

EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS: RESISTÊNCIAS DAS CRIANÇAS PEQUENINHAS NEGRAS FRENTE AOS ENQUADRAMENTOS RACISTAS

Flávio Santiago

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, Campinas/SP

Agência de Fomento: CAPES

Eixo temático 5: Pesquisa, Educação, Diversidades e Culturas

Categoria: Comunicação

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar o impacto da racialização sobre a construção das culturas infantis. Trata-se de uma investigação etnográfica em um Centro de Educação Infantil da região metropolitana de Campinas. A partir dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, relacionados às relações raciais no Brasil, procuro entender a influência macro do processo de racialização nas construções dos estereótipos relativos às crianças negras de três anos. Os resultados apontam que na instituição investigada existe uma reprodução dos preconceitos referentes à categoria racial e a legitimação das hierarquizações sociais que legitimam as desigualdades. Indicam, também, como as crianças pequeninhas negras percebem o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas pelo/as docentes e deixam explícito, por meio de diferentes linguagens, a não aceitação dos enquadramentos que as fixam em posições subalternas na sociedade.

Palavras-Chave: Racismo; Crianças pequeninhas negras; Educação infantil; Culturas infantis; Creche.

Introdução

A pesquisa que originou o presente trabalho se caracteriza como uma etnografia, compreendida como movimento de encontros, que permite o convívio, a escuta e a aprendizagem constante das relações que estruturam o campo de investigação, possibilitando um desenraizamento de concepções pré-concebidas de sujeito, sociedade e relações sociais.

A pesquisa etnográfica foi realizada em um Centro de Educação Infantil da região metropolitana de Campinas, entre os meses de agosto a dezembro de 2012, envolvendo crianças pequenininhas de três anos e suas/seus docentes. O objetivo central desta investigação foi compreender a violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis. A partir dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos estudos das Ciências Sociais, relacionados às relações raciais no Brasil, procurei compreender a influência macro desse processo na construção dos estereótipos referentes às crianças pequenininhas negras.

O conceito de racialização aqui adotado refere-se ao processo político e ideológico por meio das quais certas populações são identificadas por referência direta ou indireta às suas características fenotípicas reais ou imaginárias, de modo a sugerir que essa população só pode ser compreendida como uma suposta unidade biológica. Tal processo envolve a utilização direta da ideia de "raça" para descrever ou se referir à população em questão (CASHMORE, 2000).

A racialização, segundo o sociólogo Valter Roberto Silvério (1999), aparece como um processo lógico-ideal constitutivo da própria modernidade, que fundamenta os mitos de origem da cultura ocidental. A racialização tem como base a ideia de raça que surge como uma nova referência conceitual possível para pensar diferenças humanas, expressando disputas intelectuais e ideológicas pautadas nas transformações econômicas, políticas e sociais do mundo ocidental.

Os conceitos de raça são pilares de sustentação de colonialismos que buscam determinar fins comuns a pessoas e grupos, construindo uma lógica essencialista que legitima inúmeras desigualdades fundamentadas em um ideário que obriga “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu, um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – tomar posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p. 34).

Ao mesmo tempo em que o processo de racialização produz a inferioridade do negro através do olhar do outro, também legitima a aculturação forçada pelo imperialismo colonial, criando imagens tomadas como modelos ou referências. Neste sentido, não basta somente alocar os negros em condições subalternas, é necessário também negar sua negritude e criar um imaginário negativo sobre ela, desenvolvendo a ideia de que as produções dos europeus brancos são as melhores para compor as instrumentalidades da vida chamada de civilização.

As pesquisas sobre as relações raciais que abordam a criança negra no espaço institucional da educação infantil (TRINIDAD, 2011; SOUZA, 2002; CAVALLEIRO, 2003; OLIVEIRA, 2004) apontam a racialização como um dos elementos mediadores das relações sociais estabelecidas entre as crianças e entre os/as docentes e as crianças. Por meio desse processo são construídas hierarquizações sociais, bem como desapropriações dos pertencimentos étnico-raciais dos meninos pequeninhos negros e meninas pequeninhas negras.

