



Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças

Bianca Salazar Guizzo^{1*}, Maria Angélica Zubaran¹ e Dinah Quesada Beck²

¹Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Av. Farroupilha, 8001, 92425-900, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. ²Instituto de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: bguizzo_1@hotmail.com

RESUMO. Os principais objetivos deste artigo são discutir e problematizar como determinadas representações étnico-raciais e de gênero são construídas e reiteradas cotidianamente no ambiente da educação básica. Esta análise se vincula às teorizações produzidas pelos Estudos Culturais em Educação, a partir de situações cotidianas no ambiente escolar e de excertos de entrevistas aplicadas, ao longo de um ano de trabalho de campo, com crianças da educação infantil de uma escola pública municipal e com crianças do ensino fundamental de uma escola privada, ambas localizadas no Rio Grande do Sul. Os resultados da pesquisa apontam que, desde a infância, alunos (as) da educação básica incorporam e disseminam representações 'estereotipadas' relativas aos pertencimentos étnico-raciais e de gênero. De modo particular, foi possível observar que os sujeitos que não se enquadravam em características fenotípicas consideradas ideais eram representados negativamente e discriminados. No entanto, o estudo mostrou também a importância de pedagogias que questionam e deslocam as representações de raça e de gênero dominantes, a partir da perspectiva de uma educação antirracista.

Palavras-chave: estudos culturais, educação básica, representações estereotipadas, raça, gênero.

Racial and gender representations in primary education: researching 'with' children

ABSTRACT. The main objective of this article was to discuss and problematize how certain gender, ethnic and racial representations are constructed and reiterated daily in the school environment and circulate almost as absolute truths. This analysis relies on theories of Cultural Studies in Education and presents data collected on everyday situations at schools and interviews excerpts applied over a year of field work with children from kindergarten in a public school and children elementary school at a private institution, both located in Rio Grande do Sul. Our results indicate that, since childhood, children already incorporate and disseminate 'stereotypical' representations regarding gender, ethnic and racial affiliations. In particular, it was observed that the individuals who did not fit in the phenotypic characteristics considered ideal were negatively represented and discriminated. However, this study also showed the importance of pedagogies that question and dislocate the dominant representations of race and gender, from the perspective of an anti-racist education.

Keywords: cultural studies, primary education, stereotypical representations, race, gender.

Raza y género en la educación básica: investigando 'com' niños

RESUMEN. Los principales objetivos de este artículo son discutir y problematizar cómo determinadas representaciones étnico-raciales y de género son construidas y reiteradas cotidianamente en el ambiente de la educación básica. Este análisis se vincula a las teorizaciones producidas por los Estudios Culturales en Educación, a partir de situaciones cotidianas en el ambiente escolar y de trechos de entrevistas aplicadas, a lo largo de un año de trabajo de campo, con niños de la educación infantil de una escuela pública municipal y con niños de la enseñanza primaria de una escuela privada, ambas ubicadas en Rio Grande do Sul-Brasil. Los resultados de la investigación señalan que, desde la infancia, alumnos(as) de la educación básica incorporan y difunden representaciones 'estereotipadas' relativas a las pertenencias étnico-raciales y de género. De modo particular, fue posible observar que los sujetos que no se encuadraban en características fenotípicas consideradas ideales eran representados negativamente y discriminados. Con todo, el estudio señaló también la importancia de pedagogías que cuestionan y desplazan las representaciones de raza y de género dominantes, a partir de la perspectiva de una educación antirracista.

Palabras-clave: estudios culturales, educación básica, representaciones estereotipadas, raza, género.

Introdução

O propósito central deste artigo é discutir o modo como determinadas representações étnico-raciais e de gênero são construídas pelas crianças e reiteradas como verdades absolutas no ambiente da educação básica. Pretende-se melhor compreender o modo como as crianças participam da construção da cultura em que estão inseridas e constroem sentidos particulares sobre os espaços que frequentam, sobre os produtos que consomem e sobre sua participação ativa “[...] como agentes e co-construtoras de seu desenvolvimento” (Müller & Carvalho, 2009, p. XI). Portanto, este estudo dialoga com pesquisas recentes sobre infâncias que argumentam que as crianças são compreendidas como sujeitos atuantes no espaço cultural e social, ou seja, não passivas diante das práticas em que são envolvidas (Bujes & Dornelles, 2012; Pereira & Macedo, 2012; Kuhlman Júnior, 2000).

