**TENSÕES NAS RELAÇÕES COM OS CORPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**

**Intensões para a superação de desigualdades**

*Simone dos Santos Pereira[[1]](#footnote-1)*

**EIXO TEMÁTICO: Gênero, raça e cidade**

**RESUMO**

As interações na escola podem acentuar ou diminuir as relações desiguais de poder que intersecciona alguns marcadores sociais da diferença. Os objetivos desse estudo são perceber se há desigualdades sendo produzidas na Educação Infantil, com quais marcadores e como a escola lida com tais situações. Por meio de observação participante foi possível compreender que situações de discriminação interseccionam raça, gênero e região. As professoras realizam um trabalho contínuo de valorização da diferença para a superação de estereótipos, preconceitos e desigualdades.

**Palavras-Chave**: Educação Infantil, Relações desiguais de poder, Trabalho docente; Valorização da diferença, Superação das desigualdades.

**Caminhos percorridos**

 Fruto de discursos hegemônicos eurocêntricos e androcêntricos e de um processo histórico de escravização de pessoas do continente africano alguns corpos tem sido enaltecidos e incluídos enquanto outros desvalorizados e excluídos. É comum encontrar pesquisas que desvelam discriminações, preconceitos, racismo, sexismo, enfim diversas relações desiguais de poder que inferiorizam os corpos na sociedade.

A universalização de etapas da Educação Básica no Brasil e a condição da escola enquanto instituição pública, gratuita e laica pode possibilitar novas leituras com e sobre os corpos de modo à desnaturalizar relações que geram desigualdades. Contudo, ainda assim, diversas pesquisas realizadas apontam como a escola produz e reproduz ainda certos estereótipos. Entre elas, Oliveira e Abramowicz (2010) descrevem situações em que os corpos negros interseccionados com gênero, classe, obesidade não recebiam a mesma atenção, afeto e “paparicação”, que os corpos brancos, por parte das educadoras. Cavalleiro (1999) e Afonso (1995) apresenta situações que crianças brancas e adultos julgam, discriminam e rejeitam as crianças negras pela cor, pela classe, pelo gênero, etc.

Esta pesquisa se insere entre aquelas em que, mesmo com experiências conflituosas, as escolas problematizam as hierarquizações e desigualdades de modo a buscar superá-las. Este estudo, realizado com crianças de cinco anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de São Paulo iniciou-se com o objetivo de compreender se há relações desiguais de poder nas brincadeiras das crianças[[2]](#footnote-2). As experiências descritas neste estudo se deram em momentos de brincadeiras não dirigidas. Isso não significa que não existam intenções previamente estabelecidas. Concordamos com Staccioli (2018) que o termo tempo livre não existe. Da mesma forma “[...] a brincadeira livre não existe. Uma criança completamente espontânea não existe. Uma criança e sua brincadeira são sempre condicionados pelo contexto, pelas modas, pelas condições culturais do momento” (p. 57). Assim, explica o autor, estão sempre atreladas aos valores e às expectativas das gerações anteriores, seja na arquitetura do espaço, nas propostas disponibilizadas, etc.

Vianna e Finco (2009) apontam que a oferta de brinquedos “permitidos e disponibilizados” faz com que “[...] as crianças “aprendam”, de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como “verdadeiros” meninos e meninas” (p. 272-273, grifos das autoras), desvelando a força das expectativas que as sociedades carregam que incide nos processos de feminilização e de masculinização dos corpos. Essas inferências hierarquizam e controlam as possibilidades dos corpos infantis.

Nessa comunicação, dentre todas as interações observadas, escolhemos apresentar duas situações que interseccionam gênero, raça e cidade e que a pesquisadora esteve diretamente envolvida.

**O cabelo da mulher negra**

Um dia cheguei à sala de aula em um horário de “brincadeiras livres”. Sentei longe das crianças que brincavam em suas mesas. Logo duas meninas se aproximaram e pediram para brincar com meu cabelo. Como ele estava desembaraçado e solto eu disse que sim. Elas pegaram os brinquedos e começaram a manipulá-lo. Tainá, uma menina negra com cabelo crespo disse: “*Seu cabelo é legal, é bonito. Posso fazer uma trança*?”. Com a minha afirmação ela comentou que ia brincar de salão de beleza. Pegou o secador de brinquedo e se pôs a secá-lo. Depois fingiu passar um creme e fazer a trança. Enquanto brincava falava: “*gosto de tranças, minha mãe faz trança em mim. Seu cabelo vai ficar bonito igual*”.

