

FORMAÇÃO DOCENTE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Teacher training, ethnic-racial relations and early childhood education

Formación docente, relaciones étnico-raciales y educación infantil

Edmacy Quirina de Souza*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia [UESB] – Bra.

Nilson Fernandes Dinis**

Universidade Federal de São Carlos [UFSCar] – Bra.

RESUMO

Este artigo objetiva analisar os discursos produzidos pelas crianças e pelas professoras com base em algumas das imagens coletadas em instituições de educação infantil. Estas imagens se constituem em produções imagéticas (painéis, gravuras, fotos) que ornamentam os espaços das escolas. Em termos metodológicos, partimos de uma abordagem qualitativa de base pós-estruturalista para discutir também a relação de saber-poder existente nesses discursos. Assim, optamos pelo grupo focal para discussão, tanto com as professoras, quanto com as crianças, com base na apresentação das imagens coletadas nas escolas. A referida pesquisa aconteceu nos anos de 2013 e 2014 em um município do interior do estado da Bahia... Este estudo leva-nos a analisar que é preciso um investimento maior nos processos formativos de docentes que atuam na educação infantil em relação ao preconceito étnico-racial, pois esta discussão ainda é incipiente no contexto escolar.

Palavras-chave: Raça. Etnia. Estética afro-brasileira. Imagem. Formação docente.

ABSTRACT

This article aims to analyze the discourses produced by children and teachers based on some of the images collected in institutions of early childhood education. These images are made up of imagery productions (panels, engravings, photos) which adorn the school's spaces. In methodological terms, we start from a qualitative approach with a post-structuralist basis to discuss also the know-power relationship existing in these discourses. Thus, we opted for the focus group for the discussion, both with teachers and children, based on the presentation of the images collected in the schools. This research took place in 2013 and 2014 in a municipality in the interior of the state of Bahia. This study leads us to analyze that a greater investment is required in the educational processes of teachers who work in early childhood education related to ethnic-racial prejudice, since this discussion is still incipient in the school context.

Keywords: Race. Ethnicity. Afro-Brazilian aesthetic. Image. Teacher training.

RESUMEN

Este artículo analiza los discursos producidos por niños y profesores basados en algunas de las imágenes recogidas en instituciones de educación infantil. Estas imágenes se constituyen en producciones imaginarias (paneles, grabados, fotos) que adornan los espacios de las escuelas. En términos metodológicos, partimos de un enfoque cualitativo con base post-estructuralista para discutir además la relación saber-poder existente en esos discursos. Así, optamos por un grupo focal, tanto con profesores como con niños, donde se efectúa la presentación de las imágenes recogidas en las escuelas. La referida investigación tiene lugar en los años 2013 y 2014 en un municipio del interior del estado de Bahía. Este estudio nos lleva a analizar que es necesario una mayor inversión en los procesos formativos de docentes que actúan con educación infantil en relación al prejuicio étnico-racial, pues esta discusión aún es incipiente en el contexto escolar.

Palabras-clave: Raza. Etnicidad. Estética afrobrasileña. Imagen. Formación docente.

Introdução

Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de doutorado na qual se discutiu as relações étnico-raciais na educação infantil. A diversidade étnico-racial de nossa cultura se articula dentro do espaço educativo e há um desafio para que as instituições de educação infantil possam instituir uma discussão permanente sobre a questão étnico-racial em seus espaços. Percebemos que o preconceito, a discriminação e os estereótipos contra a população negra transbordam em todos os âmbitos da sociedade brasileira. Diante dessa realidade, objetivamos analisar os discursos das crianças e das professoras com base em algumas das imagens coletadas em algumas instituições de educação infantil. Propusemos discutir como as variadas formas de desigualdades étnico-raciais estigmatizam os sujeitos no seu dia a dia e como somos (de)formados nesse contexto branqueador e de negação da nossa diversidade de raça, etnia e cultura. Esses discursos, não verbais ou verbais, induzem-nos a um tipo de ação no mundo, constituindo-se em uma ferramenta que cria estereótipos, conceitos e preconceitos acerca de pessoas e de diferentes grupos étnico-raciais. Isso demonstra as relações de poder e formas de subjetivação que permeiam os discursos e medeiam as relações do sujeito consigo mesmo e com o outro.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil propõem que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem atender os princípios éticos nos seus aspectos de respeito às diferenças culturais, identitárias e singulares de cada criança (BRASIL, 2010). É preciso acompanhar as discussões atuais sobre a temática para que docentes possam se manifestar contra qualquer forma de discriminação e opressão que ocorra no espaço escolar. Acolher bem as crianças na educação infantil é acolher às diferenças, respeitando sua cultura, sua estética, sua identidade étnica e racial, seu pertencimento no mundo. Para tanto, faz-se necessário entender que a escola precisa reconhecer a importância do pertencimento étnico-racial das crianças e das/dos docentes, buscando processos de afirmação da identidade negra. Só a partir desse reconhecimento é que será possível construir um currículo fundamentado na cultura afro-brasileira, com histórias positivas do povo negro para que se construa uma identidade afirmativa, especialmente das crianças negras, vítimas de discriminação racial e étnica. É preciso experimentar um currículo no jogo da diferença, “por meio de seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações” (PARÁISO, 2010, p. 588).

Nossa pesquisa visa a discutir os discursos produzidos pelas crianças e pelas professoras por meio de algumas imagens coletadas em instituições de educação infantil em um município do interior do estado da Bahia nos anos de 2013 e 2014. Estas imagens eram painéis, gravuras e fotos que ornamentavam os espaços das escolas. Essas imagens orientaram as discussões com os/as discentes e com as docentes para compreendermos os discursos que delimitam para as crianças e adultos um ideal de estética corporal, de cabelo e beleza. Foi constituído um grupo focal que se deu com duas turmas da pré-escola, em um total de quarenta e sete crianças. Em relação ao corpo docente, participaram sete professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola. Porém, na discussão dos dados, todas foram denominadas “professora” para não haver distinção entre as falas das professoras e da direção.

