



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDMACY QUIRINA DE SOUZA

**CRIANÇAS NEGRAS EM ESCOLAS DE “ALMA BRANCA”: UM
ESTUDO SOBRE A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**SÃO CARLOS - SP
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDMACY QUIRINA DE SOUZA

**CRIANÇAS NEGRAS EM ESCOLAS DE “ALMA BRANCA”: UM
ESTUDO SOBRE A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação Cultura e Subjetividade.

Orientador: Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis

**SÃO CARLOS - SP
2016**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S729c Souza, Edmacy Quirina de
Crianças negras em escolas de "alma branca" : um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil / Edmacy Quirina de Souza. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
245 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

1. Infância. 2. Criança negra. 3. Relação étnico-racial. 4. Alteridade. 5. Branqueamento. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Edmacy Quirina de Souza, realizada em 29/02/2016:

Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis
UFSCar

Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin
UFSCar

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos
UFSCar

Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão
UNESP

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite
UNESP

Á minha mãe Alexandrina Quirina, carinhosamente chamada de Xanda. Por ser mulher e negra, nordestina e baiana. Por nunca ter se sentido inferior pela sua cor/raça. Com a sua experiência ensinou aos filhos a se verem com confiança e a não aceitar o lugar que, geralmente, são dados aos negros, o lugar da inferioridade.

A todas as pessoas que se autodeclaram negras, por suas lutas e resistências.

A todas as crianças negras que são estigmatizadas e excluídas na sociedade.

AGRADECIMENTOS

“O que Deus tem a ver com as pesquisas acadêmicas? Em que medida Deus participa das monografias, dos trabalhos de conclusão de curso, das dissertações e teses, textos de cunho intelectual produzidos com finalidades científicas e cuidadosa metodologia?” (PERISSÉ, 2010, p. 33). Este é o questionamento do professor Gabriel Perissé no seu artigo *Minha Tese... Graças a Deus*¹, no qual faz um levantamento, em teses e dissertações, dos textos de agradecimento e analisa a expressão muito utilizada que é o *agradecimento a Deus*.

Ao escrever um texto científico-acadêmico, não é necessário isolar-se totalmente de sua fé, para provar o rigor científico. Posso me tornar uma pesquisadora séria e responsável, sem, necessariamente, deixar de crer em Deus. Não vejo contradição. Uma coisa não anula a outra, senão cairíamos no velho discurso do isso ou aquilo. Diante disso, agradeço a Deus por ter chegado até aqui, por mais esta conquista.

Esses quatro anos de viagens, estudos e pesquisas não foram fáceis. Foi, literalmente, uma árdua jornada. Entre idas e vindas Itapetinga-BA x São Carlos-SP, foram muitos os percalços, mas muitas também foram as conquistas. E nesse caminhar várias pessoas deixaram suas marcas:

Meu orientador Nilson Fernandes Dinis. Suas provocações e questionamentos levaram-me a ter outro olhar sobre a infância, possibilitaram-me repensar a minha prática docente e contribuíram, significativamente, para a minha formação acadêmico-profissional.

O Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial os professores e as professoras da linha *Educação, Cultura e Subjetividade* Anete Abramowicz, Antônio Zuin, Flávio Caetano, Luís Gomes, Maria Cecília Luiz e Sandra Riscal.

O Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pela oportunidade de cursar disciplinas como aluna especial. Em particular o professor Richard Miskolci e o professor Walter Roberto Silvério, pelo convite para participar do Grupo de Estudo Relações Étnico-raciais e pelas indicações bibliográficas.

A professora Vanice Sargentini, pela oportunidade de cursar uma disciplina como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Linguística e muito aprender sobre o discurso em Foucault.

¹ Mirandum 21. CEMOrOC-FEUSP, 2010/ IJI-Universidade do Porto. Disponível em: <http://www.hottopos.com/mirand21/gabriel.pdf>. Acesso em julho de 2015.

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves, pelas indicações de leituras e empréstimos de alguns materiais bibliográficos.

As professoras que participaram do exame da Banca de Qualificação, Maria Walburga e Tatiane Consetino, pela leitura da primeira versão da tese e contribuições.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por liberar-me totalmente das atividades docentes para a efetivação do doutorado.

Meu esposo Cid, pela compreensão nos momentos distantes, pelo companheirismo e carinho no período mais difícil da escrita e pela paciência em tempos de *stress*. Foram momentos bem difíceis.

Minha mãe Alexandrina Quirina, pelo carinho, dedicação, por ser esta mulher forte, que, aos 89 anos, continua de pé e lúcida e pelo seu amor incondicional. Meus irmãos Antônio, pelo carinho, e Gideon, pelo cuidado e por não ter me permitido desistir na graduação quando não havia mais condições financeiras para continuar. Minhas irmãs Iraildes, Azenita, Iracy, Idacy, Irandir, Maria e Edna, pela admiração e cuidado dispensados a mim. Por vocês estarem sempre ao meu lado em quaisquer circunstâncias. Meus muitos/as sobrinhos/as e sobrinhos/as netos/as, que, pela quantidade, é impossível nomeá-los.

Os amigos e não apenas colegas de trabalho Kergilêda Mateus, Valdir Santana e Elson Lemos, pelas leituras, apoio e incentivos, em especial, Reginaldo Pereira, pelos nossos momentos de estudos e discussões do referencial foucaultiano e pela leitura criteriosa da primeira versão da tese e sugestões feitas.

Os colegas de turma Welson Santos, Renata Pamplona, Igo Barreto, Joelma Santos pelos momentos de estudos que partilhamos juntos.

Todas as Instituições de Educação Infantil do município de Itapetinga e suas respectivas diretoras por abrirem as portas para a realização da pesquisa, pelo acolhimento e carinho com que nos trataram. A diretora, coordenadora e professoras que participaram do grupo focal. As crianças que participaram da pesquisa. Os pais e as mães das crianças, por permitirem a utilização da imagem dos seus filhos.