Por outro lado, na direção dos estudos sobre as relações étnico-raciais entre crianças na educação básica, entre eles, Rosemberg (2011), Cavalleiro (2006), Fazzi (2006), Gomes e Silva (2002), Amaral (2013), Silva e Souza (2013) e Araújo (2015), observam-se a racialização de comportamentos e as atitudes nas relações entre as crianças da educação básica e a persistente manutenção do racismo nas representações étnico-raciais preconceituosas e estereotipadas que circulam entre elas. Conforme apontou Araújo (2015), constata-se também nesta pesquisa que, ainda que lentamente, literaturas sobre identidades e culturas negras e indígenas começam a ser trabalhadas na educação básica contribuindo para “[...] a desconstrução de ideias e práticas de que um determinado povo produz histórias mais interessantes que outro, de que determinados tipos de personagens são bons e de que outros são maus [...]”, contribuindo, assim, “[...] para se lidar com os desafios colocados por nós mesmos/as, como também pela sociedade em que vivemos” (Araújo, 2015, p. 477).

Este estudo está também articulado ao contexto das legislações que tratam da educação básica e das relações étnico-raciais na educação, na direção apontada pelas leis nº 10.639/2003 (Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 2003) e nº 11.645/2008 (Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008, 2008), assim como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução n. 1 de 22 de junho de 2004, 2004) e também na resolução CNE/CEB, 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da

Educação Básica (Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009, 2009).

Situando posicionamentos teóricos e metodológicos

A presente pesquisa se vincula ao campo teórico dos Estudos Culturais em Educação, em que a cultura é vista como um elemento central de análise. Atribuir centralidade à cultura implica considerar que essa “[...] penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (Hall, 1997, p. 5). A centralidade conferida à cultura conduz também ao entendimento de que é nas múltiplas instâncias da linguagem e das representações que se constituem posicionamentos e pertencimentos.

Numa direção semelhante, Canclini (2001) afirma que a cultura abrange tanto os processos de produção, circulação e consumo de significações na vida social quanto os processos de regulação e de reelaboração de sentidos que resultam das relações entre diferentes sujeitos. Sendo assim, cultura não deveria ser grafada como um substantivo – o que parece suscitar o entendimento desta como algo fixo, como produto passível de domínio ou posse (e aí se assenta, por exemplo, a noção de ‘perda cultural’ que se aciona ao se pensar etnias que se deslocam do que se considera ser seu ‘habitat’ natural), processo dinâmico e plural, contextual e vivo. Para o autor, pensar em processos culturais seria um modo de prestar atenção à fluidez, aos contrastes, às negociações e às composições contínuas que envolvem tudo o que se faz e pensa, e tal entendimento de cultura norteia a análise que se pretende empreender nesta pesquisa.

Além das discussões relativas à cultura, três outros conceitos são centrais nesta análise, quais sejam: representação, raça e gênero, que serão abordados a seguir.

O conceito de representação está relacionado à forma como a linguagem constrói significados compartilhados na cultura. De acordo com Hall (2016, p. 21),

[...] concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que dela criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nela embutimos.

Na abordagem social construtivista, a representação é concebida como parte constitutiva das coisas, tão fundamental quanto a base econômica

ou material, para a configuração das identidades dos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, as coisas não possuem um significado intrínseco, essencial, mas os significados são construídos por meio de sistemas de representação. Hall (2016) sustenta, ainda, que o sentido é constantemente reelaborado de acordo com cada interação pessoal e social da qual se faz parte. Neste estudo, atentar-se-á para como as diferenças raciais e de gênero têm sido representadas entre crianças na educação básica.

Também os conceitos de gênero e de raça são centrais para esta discussão, na medida em que são marcadores sociais que estão envolvidos nos processos de construção de identidades e diferenças culturais e que foram utilizados pelas crianças para definir quem estava dentro ou fora dos padrões de beleza considerados ideais no ambiente das escolas observadas nesta pesquisa. Destaca-se que os significados que tais conceitos assumem são constituídos social, cultural e historicamente, em tempos e espaços específicos, ou seja, não possuem significados naturais e estáveis em si mesmos. No regime dominante de representação ser homem, branco e heterossexual, por exemplo, ainda é a norma que governa.

De acordo com Haraway (2004), o conceito de gênero foi desenvolvido com os intuitos de contestar e transformar a naturalização da diferença sexual que acaba por posicionar homens e mulheres de maneira diferenciada e, até, hierarquizada. Butler (2003) é outra estudiosa que auxilia na compreensão desse conceito. Segundo ela, os sujeitos são ensinados a viver as identidades de gênero a partir da ideia de que nascer com determinada genitália é determinante para se definir quais modos e comportamentos adotar. Contudo agir e viver a partir desse marcador é colocar em andamento uma série de verdades que operam como fundamentos advindos exclusivamente da 'natureza', da 'biologia', de uma 'essência interna', de uma 'identidade inata' do sujeito. Butler (2005) argumenta que gênero é uma forma de regulação social. O sujeito generificado só passa a existir na medida em que se sujeita às regulações determinadas e validadas dentro de determinada cultura ou sociedade. Também Louro (2007) argumenta que o conceito de gênero surgiu para desestabilizar e questionar 'verdades' que não são dadas biologicamente, mas inventadas e sustentadas por meio de discursos e representações colocados em evidência cotidianamente. Em decorrência, por exemplo, das declarações 'é um menino!' ou 'é uma menina!' inicia-se uma viagem em que sujeitos devem seguir certo rumo ou direção pré-estabelecidos socialmente para ele/a (Louro, 2004). Preciado (2010) destaca que os modos como

nos expressamos enquanto sujeitos de determinado gênero são vivenciados de forma contratual e normativa e que esses modos vão sendo inscritos e naturalizados nos corpos como verdades biológicas.