Corpo e cabelo: os discursos produzidos pelas crianças e professoras

A experiência com o corpo, em conformidade com o aparato de difusão midiática, como jornais, revistas, televisão e Internet, tem apelado para uma sofisticada tecnologia de produção de corpos perfeitos e culturalmente hegemônicos. Da mesma forma que a TV, o arquivo imagético nas escolas narra e tece histórias, seleciona estratégias de linguagem, pelas quais edita vidas, aponta caminhos, ensina modo de ser, espetaculariza o humano, a qualquer preço (FISCHER, 2012). Nesse viés, a estética e a imagem tornam-se sinalizadoras importantes na constituição do sujeito e estão atreladas à questão racial. Segundo análise de Foucault (1979, p. 146):

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo [...] tudo isso conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, metucioso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio.

Parafrazeando Foucault (1979), questionamos que tipo de investimento é necessário e suficiente para o funcionamento de uma sociedade racista e preconceituosa como a nossa, que impõe um modelo ao corpo negro. Na cultura contemporânea, o que se apregoa, por exemplo, como beleza é a norma social de que se deve ser uma pessoa branca, de sucesso profissional e eternamente jovem. A análise cultural propõe um olhar sobre o corpo que rompe com o postulado natural, considerando-o “[...] um construto cultural, social e histórico, plenamente investido de sentido e significado” (SILVA, 2000, p. 31). Se, por um lado, se cria uma multiplicidade de aparelhos para correção e modificação do corpo com o objetivo de adequá-lo aos parâmetros julgados esteticamente mais bonitos, por outro, surge uma aversão àqueles que fogem dos padrões instituídos como esteticamente mais belo e ousam experimentar outras formas de arrumar o cabelo, por exemplo.

Na discussão com as crianças, além da categoria corpo, surgiu a categoria cabelo, como símbolo da identidade negra, embora, nos discursos produzidos por crianças e professoras, tenha sido apresentado numa lógica caucasiana eurocêntrica, com o privilégio do modelo liso e louro de cabelo. A experiência do grupo racial negro com o cabelo se constituiu em um tema recorrente entre as crianças. Toda essa discussão fornece elementos para o que Soares considera como “pedagogia dos corpos e das aparências”, que serve de base aos modos como o corpo deveria ser desenhado. As pedagogias se esmeram em elaborar propostas que eduquem os corpos por meio da racionalização e vigilância sobre eles, em um processo de domesticação e docilidade. Soares (2011, p. 71 - 72) afirma que a “[...] cultura visual tem sua entrada triunfante e vai fixar novas e decisivas referências para se ver e pensar o corpo”. O corpo se torna, assim, uma dimensão de várias experiências de transformação visual.

Utilizando imagens, buscamos analisar os discursos construídos pelas crianças e pelas professoras com o intuito de entender o significado da discriminação racial no espaço escolar e o surgimento de estereótipos ou palavras depreciativas em relação a pessoas negras. As Imagens 01e 02, que retratam anjos, foram as primeiras a serem expostas. A reação das crianças, ao olhá-las, foi dizer que eram bonitas. À pergunta “*Por que vocês acham as figuras bonitas?*”, foram dadas estas respostas: “*porque tá com o cabelo pintado de amarelo*”; “*porque tem asa*”; “*porque tem olho azul*”; “*a anja é bonita porque tem olho verde*”; “*porque tá com a cor branca*”.

Imagem 1 – Anjo na nuvem



Imagem 2 – Anjinhos voando



Fonte: Registro fotográfico de Edmacy Quirina de Souza

Sabemos que os modelos de estética e beleza física são determinados social e culturalmente e que as “[...] características raciais consideradas como protótipos de beleza são olhos azuis, os cabelos louros e lisos, a pele branca” (SILVA, 1995, p. 93), confirmando que processos de branqueamento são perversamente presentes em nossa sociedade. Desde muito pequenas, as crianças aprendem que são superiores ou inferiores por meio de várias mensagens, de símbolos, de ícones, como os que estamos estudando, nos livros de histórias infantis, nos livros didáticos, e na mídia digital e televisiva. Esses meios geralmente retratam crianças e adultos com a cor da pele branca, os cabelos lisos e, de preferência, amarelos, e os olhos azuis ou verdes. Por esta linha:

É possível aprender sobre a definição dos papéis sociais – já que os negros, na maior parte das vezes, são sempre apresentados como empregados, pobres, sem famílias, despossuídos de bens materiais e sem dignidade. Já as pessoas brancas, são, na maioria das vezes, apresentadas como superiores, com trabalhos qualificados, famílias ditas estruturadas, casas, carros etc. (TRINIDAD, 2012, p. 128).

Tais Imagens (01 e 02), exibidas às professoras, fizeram surgir algumas indagações. A professora Adla¹ afirmou em tom de questionamento: *“Então as coisas brancas são celestiais, boas?”*. Entendi esta frase em tom de crítica, como um estereótipo que está impregnado na sociedade. No desenrolar da discussão, surgiram outros estereótipos relacionados às pessoas negras. A professora Kadija questionou: *“Por que a coisa suja é caracterizada como preta, e a noite é escura?”* (risos). A professora Dalila complementou: *“o preto, o pecado”*. Já a professora Kadija questionou sobre o sentido da expressão “inveja branca”: *“Quando alguém fala ‘ah! estou com inveja branca, que não é uma inveja ruim’, então a inveja negra não presta?”*.

Esses estereótipos e clichês, repetidos à exaustão, se encontram tão universalizados e cristalizados em nossa cultura que se torna difícil desconstruí-los. O pior é que muitas pessoas passam a acreditar neles, transformando-os em descrições de suas próprias identidades. Por exemplo, a simples presença de um anjo negro em um presépio de Natal em uma escola estaria relacionada a algo celeste e bom ou a algo infernal e ruim? Gomes (2005, p. 55) destaca que “[...] podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto” e que as “atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios”.