Agradeço aos milhares de crianças negras anônimas e a todas as pessoas negras que resistem e lutam por uma sociedade menos racista e mais tolerante.

“Entre mim e o outro mundo paira, invariavelmente, uma pergunta que nunca é feita: por alguns, por sentimentos de delicadeza; por outros, pela dificuldade de equacioná-la corretamente. Todos, no entanto, agitam-se em torno dela. Com um jeito um tanto hesitante aproximam-se de mim, olham-me com curiosidade ou compaixão e então, em vez de perguntarem diretamente: como é a sensação de ser um problema?, dizem: Na minha cidade, conheço um excelente homem de cor” (W.E.B. Du Bois, 1999, p. 52).

CRIANÇAS NEGRAS EM ESCOLAS DE “ALMA BRANCA”: UM ESTUDO SOBRE A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo:

Deparamo-nos, diuturnamente, com realidades, em que a criança negra vive uma subjetivação que vê e absorve sua identidade de forma negativa e subalternizada. Isso leva-nos a crer que somos subjetivados segundo uma determinada ordem – a ordem normativa – e consoante uma cultura do branqueamento. Este trabalho – Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil – é resultado de uma pesquisa que objetivou analisar como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, experiencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil, e investigar como tais diferenças se constituem na organização dos espaços educativos e nas práticas discursivas e não discursivas produzidas pelas crianças e pelas professoras, possibilitando compreender como chegamos a ser aquilo que somos em relação à raça e à cor. Assim questionamos: como os espaços e ambientes, as práticas imagéticas, discursivas e disciplinares revelam a questão racial? As categorias raça e etnia na infância possibilitam compreender os jogos de poder, as classificações e hierarquizações nas construções subjetivas dos sujeitos infantis e permitem pensar as crianças brancas, negras, amarelas, indígenas existentes nas nossas escolas? Os conceitos de raça, etnia e infância estão fundamentados nos Estudos Culturais e em alguns conceitos foucaultianos, com ênfase nas relações de saber-poder, nas questões ligadas à diferença e nas produções discursivas, que têm contribuído significativamente para a incorporação de novos objetos de investigação, incluindo temas sobre a diversidade racial, sexual, de gênero, entre outros. Nessa linha de discussão, realizaremos uma análise das imagens que são produzidas pelas instituições educativas em que se propaga um discurso do branqueamento e de valorização da cultura eurocêntrica. A posteriori, apreciaremos os discursos produzidos pelas crianças e professoras a partir das próprias imagens que as escolas expõem em seu espaço geográfico. Os discursos produzidos pelas imagens, pelas crianças e professoras fabricam uma verdade sobre a diversidade racial, a criança negra e o branqueamento. Esses posicionamentos contribuem para reafirmar a suposta superioridade da pessoa branca em detrimento da pessoa negra. No entanto, um trabalho de investigação na perspectiva da alteridade, do outro, foge das pesquisas essencialistas e constitui-se em linhas de fugas capazes de percorrer novos territórios.

Palavras-chave: Infância. Criança negra. Relação étnico-racial. Alteridade. Branqueamento.

BLACK CHILDREN IN SCHOOLS OF “WHITE SOUL”: A STUDY ON ETHNIC/RACIAL DIFFERENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract:

Usually we come across quite discriminatory realities, in which black children live a subjectivity that sees and absorbs their identity in a negative and subaltern way. This leads us to believe that we are subjectivated in a particular order – the normative order – and according to a bleaching culture. This work – Black children in schools of “white soul”: a study on ethnic/racial differences in early childhood education – constitutes a survey that aims to analyze how the child, as a culturally constructed individual, experience ethnic/racial differences in the context of early childhood education and investigates how these differences constitute the organization of educational spaces and discursive and non-discursive practices produced by children and teachers, enabling to understand how we came to be who we are in relation to race and color. So we ask ourselves: how the spaces and environments, the imagery, discursive and disciplinary practices reveal the racial issue? The race and ethnicity categories in childhood enable to understand the power relations, the classifications and the hierarchizations on subjective constructions of the young individuals and allow thinking about the white, black, yellow and indigenous children present in our schools. The concepts of race, ethnicity and childhood are based on Cultural Studies and some of Foucault's perceptions, with emphasis on the relationship between knowledge and power, on issues related to the difference and on the discursive productions, which have significantly contributed to the incorporation of new research objects, including topics on the racial, sexual and gender diversity, among others. In this discussion we will analyze images produced by educational institutions in which speeches of bleaching and Eurocentric culture valorization are propagated. Subsequently, we will contemplate the speeches produced by the children and teachers when exposed to the images shown in the schools' geographical area. The speeches produced by the images, the children and the teachers fabricate a truth about the racial diversity, the black child and the bleaching. These standings help to reaffirm the supposed superiority of the white person over the black person. However, a work within this perspective of otherness runs away from the essentialist research, which often seek a universal truth and the normativity of the subject. Therefore, it can be seen as a work which explores new routes, becoming capable of finding new territories.

Keywords: Childhood. Black child. Ethnic-racial relationship. Otherness. Bleaching.

