

Educação, identidade e infância negra*

Education, afro-descendent identity and childhood

Luciana Araújo Figueiredo**
Jacira Helena do Valle Pereira***

* Este artigo deriva da monografia de Pós-Graduação *Lato Sensu*/CPDO/UFMS de Luciana Araújo Figueiredo e foi orientado pela Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira.

*Professora da Rede Municipal de Educação – Dourados-MS. Especialista em Educação/CPDO/UFMS.

** Doutora em Educação (USP). Professora do Departamento de Educação/CCHS/UFMS.
e-mail: jpereira.dou@terra.com.br

Resumo

Este trabalho analisa as percepções e vivências de crianças negras em relação ao preconceito étnico-racial nas relações familiares, sociais, e, em especial no meio escolar. Os dados qualitativos foram obtidos por meio da observação participante, entrevista semi-estruturada e registros etnográficos. Os resultados sinalizaram que a identidade não pode ser considerada como um ato individual e sim construída nas relações com o outro, ou seja, nas socializações. Portanto, quando se aborda as socializações pensa-se em um intercâmbio entre as pessoas, e refletir sobre essa dialética entre as crianças negras e as de outras etnias é analisar os confrontos identitários que são estabelecidos dentro da sociedade. Nesse sentido, buscou-se a compreensão dessas relações na tentativa de identificar a importância delas na construção da identidade étnica. Analisou-se também como as crianças negras são apresentadas pela mídia, onde elas não conseguem ver-se, pois quando aparecem são em papéis secundários, muitas vezes como serviçais. Nos desenhos infantis, as crianças negras não se sentem representadas, pois raramente aparecem crianças como elas. Além disso, constatou-se que as relações vivenciadas pelas crianças negras com as de outros grupos étnicos são marcadas em sua maioria por situações de discriminação e preconceito, facultando sentimentos e dificuldades para assumirem a etnicidade e a auto-estima, que se sabe constituem fatores importantes para proporcionar a segurança necessária visando à inserção na sociedade.

Palavras-chave

Infância negra; identidade; currículo.

Abstract

This paper analyses the perceptions and experiences of black children in relation to the ethnic prejudice in family, social and, especially, school relations. The qualitative data was collected through participant observation, semi structured interview and ethnographic records. The results have shown that the identity cannot be considered an individual act, but built in the relations with others, or, in other words, in the socialization. So, when we deal with socialization, we think of an exchange between people. Reflecting about this dialectic between afro-descendent children and children from other ethnic groups is analyzing the identity confrontations which are established within society. With this goal in mind, this paper went on a quest for understanding these relations, in the attempt of identifying their importance in the construction of the

ethnic identity. The way afro-descendent children are presented by the media was also an object of analysis, and it was observed that they can't see themselves in it; afro-descendents aren't present in the media in general, and, when they do appear, are represented in secondary roles, many times as servants or maids. Afro descendent children don't feel represented in cartoons, since they rarely appear. Besides that, it was observed that the relations experienced by afro-descendent children with children from other ethnical groups are mostly punctuated by situations of discrimination and prejudice, resulting in negative feelings and a difficulty for these children to assume their ethnicity and develop their self-esteem, which are, as it's well known, important factors in giving the security needed for the insertion in society.

Key words

Afro-descendent childhood; identity; curriculum.

Introdução

Nos primeiros anos do processo de escolarização, as crianças negras estabelecem, também, os primeiros contatos sociais fora dos grupos mais próximos, quais sejam, a família e os amigos, bem como se constata que as crianças negras sentem dificuldades por não se verem nos materiais pedagógicos, livros didáticos e paradidáticos e atividades produzidas na/pela escola. Assim, na escola ou em sala de aula, elas se sentem o "outro", o diferente, o inferior.

De modo geral, a escola, como espaço social, possibilita que a convivência étnica não raras vezes resulte em práticas de discriminação e segregação. A educação sistematizada que se molda na sociedade encontra-se, em geral, estruturada em uma perspectiva de homogeneização cultural.

Em face dessa problemática, organizou-se uma investigação na tentativa de compreender como se constrói a identificação de ser criança negra nos primeiros anos do processo de escolarização e como as relações com diferentes grupos étnicos influenciam nessa construção.

Alguns questionamentos orientaram a investigação, tais como: que tipos de

relações vivenciam crianças negras nos primeiros anos do processo de escolarização e como elas interpretam essas relações? Ou melhor, crianças negras sentem que são consideradas inseridas no contexto que vivenciam ou sentem que são alvos de discriminação e preconceito, quando em relação com crianças de outros grupos étnicos? Como as crianças demonstram que a escola trabalha as identidades étnicas, em especial a identidade negra, ou seja, em que momentos a criança negra consegue demonstrar que reúne elementos para construir o seu pertencimento étnico em face da presença de outros grupos étnicos?

Assim, a partir desses questionamentos investigaram-se as vivências das crianças negras nos primeiros anos de escolarização, na tentativa de compreender como as práticas educativas e as interações são estabelecidas e podem deixar marcas na vida desses sujeitos. Para responder tais questionamentos, fundamentou-se no estudo de Aires (2003) e Souza (2003), que tratam do processo identitário de sujeitos negros.

Para escolha dos sujeitos, organizou-se um grupo de crianças negras no início

do processo de escolarização, que foi escolhido pela característica fenotípica negra. Do ponto de vista metodológico, foi montada uma caixa com fotos de pessoas com diferentes etnias, com o cuidado de se ter fotos de homens e mulheres, bem como com o propósito de identificar, nas manifestações das crianças em início de escolarização, atitudes, palavras, preferências e reações que pudessem conter preconceitos e estereótipos pré-estabelecidos. No entanto, os dados coletados por meio dessa técnica não serão descritos e analisados neste artigo.

Em um segundo momento, utilizaram-se também entrevistas (semi-estruturadas). Os dados coletados foram organizados e registrados em quadros descritivos com as falas dos sujeitos. Após o levantamento bibliográfico e entrevistas com as crianças, optou-se por uma organização na qual pudesse ser contemplada a trajetória dessas crianças na família, na sociedade, bem como na vida escolar e a descrição e análise desse procedimento são abordadas neste artigo.

O artigo está organizado em duas partes: na primeira, buscou-se explicitar alguns conceitos referentes à infância, à infância negra e à identidade, para, de posse desses conceitos, terem-se elementos teóricos para interpretar as falas das crianças. Na segunda parte, apresenta-se a vivência na família, na sociedade e na escola tendo como base as entrevistas das crianças e, também, procura-se focalizar a influência da mídia nas marcas de pertencimento da criança negra. Nas considerações finais, sem a pretensão de esgotar o assunto, busca-se considerar como as relações estabeleci-

das pelas crianças negras interferem na construção de sua identidade étnica.