A professora Aisha elaborou um discurso na tentativa de minimizar a relação da pessoa negra com a sujeira, declarando que talvez não seja intencional: *“A questão da sujeira com o preto é porque a cor quando suja é realmente preta. [...] A sujeira, a sujeira que a gente imagina é preta. Então acaba fazendo esta relação da cor, de não estar limpa, com a cor do ser humano que é a cor preta, o negro”*. Em relação à sujeira, não só o sangue não é preto; existem sujeiras de diversos tipos (pó, suor, gordura) e cores (branca, azul, amarela, rosa e preta). Percebemos que este estigma da sujeira com o preto está tão impregnado, que é como se a sujeira, naturalmente, fizesse parte da cor escura. Vemos que esta percepção perpassa pela aparência da pessoa negra, isto é, negro/a = a mal vestido/a e sujo/a. Parece que este estereótipo passa a ser integrante da figura do/a negro/a. A limpeza da cor passa a ser um indicador da limpeza da alma e crescentemente se admite que um povo limpo equivale a povo ordeiro e disciplinado (GOMES, 2008).

Em relação aos anjos das imagens apresentadas, a professora Zelika esclareceu que esses personagens já existiam e fazem parte da “Turma da Mônica”, e a professora Aisha complementou: *“Ela trouxe para a sala dela. E a cor é esta”*. Então, se a cor é esta, não se pode mudar. A professora Kadija acentuou: *“não existe personagem negro. Agora existe o Pelé, mas a maioria é branca. Na Turma da Mônica, não tem personagem negro”*. A professora Haifa disse: *“Um anjo preto, eu nunca*

¹ Todos os nomes foram modificados para proteger a identidade das pessoas que participaram da pesquisa. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.Especial, set.- dez. 2018, p.38-54 ISSN:2446-6220

vi. Se alguém fosse me encomendar, eu não faria um anjo negro, porque eu nunca vi, não porque é preconceito, porque é aquela coisa, natural”.

Os/as personagens principais da Turma da Mônica (Mônica, Cascão, Cebolinha, Magali) podem ser socialmente declarados como brancos/as. Isso confirma a falta de representação da criança negra nas histórias em quadrinhos. Por não haver na Turma da Mônica personagens negros, não há possibilidade de recriá-los em virtude da realidade, ou seja, de um contexto de crianças maciçamente negras? Vemos que há uma naturalização do modelo hegemônico. Em outro momento, uma das professoras declarou que nunca viu imagem de anjos pretos, nem na TV, nem em livros. Outra argumentou “*vai ver ela foi comprar e só tinha anjos dessa cor*”. Segundo a professora, ela trabalha com placas emborrachadas do tipo EVA e faz esses tipos de bonecos, e só agora ela se coloca personagens negros: “*Não coloco o preto, o preto mesmo, pra dizer assim que tem aquela pessoa da cor preta, eu coloco o marrom mais escuro, o marrom mais claro. Eu fui numa escola e todos os pegadores eram cabeça de criança, e todos eram marrons. Eu estava me sentindo....”.*

Além de defender a inexistência de anjos negros, a professora Haifa afirmou que, quando confecciona os personagens, sempre coloca o marrom mais claro ou mais escuro, mas “o preto, o preto mesmo”, não, pois, para ela, não tem uma pessoa que seja preta. Esse marrom, quer claro, quer escuro, pode fazer uma referência à minimização da cor, aos processos de branqueamento. A professora argumenta sobre a existência de uma quantidade significativa de cabecinhas marrons em uma determinada escola e que “*estava me sentindo...*”. Ela não concluiu a frase. Sentiu-se na África, na Bahia ou se sentiu mal porque as imagens eram todas negras? E se se deparasse com cabecinhas todas brancas, como na Imagem 03, coletada em uma das instituições pesquisadas?

Imagem 3 – Cabecinhas brancas



Fonte: Registro fotográfico de Edmacy Quirina de Souza

As professoras não admitiram a existência de anjos pretos, por isso, para elas, o que nunca se viu não podia ser representado. Universaliza-se e naturaliza-se, assim, o anjo como branco, de olhos azuis, cabelos loiros – características típicas do eurocentrismo. A professora Adla fez uma defesa da criação da Turma da Mônica e sobre a falta de personagens negros/as:

A Turma da Mônica foi criada por conta da filha de Maurício de Souza e todos os personagens são amigos dela. Os amigos dela deveriam ser todos brancos. Eu não acho que ele fez com preconceito, acho que ele fez porque... eu acho que quis ser fiel... eu não vejo preconceito aí não... porque, às vezes, a gente fica muito limitado

a ver preconceito em tudo. Eu acho que é a realidade que ele estava, que ele vivia [...]. Então, se for retratar, não vai dar para ser assim

O preconceito racial é naturalizado de tal forma que as professoras já não o percebem como preconceito, e, sim, como uma reprodução fiel dos padrões instituídos. É preciso tomar cuidado com esta naturalização em que premissas como estas possibilitam um olhar de que não existe o preconceito, acreditando-se viver em uma democracia racial, na qual todos vivem e convivem harmoniosamente. Muito do que existe em relação ao preconceito étnico-racial diz-se que foi feito sem intenção ou sem ponderação. O sujeito se diz não racista. Foi apenas uma brincadeira, para limpar a barra de quem agride. Racista é o outro. Existe o preconceito, sim, e, mais do que nunca, estamos vivendo em tempos difíceis, em que o racismo contra pessoas negras, indígenas e nordestinas se expande. E, em “nome de uma urgência biológica e histórica, justificaram-se oficialmente todos os tipos de racismo; degenerados, bastardos, e ‘tarados’ deviam ser, de alguma forma, eliminados ou, pelo menos, controlados, mas não sem antes confessar sua vida infame” (FISCHER, 2012, p. 62).

“É assim mesmo!” “Temos que aceitar!” “Esse é o padrão!” Essas são frases típicas que reforçam uma cultura caucasiano-eurocêntrica, mas que deve ser questionada, problematizada com vistas à constituição de uma visão mais aberta à diferença. Muitas vezes, acreditamos que a questão racial é algo dado pela natureza – “nasceu negro/a” –, negando-se o caráter social e político de sua construção. Essa concepção, geralmente, “se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (LOURO, 2013, p. 11). Nada é natural nesse terreno, pois os corpos ganham sentido socialmente. A criança negra não se enquadra no modelo estético tido como belo, e ela se percebe pouco atrativa para compor as exposições dos painéis nas escolas. Há rejeições, de forma escancarada, a esse padrão de beleza (ou da não beleza) da criança negra dentro e fora da escola. Conforme ressalta Fazzi (2006, p. 39), “[...] as pessoas que são rotuladas de feias por motivo racial, por exemplo, muitas vezes assumem essa descrição de si mesmas, assim como a pessoa rotulada de desviante”.