LISTA DE GRÁFICOS E IMAGENS

Gráficos e Imagens	Páginas
Gráfico 1. Características étnico-raciais da população de Itapetinga.....	33
Gráfico 2. Características étnico-raciais de crianças na faixa etária entre 0 e 9 anos	34
Gráfico 3. Instituições públicas de atendimento a crianças de 0 a 5 anos.....	34
Imagem 1. <i>Las Meninas</i> . Diego Velázquez, 1956.....	92
Imagem 2. Porta de banheiro. Creche Maria Bujes	96
Imagem 3. Porta de banheiro. Creche Maria Bujes	96
Imagem 4. Área coberta em frente aos banheiros. Creche Maria Bujes	97
Imagem 5. Sala de aula. Creche Walter Kohan	100
Imagem 6. Sala de aula. Creche Moysés Kuhlmann Jr.....	100
Imagem 7. Sala de aula. Pré-Escola Mariano Narodowski.....	102
Imagem 8. Muro da área interna. Creche Maria Bujes.....	104
Imagem 9. Sala de aula. Creche Fúlvia Rosemberg.....	108
Imagem 10. Sala de aula. Creche Fúlvia Rosemberg.....	108
Imagem 11. Sala de aula. Pré-Escola Michel Foucault.....	109
Imagem 12. Sala de aula. Pré-Escola Jorge Larrosa.....	109
Imagem 13. Sala de aula. Pré-Escola Mariano Narodowski.....	109
Imagem 14. Sala de aula. Escola Avtar Brah.....	111
Imagem 15. Sala de aula. Pré-Escola Michel Foucault.....	111
Imagem 16. Área de lazer. Creche Fúlvia Rosemberg.....	112
Imagem 17. Sala de aula. Pré-Escola Stuart Hall.	112
Imagem 18. Redenção de Cam - Tela de Modesto Brocos, 1895.	117
Imagem 19. Sala das professoras. Creche Maria Bujes.	120
Imagem 20. Porta da sala das professoras. Creche Maria Bujes.	121
Imagem 21. Sala de aula. Creche Fúlvia Rosemberg.....	123
Imagem 22. Porta de sala de aula. Escola Frantz Fanon.	125
Imagem 23. Sala de aula. Escola Frantz Fanon.	126
Imagem 24. Sala de aula. Escola Frantz Fanon.	127
Imagem 25. Área interna. Creche Walter Kohan.	128
Imagem 26. Sala de aula. Creche Walter Kohan.	129

Imagem 27. Sala de aula. Escola Avtar Brah.	132
Imagem 28. Sala de aula. Creche Maria Bujes.	136
Imagem 29. Parede da área interna. Escola Thomas Skidmore.	136
Imagem 30. Sala de aula. Pré-Escola T. Tadeu da Silva.	138
Imagem 31. Sala de aula. Pré-Escola T. Tadeu da Silva.	138
Imagem 32. Sala de aula. Escola Thomas Skidmore.	139
Imagem 33. Parede de entrada. Creche Moysés Kuhlmann Jr.	141
Imagem 34. Porta da sala de aula. Pré-Escola Stuart Hall.	141
Imagem 35. Porta do refeitório. Creche Moysés Kuhlmann Jr.	142
Imagem 36. Sala de aula. Pré-Escola Michel Foucault.	142
Imagem 37. Sala de aula. Creche Fúlvia Rosemberg.....	142
Imagem 38. Sala de aula. Pré-Escola Mariano Narodowski.	143
Imagem 39. Secretaria. Creche Fúlvia Rosemberg.	143
Imagem 40. Sala de aula. Escola Avtar Brah.	143
Imagem 41. Sala de aula. Creche Maria Bujes.	144
Imagem 42. Área interna. Pré-Escola Michel Foucault.....	144
Imagem 43. Área interna. Pré-Escola Michel Foucault.	144
Imagem 44. Porta da Cozinha. Creche Fúlvia Rosemberg.	145
Imagem 45. Sala de aula. Creche Fúlvia Rosemberg.....	148
Imagem 46. Muro da área interna. Creche Moysés Kuhlmann Jr.	149
Imagem 47. Muro. Pré-Escola T. Tadeu da Silva.....	150
Imagem 48. Muro. Pré-Escola T. Tadeu da Silva.	150
Imagem 49. Área de lazer. Creche Fúlvia Rosemberg.	153
Imagem 50. Área de lazer. Creche Fúlvia Rosemberg.....	153
Imagem 51. Sala de aula. Pré-Escola Stuart Hall.	154
Imagem 52. Sala de aula Pré-Escola M. Narodowski.	155
Imagem 53. Sala de aula. Pré-Escola M. Narodowski.	155
Imagem 54. Sala de aula. Creche Maria Bujes.	158
Imagem 55. Sala de aula Escola Avtar Brah.....	181
Imagem 56. Sala de aula. Pré-escola M. Foucualt.....	181
Imagem 57. Sala de aula. Pré-Escola M. Narodowski.	184

Imagem 58. Sala de aula. Escola Stuart Hall.....	187
Imagem 59. Sala de aula. Escola Frantz Fanon.....	189
Imagem 60. Área de lazer. Creche Fúlvvia Rosenberg.	192
Imagem 61. Porta da sala de aula. Escola Frantz Fanon.	193
Imagem 62. Muro da área interna. Creche Moysés Kuhlmann Jr.	197
Imagem 63. Muro da área interna. Creche Maria Bujes.	198
Imagem 64. Sala de aula. Pré-Escola Stuart Hall.	200
Imagem 65. Área de lazer. Creche Fúlvvia Rosenberg.	200
Imagem 66. Sala das professoras. Creche Maria Bujes	202

LISTA DE SIGLAS

E.V.A - Etil Vinil e Acetato.

IAT - Instituto Anísio Teixeira.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

MNU - Movimento Negro Unificado.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. Trazendo à baila algumas experiências	15
2. Traçando minha trajetória acadêmico-profissional.....	21
3. Peregrinando no pós-estruturalismo e nos estudos culturais.....	25
4. Enredando-me na pesquisa	30
CAPÍTULO I - INFÂNCIA, RAÇA E ETNIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCORRENDO LABIRINTOS E ENTRELAÇANDO CAMINHOS	40
1.1 O labirinto da invenção da infância: um projeto pedagógico da modernidade...	41
1.1.1 Contribuições dos estudos foucaultianos para pensarmos a regulação da infância	50
1.2 Os labirintos de raça e etnia.....	55
1.2.1 A continuação do labirinto: a questão da cultura	67
1.3 A criança negra e a pessoa negra como o outro: entrelaçando os caminhos.....	74
CAPÍTULO II - A IMAGEM E A DIMENSÃO RACIAL NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS INFANTIS.....	83
2.1 Que imagem e que representação?	87
2.2 Imagem, memória e discurso	95
2.3 Imagem, sujeito e poder	104
2.4 Imagem, branqueamento e branquitude	114
2.4.1 O fetiche da brancura e o espectro da negrura	122
2.5 Imagem, biopoder e racismo	130
2.6 Imagem, identidade e diferença na escola	145