Na atualidade, em que tecnologias diversas avançam velozmente e que é possível se saber, a partir de alguns procedimentos, qual é o 'sexo' do bebê mesmo antes do seu nascimento, a sujeição às regulações já começa a ser posta em prática nos âmbitos sociais e familiares (Guizzo, 2011). Caso um sujeito não atenda a essas regulações no decorrer de sua vida, haverá grande probabilidade de ele/a ser marginalizado/a, ignorado/a ou perseguido/a por práticas sociais, crenças ou políticas, porque – de certo modo – esse sujeito desestabiliza, desacomoda as normas regulatórias vigentes.

Sobre o conceito de raça, Meyer (2001) argumenta que está relacionado à produção de sentidos e critérios de pertencimento e se constitui como importante suporte de processos pelos quais se constroem fronteiras entre aqueles/as que pertencem e aqueles/as que não pertencem a determinados grupos/populações. Essas fronteiras não apenas relacionam, aproximam, separam e/ou diferenciam grupos entre si, mas, o que é mais importante, elas agem de forma a posicionar socialmente os grupos representados, numa operação em que características de diversas ordens são transformadas em privilégios, vantagens, desigualdades e desvantagens sociais. Na direção apontada pela autora, entende-se que as questões étnico-raciais têm enormes implicações para a escola e o currículo, uma vez que a escola é uma instância privilegiada para o exame dos mecanismos implicados na produção dos sujeitos e dos fenômenos culturais. De acordo com Meyer (2001), a escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns enquanto produz/reforça a desigualdade e a subordinação de outros. Nesse sentido, a autora afirma a importância de se "[...] olhar para dentro da escola e do currículo e ver que histórias estão sendo produzidas aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão, bem como as fronteiras raciais e étnicas entre os diferentes grupos sociais que ali interagem" (Meyer, 2001, p. 79-81). Também Gomes (1994) tem destacado a importância das discussões sobre raça no âmbito da escola, no sentido de combater o racismo e a discriminação no ambiente escolar. De acordo com a autora, é preciso discutir "[...] raça de uma forma redimensionada [abarcando] a eficácia do racismo e das práticas discriminatórias presentes nos vários setores da nossa sociedade" (Gomes, 1994, p. 53).

Kaercher (2005) afirma que somos educados pelas pedagogias da racialização, que operam como

se o pertencimento étnico-racial fosse um processo 'natural', demarcado por traços fenotípicos visíveis. Vale destacar também a ampliação do conceito de pedagogia nos Estudos Culturais, que abarca, para além das pedagogias escolares, as produções culturais que, de certo modo, ensinam e contribuem na construção de identidades, ressaltando-se – particularmente – as pedagogias culturais, difundidas pelas mídias impressas, televisivas e digitais. De acordo com Steinberg (1997, p. 101-102), a noção de pedagogias culturais se vincula à

[...] ideia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc.

Assim, compreende-se que não se aprende sobre identidades étnico-racial e de gênero somente na escola, unicamente por um centro de poder hegemônico, ao contrário, também nas múltiplas instâncias culturais e por meio de diversos significados que são produzidos e disseminados na cultura.

Em termos metodológicos, destaca-se que o artigo resulta de uma pesquisa de campo¹ que incluiu observações em distintos espaços da escola (sala de aula, pátio, pracinha e sala de vídeo) e discussões com as crianças que pertenciam a uma turma de educação infantil de uma escola pública municipal e a uma turma do ensino fundamental de uma escola privada, ambas situadas no Estado do Rio Grande do Sul. As observações foram registradas em um caderno de notas. As discussões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Tais discussões foram deflagradas a partir da apresentação de alguns artefatos culturais (filmes, recortes de revistas e livros de literatura infanto-juvenil). Na turma da educação infantil, entre as crianças envolvidas na pesquisa, 14 eram meninas e 11 eram meninos, na faixa etária entre cinco e seis anos e pertenciam, majoritariamente, à classe média-baixa. Em termos étnico-raciais, sublinha-se a formação multiétnica dessa turma de educação infantil analisada, que se compunha de um número maior de crianças brancas e um número menor de negras. As crianças vinculadas ao ensino fundamental da escola privada pesquisada tinham entre oito e dez

anos, sendo 12 meninas e 14 meninos. A maioria das crianças era branca e vinculava-se a grupos familiares de classes média e média alta.

