade étnico-racial tem influência sobre as trajetórias dos alunos nas escolas (Brasil, 2016, p. 4).

O Instituto parece antecipar-se a possíveis questionamentos, ratificando assim os indícios da delicadeza necessária para tratar explicitamente o tema. A lógica do silenciamento se impõe como sintoma da negação da questão. O sintoma que se manifestava na creche revela, como podemos observar na tabela abaixo, a abrangência do problema.

Tabela 2 – Quantitativo de Declaração Cor/Raça no Censo Escolar da Educação Básica – Brasil – 2014

Situação	Número absoluto	%
Declarado	37.746.500	67
Não declarado	18.318.175	33
Total	560.646.75	100

Fonte: INEP (2016).

Percebe-se um percentual ainda bastante alto de não declaração cor/raça. Essa omissão permite levantarmos a hipótese de uma forte influência do não dito racista, isto é, a fantasia de que, uma vez não se abordando a questão, ela desaparece.

Interação Entre Pares

Entre as crianças foi possível observar a ação da cultura de pares e a forma como se apropriavam do racismo, por mais que ele parecesse se ocultar no silêncio que o cercava. Por cultura de pares, compreendemos, com Corsaro “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com os seus pares” (Corsaro, 2009, p. 32).

Maria Rosa é a primeira a pegar a bebê/boneca negra. Mas em menos de 30 segundos, a solta. Nina também chega a segurá-la, mas logo a solta também trocando pela boneca branca (Caderno de Campo).

Digno de nota é a oferta de bonecas negras presentes nos brinquedos da escola. Para educação antirracista, é fundamental a presença delas como opção de reconhecimento e valorização das crianças negras. Deixadas à disposição, entretanto, sem uma ação que afirme seu valor e sua beleza, perdem o sentido antirracista desejado. Isso ficou comprovado ao ser verificado que a única aluna negra da sala não era plenamente aceita pelas outras crianças. Ela tentava se enturmar, porém era constantemente excluída ou tinha o brinquedo retirado de sua mão por outras crianças.

Sem dúvida, entre as crianças havia a percepção das diferentes cores – especialmente a preta – na construção dos sujeitos. Como consequência, havia ainda uma repetição/reprodução interpretativa da percepção de que ser negro trazia consigo a perda de direitos humanos essenciais e, sendo o sujeito uma criança, o direito de brincar.

Pode-se depreender das observações que as questões ligadas à pele e ao cabelo são especialmente percebidas pelas crianças como marcadores de cor/raça. Sobre esses aspectos, Gomes aponta a tensão e a ambivalência que cercam o corpo e o cabelo negro na construção do *ser negro* em nosso país. “Cabelo crespo e corpo negro, colocados nessa ordem, são expressões de negritude. Por isso não podem ser pensados separadamente” (Gomes, 2008, p. 9).

A criança negra se aproxima e fica em pé atrás da pesquisadora penteando seu cabelo com os dedos. Perguntada se gosta de fazer penteados, diz: 'Eu gosto, mas não posso fazer porque o meu cabelo é duro' (Caderno de campo).

Se por um lado esses ícones contribuíam para o fortalecimento do racismo pela inferiorização do negro numa perspectiva polissêmica, por outro lado, contemporaneamente, foram potencializados como elementos de afirmação positiva como produtores de uma beleza negra. Uma criança afetada pelo discurso do cabelo duro, tão comum no dia a dia, carecerá muito mais que uma afirmação positiva para a aceitação de si mesma. O trabalho pedagógico que visa combater o racismo não tem chance de prosperar se não existir a efetiva desconstrução do discurso de beleza padronizado e a introdução de novos referenciais que permitam à criança se situar no mundo sem se comparar e que possibilitem que seus cabelos sejam vistos como uma característica diferenciadora, mas que não a torna inadequada.. Uma educação antirracista precisa levar em consideração a diferença não somente como expoente para problematização, mas também como elemento para construção de novas formas de ver seus elementos constituintes.

Dizer: resistência e denúncia do não dito

A hierarquização dos sujeitos a partir do racismo, elevando os brancos a uma posição de poder (de beleza, de referência) e relegando os negros à subalternização, é construída, segundo Gomes (2006, p. 3), “[...] por práticas culturais, sociais, políticas e estéticas, a partir da categorização da cor da pele e do cabelo”. Ora, se ao branco é dado o reconhecimento e a valoração, percebe-se o quão violenta é essa impossibilidade de o negro atingir o padrão estético valorizado.