CAPÍTULO III – O PRECONCEITO ÉTNICO RACIAL NOS DISCURSOS DAS CRIANÇAS E DAS PROFESSORAS	160
3.1 Ser negro/a ou branco/a: autotaxonomia e taxonomia racial das crianças e professoras	165
3.2 A estética do corpo e do cabelo: para além dos “traços finos” - os discursos produzidos pelas crianças e pelas professoras.....	178
3.3 A cor da amizade, inteligência e riqueza: o olhar das crianças	204
3.4 Manifestação do preconceito no contexto escolar: o olhar das professoras	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	217
Da temática	218
Das denúncias	220
Do branqueamento institucionalizado a busca de novos rumos para as questões étnico- raciais nas instituições de educação infantil	223
REFERÊNCIAS.....	231
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Olhos Coloridos
 Os meus olhos coloridos
 Me fazem refletir
 Eu estou sempre na minha
 E não posso mais fugir...
 Meu cabelo enrolado
 Todos querem imitar
 Eles estão baratinados
 Também querem enrolar...
 Você ri da minha roupa
 Você ri do meu cabelo
 Você ri da minha pele
 Você ri do meu sorriso...
 A verdade é que você
 Tem sangue crioulo
 Tem cabelo duro
 Sarará crioulo...
Autor: Macau
Cantora: Sandra de Sá

1. Trazendo à baila algumas experiências

Para iniciar a discussão acadêmica do tema da tese *Crianças negras em escolas de “alma branca”*: *um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil*, retomo a memória da minha infância e adolescência quando as alterações em torno das questões raciais e étnicas faziam-se presentes. Ao descrever e narrar algo, estamos dando sentido e significado à nossa existência, estabelecendo uma estreita relação entre as múltiplas experiências e os diversos campos vividos, reinventando a nossa identidade e construindo a nossa subjetividade. Se, para Miskolci (2012, p. 181), a “experiência é o que faz do social uma realidade não apenas teórica, mas vivida”, já que “os sujeitos são constituídos pela experiência” (SCOTT, 1998, p. 304), ou, como endossa Foucault (2009, p. 209), que “o sujeito que escreve faz parte da obra”, então, estamos imbricados nesta obra com as nossas experiências raciais.

Os fatos relatados a seguir ajudam-nos a pensar no papel poderoso que certas experiências provocam e que podem vir a consolidar uma perspectiva individual, mas também

coletiva sobre as questões raciais. O meu primeiro contato com a diferença racial não ocorreu em sala de aula, mas no seio da família.

Toda minha educação familiar deu-se no interior de uma família negra, por isso posso dizer que faço parte da considerada mestiçagem² brasileira. Nesse universo diverso, não me lembro de ter presenciado ou vivido o racismo na infância. Mas vivi em meio à contação de histórias e experiências de discriminação relatadas por meu pai e minha mãe sobre o preconceito e racismo vividos por ela, por ser negra, uma vez que meu pai era, socialmente, declarado branco.

Conhecemos muitas histórias populares em relação à discriminação da pessoa negra – ditados, anedotas e piadas –, mas as duas experiências que relatarei foram vividas por minha mãe e a marcaram profundamente, pois, mesmo com 89³ anos de idade, ainda as conta aos netos, bisnetos e tataranetos⁴.

Meus pais viviam no campo (numa pequena propriedade) e tinham um compadre, que era muito amigo da família. Certo dia esse compadre foi à nossa casa para tomar emprestados o cavalo e uma cela de montaria, pois precisava fazer uma viagem. Chegando lá, ele disse: “Compadre Pedro⁵, vim aqui tomar o seu cavalo emprestado, pois quem ficou pra andar a pé foi o preto do pé rachado.”. Minha mãe, que estava na cozinha fazendo café para receber a ilustre visita, saiu de lá com o coador à mão e disse: “Não, meu compadre, quem ficou para andar a pé foi o senhor, que não tem nem cavalo e nem uma cela para viajar e vem aqui tomar o nosso emprestado; pois o preto, tendo um cavalo e uma cela, não vai lhe emprestar e andar a pé”. O compadre alegou que não estava falando dela, pediu desculpas e saiu sem a cela, sem o cavalo, sem, sequer, tomar o café fresquinho. Minha mãe não se calou diante do ato discriminatório.

Este fato aconteceu em meados dos anos 1960, época em que atos discriminatórios não eram levados a sério, época em que se acreditava (e talvez ainda se acredite) na democracia racial⁶. Outro ponto de destaque é que a família do compadre tinha uma posição econômica

² Minha avó paterna tinha uma ascendência negra e branca, mas se assumia como branca e, socialmente, poderia ser classificada como branca; meu avô paterno era branco (os ascendentes, até o que pude alcançar, eram brancos). A avó materna tinha ascendência negra e branca, e o avô materno era preto (de ascendência indígena e negra).

³ Nascida em 08 de dezembro de 1926.

⁴ Ela alcançou a quarta geração, com dois (2) filhos e oito (8) filhas, vinte e três (23) netas e vinte um (21) netos, trinta e cinco (35) bisnetas e vinte e seis (26) bisnetos e seis (6) tetranetas e dois (2) tetranetos, todos com vida.

⁵ O nome real do meu pai.