Atualmente uma longa discussão tem sido travada com relação à ética na pesquisa em ciências humanas e sociais com seres humanos. É importante ressaltar que questões éticas foram consideradas na participação dos sujeitos desta pesquisa. Inicialmente, as pesquisadoras tiveram o cuidado de informá-las sobre os procedimentos investigativos, bem como consultá-las quanto ao interesse delas em participar do projeto. Seus responsáveis foram informados sobre a pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visando proteger os sujeitos da pesquisa. Além disso lhes foi assegurado o anonimato das identidades de seus/suas filhos/as. Convém salientar, ainda, que a ética na pesquisa 'com' crianças não se dá somente *a priori*, mas é desenvolvida ao longo do processo de investigação, na medida em que as relações entre pesquisadoras e crianças vão sendo estabelecidas.

Representações de raça e de gênero na educação infantil

As observações realizadas nos diversos espaços das escolas apontam para uma recorrência de representações de raça e de gênero vinculadas a características fenotípicas e associadas com padrões de beleza hegemônicos e relativos à classificação feio/a ou bonito/a. Nesse sentido, para algumas crianças, ser branco/a e ter cabelos lisos, dentre outras características, parecia ser fundamental para alguém ser considerado bonito/a e aceito/a no grupo. A situação descrita abaixo foi desencadeada na turma de educação infantil enquanto as crianças brincavam no pátio:

#Há duas crianças, o Pedro e a Fernanda², que são vizinhas e todos os dias chegam e vão embora na/da escola juntas, acompanhadas pela mãe da menina. O menino frequentemente a chama de 'Leitão' pelo fato dela ser gorda. Nesse dia ele voltou a chamá-la da mesma forma e, mesmo que ela soubesse o nome do colega, ela chegou a mim reclamando: 'Prô³, aquele negrão me chamou leitão... foi aquele negrão ali! #' (Caderno de Anotações, 13/06/08).

Observa-se, nesse contexto, que as crianças incorporaram representações estereotipadas que circulavam na cultura para marcar o diferente, especialmente em situações de troca de ofensas ou para revidar xingamentos. Nesse sentido, as

¹ A pesquisa de campo da qual decorreu esse artigo não foi submetida ao Comitê de Ética uma vez que seus dados foram produzidos antes da Resolução nº 466/2012. Entretanto, todos os envolvidos na pesquisa (escola e responsáveis) autorizaram sua realização através de documento específico (para a escola) e de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os responsáveis). As crianças também foram informadas oralmente sobre a realização da pesquisa e concordaram em participar dela.

² Os nomes utilizados são fictícios para preservar a identidade das crianças envolvidas.

³ 'Prô e profe' são abreviações do termo professora que são, com frequência, utilizadas por alunos e alunas em vários níveis de ensino no Estado do Rio Grande do Sul.

representações estereotipadas estavam associadas a características fenotípicas, como no caso de Fernanda e Pedro, que se utilizaram de traços físicos considerados fora dos padrões 'normais' (ser gorda e ser negro) para ofender o (a) diferente.

De acordo com Hall (1997, p. 257), o estereótipo é a prática representacional mais recorrente na representação das diferenças. Para o autor, o estereótipo “[...] reduz as pessoas a umas poucas características simples, essenciais, que são representadas como fixas pela natureza”. Para ele, o principal problema dos estereótipos é que reduz e simplifica os sujeitos com marcas fixas, que se estabelecem para sempre, sem mudanças. Nessa direção, entende-se que a fala da menina Fernanda carrega e produz estereótipos que funcionam para manter não apenas fronteiras étnico-raciais, mas também certa ordem social e cultural. Fernanda, em várias ocasiões, mostrou que sabe o que é estar, de alguma forma, fora do padrão, mas sabe também que seu colega (que não poucas vezes a chamou de leitão) pode, assim como ela, ser considerado fora do padrão, por isso não hesitou em chamá-lo de negão. Com esse exemplo, pode-se observar que as pedagogias da racialização atuam dentro da escola, relacionadas a critérios de pertencimento ou exclusão de determinados indivíduos e grupos sociais. Sendo assim, como argumenta Meyer (2002), o fato de um sujeito pertencer a essa ou àquela raça pode implicar em vantagens ou desvantagens, pode aproximar ou distanciar, pode unir ou separar, pode igualar ou diferenciar grupos e populações.

Ademais a situação em que a palavra ‘negão’ foi utilizada pode ser vista como uma estratégia de representação negativa que critica e deprecia. Além disso, mesmo que não de maneira intencional, tal expressão, quando foi proferida pela menina Fernanda, serviu como um marcador da diferença, que, ao inferiorizar pessoas por meio de estereótipos negativos, contribui para a baixa autoestima de crianças afrodescendentes.