As crianças pequeninhas, conforme a pesquisa realizada nos evidencia, não são passíveis nestes processos, resistindo e revolucionando as diferentes imposições normativas para a construção de uma vida, criando novos modelos de existência, e modificando a todo o momento os diferentes meios que inventam a si mesmas. Essa forma de percepção das crianças pequeninhas nos possibilita pensar os meninos e as meninas para além de "seres em desenvolvimento, ou até mesmo, a partir dessa condição, com o objetivo de conhecê-las nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde retiramos os conteúdos presentes nas brincadeiras e interações" (NASCIMENTO, 2011, p. 51).

As crianças são sujeitos ativos, atuando diretamente nas relações sociais, contribuindo para construção do mundo e estabelecendo conexões diretas entre os diferentes sujeitos, adultos ou não adultos, que as rodeiam, produzindo culturas e ressignificando signos sociais. Esta forma de conceituação dos meninos pequeninhos e das meninas pequeninhas possibilita olharmos às produções socioculturais das crianças de modo a perceber, conforme afirma Ana Lúcia Goulart Faria (2005), que elas são capazes de estabelecer múltiplas relações e possuem um pertencimento à determinada classe, gênero, sexualidade, etnia: ser menino, menina, negra, branca, indígena, mas que sempre são criatura e criadora da história e da cultura.

O conceito de cultura infantil que fundamenta este texto tem como um de seus pressupostos os estudos pioneiros de Florestan Fernandes (2004) realizados no bairro do Bom Retiro, em São Paulo. Em suas pesquisas, o autor concebe a cultura infantil como o conjunto de relações em que as crianças têm possibilidades de manterem contatos pessoais e de interagirem socialmente com outras pessoas, desenvolvendo rotinas, artefatos, valores e interesses que possibilitam a incorporação de normas e padrões de comportamento em suas personalidades. Por meio da experiência direta e concreta, elas aprendem "como agir em cada circunstância, na qualidade de parceiro e membro de dado agrupamento social há um tempo" (FERNANDES, 2004, p. 207).

Uma característica importante a ser destacada é que as culturas infantis não são independentes da cultura dominante, das relações de poder, das opressões e desigualdade

presentes na sociedade. Assim, o racismo, a opressão de classe, a homofobia, o machismo, também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças.

As expressões produzidas pelas crianças revelam, além de sistemas de aquisição de práticas culturais, a produção de uma cultura construída dentro do grupo com outras crianças e nas relações com os adultos. Esse movimento nos conduz a pensarmos que as crianças também são sujeitos que fazem história e que constroem cultura em condições dadas pela sociedade a que pertencem.

Aprendendo o que é ser negro sobre a ótica do racismo

A partir da década de 1980, avança a produção de pesquisas nos espaços de educação infantil, para demonstrar que o cuidado e a educação destinados às crianças eram desiguais e que parte dessas desigualdades se relacionavam ao seu pertencimento racial, existindo uma pedagogia da educação infantil racista (CUNHA JUNIOR *et al*, 1979; ROSEMBERG, 1980; SILVA, 1988; OLIVEIRA, 1992; SOUZA, 2002; OLIVEIRA, 2004)

O ideário da racialização atua como um mecanismo construtor de imagens distorcidas da historicidade, da cultura negra e dos corpos negros, ligando diferentes elementos simbólicos para justificar e validar a hierarquização entre os seres humanos. Os corpos negros, os cabelos enrolados, as artes africanas, as culturas negras são tomados como expressões máximas para a construção da inferioridade dos sujeitos negros, servindo como elemento para a alocação dos homens, mulheres e crianças pequenininhas de pele escura nos lócus mais baixos da hierarquia social (GOMES, 2008).

O processo de racialização se infiltra em todos os espaços, ecoando ideias que mutilam as possibilidades de existência, construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna. Para a efetivação desse processo, inúmeras ações cotidianas adensam estereótipos, fixando destinos pré-estabelecidos para as crianças pequenininhas negras, as mulheres negras e os homens negros.

No Centro de Educação Infantil os banhos são dados de modo coletivo, hoje a docente chamou Henrique (menino branco), Joaquim (menino branco) e Ogan (menino negro) para tomarem banho juntos, as crianças adoram esse momento, pois podem brincar livremente por alguns momentos. Enquanto os meninos tomavam banho a docente disse:

- Gente olha o tamanho do pipi do Ogan!! Que grandão!!

Os meninos se entreolharam e olharam para o órgão genital do menino negro e deram risada. A docente dá uma risada também e diz:

- Ogan é corinthiano, jogador de futebol, homem varão!