⁶ Embora a expressão “Democracia racial” seja atribuída a Gilberto Freyre, tal expressão não é encontrada na sua obra *Casa Grande Senzala*, a obra que o consagrou como o precursor da democracia racial vivenciada pelos brasileiros. Acredita-se que esta atribuição seja pelo fato de ele ter sido um defensor desta democracia nas relações entre os grupos étnicos brasileiros, ou seja, havia uma crença de que o “Brasil seria uma sociedade sem

melhor do que a da minha família, além de ser socialmente declarado branco, o que poderia intimidar uma eventual resposta.

Para combater o racismo, devemos, como minha mãe o fazia, assumir uma postura firme e romper com o silêncio e a tolerância que imperam nos discursos (“é melhor ficar calado; não vale a pena reclamar; o melhor é ignorar; tudo isso de racismo é bobagem”), embasados, muitas vezes, no mito da democracia racial.

O silêncio se torna uma das formas mais eficientes de racismo, pois, na acepção popular, “racista é quem fala do racismo ou enuncia a identidade do discriminado; a atitude não-racista é o silêncio” (NASCIMENTO, 2003, p. 23). Quando se defende que é melhor ficar em silêncio, está se reforçando a ideia de que o racismo não existe ou que é fruto da cabeça da própria pessoa negra, que não se aceita.

Esse discurso “não é só o conjunto de regras linguísticas, mas faz parte de um jogo, de jogos estratégicos de ação e reação, alvo de luta, objeto de polêmicas” (ARAÚJO, 2008, p. 118), o que comprova o quanto estão imbricados saber, discurso, poder, verdade e racismo.

Outra situação semelhante à que contei deu-se com outro amigo da família que se encontrava na nossa casa e conversava com meu pai. No decorrer da conversa, ele afirmou o dito popular de que “preto quando não suja na entrada, suja na saída”. Minha mãe, que, nessas situações, não se calava, entrou na conversa e disse: “Pois é, senhor João⁷, e o branco, suja tanto na entrada, quanto na saída”. Ele ficou sem graça, pediu licença e foi embora. Vemos, assim, que a linguagem é um veículo de grande poder na condução de palavras e expressões preconceituosas, difunde discursos que naturalizam a supremacia branca e reforçam a ideia de uma inferioridade negra, produzindo e sustentando o racismo na sociedade.

A música de Gilberto Gil *A mão da limpeza*⁸ trata o racismo como uma invenção da pessoa branca, que ainda é propagada e disseminada no século XXI. Assim diz um trecho da música: “O branco inventou que o negro quando não suja na entrada, vai sujar na saída. Ê,

‘linha de cor’” (GUIMARÃES, 2001, p. 148), sem preconceito e discriminações raciais, como se o país vivesse em um paraíso racial. “Desmascarar a “democracia racial” brasileira, em sua versão conservadora, de discurso oficial de um Estado que impedia a organização das lutas anti-racistas, passa a ser o principal alvo da resistência negra” (GUIMARÃES, 2001, p. 156), denunciando discursos de que as pessoas negras haviam sido inteiramente integradas à nação brasileira.

⁷ Nome fictício.

⁸ O branco inventou que o negro / Quando não suja na entrada / Vai sujar na saída, ê / Imagina só / Vai sujar na saída, ê / Imagina só / Que mentira danada, ê. Na verdade a mão escrava / Passava a vida limpando / O que o branco sujava, ê / Imagina só / O que o branco sujava, ê / Imagina só / O que o negro penava, ê. Mesmo depois de abolida a escravidão / Negra é a mão / De quem faz a limpeza / Lavando a roupa encardida, esfregando o chão / Negra é a mão / É a mão da pureza. Negra é a vida consumida ao pé do fogão / Negra é a mão / Nos preparando a mesa / Limpando as manchas do mundo com água e sabão / Negra é a mão / De imaculada nobreza. Na verdade a mão escrava / Passava a vida limpando / O que o branco sujava, ê / Imagina só / O que o branco sujava, ê / Imagina só / Eta branco sujão.

imagina só, que mentira danada, ê”. Esses estereótipos e muitas outras histórias de racismo estão incutidos no imaginário social e acabam por naturalizar-se, e há quem os ache cômicos, engraçados, considerando-os brincadeiras. Brincadeiras racistas, claro.

Em todas as situações de preconceito que sofreu ou que, por vezes, ainda sofre, em nenhum momento minha mãe se deixou ou se deixa abater, tampouco admite deixar as ofensas passar despercebidas. Ficar em silêncio? Jamais. Vivi ouvindo minha mãe e meu pai contarem estas histórias. Cresci em meio a este contexto, aprendendo a valorizar a minha cor/raça e a me ver de forma positiva como negra.

Ao redimensionar o meu objeto de estudo e começar a escrever este trabalho, essas experiências saltaram como rastro da história, por isso considerei importante relatá-las, mas sem fazer uma análise psicológica dos comportamentos das pessoas, muito menos querer que a pessoa se declare ou se confesse como negra. O objetivo é situar o leitor sobre as experiências, em relação à raça e à cor, vividas no meu contexto sociocultural.

Sobre estes relatos, observamos que, hoje em dia, a situação não é diferente. Ao ligarmos a TV, nos deparamos com diversas manifestações de preconceito e racismo. Ao sairmos às ruas, encontramos situações semelhantes, além da extrema violência. Ao acessarmos a Internet, os casos de intolerância (religiosa, sexual, racial, de gênero) não têm limites. O extremismo e o fascismo tomaram conta da população, podendo até acrescentar que os conflitos passaram a fazer parte do contexto escolar, espaço em que a diversidade e a diferença se fazem presentes. Fischer (2012, p. 62) assegura que, “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”.

Por outro lado, somos marcados por profundas transformações sociais e políticas, de lutas e de conquistas, e há uma corrida por melhores condições para os chamados grupos minoritários⁹. Se, por um lado, se propagam situações de preconceito e discriminação, por outro, há movimentos, denúncias, processos e prisões decorrentes de atos de racismo, embora de forma tímida. Tudo isso confirma que a nossa sociedade nunca foi e não é harmoniosa, mas, sim, conflitiva. E dentro das instituições de ensino, onde há uma multiplicidade de relações, esses conflitos têm se agigantado, já que coexistem realidades étnico-raciais diversas.