Apresentamos às crianças a Imagem 04, em que aparecem uma boneca negra, duas brancas e um boneco branco, e perguntamos a elas qual personagem consideravam bonito e qual achavam feio. Quase em sua totalidade disseram que o/a branco/a era bonito/a, porque tinha o cabelo amarelo. Nas duas turmas que participaram do grupo focal, a situação foi semelhante. Em todas as imagens em que aparecem bonequinhos brancos e pretos, as crianças indicavam a branca como mais bonita e desejavam se parecer com ela.

Imagem 4 – Bonecas e boneco



Fonte: Registro fotográfico de Edmacy Quirina de Souza

Vejam algumas explicações para a opção das crianças: para uma criança (parda): “*Porque tem a pele bonita*”; para outra menina (parda), a bonequinha preta era feia “*porque tem a cor feia*”; para outra criança (branca): “*Porque ela tem uma cara feia*”; para uma menina (parda): “*Todas são bonitas*”. Pergunto por que ela achava todas bonitas, e ela respondeu: “*Porque Deus criou*”. Mas, quando questionada se queria se parecer com a bonequinha preta, ela disse que não queria. Ao justificar que, indistintamente, todos as/os personagens (brancas/os e pretas/os) são bonitas/os porque foi Deus quem os criou assim, utiliza-se um discurso de formação religiosa cristã, que isenta tudo e todos e deixa-se de questionar a diferença. (SILVA, 2012). Cria-se, entretanto, constrangimento, já que a experiência na infância é um dos primeiros momentos de encontro com a discussão da cultura negra. O discurso de que todos são iguais e de que não há diferença revela a sutileza da discriminação racial na escola. O ritual pedagógico produz um discurso de tratamento igual às crianças brancas e não brancas, quando, de fato, silencia sobre a presença da criança negra, sua diferença e sua história.

O discurso arquitetado da igualdade faz com que os agentes pedagógicos acionem “[...] mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural dos segmentos da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima [...] não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 47).

Uma menina (parda) afirmou que a boneca negra era feia porque era preta, ao que outra criança acrescentou: “*Porque é pretona*”. Uma menina (parda) falou que não gostava de preto e que a boneca negra era feia. Questionada, ela respondeu “*Porque ela não se cuida*”. Um menino (preto) disse que a boneca negra era bonita. Questionado, ele ratificou: “*Porque sim*”. Outra criança (preta) falou que gostava do cabelo liso porque o cabelo estava “*arrumado e solto*”. Uma criança (parda) explicou que a preta era feia porque “*tinha o cabelo mal cortado*”. O cabelo da boneca apresentava-se armado, tipo um penteado afro. Constatamos que o corpo e, principalmente, o cabelo retratam os traços mais fortes na trajetória escolar como forma de discriminação e exclusão. O binarismo bonito/feio, que constitui a sociedade moderna, é caucasiano-eurocêntrico, isto é, o bonito é sempre aquele de cabelo liso e de “*traços finos*”, e, como avalia Fanon (2008, p. 154), o “*negro é símbolo do mal e do feio*. Cotidianamente, o branco coloca em ação esta lógica”.

Uma menina (preta) esclareceu que a boneca negra era bonita porque se parecia com ela, como, por exemplo, o cabelo, pois a mãe trançava o cabelo dela de forma semelhante à da ilustração. Esta foi a única criança negra que apresentou uma visão positiva de si. Isso revela que há também uma cultura de resistência. Telles (2003, p. 340) sublinha que crianças “*que são instruídas sobre discriminação racial em casa, tendem a perceber a rejeição social dos negros, se orgulham de sua ascendência africana e rejeitam o branqueamento*”. Para Gomes (2008, p. 126), o corpo negro e o cabelo crespo “*podem ser tomados como expressões visíveis da alocação dos sujeitos nos diferentes pólos sociais e raciais*. Por isso, para alguns homens e mulheres negras, a manipulação do corpo e do cabelo pode ter o sentido de aproximação do pólo branco e de afastamento do negro”.

Ao exibir a Imagem 05 às professoras, elas disseram não haver muito a comentar, pois era um cartaz da casa (pertence à escola onde aconteceu o grupo focal), já o conheciam, portanto. Vale destacar que esta é uma das poucas escolas que trazem alguns personagens negros/as, embora em número reduzido.

Imagem 5 – Personagens negros

Fonte: Registro fotográfico de Edmacy Quirina de Souza

Ao ver a imagem, um menino (pardo) foi logo dizendo que a bonequinha que estava com a perna para cima (que é negra) era a mais bonita; outro garoto (pardo) deu risada e disse que a boneca era gordona e que era feia porque estava com a perna para cima. Uma criança (preta) riu e disse que a bonequinha “*está de vergonha*”. Um garoto (pardo) achou a boneca negra bonita “*porque estava pelada*”. Na figura, aparece parte das pernas de fora. Uma menina (branca) garantiu que a figura da bonequinha loira se parecia com ela, enquanto uma garota (preta) achou que a boneca negra se parecia com ela. Esta é a mesma criança que achou a boneca negra da figura anterior parecida com ela. Apesar de a maioria ter destacado a boneca branca como a mais bonita, alguns discursos reconheceram a negra mais bonita, seja por estar sentada com as pernas para cima – sensualidade da gravura, como expressaram as crianças “*estar de vergonha*” e estar “*pelada*” –, seja pelo fato de o cabelo ter aspecto de liso. A criança que se referiu à boneca como feia não fez referência à cor da pele, mas à posição em que ela se encontrava. Enquanto algumas crianças a acharam bonita pela posição, outras a consideraram feia pela mesma razão. As observações das crianças se concentraram na figura da boneca sensualizada.