 Do meu lado direito tinha outra menina negra, a Ariane[[3]](#footnote-3) (A). Ela pegou o secador quando a outra deixou de usá-lo e disse:

A: precisamos secar ele.

Eu assenti.

A: vou passar a chapinha para ele ficar liso e bem bonito!

Eu perguntei (S): porque precisa passar a chapinha para ele ficar bonito?

A: fica mais bonito assim.

S: ah, mas eu não quero passar a chapinha, gosto do meu cabelo cacheado, não gosto dele liso.

Ela ficou em silêncio por um tempo e disse: Ah, que nem a Tayó, mas não tem coisinhas para colocar no seu cabelo.

Eu passei a mão em seu cabelo e disse: que nem o seu cabelo. O seu cabelo é lindo! Quem fez esse penteado incrível nele?

Ela sorriu, deixou a chapinha na mesa e respondeu: minha irmã.

Ficou mais uns minutos passando a mão nele e disse: está bem, vamos passar um creme e deixar ele solto.

Todos os dias que ela vinha conversar comigo eu falava como o seu cabelo estava bonito com aquele penteado. Ela sempre orgulhosa respondia que sua irmã que tinha feito o penteado. Sempre me dizia que ia me apresentar sua irmã. Alguns meses depois, na festa da cultura, tive a oportunidade de conhecê-la. A irmã disse que diariamente ela pedia: “*Faça um penteado bem bonito, a prô nova gosta muito do meu cabelo e dos penteados*”.

As interações apontam questões latentes sobre o cabelo da mulher negra. Tainá gostava no tratamento que recebia em seu próprio cabelo e o incluiu em sua brincadeira[[4]](#footnote-4). O diálogo mostra como ela lida positivamente com seu cabelo. Sua ação pode ser entendida como compartilhamento de momentos vivenciados com sua mãe, que possivelmente inclui cuidado, afeto, elogios, conversas, etc.

Ariane, embora estivesse com um lindo penteado, preferiu brincar de deixar o cabelo liso com a explicação que era para ele poder ficar “bem bonito”. Ao longo da brincadeira e da conversa Ariane se lembrou de outros momentos vividos na escola e possivelmente ressignificou as possibilidades de penteado que traziam beleza ao seu cabelo.

A escola realiza um trabalho contínuo de aceitação e empoderamento do cabelo negro. Entre as ações foram realizadas oficinas de penteados afro, de turbantes, de trançamentos, entre outros. É comum a leitura de livros infantis em que a protagonista é afrodescendente e tem uma relação positiva com seu cabelo. Entre eles está o livro citado por Ariante: *O mundo no black power de Tayó* escrito por Kiusam de Oliveira, sobre uma criança que carrega alegria, ancestralidade e enfrentamento em seus penteados.

Consideramos que essas interações podem ocorrer principalmente em um ambiente urbano em que o Salão de Beleza (frequentado ou não) está presente no cotidiano das crianças dentro e fora da escola[[5]](#footnote-5). O fácil acesso a brinquedos como secadores, chapinhas, espelhos, etc também podem estar relacionados com a alta rotatividade do consumo de tais objetos nas cidades grandes.

 Os esforços sobre a relação positiva com o cabelo de crianças negras é uma prática constante das educadoras dessa EMEI. Elas compreendem que sentidos e significados sobre e com os corpos negros constituem a subjetividade da criança e, consequentemente, trabalham de forma a contribuir com vivencias positivas e com superação de desigualdades. Gomes (2002), ao analisar os relatos das/ os depoentes de sua pesquisa de doutorado sobre a relação com o corpo e o cabelo negro, aponta que a forma como as/ os adultas/ os (não) lidam com seus dilemas étnicos e raciais no presente depende do acúmulo de experiências positivas ou negativas ao longo de suas vidas.