Outra situação que envolveu questões de raça/cor ocorreu a partir da leitura do livro de literatura infantil intitulado *Tanto, Tanto!*, de autoria de Trish Cooke, que narra um dia especial na vida de uma família afro-inglesa, composta por um casal e um bebê. O livro foi produzido na perspectiva da valorização das diferenças étnico-raciais e apresenta uma família negra e as demais personagens também negras. Quando se finalizou a leitura da obra, observou-se que várias crianças se surpreenderam com o predomínio de personagens negros na história. Aline, antes mesmo de ter sido levantado qualquer questionamento, falou: “Só tinha pretos!”

(Trecho de fala emergida em Roda de Conversa, 16/10/2008). Na mesma direção, Diego disse: “Eu nunca tinha visto uma história assim, só com gente morena” (Trecho de fala emergida em Roda de Conversa, 16/10/2008). Essas falas que revelam a surpresa das crianças com as representações de personagens negros (as) em histórias infantis sugerem que é necessário que se reflita sobre as representações contidas em livros didáticos e de literatura utilizados nas escolas, uma vez que ainda predominam personagens brancos, o que, de certa maneira, acaba contribuindo para a perpetuação de estereótipos e do racismo no âmbito escolar. Nessa direção, Silva (2011, p. 198) indaga: “[...] que diferença faz ser sujeito da representação, em vez de seu objeto? Como essas representações fixam as posições desses grupos em posições subalternas e posições dominantes? Como o ‘outro’ é ‘fabricado’ através do processo de representação?” Conforme Silva (2011), pode-se dizer que o currículo escolar, por meio de suas práticas e discursos, constrói sujeitos particulares que fixam noções particulares dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais; enquanto alguns são valorizados e instituídos como cânones, outros são desvalorizados, negados e omitidos.

Como afirmam Gomes e Silva (2002, p. 24), “[...] não podemos continuar nos escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola”. Nesse sentido, a cultura negra, estigmatizada e estereotipada, como frequentemente é representada na mídia e nos livros didáticos, é a forma como a sociedade branca representa a população negra, são os lugares que lhes reserva na sociedade, espaço onde os negros são representados para o público lá fora e também para si mesmos.

Portanto, o protagonismo negro nas representações étnico-raciais do livro *Tanto, tanto!* foi importante para desnaturalizar essas verdades produzidas pelo currículo escolar e que contribuem na constituição das crianças como sujeitos. Perguntou-se aos/as alunos/as como eram as famílias que conheciam. Douglas, aluno da educação infantil, disse: “[...] lá na Cruzeiro [vila localizada nas proximidades da escola] tem um monte de famílias como essa” (Trecho de fala emergida em Roda de Conversa, 16/10/2008). Gabriele respondeu dizendo: “[...] perto da minha casa também, só que em livro eu não tinha visto” (Trechos de fala em Roda de Conversa). Se os personagens do livro fossem todos brancos, não se teria criado esse estranhamento no grupo tampouco se teria provocado deslocamentos nas ideias e imagens dominantes sobre pertencimento étnico-racial entre as crianças.

Kaercher (2005), ao falar do que ela denomina de 'reificação da branquidade', diz que no Brasil ainda há uma tendência a tomar o branco como incolor, invisível, como racialmente não marcado. Nessa direção, nos xingamentos trocados entre crianças nesta pesquisa, não se observa a menção à cor branca. A fala de Pedro, quando pretendeu ofender Fernanda, não fez menção à cor dela que é branca, mostrando que, mesmo na fala de crianças de apenas cinco-seis anos, é possível se perceber que elas sabem que 'ser branco/a' não é ruim. Como argumenta a autora, "[...] em nossa cultura a branquidade tende a ser tomada como um estado 'normal e universal' do ser, um padrão pelo qual todo o resto é medido, um cotejo que baliza a avaliação de todos os desvios" (Kaercher, 2005, p. 102-103, grifo da autora). Conforme sublinha a mesma autora, aprende-se sobre os lugares que as pessoas ocupam na sociedade pelas pedagogias da racialização, disseminadas em situações que se repetem cotidianamente e que vão construindo noções de que ser branco/a carrega marcas identitárias positivas, ao passo que, no sentido oposto, revela identidades inferiorizadas.