Esta mesma imagem mostrada às professoras possibilitou uma discussão em torno da estética das bonecas, como se as imagens, por si só, fossem preconceituosas. A professora Adla disse que os cabelos das personagens negras eram escovados. Para a professora Laine, “*Estava com preconceito e pranchou o cabelo*”. A professora Adla voltou a falar e disse que “*Índio tem cabelo bom*”. A professora Kadija ponderou que “*Provavelmente, o professor dessa sala é negro*” (pelo fato de ter mais crianças negras nas imagens). A professora Adla interrompeu novamente: “*... ou então uma professora que goste e que se atente*” para as questões raciais. A professora Dalila assegurou que o professor ou a professora teve o cuidado de retratar a pessoa negra e a branca. A professora Chiaka comentou “*... e como falam, também, os negros gostam sempre de chamar a atenção, gostam muito de chamar mais a atenção, de se aparecer mais, os três estão chamando a atenção*”. Considerando que, das duas personagens negras, uma está sentada e a outra está deitada, o discurso da professora pode denotar algum preconceito, pois este é um argumento muito recorrente na sociedade, o de que é típico da pessoa negra chamar a atenção.

Na nossa sociedade esta é a representação hegemônica do/a negro/a. A/ao negro/a, cabe o papel de objeto sexual (*O sexo e as nêgas*)², da sensualidade carnavalesca. Na televisão, os estereótipos são vários, eles vão do/a negro/a de índole escrava, humilde e resignado/a, como a Tia Anastácia e o Pai Tomás, à escrava imoral, robusta e tarada (Xica da Silva) ou à pecadora (Novela Da cor do

² Programa lançado na TV Globo em setembro de 2014, produzido pelo ator e autor global Miguel Falabella. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.Especial, set.- dez. 2018, p.38-54 ISSN:2446-6220

pecado), quando não apresentam exclusivamente papéis de empregada doméstica (ARAÚJO, 2000). Nesta visão, o/a negro/a gosta de chamar a atenção, “de se aparecer”, é só mais uma de tantas outras formas de representá-lo. De acordo com Miskolci (2012, p. 108-109), “Ao tornar o homem branco o referente invisível da valorizada branquitude, terminou por erotizar o homem e a mulher negra”.

Percebemos que a discriminação racial se expressa não só na inferiorização numérica da representação da criança negra nos espaços escolares, como também nos discursos que são instituídos. Pizza (2000) acredita que não expor personagens negros e negras é um processo automático de branqueamento. Enquanto a branquitude se constitui um lugar social de vantagens e privilégios raciais com a suposta superioridade de pessoas brancas sobre as pessoas negras, a negritude seria um processo de resistência em busca da identidade racial positiva. As identidades raciais são compostas e definidas por relações sociais, moldadas pelas redes de poder de uma sociedade e se constituem por múltiplos discursos, que regulam, normalizam, instauram saberes e produzem verdades. Essas identidades vão se constituindo na medida em que são interpeladas pelas diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais (LOURO, 2013).

É no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais, quer de raça e etnia, quer de gênero e sexo, quer de origem e religião. “Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis”, podendo ser “rejeitadas e abandonadas”, mantendo um caráter instável, histórico e plural. Nesse sentido, somos sujeitos de “identidades transitórias e contingentes” (*ibid.*, p. 12). Na Imagem 06, aparecem as figuras de um príncipe, uma princesa e, mais abaixo, uma bailarina. Por serem personagens brancos, todas as crianças os consideraram bonitos. As meninas queriam ser iguais à princesa, e os meninos, iguais ao príncipe. Uma criança (parda) queria ser a bailarina. Um menino (pardo) disse que era bonito “Porque o rosto dele é bonito”. Para uma menina (branca), a bailarina era bonita porque estava usando batom.

Imagem 6 – Príncipe, princesa e bailarina



Fonte: Registro fotográfico de Edmacy Quirina de Souza

A referência de beleza para as crianças são os príncipes e princesas dos contos de fadas. Todos/as brancos/as e de olhos verdes ou azuis, tidos como ícones da “boa aparência”. Este conceito “boa aparência” já foi (ou ainda é) princípio seletivo de oportunidades profissionais e corrobora o discurso do embranquecimento. As crianças aprendem, desde muito cedo, que as características fenotípicas são fundamentais na constituição de um modelo de representação na nossa cultura. Argumenta Soares (2011, p. 75) que “Fazer menção à aparência corporal é buscar as denominações

dadas por certo tipo de saber que se consolida, o saber formado por uma ‘cultura visual’ na qual a anatomia, como ciência visual, possui, sem dúvida, um peso significativo”.

Essa imagem para as professoras não significou muito. A professora Adla considerou que “*Essa é antiga, não tem nem que... são europeus, e aí não tem, realmente não tinha, agora tem, agora eu sou princesa*”, se referindo à possibilidade de ser princesa negra nos dias atuais.

As professoras trazem à tona discursos de que esses personagens já existiam, por isso não tinham o que falar. Personagens de príncipe, princesa e bailarina brancos/as já fazem parte da realidade, portanto isso se naturalizou. Uma das professoras declarou que, na atualidade, existem princesas negras. Vale ressaltar que existem príncipes e princesas negros/as na cultura africana, embora não os conheçamos, já que a nossa formação, sendo basicamente ocidentalizada, europeizada, reproduz o branqueamento, e este é o tipo de beleza estabelecido. Mas quem dita o padrão de beleza?

Na Imagem 07, temos a figura de uma boneca negra, mas de cabelo amarelo, e um boneco branco. Ao questionarmos sobre a beleza desses personagens, todas as crianças fizeram referência ao boneco branco. Um menino considerou que a “*Menina é feia porque ela está preta*”. Os meninos disseram que a gravura do bonequinho branco se parecia com eles. Nenhuma menina quis se parecer com a boneca negra.