**A brincadeira de “Polícia e Enquadro”**

Ao observar as crianças no parque de grama sintética brincando de “polícia e ladrão” percebi que as crianças que eram policiais tratavam o ladrão com agressividade. O diálogo, que na verdade era um monólogo porque só o policial tinha direito a voz, se dava normalmente assim: “Parado, vagabundo!”, “Fica quietinho aí, que vou te revistar”, “Cala a boca preto folgado”, etc. Os toques no corpo do ladrão eram hostis: o encostar/ empurrar na parede, o fazer deitar no chão, o revistar, etc. A brincadeira se resumia a isso, pegar o ladrão e revistá-lo. Quando acabava o menino que fazia o ladrão dizia: “Agora é minha vez”, que significava “Agora é minha vez de ser polícia”.

Na primeira observação, foi realizada uma conversa com duas crianças participantes sobre a brincadeira. Ao perguntar do que brincavam eles responderam “*Polícia e enquadro*”. Questionei sobre como era a brincadeira e Ian responde “*Ah, a polícia corre atrás do moleque, pára ele e começa a gritar*”. Insisti perguntando se a brincadeira não chamava “polícia e ladrão”. Bruno responde: “*É ‘polícia e enquadro’ porque a polícia enquadra todo mundo, as pessoas que estão na rua e eles não são ladrão*”. Questionei se isso acontecia com todos na rua, menino, menina, criança, idoso? Ian responde: “*Não, só os meninos e os homens*” (Caderno de Campo, março de 2019).

  Em outro dia de observação, ficou evidente que a polícia era sempre o mesmo menino, um garoto branco. Ao questionar se eles trocavam de papéis, ele respondeu:

D: Não, com esses amigos só eu sou a polícia. Eles tudo tem que ficar no chão.

S: Por quê?

D: A polícia não me pára não, mas pára eles

S: Por quê? Vocês moram em lugares diferentes?

D: Não, a gente mora na mesma rua.

S: Então qual é a diferença?

Ele dá uma risada de canto de boca, faz gesto de arma com as duas mãos juntas próximas ao peito responde “*Ah, a gente é diferente*” e sai correndo. (Caderno de Campo, maio de 2019)

É possível observar com esses exemplos alguns entendimentos que as crianças colocam em relação sobre raça, gênero, profissão, posições sociais e papéis das personagens. No primeiro relato as escolhas de ambos são indistintas, todos podem ter a possibilidade de escolher os dois papéis ocupando as duas posições sociais. No segundo caso é possível apontar que o menino branco, para além do brincar, compreende alguns marcadores e discrimina as posições sociais ao simultaneamente ocupar só um papel e recusar-se a ocupar o outro.

Pode-se inferir que todas as crianças percebem os marcadores de gênero e de idade, pois apenas pessoas do sexo masculino, no local onde habitam, passam por essa situação. Ao incluir o recorte cor foi constatado que um menino branco se recusou a ocupar a posição de “ladrão” ou “enquadrado”, pois em seu entendimento tal posição não poderia ser ocupada por pessoas com a sua característica (ou cor branca).

A questão da classe social e da região é talvez imperceptível por morarem nas comunidades locais. Não foi observado nenhum contexto de localização que indicasse que em determinado local isso não acontecesse, contudo compreendemos que essa seja uma situação constante em periferias e comunidades de cidades grandes. A escola está localizada entre duas comunidades na cidade de São Paulo, entretanto o relato poderia ter sido de qualquer menino negro em comunidades como a Rocinha no Rio de Janeiro, Sol Nascente no Distrito Federal, entre outras.

Ficou evidente o marcador profissão, indicando as relações de poder, de autoridade e de prestígio de quem ocupa o lugar do policial. Essa ocupação, para essas crianças, carrega consigo grande força psicológica, física e instrumental assim como implica outras relações subjetivas. O jogo das posições sociais, por oposições binárias da sociedade ocidental, resulta na prevalência de somente uma posição nessa brincadeira para o menino não negro.

Ao mesmo tempo essa ocupação invoca possibilidades concretas de profissão para os meninos negros e pobres. Nunes (2017) relata uma professora insistindo para uma criança negra fazer uma atividade justificando que ele “*precisa estudar para ser forte e trabalhador!*”. Ele, bem baixinho, responde: “*mas eu não quero ser isso...*”. Nunes analisa que é importante compreender a resposta da criança “[...] como uma resposta dos meninos negros que não querem se conformar a um modelo de sociedade em que eles sejam vistos como reposição de um “estoque” racial para a manutenção dos privilégios de um grupo racial em detrimento de outros” (p. 283, grifo da autora). Essa criança mostra ciência do trabalho do homem negro [[6]](#footnote-6)tanto no seu convívio direto como a representatividade dele nas mídias.