⁹ Este termo “minorias” não está relacionado a uma questão numérica, e, sim, a desvantagens sociais e à situação de desamparo que muitos grupos sofrem, sendo, muitas vezes, objeto de preconceito e discriminação. Esses grupos podem ser de negros/as, mulheres, crianças, idosos/as, homossexuais etc.

Ao discutir a conjuntura sócio-histórica de produção, circulação e consumo de discursos raciais no Brasil, como o país que mais importou pessoas africanas para serem escravizadas, Silva e Rosemberg expõem alguns elementos que merecem destaques:

[...] fomos o último país a abolir a escravidão negra [...]; somos a segunda maior população negra mundial – depois, apenas, da Nigéria [...]; acalentamos o mito (ou ideologia) de que as relações raciais no país são cordiais ou democráticas ao mesmo tempo em que convivemos com intensa dominação branca sobre segmentos étnico-raciais no acesso a bens materiais e simbólicos (SILVA; ROSEMBERG, 2014, p. 73).

Acrescentamos a esse quadro que a Bahia é um dos estados com o maior contingente de pessoas negras, e Salvador, a capital que abriga a maior população negra do Brasil¹⁰. O Brasil, no entanto, se apresenta como uma sociedade racista, na medida em que nele predomina uma suposta superioridade de pessoas brancas sobre as negras.

Nesse cenário, analisar a relação entre as experiências da infância e as questões étnico-raciais possibilita compreender os jogos de poder-saber, as classificações e hierarquizações nas construções subjetivas dos sujeitos infantis e permite pensar as crianças brancas, negras, amarelas, indígenas existentes nas nossas escolas. Se a escola pretende pensar a infância de forma plural e sensível à diferença, “se ela não quer ser totalitária, arrogante, e tola com relação à infância, é preciso quebrar essa linha que pensa a infância apenas como possibilidades, como inferioridade, como outro excluído ou como matéria dos sonhos políticos” (KOHAN, 2005, p. 246).

Para Bujes (2005, p. 189), essa infância de que tanto ouvimos falar se funda no “efeito dos discursos que se constituíram/constituem sobre ela [...], as verdades a seu respeito não correspondem a um ser abstrato e incorpóreo, ou ao portador de um eu profundo, ou a um sujeito epistêmico universal”, mas como resultado de um processo de construção social.

Para Kohan (2005, p. 252),

A infância é a possibilidade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não-previsto, não nomeado, não existente, a asseveração de que não há nenhum caminho pré-determinado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar: a infância é “apenas” um exercício imanente de forças.

Ao discutir o conhecimento, na *Aula sobre Nietzsche*, Foucault (2014, p. 183) destaca que o conhecimento, por ser uma invenção, “não está inserido na natureza humana, que não

¹⁰ As maiores proporções estavam no Pará (76,8%), Bahia (76,3%) e Maranhão (76,2%). Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 24 de março de 2015.

constitui o mais antigo instinto do homem [...] que sua possibilidade não é definida por sua própria forma”.

A invenção da infância se apresenta segundo esta discussão, pois “não há mapas suficientes para perfazer sua cartografia”, já que “novos encontros exigem outras cartografias”. Nesse panorama, o devir¹¹-criança constitui “resistência permanente aos agenciamentos”, ou, como afiança o autor, como “potência devindo” (KATZ, 1996, p.91-93).

Corroborando essas temáticas, Corazza (2000, p. 163) sugere que o chamado “‘mundo infantil’ ainda é o mundo das mulheres, dos plebeus, dos rústicos, dos sem-razão, dos pecadores, dos despudorados, dos débeis”, das pessoas negras, das crianças negras, “um mundo no qual a natureza dessas singularidades e totalizações por pouco não é a mesma dos animais”.

Tendo em vista os pontos discutidos, questionamos os saberes e poderes produzidos em torno da criança negra. Tanto a invenção da infância quanto a invenção da pessoa negra se deram por meio dos discursos por uma vontade de poder-saber sobre os sujeitos infantis e sobre as pessoas negras. A diferença, aquilo que fica fora da norma, o heterogêneo, passa a ser “considerada como uma anomia que precisa ser normatizada, incluída na regra, integrada na ordem, já que ninguém pode ser excluído (da norma, da ordem)” (DORNELLES, 2008, p. 55).

A constituição da infância, “mais pobre e mais rica, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas e armadas” (DORNELLES, 2008, p. 71), se funda em uma trama histórica e social e, como tal, deve-se levar em conta sua cultura, sua raça e sua etnia. A valorização dos aspectos culturais, das suas referências individuais e coletivas, do seu reconhecimento como parte de um grupo social contribuirá para a subjetivação da infância. Discutir a infância e as relações étnico-raciais no campo dos estudos culturais, das relações de saber-poder e da produção discursiva, eis o grande desafio, pois significa desterritorializar, desconstruir e descolonizar o saber como essência e abrir caminhos para o diferente, para o outro.

¹¹ O devir não é o vir-a-ser; o vir-a-ser já é determinado antes de ser, inscrito num sistema determinista. Enquanto o devir não é necessidade, mas produto de encontros e acasos. Inexiste algum caminho prévio e determinado que a criança devesse seguir a fim de se tornar um adulto. Assim, a criança não é apenas obedecer aos poderes, mas exercício imanente de potências (KATZ, 1996, p. 90).

Devir-criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa. Devir-criança se constitui numa força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma “involução criadora”, a “núpcias antinatureza”, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada (KOHAN, 2007, p. 92-96).