Imagem 7 – Boneca negra de cabelo amarelo e boneco branco



Fonte: Registro fotográfico de Edmacy Quirina de Souza

Para as crianças, a construção de uma identidade racial positiva fica prejudicada ao ver uma personagem negra de forma estereotipada. Para Trinidad (2012, p. 124), “na mais tenra idade as crianças demonstram que elas constroem suas identidades e identificações étnico-raciais pautadas em significados sociais das quais vão se apropriando por meio de suas vivências”. A partir das várias imagens que foram expostas, as crianças verbalizaram os significados sociais já apropriados em relação ao que significa ser uma pessoa negra ou branca. Na perspectiva das professoras, esta imagem gerou alguns conflitos. Por um momento discutiram mais o acabamento das gravuras, do que as questões raciais que se manifestavam na imagem.

Uma professora avaliou que a personagem preta, por estar com o cabelo loiro, não assumia a sua identidade, o que foi contestado pela professora Adla, pois ela “*dá luzes no cabelo*”³ mas, nem por isso, deixa de assumir a sua negritude. “*Não é porque não aceita a identidade, mas porque gosta; esteticamente o cabelo fica mais bonito, tratado*”. No decorrer da discussão, a professora Adla continuou com a justificativa de que na gravura “*Não combinou a criança negra de cabelo loiro*”, e a

³ Luzes é uma técnica capilar para clarear os cabelos. Este procedimento estético se constitui numa maneira de deixar algumas mechas mais claras que o restante dos cabelos. Muitas mulheres e homens têm aderido a esse procedimento para ficar com o cabelo iluminado.

escolha da cor não foi feliz, mas não vê como não querer se assumir negra. “No desenho foi infeliz, tem gente que é sem noção”. A professora Kadija atestou que “Tem um monte de negro de cabelo loiro. A maioria dos negros não quer se assumir, porque os homens gostam mais de loira”. A professora Zelika achou que a professora da sala fez aquela imagem de propósito.

A professora Adla salientou mais uma vez: “parece que, quando o negro quer mudar a cor do cabelo ou alisar, é criticado como preconceito; e por que o loiro e o branco quando têm cabelo cacheado e escovam não são criticados como preconceituosos?”. A professora salienta que não vê preconceito na imagem e sim uma questão estética, de gosto.

Primeiro, a personagem da gravura não é um autorretrato. Alguém construiu a boneca. As professoras se referiam à personagem como se ela tivesse vida própria, como se a discriminação ou a não aceitação da identidade negra fosse uma atitude da personagem. Posteriormente, uma professora expressou que o cabelo amarelo não “combinou” com a boneca negra, mas, na vida real, é outra coisa. Ela clareia os cabelos e acha que fica esteticamente bonito, além de gostar dessa mudança. Quando se refere ao cuidado com o cabelo, parece que esse cuidado se restringe à escovação, luzes ou alguma forma de alisamento. Fischer (2012, p. 83), ao analisar o discurso, sugere que há uma tensão entre Eu e o Outro no interior dos discursos e que, na heterogeneidade discursiva, o sujeito

Fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado, enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interdito, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade.

O sujeito pode e deve mudar o cabelo como desejar – pintar, cortar, fazer rastafári, deixar *blackpower* –, pois somos sujeitos de mudança e construímos muitas identidades. Não é a mudança ou não dos cabelos que irá possibilitar o sentimento de pertença a um determinado grupo racial. Mas, em um contexto em que o padrão de beleza é o caucasiano europeu, esta mudança pode gerar um enquadramento na cultura do branqueamento, numa estética padronizada, influenciada pela mídia televisiva.

Corpo, cabelo, aparência e limpeza aparecem como aprendizados que se tornam parte da subjetividade. O corpo é uma linguagem, e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. Alguns grupos do movimento negro, alicerçados em lutas antirracistas, apelam para a não modificação dos sinais fenotípicos presentes no corpo, que remetem à ascendência africana. Porém, não podemos desconsiderar que deixar o cabelo ao natural (sem intervenção estética) não significa se sentir pertencente a tal grupo racial. A utilização do cabelo da pessoa negra ao natural ou com apenas penteados afros, como regra de uma formação política e identitária desse grupo racial, revela inflexibilidade, intolerância e a negação do direito de escolha, além de demonstrar uma leitura linear do processo de construção da identidade negra. Como outros grupos étnicos, as pessoas negras estão inseridas em uma sociedade em constante mudança, incluindo aí os padrões estéticos. Por mais intervenções estéticas que realizem, ao ostentarem os cabelos alisados, pranchados, alongados, clareados, o seu cabelo sempre será crespo e sempre remeterá a raça negra (GOMES, 2008).

A professora Dalila defendeu o cabelo negro, mas ressaltou que depois de uma certa idade, faz-se necessário pintar de loiro para disfarçar os cabelos brancos, e ainda pontua: “cada um deve assumir aquilo que nós somos”. Faz referência à beleza de algumas atrizes negras que tem os cabelos encaracolados e que são lindos. O interessante é que nesse discurso há enunciados perpassados por preconceito, como “atrizes *belíssimas, mesmo negras*”, ou seja, a beleza negra seria uma exceção,

pois, quando se refere a pessoas brancas como bonitas, nunca se diz: “é bonita, apesar de branca”. A professora Kali declarou:

Eu tenho uma irmã que é negra, negra mesmo... e ela tem preconceito com ela mesma. Ela fala que queria ser igual à gente (professora parda)... ela é negra, mas ela é muito preconceituosa. Quando ela engravidou, ela morria de medo do filho nascer preto, mas aí o filho puxou ao pai, branquinho... bem branquinho. Ela casou com o branco, e o filho puxou ao pai... Já o meu filho é bem moreninho e todo mundo achava que era filho dela

Nesse discurso há uma necessidade de enfatizar quando alguém é negro/a com a expressão “negra/o mesmo”. Nesse caso, a referência é destinada às pessoas pretas, pois as pardas, na sua maioria, não se assumem como pertencentes a esse grupo racial. Há em nossa sociedade um discurso recorrente de que as pessoas negras têm preconceito delas mesmas para justificar a discriminação e a exclusão do outro, ou seja, não existe discriminação da pessoa branca em relação à negra, mas, sim, da própria pessoa negra para consigo, por se ver inferior e aceitar as cotas, por exemplo. Elas se autoinferiorizam. Esses são alguns dos discursos que se cristalizaram. O indivíduo pertencente a uma categoria estigmatizada poderá construir uma identidade negativa a ponto de acreditar naquele discurso como verdade e assumir um papel de última classe na estrutura social.