Características e situações semelhantes às apresentadas na turma de educação infantil foram observadas na turma do ensino fundamental. De modo especial, observou-se que também as crianças na faixa etária de oito e dez anos de idade colocaram em prática ensinamentos sobre seus corpos, que estavam relacionados às normas e às formas consideradas 'aceitáveis' e 'normais', como nas situações descritas a seguir:

Uma aluna de oito anos de idade da 3ª série chegou à escola de um modo diferenciado naquele dia de aula: estava ela com seus cabelos, que são bem compridos e crespos, lisos. O que mobilizou essa mudança foram situações de deboche, por parte de alguns colegas, chamando os cabelos da menina de 'crespos, feios e enredados como os de uma empregadinha'. Dias mais tarde, com a menina indo para a aula com seus cabelos sempre lisos, soubemos que a mesma havia feito uma 'progressivinha de chocolate, sem uso de formol', conforme relato da sua mãe que também comentou que a menina detestava seus cabelos crespos, pois os mesmos eram diferentes dos cabelos de suas amigas e da própria mãe. Um colega, ao vê-la de cabelos sempre lisos fez o seguinte comentário: 'Profê., eu acho que agora, com esse cabelo, ela ficou mais mulher'# (Caderno de Anotações, 6/4/2011).

Na hora da entrada percebemos uma movimentação entre as crianças. Uma menina chorava com algumas colegas em sua volta consolando-a, outros colegas riam, e a mobilização das mães repercutia, em especial a da sua.

Aproximamo-nos e perguntamos que havia acontecido. A mãe disse que há alguns dias a filha tinha pedido para depilar-se, fazer a sobrancelha e o buço como a mãe recorrentemente fazia. Perguntamos o que mobilizava essa vontade e a mãe falou que é por conta dos deboches dos colegas, que a chamam de 'bigoduda' e 'monocelha' (a menina é muçulmana, descendente de árabes, o que explica e caracteriza sua fenotipia: sobrancelhas e buço acentuados). A mãe disse que naquele dia havia acatado o pedido e levado a filha na depilação porque também entendia que já estava na hora dela começar a se depilar. Comentou que o momento foi um 'caos', pois ela chorou muito. Novamente perguntamos se era por esse motivo que ela chorava. E a mãe respondeu: 'Não profê., é porque ela ainda está avermelhada e os colegas estão chamando-a de 'cara de palhaço' e ela quer ir embora para casa' # (Caderno de Anotações, 29/10/2010).

Inicialmente, pode-se observar que muitos cuidados têm sido destinados à produção de seus corpos e particularmente de seus cabelos. Tingimento de fios, tratamentos de hidratação e alisamento realizados nos cabelos ampliam a noção de que a criança vai ao salão de beleza apenas para manter ou fazer um novo corte de cabelo. Com a pele os cuidados se dão desde a utilização de cremes de hidratação e uso de protetor solar até a realização de periódicas seções de massagem e também depilação das sobrancelhas, do buço, das pernas. Maquiagem e unhas pintadas também são aspectos reconhecidos como do campo do embelezamento das meninas.

Nesse sentido, é válido registrar que uma característica cultural e social brasileira atrela-se aos maciços investimentos nos corpos no intuito de constituir-los dentro de padrões de beleza que reforçam ensinamentos veiculados pelas instâncias culturais. Apagar, minorar, esconder, suavizar, disfarçar marcas corporais que não satisfazem, bem como corrigir desvios, tornou-se uma prática social e cultural de grupos e sociedades que é vivenciada desde a infância. Cuidar da imagem não apenas pelos desígnios da medicina e da estética, mas também pela moda, é marca social do contemporâneo no intuito de construir corpos embelezados.

Nesse sentido, observa-se na contemporaneidade que não só mulheres adultas mas também meninas se preocupam com a produção dos corpos. Nas duas cenas descritas anteriormente se percebe a recorrência de elementos que as atravessam: ao investirem em suas aparências, seja por meio do alisamento dos cabelos, seja na realização da depilação, no intuito de livrar-se dos pelos faciais, essas crianças reiteram em seus posicionamentos e práticas a adesão aos rituais de embelezamento tidos como tipicamente femininos. Na perspectiva das

pedagogias culturais, esses e tantos outros ensinamentos, praticados desde a infância, são lições que são disseminadas pelas mais variadas instâncias da mídia e que são reiteradas na escola pelos sujeitos que por ela circulam.

Outro aspecto recorrente nos contextos mencionados anteriormente se vincula ao fato de que as práticas de cuidado e o investimento nos seus corpos se potencializaram, tendo-se em vista situações de xingamentos e deboches proferidos pelos meninos, nomeando como feias e negativas características físicas das meninas. Nessa direção, Cunha (2010, p. 151, grifo da autora), sublinha que

O modo de ser mulher seja no plano estético, da identidade ou da subjetividade, está sendo composto a partir de referentes, assim como a visualidade dos meninos também está sendo produzida a partir desses modelos femininos. Se outros modos de ser mulher não são disponibilizados às crianças, esse 'tipo' passa a ser verdadeiro e válido para todas as crianças.