1 Infância negra: primeiras aproximações

Eu tenho um sonho que minhas [...] pequenas crianças vão um dia viver numa nação onde elas não serão julgadas pela cor da pele, mas pelo conteúdo de seu caráter. Eu tenho um sonho hoje! (MARTIN LUTHER KING, 1963)

Esta parte tem como objetivo apresentar e discutir o conceito de infância, infância negra e identidade para compreender como a criança negra estabelece relação de pertencimento étnico.

1.1 Conceituando: infância e infância negra

A concepção de infância é uma noção historicamente construída e, conseqüentemente, vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim, é possível, por exemplo, que em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas, ou seja, dependendo da classe social à qual pertencem e do grupo étnico de que fazem parte.

Partindo da premissa de que a produção de conhecimento acerca da infância está intimamente ligada ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro, o que se pretende é revelar as transformações sobre os modos de "ser" da infância ao longo dos tempos para, então, a partir dos instrumentos teóricos, compreender a experiência de ser criança e principalmente ser criança negra.

Na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia, significando que não havia consciência da particularidade infantil, que distingue a criança do adulto. Assim que a criança se tornava mais independente, ia para junto do adulto aprender com ele todas as atividades realizadas.

No século XIV, uma tendência de preferência da estética procurava exprimir na arte, na iconografia e na religião a personalidade que admitia existir nas crianças e o sentido poético e familiar que se atribuía à sua particularidade. Nessa evolução, admitia-se um traje especial para as crianças.

Ariés (1977) aborda o assunto e assegura que a mudança no traje das crianças, para distingui-las das demais, demonstra a mudança ocorrida na atitude em relação a estas e à sua potencialidade.

[...] a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social. Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto. [...] no século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família, que nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos (p.70).

A partir desse século, inicia-se um período caracterizado de "paparicação" surgido no seio familiar, quando os adultos não mais escondiam o sentimento de alegria e prazer em momentos passados ao lado da criança: sua tagarelice, suas brincadeiras e seu riso alegre e solto.

Nesse século, também, forma-se o sentimento de infância que inspirou toda a educação do século XX. O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia

mais pela distração e pela brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e pela preocupação moral. Surge o respeito pela infância e a idéia da inocência infantil que é preciso resguardar:

[...] no século XVI uma mudança muito mais nítida teve lugar. Certos educadores, que iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passaram a não tolerar mais que se desse às crianças livros duvidosos. Nasceu a idéia então de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos. (ARIÉS, 1977, p.135).

Formou-se assim uma concepção moral da infância, colocando a educação como obrigação da família. Percebe-se a preocupação com a infância na tentativa de ao mesmo tempo preservar e disciplinar a criança, tornando-a o centro da família, que passa a ter responsabilidade de cuidar e dar aos pequenos educação escolar.

Essa nova preocupação com a educação, segundo Ariés (1977, p.277) transformaria a sociedade: a família deixaria de ser uma instituição do direito privado para assumir uma função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. Um sentimento novo, o sentimento moderno da família: "[...] os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo". Era preciso:

[...] uma preparação para a vida. Ficou convencionada que essa preparação fosse assegurada pela escola. A aprendizagem tradicional foi substituída pela escola, uma escola transformada, instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. (ARIÉS, 1977, p. 277).

No Brasil, as análises acerca da infância proporcionadas pelos organismos governamentais e não-governamentais,

como a UNICEF, têm oferecido dados sobre a situação geral da criança, demonstrando que as carências infantis de toda ordem têm sido associadas a uma questão maior, que é a do desenvolvimento econômico reconhecido como fundamental para a solução de tais problemas. "Portanto é possível dizer que a história social da infância no Brasil é também a história da questão social infantil" (UNICEF, 1995, p.52).

Apontam-se avanços significativos na consciência social sobre a criança, que se expressa em diversos segmentos. É essa consciência de que ela é um sujeito de direitos e das especificidades que marcam seu momento, que vem mobilizando as forças que trouxeram para o Brasil os avanços legais expressos na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, 1993) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). A legislação brasileira, nesse aspecto, trouxe avanços reconhecidos nacionalmente e internacionalmente, definindo a criança, sujeito de direitos, dando-lhe uma maior visibilidade e garantindo-lhes o direito à vida, ao atendimento de todas as suas necessidades básicas, ao reconhecimento de proteção especial e ao acesso às condições adequadas para seu pleno desenvolvimento.

O país tem, entretanto, de avançar no sentido de fazer valer esses direitos. Os diferentes programas e políticas existentes no país ainda não obtiveram êxito em assegurar às crianças brasileiras o acesso às condições necessárias para garantir o seu desenvolvimento com igualdade.

A maioria das crianças brasileiras enfrenta um cotidiano adverso que as conduz muito cedo à precária condição de vida, ao trabalho infantil, ao abuso e à exploração por parte dos adultos. Todavia há crianças oriundas de diferentes extratos da classe dominante que são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que ainda não resolveu as desigualdades sociais.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma família que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura. A criança tem na família um ponto fundamental para sua referência dentro das inúmeras interações estabelecidas com os outros.

Após delimitar o que é infância, busca-se agora compreender o que significa, em nosso país, ser criança negra.

Em seu trabalho, Pereira (1987) discute essa questão e tece duas considerações: a primeira é ser pobre e abandonada e estar na rua sem as mínimas condições de vida a que tem direito e ser tratada com discriminação e preconceito, quando, em muitos casos, a rua torna-se a sua "casa", ficando sem os referenciais de família, vivendo em situações desumanas de pedintes, à mercê da exploração dos adultos, carregando uma carga de preconceito, principalmente étnico-racial e sendo vistas como delinqüentes, que futuramente estarão nos estabelecimentos carcerários do país.

A primeira ordem de considerações é de que as crianças negras [ou tidas como tais], por pertencerem às camadas mais carentes da população nacional, parecem constituir-se, percentualmente, no maior contingente de crianças abandonadas das grandes cidades brasileiras. (PEREIRA, 1987, p.42).