(Fragmento do Caderno de Campo, 27 de setembro de 2012)

A fala da docente explicita, com base no ideário social, um destino marcado por uma sexualidade e um padrão de comportamento para o gênero masculino, criando a ideia de que é possível ligar a tonalidade negra da pele a uma prática sexual a ser desenvolvida na vida adulta e a um modo de ser masculino, colonizando os corpos negros com adjetivos que muitas vezes não lhes pertencem.

Frantz Fanon (2008) demonstra que a racialização constrói um “outro colonizado” visto como selvagem e primitivo, cujas marcas expressam sinais de uma aberração da natureza, referindo-se a uma biologização da sexualidade negra, a hipersexualidade do negro e sua representação e linguagem como elementos destituídos de humanidade.

Os dados coletados pela minha pesquisa mostram que as crianças negras, dentro desse contexto, são cotidianamente violentadas e destituídas de sua ancestralidade, criando a necessidade de processos reiterativos que apaguem o seu pertencimento étnico-racial e as tornem sujeitos desejantes de uma cultura dominante imposta pela força colonial. Porém, a criança pequeninha negra não apresenta apenas um comportamento passivo diante de manifestações racistas. Contrapondo a este processo, existem inúmeras formas criadas pelos meninos pequeninhos negros e pelas meninas pequeninhas negras de resistência ou tentativas de rompê-lo.

No espaço em que realizei a minha pesquisa de campo, inúmeras vezes observei que as crianças pequeninhas criavam estratégias para fugir do sistema de opressão racial que as classifica; eu vi que, algumas vezes, elas procuravam escapar fisicamente das relações de racialização. Entre os inúmeros momentos de resistência, este me chamou a atenção:

De modo muito semelhante aos dias anteriores a docente (branca) da sala repreendia de modo frenético Folayan (menino negro de 3 anos). Contudo, em minha percepção, o menino estava agindo de modo semelhante a outras crianças:

- Folayan¹, eu já não falei para você que não pode ficar correndo pela sala! Aqui é uma escola, e não a sala da sua casa!
- Folayan, para de causar confusão! Assim você é chato!
- Folayan, fica quieto! Nossa, esse menino está um furacão hoje! Parece até um macaquinho de tanto que pula!
- Folayan, eu disse para você brincar aqui no canto e não ficar enchendo o saco da Duda (menina branca)! Deixa a nossa princesa brincar quietinha!

¹ Os nomes das crianças pequeninhas negras são fictícios, mas com a característica de serem de origem africana. A escolha dos nomes pode levar a percepção de uma dicotomização entre brancos e não brancos, no entanto nesta pesquisa trata-se de uma homenagem à cultura africana. Cada nome das crianças negras também foi pensado com relação ao significado etnológico do mesmo e a cena descrita.

Após a última vez que foi chamado a atenção, Folayan nos olha, olha para a Duda (a princesa da sala) e a morde, a docente desesperada corre ao encontro da menina e começa a gritar:

- Folayan, vem já aqui, você vai para a diretoria! Onde já se viu morder os outros assim! Você não tem jeito, fica pulando, gritando, não me dá paz! Parece um demônio!

A docente pega o menino pelo braço e o leva para a diretoria. Como nesta semana ele já tinha ido três vezes para a direção por falta de obediência, a diretora pediu para que ele fosse colocado por um tempo em outra sala.

O curioso neste momento é que na outra sala o menino parecia se comportar, pois quando a docente foi buscá-lo para tomar o lanche da tarde, a outra docente (branca) disse que ele não bateu, não brigou, e ficou comportado.

O menino havia agido de modo muito semelhante nos dias anteriores, então quando ele retornou à sala resolvi perguntar para ele porque ele batia em um amigo sempre quando a docente chamava a atenção, e ele de um modo brilhante me respondeu somente sorrindo e saiu para brincar.

(Fragmento do Caderno de Campo, 28 de novembro de 2012)

Folayan, ao ser expulso da sala, consegue se livrar do autoritarismo presente na prática pedagógica exercida pela docente, deixando trancadas nas paredes das salas que ele é obrigado a frequentar, todas as relações repressivas, castradoras e racistas que o cortavam. Permanecer fora daquele lugar é uma possibilidade para o menino negro de criar uma nova vida, descolada da identidade de menino bagunceiro, podendo estar livre por alguns segundos de todas as algemas racistas que lhe prendiam. Eugênia Vilela (2006) afirma que resistir é criar, é pensar o mundo como possibilidade de se estabelecer novos modelos de existência. No caso de Folayan, ao sair da sala, ele cria a possibilidade de viver uma vida, por algum tempo, longe das cobranças racistas impelidas pela professora.