Embora os estudos e as análises sobre o racismo na infância sejam escassos, este trabalho não se constitui em um tema de pesquisa novo ou um objeto de estudo inédito, entretanto faz-se necessário haver mais pesquisas e estudos relacionados ao preconceito e à discriminação, especialmente na infância. Pretendi fazer da incursão um caminhar, como Thiago de Mello, ao dizer que “não tem um caminho novo, o que tem de novo é o jeito de caminhar¹²”. Quiçá eu tenha uma forma diferente de fazer esta viagem. Foi com esta proposta de viagem que pretendi traçar nosso itinerário.

Este trabalho trata das infâncias que nos escapam, e o mote do estudo se constitui no modo de subjetivação das crianças e dos diferentes modos de governá-las e enquadrá-las em uma cultura branca, destacando a dificuldade que as escolas têm de escapar do ideal de branqueamento.

2. Traçando minha trajetória acadêmico-profissional

A minha relação com a infância vem de muito longe. É anterior à conclusão do magistério de nível médio. Como residia na cidade de Ibirapitanga, interior da Bahia, onde a necessidade de pessoas para atuar na educação infantil era muito grande e não se exigia formação para trabalhar com crianças na faixa-etária de 0 a 6 anos, ainda adolescente, cursando a 8ª série do 1º Grau¹³, comecei a dar aulas. Trabalhei durante um ano. Foi um período muito difícil em razão da falta de experiência e de conhecimento teórico na área. Não tinha a mínima noção da docência na educação infantil, o que deveria ser trabalhado, como orientar as crianças. Então, comecei a levar os meus antigos brinquedos para a sala de aula e passei a brincar com as crianças. Porém, a direção da escola e alguns pais não aprovaram a ideia, e aí tive de começar a trabalhar os conteúdos, isto é, as letras do alfabeto e os numerais (basicamente conteúdos de língua portuguesa e de matemática).

Ao me envolver com o ensino e com as crianças especialmente, descobri que era aquilo que eu queria fazer – dar aulas, ser professora –, pois, ao conviver com elas, tinha uma surpresa a cada momento. As crianças em suas experiências estão vinculadas ao “acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 180), o que possibilita, por essa perspectiva, pensar a criança e a diferença dentro da ruptura, da não linearidade, fugir das normatizações e processos

¹² Poema *A Vida Verdadeira*. Disponível em: http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_tm.htm.

¹³ Era essa a nomenclatura. Hoje séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Fundamental II.

disciplinares impostos pelas instituições educativas. Mas, nem sempre esse foi o meu pensamento.

No segundo ano de magistério, fui estudar em Porto Seguro. Logo que cheguei, comecei a trabalhar em uma pré-escola. Fui cada vez mais me envolvendo na educação e, em especial, na educação infantil. No terceiro ano do magistério, fui convidada a trabalhar em uma escola privada, com uma turma de maternal, com crianças de 2 e 3 anos de idade. Ao concluir o magistério (1992), retornei para a minha cidade natal, prestei concurso público para professor e assumi duas turmas na educação infantil.

Nesse ínterim, fiz um curso de capacitação para professores da educação infantil, promovido pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão vinculado à Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Nessa oportunidade, passei a perceber a importância de uma boa formação profissional para o trabalho com crianças, diferentemente do que geralmente ocorria, que era a alocação de profissionais menos qualificados para a primeira etapa da educação básica.

Terminei o curso de capacitação decidida a prestar vestibular para a Licenciatura em Pedagogia. Concluí esse curso em 1988. Em 2000, participei do Curso de Especialização (Pós-Graduação *Lato Sensu*) em Educação Infantil, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Em 2001, passei a atuar como coordenadora pedagógica da educação infantil (creches e pré-escolas) no município de Ibirapitanga - um período muito significativo para a minha formação. Era um repensar constante da minha prática. Em 2003, prestei seleção pública para professor substituto na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Itapetinga, onde passei a trabalhar com a disciplina “Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas do Magistério”, no curso de pedagogia.

Em 2004, prestei concurso público para essa mesma instituição e, sendo aprovada, iniciei as atividades docentes em 2005 com a disciplina “Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental”. Com a reforma curricular e a incorporação de “Estágio Supervisionado na Educação Infantil”, passei a atuar nessa disciplina.

Na minha caminhada de estudos sobre a criança e a infância, desenvolvi durante o mestrado uma investigação sobre as concepções de currículo presentes na prática pedagógica das professoras da pré-escola. Em decorrência desse estudo, surgiu a necessidade não apenas de entender as concepções de currículo como, também, de analisar a compreensão das professoras em relação à infância, à criança e à educação infantil, para, a partir daí, identificar o entendimento de currículo. Percebi que as professoras, sujeitos da pesquisa, na sua maioria, construíram uma visão universal e naturalista da criança, como um projeto do adulto, o futuro, o amanhã. A infância, por sua vez, era entendida como um aspecto da vida que não existe

mais. Existiu na sua época (saudosismo da sua infância), em que havia mais brincadeiras e liberdade. As crianças, para essas professoras, eram muito precoces e, por isso, deixaram de ter infância – concepção essencialista e ideal de infância. Existia entre as professoras uma preocupação muito grande com o ensino dos conteúdos curriculares, com o aspecto cognitivo (no sentido mais restrito do termo – ler, escrever e contar), em detrimento de outros aspectos da formação da criança, como as interações sociais, a constituição das identidades, as relações étnico-raciais, por exemplo.

Durante a pesquisa do mestrado, quando discutia a importância dada pelas professoras aos aspectos cognitivos e a falta de atividades que suscitasse a criatividade nas crianças, não percebia que meu discurso era, igualmente, cognitivista e universalista. Era preciso desconstruir o imaginário de infância essencializada, pois acabava caindo nas armadilhas de um discurso da infância capacitada, na armadilha disciplinadora da infância. Acreditava que as crianças precisavam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincar, a se movimentar em espaços amplos e ao ar livre, expressar sentimentos e emoções, desenvolver a imaginação, o pensamento, a curiosidade e a capacidade de expressão, além de vivenciar experiências a respeito da cultura e de si mesmas. Essas experiências não vivenciadas nas instituições de educação infantil caracterizam uma não infância.