A realidade brasileira também demonstra, nos censos realizados, que a criança negra é a que menos tem acesso à escolarização. Logo estão colocadas à margem da sociedade, como pondera Pereira:

A segunda ordem de considerações é de que dentre todos os grupos étnicos que compõem a sociedade plurirracial brasileira, o negro é o que apresenta menor índice de escolaridade [...] a criança negra não tem tido a mesma chance de acesso a sociabilização sistemática, isto é, à escola, mesmo sem perder de vista que a rede de ensino básico é gratuita em todo o país. (PEREIRA, 1987, p.42).

Gusmão (1997), em sua pesquisa intitulada "Fundo de memória: infância e escola em famílias negras em São Paulo", realizada com homens e mulheres negros de diferentes idades, retratou os desafios enfrentados pelas famílias negras em relação à infância de seus filhos vivida na escola como uma trajetória marcada de dificuldades para a sua permanência pelo motivo da renda familiar, o trabalho dos seus filhos surgindo como alternativa financeira, e menciona que:

O trabalho surge como imposição de vida que afeta e determina drasticamente o fim da infância, independentemente da idade que se tenha, e, também, o fim da escola como lugar de aprendizagem, já que sempre há que se optar – ou estudar ou trabalhar. A opção, na verdade inexistente,

pois, para o negro brasileiro, o trabalho se faz inevitável. (GUSMÃO, 1997, p.69).

Diante dessa realidade, percebe-se que os negros estão economicamente em situação de desvantagem em relação às demais etnias, o que gera problemas de ordem material e cultural.

Rosemberg (1987), em um estudo sobre rendimento escolar e relações étnico-raciais na escola, construiu um diagnóstico da situação educacional de negros [pretos e pardos] no estado de São Paulo, demonstrando que: 1) para todas as séries do primeiro grau (hoje Ensino Fundamental), o aluno negro apresenta índices de exclusão e repetência superiores ao alunado branco, e vê-se excluído mais cedo do sistema de ensino; 2) os negros apresentam maior número de idas e vindas ao sistema escolar, sugerindo este vaivém uma dificuldade de interação do sistema escolar com o alunado negro, mas também a persistência deste segmento racial, tentando, apesar das dificuldades, manter-se na escola; 3) a porcentagem de negros sem atraso escolar é menor do que a dos brancos; 4) problemas intra-escolares são mais significativos na análise das freqüentes interrupções temporárias ou definitivas dos alunos negros para trabalhar.

A partir desse contexto, percebe-se que a criança negra está marcada por fatores como desigualdade, exclusão social, bem como necessidade de integração ao mercado de trabalho antes da idade necessária. Todos esses elementos, somados à carga de situações adversas, acabam por comprometer a infância da criança negra.

1.2 Identidade e infância: a construção das marcas de pertencimento

Este item é uma tentativa de relacionar a identidade e a infância, e neste entrecruzamento identificar como se constroem as marcas de pertencimento nas relações estabelecidas pelas/entre as crianças.

Em um primeiro momento, pretende-se apresentar alguns conceitos sobre identidade e, em um segundo, como são construídas, pela criança, as identificações quanto ao seu pertencimento étnico. Logo, uma questão vem à tona: O que é identidade? Segundo Berger e Luckmann (1974, p.230) "A identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade"; é em sua interação com o meio social que a sua identidade é construída.

Para Castells (1999, p.22), identidade é "O processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado". Para esse autor, as relações sociais podem ser consideradas como uma construção coletiva, fonte de vários fatores fornecidos pela estrutura social, assim para Castells (1999, p.23) "[...] do ponto de vista sociológico toda e qualquer identidade é construída".

Dessa forma, a identidade não pode ser compreendida como algo dado, naturalizado e sim, construído historicamente nas inter-relações entre os sujeitos. É por meio dessas relações que se constrói a identidade, que, em um primeiro momento, dá-se pela convivência da família, em que seus

referenciais são transmitidos pelos pais, irmãos, vizinhos e amigos próximos. Já com o início da escolarização, a criança passa a relacionar-se com diferentes grupos étnicos, e as vivências adquiridas nessas relações estabelecidas também contribuem para a construção do processo identitário.

Compreende-se, assim, que identidade não é um ato individual, pois apesar de ser vivida pessoalmente, é expressa no frente a frente com outras pessoas do próprio grupo ou com outros grupos. A identidade de cada um, então, está vinculada a uma classe, a um grupo social, a uma comunidade que a afirma e a confirma.

A fonte original da identidade está naquele círculo de pessoas com quem a criança se relaciona. A família é a primeira matriz de socialização, servindo de modelo para a construção da identidade e da autonomia, que diz respeito ao desenvolvimento e ao uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida.

A identidade é um conceito do qual faz parte a idéia de distinção, da diferença entre as pessoas. Sua construção é gradativa e dá-se por meio das interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais esta, alternadamente, imita e funde-se com o outro pela diferença.

A afirmação do ser humano é, portanto, um fenômeno sociocultural. E esse contexto é o responsável pelo processo de identificação.

Castells (1999, p.24-25) apresenta importantes considerações para se pensar na construção da identidade. E destaca três origens nessa construção: **identidade legitimadora**, promovida por instituições

sociais dominantes, reforçando uma atitude de submissão dos sujeitos; **identidade de resistência**, configurada em atores em condição social desfavorecida, que apresentam resistências ao projeto dominador, mas que ainda não chegam a propor formas positivas de construção identitária; e **aiden-tidade de projeto**, no qual os atores, com base nos materiais disponíveis, constroem novas identidades, definem seu local social e buscam mudanças na estrutura social.

Para Berger e Luckmann (1999), a identidade é elaborada socialmente neste cruzamento de relações identitárias construídas no dia-a-dia. Assim, esses autores afirmam:

Sabe-se que a identidade é sempre elaborada socialmente. Enquanto identidade social ou coletiva, ela é o imaginário de um grupo sobre suas origens comuns e os seus múltiplos laços culturais, históricos e geográficos partilhados. Este senso de compartilhamento identitário é que permite à população de determinado território a configuração de um projeto de continuidade histórica. Assim a identidade emerge da dialética entre indivíduo e sociedade (*apud* PEREIRA, 2002, p.141).

Nesse sentido, a construção das marcas de pertencimento na infância é característica construída socialmente, entretanto, parte-se das preservações culturais familiares, como costumes, danças, comidas e todo artefato cultural que envolve a identidade da família. Em seus estudos, Berger e Luckmann (1999) evidenciaram que:

A carga sentimental a envolver os primeiros anos da socialização do sujeito dificilmente pode ser esquecida, embora se considere que o sentimento cultural é algo construído, podendo ser constantemente

remodelado durante o percurso da vida. (*apud* PEREIRA, 2002, p.174).