Uma criança (de cabelos cacheados) pergunta à pesquisadora: Por que você está de arco? Porque eu gosto de usar, ouviu como resposta. Sim, também gosto, diz a menina. Mas hoje não estou usando. Mas por que você precisa usar arco?, quer saber a criança. Eu não preciso, eu gosto (Caderno de campo).

Embora não tratada diretamente nas ações pedagógicas observadas na creche, as questões de cor/raça estavam presentes no cotidiano, seja na exclusão das crianças da brincadeira seja na manifestação de desagrado com o próprio cabelo ou ainda pela ideia de que algo seria *preciso/necessário* para conter os cachos ou domar os cabelos que não estavam em conformidade com as regras ocultas de embelezamento.

As demandas relacionadas às diferenças recebem um tratamento no planejamento e se traduzem em práticas. O Projeto Político Pedagógico e os projetos desenvolvidos durante o ano dedicam-se a tratar delas. Não se pode negar o esforço genuíno em acrescentar a temática ao currículo. Há, todavia, um tratamento do diferente de forma geral, de uma diferença abstrata que não se materializa na cor/raça dos sujeitos envolvidos.

Como anotado anteriormente, a criança negra (única da sala) ao ser repelida nas interações e ter as suas tentativas de se enturmar negadas pelos colegas de sala era excluída de maneira sutil. Contudo, seria imperceptível aos adultos presentes na sala? É indiscutível que a ação na qual a aluna negra é projetada para fora dos espaços comuns ou impedida de brincar com determinados brinquedos se faz sem a manifestação notória, como apontou Sales Jr.:

Muitas vezes a discriminação se dá sem nenhuma enunciação explícita ou implícita de caráter racial. As relações raciais constituem, nesse caso, um jogo de linguagem não verbal, não dito, discurso silencioso, mais corporal do que verbal, pelo qual os indivíduos mobilizam as forças, os corpos e os acontecimentos sociais, e se apropriam deles. O 'discurso silencioso' configura-se na forma mais forte de não dito (Sales Jr. 2006, p. 243).

Tal como outros sujeitos negros, esta criança é subtraída de seus direitos fundamentais. Seu direito de brincar é prejudicado pelo olhar que as outras crianças dirigem à cor de sua pele. Os adultos não percebem, mas ela sente as ofensas e tenta encontrar alguém que acolha a sua dor.

A criança se aproxima e se queixa de que não a estão deixando brincar. Na hora do banho, verifica-se que, na sua bolsa de roupas, há ilustrações de bailarinas, todas negras [...]. Após o banho, as professoras leem a história da Branca de Neve (Caderno de campo).

É muito difícil mensurar a aflição causada na tensão entre o movimento familiar de valorização, na bolsa ilustrada com bailarinas negras e a ação que a afasta das outras crianças ao entrar em contato com o texto Branca de Neve. A angústia decorrente desse confronto normalmente vai ficar no silêncio, porque já terá apreendido a dificuldade em compartilhar o que sente. Como poderá explicar para os adultos o sentimento que nem ela mesma ainda foi capaz de entender?

Do lado do discriminado, a angústia decorre da impossibilidade de tornar inteligível a intensidade que o afeta, de falar sobre o sofrimento que o aflige. O seu sofrimento só ele sente, mas para saber que o sente, ou saber *o que sente*, é preciso utilizar categorias intersubjetivamente válidas, ou seja, para que ele saiba o que sente é preciso que outrem também possa sabê-lo. Porém, o desconhecimento ideológico do racismo impossibilita ou invalida o uso de categorias raciais, dificultando a articulação da experiência traumática, conflitual, das relações raciais a um discurso racial (Sales Jr., 2006, p. 247).

A participação engajada de professores negros na creche acrescentava dinamicidade ao debate. Especificamente, a ação desses docentes produzia efeitos de dizer que se contrapunham ao não dito racista. Na sala de uma professora negra, as crianças recebiam mimos e abraços. A professora tinha uma boneca negra apelidada de Beatriz, sua

filha. Nessa classe, todas as crianças cuidavam da boneca constantemente e viviam com ela no colo.

As três turmas observadas tinham bebês/bonecas negras. Destarte, na sala dessa professora, as crianças disputavam sua vez de brincar com Beatriz, a *filha da professora*. Nas outras salas, onde não havia a ação positiva docente, as bonecas negras não faziam muito sucesso. No fazer docente, verificamos a existência de um querer-dizer, mesmo que não dito. No caso em tela, a ação da professora com a boneca negra pronunciava-se para as crianças, fazendo com que a boneca negra ocupasse lugar de destaque nas convivências (Sales Jr., 2006).