Os meninos, ao proferirem xingamentos e ao debocharem das meninas, mostram que também são ensinados por essas pedagogias culturais apontadas pela autora e que diariamente os interpelam, de variadas formas. Quando o menino diz que 'agora a colega ficou mais mulher', ele reforça esses ensinamentos, demarcando um posicionamento de gênero vinculado ao feminino e ao cuidado com os cabelos. Do mesmo modo, pode-se observar que algumas meninas aderem a esses ensinamentos entendidos como necessários para que se mantenham 'belas'. Sobre essas produções e projeções corporais, realizadas pelas crianças, Dornelles (2010, p. 187) considera que "[...] as meninas são produzidas social e culturalmente e se caracterizam por sua fluidez, instabilidade, transformações com seu caráter fragmentado, instável, histórico e plural".

Nas práticas de embelezamento e de cuidados com o corpo, as meninas parecem buscar esconder características étnicas e raciais que não são validadas em cenário cultural hegemônico e que têm privilegiado determinados 'tipos' de beleza como padrões. Nesse contexto, entende-se que a busca de algumas crianças por corpos que se enquadrem dentro de padrões de beleza contemporâneos está estreitamente vinculada à busca de reconhecimento e de aceitação. Conforme aponta Guizzo (2011, p. 145), "[...] as meninas não apenas procuram esconder aquilo que pensam ser seus defeitos, como também investem em práticas para se tornarem ainda mais bonitas, utilizando-se de várias técnicas para melhorarem seus visuais".

Que lugar ocupa a escola nas construções das crianças?

Partindo-se dos exemplos trazidos para o âmbito das discussões aqui empreendidas, observa-se o quanto a escola é uma instância importante de aprendizagens, para além das questões cognitivas. Pode-se considerá-la também um espaço que interfere, reforça, reitera e aprofunda aprendizagens e representações étnico-raciais e de gênero, construídas em outras instâncias sociais e culturais. Conforme destacam Zubaran e Silva (2012), também professores e professoras estão bastante implicados/as na produção e reprodução de representações e práticas que estabelecem a inclusão ou exclusão de determinados sujeitos dentro da escola. Nessa direção, sublinham que

Uma questão importante a ser enfrentada na perspectiva de uma educação antirracista, uma tarefa desafiadora para professores e professoras, é desconstruir as narrativas étnico-raciais dominantes e oficiais que têm buscado omitir e negar as contribuições de outros grupos étnicos, particularmente, indígenas e afrodescendentes (Zubaran & Silva, 2012, p. 133).

Nesse sentido, destaca-se a importância das iniciativas promovidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI)⁴, que tem promovido cursos de capacitação para professores (as) e distribuído material didático sobre identidades étnico-raciais. Um desses cursos, realizado a distância, em parceria com a Universidade de Brasília e cujo tema central foi 'Educação e Diversidade Étnico-Racial', formou cerca de 25mil educadores/as advindos/as de escolas públicas. Além do estudo sobre a cultura africana e suas influências na formação cultural brasileira, os/as professores/as discutiram também sobre a questão racial na educação básica. Tanto que, apesar do grande esforço que tem sido mostrado não só por escolas e órgãos públicos, ainda persistem os preconceitos de gênero e étnico-raciais no ambiente escolar, como foi possível se observar nesta pesquisa. Portanto, embora conquistas tenham sido realizadas, tanto em relação às questões étnico-raciais como em relação às de gênero na educação brasileira, de modo geral, pode-se afirmar que também na escola ainda são poucas e pontuais as práticas pedagógicas comprometidas com o tratamento igualitário das diferenças étnico-raciais e de gênero na educação infantil e no ensino fundamental. As atitudes, as falas e os comportamentos das crianças ainda se revelam

⁴ No ano de 2016 a referida secretaria foi extinta.

muito vinculados às concepções hegemônicas de raça e de gênero, difundidas nas mídias impressa, televisiva e digital na sociedade brasileira contemporânea. Nesse sentido, salienta-se a importância das ações afirmativas, entre elas, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena e os cursos de formação para professores/as, de forma a se garantir a construção de espaços de convivência étnico-raciais não racistas e práticas pedagógicas que contribuam para a produção de representações alternativas sobre as diferenças étnico-raciais e de gênero entre alunos/as e professores/as da educação básica.

Para finalizar... ainda que provisoriamente

A pesquisa ‘com’ crianças no ambiente escolar da educação básica revela que as pedagogias da racialização continuam operando no ambiente da escola, constituindo crianças que marcam os diferentes e os discriminam por meio de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias. Observou-se também que o preconceito e a discriminação afetam em maior grau a criança negra, cujas experiências na escola são marcadas por humilhações, enquanto que as crianças brancas são percebidas positivamente. Conforme sublinhou Araújo (2015, p. 104), as crianças de grupos étnicos “[...] diferentes do hegemônico [...]” não estão inseridas na concepção idílica de infância, principalmente por sua aparência (cabelo, cor da pele, boca...).