Nas famílias negras, a cápsula protetora aparece como uma constante, retardando por maior tempo possível o aparecimento do problema étnico, que vai trazer sempre decepções e choques que podem, em maior ou menor medida, influir decisivamente nas relações entre brancos e negros.

Esse relacionamento entre crianças e jovens negros é crítico, na medida em que é o centro de toda questão da identidade étnica. É o momento em que a criança toma consciência não de suas diferenças de origem, mas do significado dessas diferenças e da importância que elas têm para suas futuras relações, uma vez que representam a fonte do preconceito que aparecerá nos momentos em que foram confrontados com outras etnias, surgindo conflitos culturais.

Esses conflitos vão-se tornando mais acentuados com a entrada das crianças negras na escola.

Gomes (2002), ao realizar uma pesquisa em salões étnicos de beleza, constatou que o corpo e principalmente o cabelo retratam os traços mais fortes na trajetória escolar como forma de discriminação e exclusão:

A experiência da relação identidade/alteridade coloca-se com maior intensidade nesse contato-família/escola. Para muitos negros essa é uma das primeiras situações de contato interétnico. É de onde emerge as diferenças e se torna possível pensar um 'nós' – criança e família negra –, em oposição aos 'outros' – colegas e professores/as brancos (p.45).

A referida autora discute como se procede dentro da família essa experiência

de seus filhos saírem da proteção do lar, seu mundo onde estão “protegidos”, para vivenciar situações em que depararão com situações de discriminação e preconceito:

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despen-teada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola esta situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos, e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo ape-lo às normas e aos preceitos higienistas [...]. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no ciclo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra, outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos (GOMES, 2002, p.45).

Nesse contexto, em alguns momentos, a escola torna-se *locus* onde as crianças negras tomam consciência do preconceito étnico-racial. É quando surgem piadas, apelidos e um forte sentimento de rejeição e uma auto-representação negativa nas crianças negras, culminando, em muitos casos, em abandono escolar.

Como retrata Pereira (1987), sobre os problemas étnicos na escola acabam reproduzindo os estereótipos e pré-conceitos da estrutura social brasileira em uma relação de dominação e subordinação em relação aos negros:

[...] a escola estimula, através de contactos diários e primários, a reprodução desse sistema não igualitário, a ponto de alunos negros mais sensíveis se recusarem a ir à escola para assim evitarem situações constrangedoras e humilhantes para as quais não têm resposta (p.43).

E reitera que a questão da discriminação não é discutida em casa, no interior da família, a criança em sua maioria não consegue digerir esse problema ao se deparar com ele.

Em face dessa realidade, percebe-se que a escola merece um importante destaque para análise da construção da identidade da criança negra. A questão levantada a partir do exposto é: “de que forma a escola contribui nas inter-relações entre as crianças de diferentes etnias?” Em suma, é o que se pretende identificar no segundo item. Por esse motivo não será neste momento abordado. No próximo item, buscase também verificar como ocorrem, no âmbito escolar, as relações entre os grupos raciais, analisando a construção identitária da criança negra.

2 Os trajetos na construção da identidade negra na infância

Eu sou branco. Meu irmão é negro e a minha irmã é branca [...] e quando ela se suja demais ela fica negra (Pedro, 7 anos).

Eu gosto de ser negro[...] (João, 6 anos).

Neste item, apresentam-se descrições e análises dos dados coletados com crianças negras que se encontram em processo de escolarização. Pretendeu-se verificar como a identidade é construída no processo relacional, isto é, na família, na escola,

nas amizades e como o negro é visto na televisão e o quanto essas relações interferem na construção identitária.

Alguns questionamentos norteariam a construção deste item, a saber: que tipos de relações vivenciam crianças negras no início da escolarização e como elas interpretam essas relações? Ou melhor, crianças negras sentem que são consideradas inseridas no contexto que vivenciam ou sentem que são alvos de discriminação e preconceito quando em relação com crianças de outros grupos étnicos? Como as crianças demonstram que a escola trabalha as identidades étnicas, em especial a negra, ou seja, em que momentos a criança negra consegue demonstrar que reúne elementos para construir o seu pertencimento étnico em face da presença de outros grupos étnicos? Para responder tais questionamentos, descrevem-se e analisam-se as vivências na família, sociedade e escola.

2.1 Vivência na família: socialização primária

A vivência na família é um dos eixos importantes para se entender a questão da identidade. É na família que se dá a socialização primária e a partir dessa socialização, que se vão agrupar conhecimentos importantes para adentrar na socialização secundária.

Desse modo, busca-se, a partir de algumas questões, compreender como ocorre a construção da identidade na socialização primária: que elementos identitários a família propicia para a criança? Quais as interferências que a família faz para preparar e/ou auxiliar seus filhos para enfrentar

e superar as discriminações vivenciadas, quando se trata de famílias negras? Como a família reage quando seus filhos mencionam situações de preconceito que vivenciaram em sala de aula?

É a família a primeira instância na construção da identidade dos sujeitos. Desse modo, esse é o ponto de partida para a formação da identidade. Nela encontram-se espaços para as relações afetivas e duradouras que formam/constroem as identidades pessoal e individual. Portanto, Berger e Luckmann (1974) observam que:

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. [...] a socialização primária tem em geral para o indivíduo o valor mais importante e que a estrutura básica de toda socialização secundária deve assemelhar-se à da socialização primária. Todo indivíduo nasceu em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização (1974, p.175).

Segundo os autores, essa socialização é marcada por um alto grau de afetividade e emoção, e esse processo torna-se mais fácil por causa da identificação, da ligação afetiva entre os envolvidos. Sem esses fatores a contribuir, seria difícil ou impossível. Por esse motivo, as vivências familiares são importante para a criança:

A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os tornando-os seus. Por meio desta identificação com outros significativos a criança torna-se capaz de se identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível (BERGER; LUCKMANN, 1974, p. 177).

Para Singly (2000, p.5) "O eu só se constrói por meio do desvio da comunicação exterior com os indivíduos próximos, outros significativos". Entretanto, ressalta o autor, que se fazem necessárias outras instituições de socialização para além da família nesse processo de construção identitária:

Nesta óptica, a família representa um espaço importante, essencialmente na primeira educação. Em uma primeira fase, a criança começa a interiorizar o olhar das pessoas mais próximas. Depois, deve identificar-se com outros indivíduos, grupos, um círculo mais amplo, para que o movimento de abstração e o nascimento do outrem generalizado possam delinear-se. (p. 5).