A tensão branco/negro se revelava nas práticas responsáveis e responsivas que demandavam uma problematização do que até alguns anos parecia indizível. A essa ação juntava-se a fala das crianças que sempre reproduzem interpretativamente o mundo em que estão. A ação amorosa e responsável da professora negra permitiu um outro olhar para a cor/raça das crianças, colocando-as num lugar valorizado e potente.

De forma similar, um professor negro responsável pelas atividades de corpo e movimento mobilizou a turma a tratar o aluno negro da turma do maternal com palavras carinhosas (*Vem cá meu crioulo lindo! Ô crioulinho!*) e o acolheu em seus braços de forma fraternal. O professor, nesse episódio, produz a ressignificação de palavras outrora utilizadas para enunciados racistas. Na boca do professor, *crioulinho* ganha nova entonação, transmite carinho, afeto e reconhecimento. Valores estes transmitidos para as crianças brancas e negras, todas passíveis e merecedoras de respeito e admiração.

De modo geral os professores negros presentes na escola sabiam da importância de ocupar os espaços de forma ativista. Observa-se, na fala corrente dos docentes negros, o uso de palavras de origem africana como moleque, banguela e cafuné. Nesse contexto, a linguagem assumia forma de resistência e de resgate cultural.

No que se refere às táticas das crianças, elas explicitavam seus processos de construção identitária a partir de parâmetros raciais, destacando a cor da pele e tipo de cabelo, mostrando que, se os adultos deixam de tratar de algo que elas estão buscando significar, elas encontram uma maneira de dizê-lo. Ao fazer isso, revelam a busca de se compreender como pessoas brancas ou negras, com cabelos lisos ou encaracolados.

Numa atividade disposta no mural de uma das turmas do jardim 2, por exemplo, pedia-se para responder às seguintes questões: nome da criança, onde mora, como é o seu físico e informações adicionais. Elas responderam:

Pele toda branca, sou magrinha; cabelo louro; sou bem grande, sou todo marrom; cabelo preto grande com cachinhos; cabelo preto, corpo branco; sou da cor azul, com cabelo preto e corpo marrom; cabelo preto e pequeno; branca, com o corpo igual ao da mãe; pele toda branca; meu cabelo tem a cor meio amarelinha, todo lisinho; mais ou menos branca,

magra, cabelo preto lisinho, corpo cor de pele; Cabelo como tantos cabelos! Sou branco e estou ficando mais branco. Meu corpo é igual ao dos meus amigos; corpo todo branquinho, cabelo liso e grande; moreno de cabelo liso; cabelo preto, pele toda marrom. Sou princesa, todo mundo me chama assim; sou bem grande, corpo todo macio e o meu cabelo é liso (Caderno de campo).

Chama atenção que, das 17 crianças indagadas, todas se autodefiniram com relação à cor e referências ao tipo ou cor de cabelo. Fica evidente, diante disso, a importância de se tratar explicitamente destas questões, como forma de garantir acesso a mediação de um adulto responsável que aborde essa temática dentro de um fazer ético e responsável para propiciar que uma perspectiva não racista entre em diálogo/confronto com os enunciados racistas ainda muito presentes em nosso cotidiano.

Crianças e professores negros trazem à tona, sob outra forma de dizer, as questões raciais. Segundo Bakhtin, embora a linguagem seja constituidora do sujeito, ela é também uma corrente contínua que se estabelece num fluxo permanente de diálogos que relacionam o que está sendo dito ao que veio antes e ao que lhe sucederá.

O enunciado sempre cria algo que, antes dele, não existia, algo novo e irreproduzível, algo que está relacionado com um valor [...]. Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa dada [...]. O dado se transfigura no criado (Bakhtin, 2011, p. 348).

Esse espaço de manobra previsto por Bakhtin na criação do novo a partir do já dado pode significar a brecha por onde o *sujeito ordinário* de Certeau (1994) reintroduz a possibilidade de ruptura ou subversão da ordem. Metaforicamente podemos supor que o discurso para Bakhtin e Certeau se movimenta no mundo concreto das ações rotineiras diante da possibilidade de novas combinações ou enunciados, não *falas inaugurais*, mas um reordenamento daquilo que está posto.

Encerrando a Prosa (Por Enquanto...)