Para Hall (2016), as dificuldades de desmontagem das representações étnico-raciais estereotipadas atrela-se ao fato de que o pensamento biológico nunca sai inteiramente de cena, não porque as diferenças são genéticas, mas porque são visíveis. Nesse sentido, como se viu no presente estudo, a cor e outros traços fenotípicos são reiteradamente acionados pelas crianças para marcar negativamente o diferente.

Nesse sentido, Gomes e Silva (2002, p. 29) colocam uma interrogação que parece fundamental: “[...] que caminhos construir para reconhecer e valorizar o outro na sua diferença quando ainda vemos essa diferença como uma marca de inferioridade?”. Não se tem a pretensão de responder a essa questão. No entanto acredita-se que uma educação antirracista e que prime pela equidade de gênero exige que professores/as questionem e desconstruam as representações naturalizadas de raça e de gênero e que sejam capazes de compartilhar com seus alunos/as da educação infantil e do ensino fundamental práticas pedagógicas que questionem

estereótipos e preconceitos e possibilitem a construção de sentidos e significados positivos sobre as diferenças, valorizando as características que nos constituem enquanto sujeitos de uma sociedade diversa, pluriétnica e pluricultural. Se, como afirma Hall (2016), ‘não temos garantias’, por outro lado se reconhece a necessidade de se conviver com a diferença, sem a ameaça da exclusão.

Referências

- Amaral, A. C. T. (2013). *A infância pequena e a construção da identidade étnica: potenciais e limitações sob o olhar do professor* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Araújo, M. (2015). Educação na infância e relações étnico-raciais: inquietações, indagações e movimentos de superação. *Revista Eventos Pedagógicos Desigualdade e Diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil*, 6(4), 450-481.
- Bujes, M. I., & Dornelles, L. V. (Orgs.). (2012). *Educação e infância na era da informação*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importán: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Canclini, N. (2001). *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ.
- Cavalleiro, E. S. (2006). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo, SP: Contexto.
- Cunha, S. R. V. (2010). As infâncias nas tramas da cultura visual. In R. Martins, & I. Tourinho (Orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola* (p. 131-162). Santa Maria, RS: UFSM.
- Dornelles, L. V. (2010). Sobre meninas no papel: inocentes/erotizadas? As meninas hoje. *Educação e Realidade*, 35(3), 175-192.
- Fazzi, R. C. (2006). *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Gomes, N. L. (1994). Professoras negras: identidade e memória. *Educação em Revista*, 18, 49-58.
- Gomes, N. L., & Silva, P. B. G. (2002). *Experiências étnico-raciais para a formação de professores*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Guizzo, B. S. (2011). *Aquele ‘negrão’ me chamou de ‘leitão’: representações e práticas de embelezamento na educação infantil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Hall, S. (1997). *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo, SP: DP&A.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação* (D. Miranda & W. Oliveira, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: PUC-Rio: Apicuri.

- Haraway, D. (2004). 'Gênero' para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, 22, 201-246.
- Kaercher, G. (2005). *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Kulhmann Júnior, M. (2002). Educando a infância brasileira. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil* (p. 469-496). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. (2003). Inclui a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira' no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. (2008). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena'. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Louro, G. L. (2007). Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, 46, 201-218.
- Meyer, D. E. (2001). Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In M. Costa (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo* (p. 69-84). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Meyer, D. E. (2002). Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In N. L. Gomes, & G. S. Petronilha. *Experiências étnico-raciais para a formação de professores* (p. 51-70). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Müller, F. e Carvalho, A. M. (2009). Editorial. *Psicologia USP*, 20, 9-11.
- Pereira, R. M., & Macedo, N. M. R. (Orgs.). (2012). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro, RJ: Nau.
- Preciado, B. (2010). *Pornotopia. arquitetura y sexualidade en 'Playboy' durante la guerra fría*. Barcelona, ES: Anagrama.
- Resolução n. 1 de 22 de junho de 2004. (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: CNE/CP.
- Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009. (2009). *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. CNE/CEB. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI.
- Rosemberg, F. (2011). A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In M. A. S. Bento (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo, SP: CEERT, UFSCar, MEC.
- Silva, P. V. B., & Souza, G. (2013). Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. *Educar em Revista*, 47, 35-50.
- Silva, T. T. (2011). Currículo e identidade social: territórios contestados. In T. T. Silva (Org.). *Alienígenas na sala de aula* (p. 185-201). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Steinberg, S. (1997). Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In L. H. Silva, J. C. Azevedo, & E. S. Santos. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre, RS: SMED.
- Zubaran, M. A., & Silva, P. B. G. (2012). Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 130-140.

Received on November 28, 2015.

Accepted on October 18, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.