Como se observa nos relatos de crianças negras, identificam marcas de pertencimento étnico na família, ou seja, elas reconhecem que trazem características fenotípicas/aparência diferenciadas:

Moro com meus pais, meu irmão e minha irmã. Meus avós por parte de pai [...] minha avó é negra e meu avô é branco; por parte de mãe [...] eles são brancos, ela não é paraguaia (Pedro, 7 anos).

Meus avós paterno, meu avô é negro, minha avó é índia; avós materno, meu avô da raça negra mais forte, a cor negra bastante [...] mais escura, a cor dele, e minha avó é paraguaia. Eu sou negro misturado com Paraguaio, de sangue eu sou mais forte, de cor menos forte. Eu me identifico mais com a família do meu pai, a da minha mãe, não sei [...] é que lá a maioria, a parte de minha mãe não são negros assim [...] são assim [...] claro, eu acho que é por isso que eu não me identifico. Moro com meus pais, tenho dois irmãos, meu irmão não tem jeito de ser negro, ele é branco, minha irmã é negra. (Henrique, 12 anos).

Quando solicitado para falar sobre situações vivenciadas de preconceito nas amizades dentro do âmbito escolar e como o assunto é discutido em casa com os pais, pelos relatos de Marcos, Letícia e Henrique, é possível perceber que, ao educar seu filho, os pais não têm preocupação em prepará-los para conviver com as situações de discriminação e do pertencimento étnico-racial, tanto que Henrique não é negro, mas considera negra sua irmã, que é filha dos seus pais, que têm a mesma ancestralidade. No processo de socialização não há menção a questões relacionadas ao pertencimento étnico-racial. É como se a diferença étnica não existisse. Assim as famílias vivem a ausência de discussão, ou melhor, não propiciam aos filhos elementos para enfrentar o problema do preconceito étnico-racial e da discriminação.

Percebe-se que há dificuldade em abordar o assunto sobre seu pertencimento étnico, não tendo condições para avaliarem as atitudes discriminatórias. Logo há uma naturalização dessa questão, conforme podemos observar a seguir:

Meu pai me chama de negão, na escola eu perdi até a conta de tanto apelido, o que eu não gostei é de rabricó, tem rapadura, eu tenho um monte, se for contar [...] eu não ligo já estou acostumado. Em casa eu não falo nada (Marcos, 11 anos).

Meu relacionamento com os alunos brancos, com alguns são bons outros ruins, porque me chamam de preto, me chamam de [...] não por ofender [...] mas por brincadeira chatas [...]. Lá [na escola] me chamam de Zulu e Chocolate, eu não gosto, porque a gente tem nome, é para ser chamado pelo nome e não pelo apelido, eu fico quieto, se eu começar a ficar

nervoso: não me chama disso, cada vez mais eles vão gostar de me ver nervoso e vão chamar, então eu nem ligo. Na minha família nunca discuti sobre discriminação racial. (Henrique, 12 anos).

Nos relatos, observa-se que as posições são controvertidas, Marcos já internalizou uma posição na questão, naturaliza, interioriza, mas não conta à família – “em casa eu não falo nada”. Percebe-se que o processo de inferioridade já está interiorizado como sendo algo pronto e acabado, por este motivo ele diz: “eu não ligo, já estou acostumado”. Berger e Luckmann (1974) abordam que:

Os processos formais da socialização secundária são determinados por seu problema fundamental, a suposição de um processo precedente de socialização primária, isto é, deve tratar com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado. [...] isto representa um problema, porque a realidade já interiorizada tem a tendência a persistir (p.187).

Percebe-se também que o apelido, quando é aquele com o qual a família designa o ser humano, que são formas carinhosas de tratar a criança e que vai crescendo com ele, não se sente mal com isso, como é o caso de Marcos: “em casa meu pai me chama de negão”. Outra coisa é o apelido que os colegas de escola tentam colocar como modo de depreciação, como se observa na fala de Henrique: “[...] na escola eles me chama de Zulu e Chocolate [...] eu fico quieto, se eu começar a ficar nervoso: não me chama disso, cada vez mais eles vão gostar de me ver nervoso e vão chamar, então eu nem ligo”. Ora, isso deixa de ser carinhoso para ser uma forma

excludente nas relações sociais. O apelido servirá como uma forma de diferenciá-lo perante os colegas da sala.

Uma outra consideração a ser feita é em relação às “brincadeiras chatas” para não dizer “brincadeiras” preconceituosas e discriminatórias por parte dos colegas como expressões de preconceito étnico-racial no Brasil. Essas atitudes mostram-se como inofensivas e triviais, mas verdadeiramente formam um repertório discursivo que garantem a perpetuação de preconceitos estereótipos e práticas discriminatórias em relação ao povo negro. Nas crianças, há um certo encorajamento a compreender a hostilidade racial como algo aceitável e perpetuável, como sendo algo correto.

É o que aborda Candau (2003) quando relata que a escola torna-se palco de manifestações de discriminação e preconceito dos mais variados tipos:

No entanto a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade – “aqui são todos iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” – e marcada por um caráter monocultural. A escola em geral, lida mal com as diferenças e tende a silenciá-las e neutralizá-las. (p.92).

Por este motivo, segundo a autora, o currículo, as relações, as atividades em sala de aula, os materiais didáticos pedagógicos, as comemorações escolares, a avaliação, as questões de disciplina, a linguagem formal, os apelidos, as brincadeiras, as piadas e expressam comportamentos de uma educação excludente.

Leticia, diferente de Marcos, conta para a família e para a professora que se

posiciona, dizendo que em uma próxima vez vai pôr de castigo, e a mãe, em vez de cobrar uma ação enérgica, fala para a criança deixar para lá. Essa ação primária acaba por influenciar essa criança por longos anos de sua vida, logo a discriminação, “o ser menor”, “ser diferente” passa a ser algo natural, em vez da família começar a discutir essa questão do preconceito como algo desumano, acaba por não discutir e normalizar a situação.

Na escola eles me chamam de *Assolan* por causa do meu cabelo, eu ficava triste e contava pra professora, ela falava que se eles falassem mais uma vez ia botar de castigo. Minha mãe fala pra deixar eles falar (Leticia 11 anos).

Essa resignação é complexa, uma vez que este é o momento de preparação para a idade adulta e esses conflitos refletem na relação profissional e emocional desse sujeito.