A creche na qual o estudo foi produzido, sem dúvida, é uma das melhores da região. Espaços, equipamentos, direitos, professores, servidores preparados. Vários elementos ali encontrados refletem essa qualidade. As pessoas que lá estão como educadoras são empenhadas em ofertar o melhor às crianças, pois acreditam nelas. De modo responsável, apostam numa proposta de educação que atende aos pontos legais da legislação, em especial, no que diz respeito a inserção da temática das relações étnico-raciais, com fins de promover a uma geração de adultos com a existência menos marcada pelas dores do racismo. Contudo, destaca-se a necessidade de avançar, transbordando o nível das táticas, passando a se configurar como estratégia, nos termos proposto por Cavalleiro e Henriques:

Para que a temática étnico-racial seja contemplada, identifica-se a necessidade de um corpo técnico com conhecimento e experiência no trato dessa temática, pois o desconhecimento e, sobretudo, as ideias atreladas às ideologias racistas, impedem a elaboração de uma agenda de políticas educacionais afirmativas para o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial (Cavalleiro; Henriques, 2005, p. 212).

Há que se mobilizar todos(as) envolvidos(as) no processo. Construir um *projeto de dizer antirracista* que se materialize no fazer cotidiano dos professores (as), técnicos(as) e crianças brancas, negras ou quem sabe azuis?

Recebido em 22 de novembro de 2018

Aprovado em 22 de março de 2019

Notas

- 1 Este artigo integra a seção temática, *Infâncias e Educação das Relações Étnico-Raciais*, organizada por Renato Nogueira (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), Míghian Danae Ferreira Nunes (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), Luciana Pires Alves (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Nancy Lamenza Sholl da Silva (Universidade Federal Fluminense).
- 2 Outremização foi o termo criado por Spivak (1987) para se referir às diferentes de produção dos sujeitos pelo discurso colonial. Seria a maneira através da qual os colonizadores conferiam aos colonizados o status de objeto, apontando-lhes características degradantes estabelecendo a relação *Outro/outro*, onde o primeiro, o colonizador, seria dotado de características desejadas e positivas, enquanto ao colonizado caberia um papel inferiorizado.
- 3 Criança: sujeito atuante na sociedade, que produz cultura e é nela produzida, que brinca, que aprende, que sente, que cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana (Kramer; Motta, 2010). São constituídas a partir de sua classe social, raça/etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais.
- 4 Como não há uma autodeclaração de cor/raça, nem das famílias no ato de matrícula, nem dos funcionários, tomaremos como critério, aspectos fenotípicos, cientes, entretanto de sua fragilidade conceitual (Miranda, 2010).
- 5 Adotamos a concepção de Hall (2003, p. 69), que toma a raça como construção política e social e uma categoria discursiva que permite a organização do sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – o racismo.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The Danger of a Single Story. TED, 7 out. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>. Acesso em: 29 maio 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para Uma Filosofia do Ato Responsável*. São Paulo: São Carlos, Pedro & João Editores, 2010.

- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. Decreto n.º 2.271 de 7 de julho de 1997. Dispõe sobre a contratação de serviços pela Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/D2271.htm>. Acesso em: 16 maio 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 29 maio 2018.
- CAVALLEIRO, Eliane; HENRIQUES, Ricardo. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. P. 209-224.
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORSARO, Willian. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana (Org.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. P. 31-50.
- CQC. **Custe o que custar**. São Paulo: Rede Bandeirantes de Televisão, 5 de agosto de 2013.
- CRPRJ. Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: CRPRJ, 2009. Disponível em: <<http://www.crprj.org.br/noticias/2009/0609-gt-de-psicologia-e-relacoes- raciais-debate-identidade-negrano-brasil.html>>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- DUCROT, Oswald. **O Dizer e o Dito**. Campinas: Pontes, 1987.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem Perder a Raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005. P. 39-62.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2006.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Unesco no Brasil, 2003.
- HALL, Stuart. **Quem Precisa da Identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Identidade e Diferença: perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. P. 103-133.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O Item Cor/Raça no Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

KRAMER, Sônia; MOTTA, Flávia Miller Naethe. **Criança**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LOURO, Guacira. Corpo, Escola e Identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.

SALES Jr. Democracia Racial: o não-dito racista. *Tempo Social*, São Paulo, v.18, n. 2, p. 229-258, 2006.

Flavia Motta é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Psicóloga escolar, atualmente é professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e ministra as disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Didática. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8538-8865>
E-mail: flaviamnotta@gmail.com

Claudemir da Silva Paula é doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Atualmente é professor na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5932-6844>
E-mail: claudemirpaula@unir.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.