Por outro lado, ao se referir ao filho, a professora não o classificou como negro, mas, sim, como “moreninho”, expressão que está impregnada do discurso do branqueamento. O moreninho é aquele que se aproxima do modelo branco. Para Trinidad (2012, p. 126), “moreno é, mais provavelmente, um eufemismo para preto e ou mulato, distinguindo-se claramente do branco”.

Na Imagem 08, aparecem uma menina branca e um garoto negro brincando no balanço. Ao apresentar esta imagem para as crianças, uma menina (branca) disse que a boneca era bonita porque tinha o cabelo liso. Para uma menina (preta), o boneco negro era feio e macaco. Perguntei por que ela o achava feio e macaco, ao que ela respondeu: “porque é preto”. Esta foi a primeira vez que uma criança fez referência a um personagem negro como um macaco, discurso saturado na sociedade. Ao animalizar o homem ou a mulher negro/a, o indivíduo o inferioriza e o rebaixa ao ponto do não humano.

Imagem 8 – Menina branca e garoto negro brincando no balanço



Fonte: Registro fotográfico de Edmacy Quirina de Souza

Ao discriminar um colega, ou dizer que o outro é feio, que parece um macaco, a criança transmite uma mensagem de que ela pertence a um grupo racial superior, a branca, que constitui o estrato da sociedade moderna. Para Gusmão (1999, p. 58), é “A imagem do negro associada à condição de

selvagem, legado à natureza, desprovido de humanidade. É assim que a criança negra se vê, a partir de suas dificuldades de relacionamento com a sociedade inclusiva”.

Um menino (pardo) relatou que gosta da figura do boneco negro, mas, quando perguntei se ele brincaria com o menino da imagem, ele disse que não. Uma criança (preta) falou que o boneco brincando no parque seria ele. Uma menina (parda) preferia que a criança branca fosse sua amiga porque tem o cabelo louro e grande. Uma menina (parda) achou que o garoto preto é feio porque é preto. Uma menina (parda) disse: “*A boneca branca é mais bonita porque tem um macacão igual ao meu*”. Um menino (preto) disse que o garoto da imagem estava batendo na garota. Falei que ele não estava batendo, mas que estava brincando no balanço. Ela respondeu que não, que estava batendo, sim. Um menino (que foi classificado como branco) achou o menino negro bonito e gostaria de tê-lo como amigo. Esse menino achava bonitas todas as imagens de bonequinhas negras.

Os discursos permaneceram iguais em relação à beleza, à estética, ao corpo, mas houve um elemento novo. Quando uma criança afirmou que o garoto da imagem estava batendo na garota que se encontrava sentada no balanço, ela chamou a atenção para um traço muito comum na sociedade, que já se transformou num estereótipo, que é a violência do negro, confirmando talvez a análise de Santos (2000, p. 62): “[...] a sociedade tem as pessoas não-brancas como marginais em potencial”.

Na Imagem 09, aparece um grupo de crianças brincando de roda. Os/as alunos/as garantem que o garoto branco era o mais bonito. Uma criança (parda) chamou a atenção para o menino negro que estava de cabeça baixa, olhando para o chão. Esse olhar o chão pode ser visto como um aspecto de submissão, percebido pela criança. As professoras, ao observarem a imagem, teceram algumas considerações. A professora Dalila garante que a quantidade de pessoas negras é sempre menor e declarou que “*O negro está arrumadinho*”. Temos um olhar atravessado, quem sabe pelos livros didáticos ou infantis ou pela mídia televisiva, ao visualizar a pessoa negra como mal vestida e com aspecto de suja e pobre. Isso tem relação com a análise de Rosemberg (2012, p. 31) de que “grande percentual de negros no Brasil é pobre, e grande percentual de pobres no Brasil é negro”. Então, estar “arrumadinho” caracteriza uma exceção, ou seja, apesar da cor, é possível a pessoa negra ser linda, limpa, educada, arrumadinha, estando no limite do humano.

Imagem 9 – Grupo de crianças brincando de roda



Fonte: Registro fotográfico de Edmacy Quirina de Souza

Reforçando essas discussões, Gomes (2008) argumenta que, quando as pessoas têm contato com uma pessoa negra, imaginam, *a priori*, que ela tem baixa condição social, justamente por ser uma pessoa negra. A professora Adla destacou que só havia um louro no grupo; a professora Zelika disse que o rosto do garoto negro não apareceu; a professora Laine achou que a criança negra parecia

estar sendo carregada pelos outros; a professora Dalila viu o garoto triste, cabisbaixo e concluiu que “cada um vê de uma maneira diferente”.

Enquanto cada professora fazia a sua leitura da imagem, a professora Adla afirmou que, se cada um procurasse alguma coisa a mais na imagem, estaria induzindo a pesquisa e completou que fica preocupada com essa possibilidade de ver preconceito em tudo. “A gente tem que ter cuidado com o grau nosso de ver preconceito em tudo. E sinceramente eu não estou vendo. Às vezes a gente é condicionada a ver o preconceito nas coisas. É apenas um movimento na hora da brincadeira, é preciso ter cuidado, pois tudo é preconceito”.

Esse discurso de tomar cuidado para não ver preconceito em tudo é uma alocação recorrente dessa professora. Talvez sejamos condicionados, educados, formados, pela mídia em especial, a não mais ver o preconceito em situações cotidianas. Outros comentários que surgiram entre as professoras com base nessa gravura foram: para uma professora, a criança parecia não querer participar da brincadeira; para outra, o pintor não desenhava ou pintou direito a cena. A leitura que foi feita pelo grupo parece ser de uma visão estereotipada da pessoa negra, a julgar que esta, nos poucos momentos em que é representada, é numa posição de invisibilidade. Não é querer ver preconceito em tudo, ou procurar o preconceito que está encoberto, como diria Foucault (2012), mas destacar que, em uma simples gravura de crianças brincando, o preconceito se faz também presente.