2.2 Vivência na escola: um dos espaços de socialização secundária

Neste item, pretende-se verificar que marcas de pertencimento étnico são impostas na identidade dos sujeitos, a partir das vivências com colegas e professores.

Algumas questões nortearam esta parte, a saber: como acontecem as relações interétnicas no âmbito escolar? Como as crianças negras reagem em situações de discriminação e qual a influência destas em sua vida?

A escola é um momento importante na vida das crianças em geral, por outro lado também será um momento de desafio, pois é quando o círculo doméstico não

pode mais “protegê-las”, logo, configura-se como crítico, na medida em que são postos novos elementos de pertencimento demarcando a identidade étnica. É o momento em que elas confirmam o significado das diferenças étnicas e da importância que elas assumem em suas relações de amizade, bem como deparam com crianças de diferentes etnias que passam a se estabelecer nas relações podendo ou não configurar-se quanto à discriminação e ao preconceito.

Gomes (2003) aborda o papel que a escola exerce na construção identitária da criança e, principalmente, da criança negra nas relações estabelecidas, iniciando o processo de sociabilização, quando deparará com situações de discriminação.

E ainda traz presente que a discussão da cultura e identidade negra no interior das escolas não é algo simples e fácil, pois, em alguns momentos, a escola torna-se *locus* no qual as crianças negras tomam consciência do preconceito e do racismo, entretanto aponta a contribuição que a escola, mesmo conflituosa, também é lugar em que acontece a socialização, estabelecendo relações com diferentes grupos étnicos:

Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida em um processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidade e diferença

quanto estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. É importante, lembrar que a identidade construída pelo negro se dá pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com estes (GOMES, 2003, p. 171-72).

Nos relatos abaixo, percebe-se como são as inter-relações entre as crianças negras e as outras crianças e como algumas delas são relações marcadas pelo preconceito e pela discriminação:

Um dia me chamaram de neguinho do pastoreio e eu falei para diretora e ela falou que ia pegar eles, minha mãe falou que ia conversar com a diretora e ela foi e a diretora colocou eles de castigo (João, 6 anos).

Observa-se, no relato de João, o preconceito por parte dos colegas: "me chamaram de neguinho do pastoreio"; as atitudes tomadas por ele, que primeiro denuncia para escola: "eu falei para a diretora"; depois essa denúncia passa para o âmbito familiar, quando ele fala para a mãe e a mesma vai à escola. E a forma como a escola enfrenta essas situações: "e a diretora colocou eles de castigo". As formas de enfrentar essas situações utilizadas pela escola e pelos professores têm um caráter punitivo, em que são desmascarados todos os preconceitos, o estereótipo e a discriminação que a escola demagogicamente procura esconder. Essa mesma escola que assume práticas violentas de diferenciação, que pune, deixando a questão étnico-racial sem nenhum debate para a formação.

Na fala de Henrique, constata-se alguns elementos que sinalizam como algumas relações sociais na escola são perpassadas por preconceito e discriminação:

Na escola tenho bastante amigos, mais amigos brancos. Na minha escola tem poucos alunos negros, na minha sala tem uns três meninos e umas quatro meninas, ao todo tem trinta e três alunos. Meu relacionamento com os alunos brancos, com alguns são bons outros ruins, porque me chamam de preto, me chamam de [...] não por ofender [...] mas por chamar por brincadeira chatas, tem uns que é com ofensa, outros não, chamam: "ô neguinho vem cá", vai ser, depende, se é por maldade ou não. É com maldade quando me chama de preto fedido, foi na aula de educação física, eu estava jogando vôlei, aí eu errei um passe lá e meu colega me chamou, eu não fiz nada porque se eu fizesse eu apanhava, ele era maior que eu, o professor não falou nada, eu senti raiva, me ofendeu. Lá [na escola] me chamam de Zulu e Chocolate, eu não gosto, porque a gente tem nome, é para ser chamado pelo nome e não pelo apelido, eu fico quieto, se eu começar a ficar nervoso: não me chama disso, cada vez mais eles vão gostar de me ver nervoso e vão chamar, então eu nem ligo (Henrique, 12 anos).

Lopes (1987) contribui com a análise sobre a construção da identidade negra e como a escola influencia nessa construção. O autor assegura que muitas vezes o negro nega a si mesmo para se auto-afirmar perante outros sobre o seu pertencimento étnico:

Nós negros sofremos um desvirtuamento da identidade na luta constante que empreendemos com todo esse meio social que nos nega, que nos procura dizer 'você não existe', e que nos leva muitas vezes, a nos negarmos para nos afirmarmos [...] acredito que dentro da nossa escola, a identidade negra atue como um elemento dialético (p.38).

Como vemos nos relatos de Marcos e Pedro:

Na escola eu tenho bastantes amigos, tem alguns negros, a maioria é de brancos. Na minha sala não tem nenhum negro, só assim como eu e você [...] se for contar a escola inteira [...] inteirinha só tem uns dez negros, o resto tudo como eu e você e branco. **Nós somos morenos** (Marcos, 11 anos) [grifo nosso].

Eu sou branco. Meu irmão é negro e a minha irmã é branca, mas o cabelo dela é preto e quando ela se suja demais ela fica negra (Pedro, 7 anos).

Essas falas demonstram a dificuldade das crianças se reconhecerem como negras. A negação da existência do preconceito étnico-racial no Brasil tem uma característica importante: tem-se um problema de "cor da pele" e não do pertencimento étnico. A "cor" das pessoas tem valor hierarquizado em sociedades racializadas, ou seja, em sociedades nas quais as pessoas valem mais ou menos, de acordo com as características fenotípicas que carregam. Quanto mais as pessoas se aproximarem do modelo dominante, branco/europeu, maior será o seu valor; quanto mais se distanciarem do modelo inferiorizado, negro/africano, maiores serão as chances de serem aceitas na sociedade de domínio branco.

Aires (2003) aborda as representações que as crianças têm do negro nas relações sociais, escola, vizinhança, amizades e na televisão, e também por associação do negro à sujeira:

A preferência pela cor morena ou branca pode também ser explicada pelo silenciamento em relação ao negro por parte da escola. Nos trabalhos ou nas atividades escolares não há nada sobre o negro, apenas o silêncio. E, também, pelas referências positivas em relação ao branco (p. 176).

Percebe-se a necessidade de autoafirmar-se como moreno e não como negro, como uma tentativa de melhorar sua autoestima e sua posição em relação aos outros.