As profissões também são marcadas pela cor e os negros normalmente trabalham em vagas que exigem pouca qualificação. Quais os trabalhos dos homens negros no convívio das crianças da EMEI? A partir da experiência concreta dessas crianças a ocupação de policial, como positiva e valorizada, ganha destaque uma vez que outra possibilidade de futuro para a criança negra está situada no papel do enquadrado. É uma condição real, nas comunidades em que habitam, presenciar jovens e adultos negros (inclusive de suas famílias) serem levados pela polícia para abrigos, reformatórios e prisões. Assim, imaginar ser policial nessa condição abriga não estar na posição oposta.

As brincadeiras revelam, por vezes, como percebem as organizações sociais e institucionais no mundo. A ausência de problematização por parte da escola em tais situações pode fixar a criança negra silenciada na posição de “enquadrada” e esse mesmo indivíduo possivelmente “[...] na vida adulta, aceitará preconceitos e injustiças sociais, também passivamente, sem perguntar seu significado e razão de ser” (PARO, 2011, p. 132).

A criança branca gerou uma situação de relação desigual de poder com caráter excludente e natureza dominante-dominado. Houve, ao mesmo tempo, silenciamentos dos meninos pardos e negros que se sujeitaram ser enquadrados sem disputar, nesse momento, a posição do policial (branco). O que isso significa no subjetivo e no concreto, no individual e no coletivo, no presente e no futuro desses meninos negros pobres e urbanos?

Ao conversar com a coordenadora pedagógica sobre o assunto essa explicou que eventualmente eles brincam dessa forma e que marcaría uma reunião com outras professoras que fizeram os mesmos relatos para buscar possíveis caminhos, para além das rodas de conversas já realizadas, para lidar com a questão.

**Considerações finais**

Realizamos um breve percurso com exemplos de situações conflitantes que interseccionam raça, gênero e cidade. Essas interações revelam distintos discursos sobre os modos de existir na sociedade. A pesquisa mostra que a EMEI tem realizado um trabalho intenso, extenso e coletivo de forma a valorizar as diferenças e a enfrentar as desigualdades, problematizando e possibilitando às pessoas da comunidade escolar ressignificações de diversas questões sociais.

Ressaltamos a importância de que (outr)as escolas realizem um escuta atenta das crianças e possibilitem múltiplas relações engajadas e positivas com e sobre os corpos de forma a desestigmatizar preconceitos enraizados para que desigualdades sejam superadas.

**Referências**

CAVALLEIRO, Eliane dos S. O processo de socializaçao na educação infantil: a construção do silencio e da submissão. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.** S. Paulo, 12(2), 1999. P. 39-49.

GOMES, Nilma, G. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21. P. 40-51.

NUNES, Mighian D. F. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2018.tde-05122017-130043. Acesso em: 2019-10-27.

PARO, Vitor H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. vol.26 no.2 Belo Horizonte Aug. 2010. p. 209-226.

STACCIOLI, Gianfranco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018.

1. Mestre em Educação (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). Doutoranda em Antropologia Social (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo). Financiamento: Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Contato: simone.pereira@alumni.usp.br. [↑](#footnote-ref-1)
2. Este estudo é parte da pesquisa do doutorado que realizo. [↑](#footnote-ref-2)
3. Todos os nomes foram substituídos para preservar o anonimato das pessoas. [↑](#footnote-ref-3)
4. A pesquisadora só assentiu deixar seu cabelo ser parte da brincadeira porque estava lavado, úmido e desembaraçado, ou seja, para si, de certa forma, manipulável. [↑](#footnote-ref-4)
5. Em um processo de escuta das crianças em 2018 a brinquedoteca foi reformada e foram incluídos cinco cantos e votados por elas: incluindo o “Salão de Beleza”. Os outros foram: canto dos super heróis e heroínas, cozinha, médico/ dentista e mecânica. [↑](#footnote-ref-5)
6. Ou talvez a condição de meninos negros que ocupam as maiores taxas nos índices de trabalho infantil. [↑](#footnote-ref-6)