É importante ressaltar que Folayan poderia ter ficado isolado na outra sala, ou com medo, no entanto, o que procuro ressaltar neste momento não é se ele brincou ou não, qual foi sua conduta no outro ambiente, o que procuro explicitar é a força de ruptura que este menino impele para repelir os elementos normativos que o sufoca sob a conduta de um enquadramento social pré-determinado. Este movimento teria como objetivo a explicitação da não aceitação do enquadramento prescrito sobre sua subjetividade, criando a possibilidade de outra conduta, isto é, uma “*contraconduta*”, segundo Foucault (2008), que se afirma enquanto um movimento que busca a legitimação de outros modos de condução, ou seja, tem como finalidade “escapar da conduta castradora dos outros”, procurando “definir para cada um a maneira singular de se conduzir”. Trata-se de produzir a diferença, desterritorizar a norma e incitar a criação de novas vidas (GALLO, 2007).

O menino negro também poderia somente querer demonstrar sua insatisfação quanto à repressão que sofreu. No entanto, os gritos e xingos da docente possibilitaram uma experiência castradora ao menino, uma morte subjetiva, não deixando espaço para a construção de outras formas de existir a não ser aquela que ela estipulava. A morte dentro deste contexto abandona sua percepção somente biológica e passa a se caracterizar também enquanto a falta de perspectiva de existência, homogeneizando os padrões da vida. Como argumenta o filósofo Giorgio Agamben (2006), tal processo não tem nenhum conteúdo factual positivo, pelo contrário, “ele é a possibilidade da impossibilidade da existência em geral, do esvanecimento de todo existir” (AGAMBEN, 2006, p. 18).

Os choros, as rebeldias e as brigas expressavam como as crianças negras percebiam o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas, explicitando que não aceitam os enquadramentos que as fixavam em posições subalternas na sociedade, resistindo. Talvez o ato de não ser compreendido em sua própria língua seja o elemento radical presente nos choros e gritos das crianças pequeninhas. Para que essa linguagem seja compreendida é necessário renunciar a uma imagem de pensamento calcada na linguagem oral adultocêntrica². Faz-se necessário nos descolonizar, arrancar os tampões que nos ensurdecem enquanto nos acomodamos no sistema capitalista.

Como afirma Lucimar Rosa Dias (2012), uma das formas mais comuns de resistência ao racismo das crianças é a reação de agressão que algumas crianças negras exercem sobre as outras. Nem sempre as instituições educativas têm a percepção de que esses atos são representações de um processo violento sofrido anteriormente, distinguindo as crianças que exercem esse ato através de exclusões que as categorizam como “agressivas”, “esquisitas” ou “pouco participativas”.

As pedagogias de educação infantil presentes em muitas creches ainda são impregnadas por um colonialismo adultocêntrico que tentam impedir de ver as culturas infantis como elementos singulares no fazer cotidiano das instituições. Desse modo, o choro vira rebeldia, as mordidas simples se tornam agressividade, e o silêncio, patologia psíquica.

Dentro desse contexto, os meninos e as meninas pequeninhos/as são renegados/as somente ao status de passivos/as, produzindo uma imagem da infância vazia, sem produções simbólicas e sem criações culturais. Felizmente, essa hipótese não é verificável, pois as crianças

² O adultocentrismo é um dos colonialismos mais naturalizados pela sociedade contemporânea, essa percepção colonial olha para a infância como se procurasse um outro adulto, o adulto que a criança será. “A biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador” (ROSEMBERG, 1976, pp. 17-18).

produzem cultura nas relações com seus pares, não simbolicamente adultocêntrica, mas intempestiva, inconstante e transgressora.