Lopes (1987) também discute sobre a inferioridade que a criança sente ao entrar na escola e se deparar como sendo a única negra dentro da sala de aula, bem como ver-se como sendo os "estranhos", os "diferentes":

O problema é a rejeição que sentimos quando entramos em qualquer lugar onde somos as únicas pessoas negras e todos nos olham se perguntando: "o que é que essa neguinha está fazendo aqui?" (p.39).

Além disso, na trajetória de vida, a criança negra traz experiências amargas em seu pertencimento étnico, tanto que em muitos casos prefere esconder este pertencimento carregado de sentimentos de negação à sua cultura. Como aborda Santomé (1993):

É fácil as expectativas negativas que recaem sobre as pessoas destas culturas desvalorizadas darem lugar ao aparecimento de sentimento de autodesprezo, ou seja, as crianças de culturas marginais chegam a odiar-se a si mesmas e tudo o que lhes faz lembrar a sua origem étnica; sentem que precisam esconder os seus traços peculiares e que, se desejarem ser aceitas pelo resto da comunidade dominante, devem comportar-se e expressar-se de acordo com padrões e modelos que caracterizam a etnia dominante (p.174).

É o que retratam os relatos de Mariana, Letícia e Pedro:

Eu tenho bastante coleguinhas na escola, uns brancos outros negros, maioria branco (Mariana, 6 anos).

Eu tenho bastante amigos, brancos e negros, mais brancos. Na minha sala só tem três negros o resto é tudo branco (Leticia, 11 anos).

Tenho bastante amigos, tem uns que é negro e os outros são brancos, tem um monte de branco, negro tem uns nove. Na minha sala tem mais brancos, porque não tem nenhum negro...só o "José. (Pedro, 7 anos).

Percebe-se também o preconceito em relação à aparência física/beleza sofridas pelas crianças negras. Embora já tenha sido citado, o relato de Leticia volta-se a este para tratar dos sentimentos aos atributos físicos:

Eu tenho bastante amigos, brancos e negros, mais brancos. Na minha sala só tem três negros o resto é tudo branco. Na escola eles me chamam de *Assolan* por causa do meu cabelo, eu ficava triste e contava pra professora, ela falava que se eles falassem mais uma vez ia botar de castigo. Minha mãe fala pra deixar eles falar (Leticia, 11 anos).

Gomes (2003) discute que o padrão de estética corporal desenvolvido historicamente pelos negros no Brasil tem sido objeto de estereótipos e representações negativas reforçados em grande parte pela escola:

Cortar o cabelo, alisá-lo, raspá-lo, mudá-lo pode significar não só a mudança de estado dentro de um grupo, mas também a maneira como as pessoas se vêem e são vistas pelo outro; o cabelo compõe um estilo político, de modo e de vida. Em suma, o cabelo é um veículo capaz de transmitir deferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações. Desse modo, para muitos, o cabelo é a moldura do rosto e um dos primeiros sinais a serem observados no corpo humano. [...] na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações

negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las (GOMES, 2003, p.50).

A autora aborda que se construiu um padrão de beleza e de fealdade em relação ao corpo negro, como o cabelo e a pele que, até nos dias de hoje, estigmatizam os negros:

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele apresenta características como visibilidade, crescimento, diferentes cores e texturas, possibilitando técnicas diversas de manipulação sem necessariamente estar subordinado ao uso de tecnologias sofisticadas. [...] Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como ícone identitário (GOMES, 2003, p.81).

Uma outra situação que a criança negra encontra na escola é a indiferença e o silêncio por parte dos educadores:

O professor nunca interferiu. Nestas horas o professor não está nem aí, porque é discussão dos alunos, eles acham que é professor de um lado e aluno do outro. Na minha opinião o professor deveria chamar a atenção do aluno que me ofendeu e não deixar por isso mesmo (Henrique, 12 anos).

Esse silêncio, em sua maioria, retrata a postura da escola. Silenciar não é resolver, e sim contribuir para a consolidação e o reforço da discriminação étnico-racial.

2.3 Identidade étnica ou identidade de grupo construída a partir de atributos culturais

A minha identidade no mundo lá fora, digamos assim, é menor, porque acham que branco é branco e negro é pobre, não tem vergonha, não tem nada, só um

lascado da vida, digamos assim. E eu [...] não acho isso não, porque todos são seres humanos, tem o mesmo valor. (Henrique, 12 anos).

Embora já tenha sido focalizado o papel da família e da escola na construção da identidade, neste item procura-se focalizar a influência da mídia nas marcas de pertencimento da criança negra. Para tanto, uma questão torna-se importante neste momento: quais são as referências que a criança negra tem em relação a sua identidade étnica?

Na fala de Henrique, pode-se perceber a imagem que é apresentada por ele em relação à etnia o que pode ser fruto de uma produção da mídia, bem como de uma realidade vivenciada na escola, nas brincadeiras infantis, na família, enfim em todas as relações sociais.

Embora os debates sobre mídia e relações étnico-raciais sejam vastos, com uma diversidade e riqueza de enfoques, para efeito desta abordagem pode ser demarcado em duas fronteiras: 1) aquela que aponta as representações negativas do negro na televisão [imagens, personagens de telenovelas, desenhos infantis e visibilidades nos noticiários policiais]; 2) e ao mesmo tempo percebe-se pouca presença positiva dos negros na televisão em posição de destaque.

Desde criança, as pessoas afirmam-se como seres humanos por meio de aceitação e modelos que agem ao redor delas. Dessa forma, não se pode ignorar que a mídia torna-se peça importante nos modelos e estereótipos implantados no imaginário das pessoas. Como se percebe nos relatos abaixo:

Na televisão os negros aparecem como polícia. (João, 6 anos).

Eu gosto de assistir o "digimon", os personagens são todos brancos, aparecem negro no Marcelino Pão e Vinho, ele faz o papel de escravo, um homem corta lenha assim [...] e fica sentado, só mandando os outros cortar (Marcos, 11 anos).

Tem alguns filmes que eles são pobres e outros ricos, na novela A Cor do Pecado a Preta é médio, nem rica nem pobre, ela vende tapioca na barraca. Eu gosto de assistir novela, assisto todas. Os negros são ricos. No desenho não tem criança negra (Mariana, 6 anos).

Eu gosto de assistir o vídeo show, lá aparece negro pobre [...] e rico. Na novela aparece como empregado e como polícia (Letícia, 11 anos).

Eu assisto televisão de vez em quando, eu assisto novela, jornal, desenho, globo repórter [...] eu vejo pessoas negras na televisão, uns são ricos ou pobres, nos desenhos não tem criança negra (Pedro, 7 anos).