Enfatiza-se de forma equivocada que apenas práticas nazifascistas, práticas discriminatórias visivelmente institucionalizadas, como nos Estados Unidos e na África do Sul, com o *apartheid*, podem ser apontadas como racismo. Esses sim seriam verdadeiros tipos de racismo. Aqui no Brasil não existiriam essas práticas, portanto não existiria racismo. É como se se dissesse que o povo precisa parar com essa mania de ver preconceito e racismo em tudo. Faz-se necessário desvendar a máscara da democracia racial, pois o racismo existe no tecido social brasileiro.

A escola se constitui em *locus* poderoso para analisarmos a discriminação racial, levando-se em conta que é nesse espaço que as crianças negras e não negras tomam ciência do preconceito étnico-racial. O currículo, as relações interpessoais, os materiais pedagógicos, as datas comemorativas, a linguagem, as imagens, os apelidos, as brincadeiras endereçam um excludente educar, disciplinando, além do olhar da criança, o seu comportamento e atitudes, ao incorporar – material e subjetivamente – a branquitude tão cultuada pela nossa cultura elitizada. Como analisa Miskolci (2012, p. 78), “Identidades, corpos, subjetividades e até mesmo instituições passavam a ser categorizadas e controladas” e, por esse viés, subalternizam-se aqueles que se afastam da norma.

É preciso salientar os aspectos importantes das relações étnico-raciais e da linguagem. As linguagens verbais e visuais na escola, como os estereótipos veiculados pelas imagens, legitimam o domínio do grupo racial branco. A cultura racista e a beleza branca produzida, alimentada e mantida pelo grupo racial branco constituem padrão dominante, e a criança, nesse contexto, se apropria dessas linguagens. Essas práticas discursivas constroem, historicamente, sentidos negativos acerca da pessoa negra, abrindo espaço para o racismo. As crianças, como as professoras, buscam às vezes atingir um padrão ideal de beleza, de cabelo, de corpo que ultrapasse os “traços grossos” e conquiste os “traços finos”, propiciando a aceitação ou a tolerância por parte do grupo racial dominante. Parece haver um esforço para ocultar sinais que denunciam um corpo transgressor, o corpo negro, corpo este que denuncia o pertencimento étnico-racial.

Considerações finais

Para lidar com a questão étnico-racial e com a diferença, a consciência é insuficiente, pois nossa cabeça é construída também segundo a lógica de uma maquinaria racista, fascista e etnocêntrica, e claro que o/a professor/a não quer ser racista, mas o é, apesar da consciência, uma vez que outras questões vão operando nesse contexto. Os discursos das professoras nos levam a pensar como elas, algumas vezes, internalizaram o preconceito. Quais as histórias de vida dessas educadoras e como

isso foi se cristalizando, visto que elas estão educando as crianças nessa direção. O respeito às diferenças está na base dos discursos que circulam nos espaços institucionais e cada vez mais nos convida a pensar que somos feitos da diversidade. Esses discursos não se dão no vácuo, no vazio, mas nos espaços educativos e culturais e encontram-se cheio de sentido e significado.

O cenário da pesquisa confirmou a necessidade de professoras/es mais bem preparadas/os para se posicionarem criticamente ante situações e atitudes preconceituosas. Esta preparação pode estar relacionada com uma formação inicial e continuada para a diversidade cultural, social e étnico-racial. Nos discursos das professoras, observa-se que, muitas vezes, elas não percebem o racismo e a discriminação no interior da escola. Parece que as professoras não têm conseguido se afastar totalmente da imagem negativa que envolve o povo negro na sociedade e a supervalorização do povo branco. Observamos em seus discursos que talvez elas ainda não se deram conta totalmente da importância de sua identidade étnico-racial. E isso pode ser reproduzido em sala de aula. O negro é o outro, não eu. Existe um desafio à prática docente na construção de uma educação antirracista e isso perpassa pelo seu pertencimento étnico-racial e autoidentificação. As instituições e os profissionais de educação, muitas vezes, exercem um papel de disseminação do discurso racista da sociedade. A escola, por seu turno, patenteia a não representação e a inferioridade da pessoa negra. O aporte teórico específico sobre as questões étnico-raciais na formação docente é substancial para que esse/a profissional possa ter uma base mínima para enfrentar situações de racismo e discriminações. Isso o ajudará a enfrentar e combater as representações racistas presentes no cotidiano escolar.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L.M.A.; SILVÉRIO, V.R. (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ARAÚJO, J.Z. Identidade racial e estereótipos sobre o negro na TV brasileira. In: GUIMARÃES, A.S.A.; HUNTLEY, L. (orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*. Janeiro - abril, 2005, p. 77 -96. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28>. Acesso em: 25 out. 2018.

CAVALLEIRO, E.S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2011.

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

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

FISCHER, R.M.B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GOMES, N.L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, N.L. 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*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUSMÃO, N.M.M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, jul, 1999, p. 41 -78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a02.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

LOURO, G.L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G.L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MISKOLCI, R. *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX*. São Paulo: Annablume, 2012.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, maio/ago. 2010, p. 587-604. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

PIZZA, E. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu... In: GUIMARÃES, A.S.A.; HUNTLEY, L. (orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M.A.S. (org.). *Educação Infantil e igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2012, p 10- 46.

SANTOS, H. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, A.S.A.; HUNTLEY, L. (orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, C.D. *Negro, qual é o teu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, P.V.B. ; ROSEMBERG, F. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, T. A. V. (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p 73-102.

SILVA, T.T. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Carmem Lúcia. A educação do corpo e o trabalho das aparências: o predomínio do olhar. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. (orgs.) *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 69-82.

TELLES, E. E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro, Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

TRINIDAD, C.T. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, M.A.S. (Org.). *Educação Infantil e igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos*, Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.Especial, set.- dez. 2018, p.38-54 ISSN:2446-6220

conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2012.

*Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: macy.souza@hotmail.com.

**Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista, mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas, doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Lotado no Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, onde é professor associado. E-mail: ndinis@ufscar.br.

Recebido em 10/08/2018

Aprovado em 15/10/2018