Linguagens infantis e a produção da cultura frente ao processo de racialização

Os sons que ecoam pelos corredores da instituição de educação infantil pesquisada nos dizem muito mais do que barulhos, nos mostram a força que as crianças pequenininhas projetam a fim de resistirem à violência dos enquadramentos sociais racistas. Durante a minha estadia em campo pude observar que as crianças pequenininhas resistem em favor da vida, procurando deslegitimar a lógica racista presente em muitas ações realizadas pelos/as docentes. Por meio de seus atos, elas procuram mostrar que querem ser reconhecidas de outras formas, que muitas vezes não correspondem as pré-estabelecidas pelos enquadramentos sociais.

As linguagens: palavras, choros, mordidas, sorrisos, carinhos, empurrões, de diferentes modos, estão presentes na educação infantil. Por meio delas as crianças pequenininhas e os adultos recriam, constroem e modificam o ambiente das creches e das pré-escolas. No entanto, nem sempre essas linguagens são ouvidas; muitas vezes são deixadas à margem, esquecidas na insensibilidade construída pelo colonialismo. Dentro desse processo os meninos e meninas pequeninhos/as gritam, os/as docentes resmungam e ninguém se ouve, a impossibilidade de escuta assola o adultocentrismo e legitima todas as formas de racismo.

As crianças pequenininhas, quando constroem sonoramente uma onda perturbadora de ruídos, não estão querendo apenas exercitar suas cordas vocais. O barulho provocado por elas ecoavam vidas que são construídas nas relações de poder exercida junto aos meninos e meninas pequeninhos/as na Educação Infantil.

Ao encontro desse pensamento, propomos como um dos princípios básicos para a construção de uma pedagogia descolonizadora, que tem como papel central fazer visíveis as diferenças, “fazer brotar” as singularidades, tornando a educação infantil um espaço privilegiado de encontros de culturas, saberes e sujeitos. Não se trata de uma tarefa simples; mas apenas a esse preço se pode combater o processo de racialização e construir uma educação infantil para além da lógica única do colonialismo.

Referências:

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana. L. G. e FINCO, Daniela. (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, pp. 1-17.
- AGAMBEN, Giorgio. *A Linguagem e a Morte*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

- ANDRADE, M. *Música, doce música*. São Paulo: Martins, 2006.
- CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CUNHA JUNIOR, H. *et al.* A criança (negra) e a educação. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez/1979 v. 1, no. 31, p. 69-72.
- DIAS, L. R. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. 2012. 321 p. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008
- FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, out/2005 (especial), v. 26, no. 92, pp. 1013-1038.
- FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- _____. *As trocinhas do Bom Retiro. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, pp. 203-315.
- FERNANDES, F.; BASTIDE, R. *Branços e Negros em São Paulo*. São Paulo: Global, 2008.
- FOUCAULT, M.. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- _____. *História da sexualidade 1. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- _____. *Ditos e escritos. Estética: literatura e pintura, música e cinema*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, v. 3.
- _____. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- GOBBI, M.. A. Múltiplas linguagens de meninos e meninas na educação infantil. In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. *Currículo em Movimento e Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, v. 01.
- GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- NASCIMENTO, M.. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A.. L. G. e FINCO, D.. (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 37-54.
- OLIVEIRA, F. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSCAR, 2004.

- OLIVEIRA, R. *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção*. 1992. Dissertação. (Mestrado). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, PUC-SP, 1992.
- ROSEMBERG, F. B. M. Educação para quem? *Ciência e Cultura (SBPC)*. 1976, v. 28, no.12, p. 66-71.
- _____. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.77, p. 25-34, 1991.
- _____. Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. *Tempo Brasileiro*, São Paulo, n.63, 1980.
- SANSONE, L. Prefácio. In: SANSONE, L. (orgs.) *Raça: Novas perspectivas antropológica*. Salvador: Edufba, 2008. p. 7-8.
- SILVA, A. C. da. *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro n livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível I*. Salvador, FAGED/UFBA, 1988 (Dissertação de Mestrado).
- SILVÉRIO, V. R.; *et al.* Relações Étnico-Raciais. In: Miskolci. R. (Org.). *Marcas da Diferença no ensino escolar*. São Carlos: EDUFSCar, 2010, p. 113-156.
- SILVÉRIO, Valter. R. As metamorfoses na racialização do mundo. 23º Encontro Anual da ANPOCS, 1999, Caxambu. *Anais do 23º Encontro Anual da ANPOCS - GT15 Relações raciais e etnicidade*. Caxambu: ANPOCS, 1999.
- SOUZA, Y. C. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- TRINIDAD, C. T. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. 2011. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.