Os negros aparecem nas piores condições possíveis: em ser pobres, mendigos, alguns aparecem em posição de destaque, mas são poucos (Henrique, 12 anos).

Nesses relatos, constata-se que o abismo entre brancos e negros é visível no Brasil, que é também encontrado, sob o mito da democracia racial. Além disso, observa-se que a mídia desenvolve um fazer específico que, de um modo ou do outro, orienta e desvela as expectativas da sociedade, veicula a realidade cotidiana às vozes do imaginário, produz e absorve sentidos, enfim revela o que está introduzido nos valores da sociedade como um todo. Segundo Batista (1987),

[...] esses mecanismos modeladores de opinião pública e do comportamento de indivíduos, de pequenos grupos e da grande massa atuam, explícita ou subliminarmente, na construção do que chamei de a figura do "negro caricatural". Essa figura é feita a base de estereótipos impregnados de ilusões a sua estética: feio, macaco, tição; ou ligados a sua descategorização social e a sua frouxidão de costumes: malandro, rufião, delinqüente, maloqueiro, amasiado, bêbado, vagabundo, mandingueiro, pernóstico, servil; ou ainda, relacionados com certas qualidades positivas, como seu talento para a música, a sua astúcia e a sua ingenuidade; ou então, são estilizações piegas decalcadas com tipos consagrados pela nossa tradição paternalista (p.43).

Embora a questão étnica seja privilegiada neste estudo, não se pode ignorar o papel que a classe social desempenha no imaginário das crianças frente ao seu pertencimento étnico. Segundo Batista (1987, p.42), "as questões econômicas do negro brasileiro estão ligadas a sua identidade, pois a população negra está nas camadas mais pobres da sociedade brasileira, contribuindo para um acesso inferior à escolarização e conseqüentemente, a condições de vida melhores".

Entretanto, apesar de toda esta visão negativa do negro em seu meio social e na mídia, aflora-se o sentimento de pertença nesta conflituosa construção de identidade étnica, como no relato a seguir: "Eu gosto de ser negro" (João, 6 anos).

Em suma, o que expressa João é significativo no sentido de que há uma resistência à imagem que se quer impor através da mídia e de outros meios de comunicação, não se deve cair em uma visão reprodutivista, bem como negligenciar a capaci-

dade das crianças negras de discordarem do que impõe a mídia e acima de tudo de se valorizarem como pessoas humanas.

Considerações finais

No decorrer deste estudo, foi possível verificar que as relações vivenciadas pelas crianças negras com crianças de outros grupos étnicos são marcadas em sua maioria por situações de discriminação e preconceito. A sociedade brasileira ainda não conseguiu estabelecer relações de igualdade entre os sujeitos, por esse motivo sente dificuldades em assumir a sua etnia e de sentir-se importante na construção de sua autoestima, que constitui fator importante, pois é ela que dará a segurança necessária para a sua inserção na sociedade.

Sendo assim, pensar a realidade escolar seria pensar essa heterogeneidade, pois todas as etnias têm cultura e identidade diferenciadas. No entanto, pode-se perceber pelos relatos que o sistema educacional ainda não está preparado para trabalhar e discutir sobre as diferentes identidades que há em seu interior. As minorias dentro do sistema escolar estão como realmente o termo sugere: "os diferentes".

Entretanto, mesmo que a escola, a mídia e as amizades tentem preconizar que ser negro é algo muito ruim, pois negro é feio, ladrão, drogado, vagabundo entre outros adjetivos depreciativos, as crianças entrevistadas disseram que gostam de ser negras e consideram-se bonitas. Isso revela que há uma cultura de resistência e essa, ao que parece, é familiar. Mesmo as crianças que afirmaram que em casa não se dis-

cute o preconceito racial, acredita-se que é uma forma da família poupá-la de um desgaste psicológico maior, pois a idade de algumas delas, seis anos, não permite que já tenham um conceito pronto.

Por isso, parece que dentro dessa sociedade dita homogênea há os grupos étnicos que fazem no âmbito familiar essa cultura de resistência, e se todas as famílias conseguissem fazer esse enfrentamento com a discriminação propiciariam elemen-

tos conceituais a elas para se tornarem jovens capazes de sentirem orgulho de sua etnia e de sua cultura.

Para finalizar, acredita-se que é possível possibilitar uma mudança real de atitude de conceitos dentro da sociedade, mas é preciso que as minorias consigam ser ouvidas e que as instituições comecem a enxergar a sociedade constituída de pessoas heterogêneas, e não homogêneas, como o mito fundador da nação brasileira.

Referências

AIRES, Joubert Max maranhão Piorskiy. *Identificações indígenas e negras no universo infantil tapeba*. Identidade negra: Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. ANPED. Rio de Janeiro, 2003.

ARIÉS, Phillip. *História social da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro. Guanabara, 1981.

BRASIL. *UNICEF*. Situação Mundial da Infância em 1995. Brasília, 1995.

BERGER Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

CANDAU, Maria Vera (Org.). *Somos tod@s iguais?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Cezar Marcos (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.29, n.1, p.167-82, jan/jun. 2003.

_____. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23. maio/jun/jul/ago. 2003.

_____. Trajetórias escolares/corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21. set/out/nov/dez. 2002.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. *Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, novembro. 1987.

GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. Fundo de memória: Infância e escola em famílias negras de São Paulo. *Caderno Cedes*, ano XVIII. n. 42, outubro. 1997.

LOPES, Helena Theodoro. Educação e identidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, novembro. 1987.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *O curriculum oculto*. Portugal: Porto, 1995.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal. Coleção Tendências. vol. 4. 1983.

SOUZA, Maria Elena Viana. *Preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar*. In: 26ª reunião da ANPED. Poços de Caldas. 05-08 out. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 24 jan. 2004.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra: identidade étnica e sociabilização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, novembro. 1987.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. *Identidades étnico-culturais e seus significados no currículo de escolas de fronteiras*. In: 25ª Reunião da ANPED. Caxambu, 27-30 set. 2002.

_____. *Educação e Fronteira: processos identitários de migrantes de diferentes etnias*. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo/USP, 2002b.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, novembro. 1987.

VALENTE, Ana Lucia. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 93. maio. 1995.

_____. *Educação e diversidade cultural: um desafio*. São Paulo: Moderna, 1999.

Recebido em 11 de novembro de 2005.

Aprovado para publicação em 19 de maio de 2006.