O estudo identificou a ênfase do trabalho docente, especificamente, nos aspectos cognitivos de decodificação do código escrito. No momento em que fossem possibilitadas essas vivências, estaríamos rompendo com a visão cognitivista e fragmentada do saber e produzindo conhecimento em seus aspectos mais amplos. Ledo engano!

Ao ingressar no curso de doutorado da UFSCar no ano de 2012, pretendia realizar um estudo que permitisse compreender as questões relacionadas às culturas infantis, ou seja, os saberes e fazeres das crianças experienciados no cotidiano escolar. Contudo, à medida que avançavam as aulas, os encontros com o orientador, as leituras da linha de pesquisa *Educação, Cultura e Subjetividade* e os estudos foucaultianos, o objeto de pesquisa ganhava um novo formato e ia sendo modificada a minha maneira de pensar a infância, principalmente em função da oportunidade de interlocuções com outras leituras, em especial, da crítica pós-estruturalista em educação.

Nas discussões de grupo (orientador/orientandas/os) sobre os projetos, tive de repensar a proposta, pois estava direcionando o estudo para a abordagem de infância que havia criticado anteriormente. Não havia entendido que, quando falava de liberdade, de vivências lúdicas, de imaginação, estava fundada em uma forma de disciplinamento e normatização, em que havia igualmente uma relação de saber-poder, de docilização dos corpos e das mentes das crianças.

Não que estas vivências das crianças sejam “erradas” ou “certas”, destaco apenas como mais uma forma de fabricação do indivíduo.

Desse processo decorreu a angústia: o que pesquisar? O que fazer? Não tinha mais certeza de nada; tudo era fluido. Por mais que tentasse sair das amarras do discurso cognitivista e essencialista das concepções de infância, as palavras e os discursos me traíam. Talvez esse seja um dos problemas quando temos uma formação tecnicista: tendemos sempre a essencializar os sujeitos, os saberes, tornando-os universais.

Por vir de uma formação acadêmica prático-metodológica e psicologizante (psicologia cognitivista e evolutiva), as discussões de infância como experiência, como devir, nômade, pós-colonialista, entre outras, desterritorializaram paulatinamente meu pensamento. Portanto, precisava descolonizar os saberes construídos, pois trazia marcas profundas de uma formação colonizadora.

Um trabalho investigativo, que desnaturaliza verdades, que deixa tudo em aberto, num misto de incerteza, é, sem dúvida, algo que nos apavora e nos faz padecer. Para Costa (2005, p. 211), “nossas posições sobre sujeitos foram irremediavelmente abaladas e somos, cada vez mais, subjetivados, sujeitados, enredados nas tramas da cultura”. E entendemos que não há experiência humana fora da cultura. A cultura faz com que desnaturalizemos as verdades, e o universalismo, imposto pelo saber científico, nos reposiciona nas sendas da investigação, sem mais certezas.

Essa desestabilização e desconstrução de tudo que havia construído sobre criança, infância, sujeito e subjetividade me fizeram repensar a proposta de pesquisa. Com essa inquietação, rememorei as orientações realizadas durante as atividades de estágio supervisionado com os estagiários/as, nas instituições de educação infantil, no município de Itapetinga, e refleti sobre algo que, então, me inquietou em demasia: a organização dos espaços educativos com imagens (painéis, gravuras, desenhos) quase sempre representadas por pessoas apontadas como brancas, com cabelo amarelo e liso. Outra motivação da escolha dessa temática foi uma palestra que proferi em 2011 sobre as relações étnico-raciais na educação infantil em um seminário sobre os direitos das crianças e as relações étnico-raciais. Percebi a possibilidade de enveredar por esse caminho. Nesse momento, passei a gestar uma proposta sobre a constituição da identidade negra na criança pequena.

As categorias infância, raça e etnia, diferença se constituem em discursos produzidos para legitimar hierarquias, poderes, verdades e saberes. Entretanto, é necessário desconstruir as nossas certezas, partir da concepção de que não existem verdades absolutas nem relativas; as verdades são construídas discursivamente. Segundo Ladson-Billings (2006, p. 265), “as

perspectivas dominantes distorcem as realidades do outro, em um esforço para manter as relações de poder que continuam colocando em desvantagem aqueles que estão do lado de fora da corrente dominante”.

3. Peregrinando no pós-estruturalismo e nos estudos culturais

O termo “peregrinando” no título deste item não tem qualquer relação com devoção, religiosidade; relaciona-se, antes, a viagens a terras distantes, territórios caracterizados pelo pós-estruturalismo, pelos estudos culturais e por alguns conceitos foucaultianos. Demarcar o campo teórico de forma precisa, no qual se inserem os estudos pós-estruturalistas e os estudos culturais, não é uma tarefa simples, muito menos fácil. Talvez não seja sequer um empreendimento concretizável.

O pós-estruturalismo e os estudos culturais têm contribuído significativamente para a incorporação de novos objetos de investigação, incluindo não só a abordagem de raça e etnia, como, também, de gênero e sexualidade. Um trabalho na perspectiva das culturas negadas ou silenciadas foge das pesquisas essencialistas, as quais, quase sempre, buscam uma verdade universal, enquanto o “pós-estruturalismo efetua um enérgico ataque aos pressupostos ‘universalistas’ da racionalidade, da individualidade, da autonomia e da autopresença que estão subjacentes ao sujeito humanista” (PETERS, 2000, p. 36).

Esta seção não busca traçar a origem dos estudos culturais¹⁴ ou do pós-estruturalismo, mas discutir a importância das suas contribuições para o debate sobre educação e, especialmente, sobre raça e etnia, uma vez que a base metodológica deste nosso estudo está na análise do discurso, ao reconhecer o caráter discursivo do social. E para tal empreendimento alguns conceitos foucaultianos e dos estudos culturais estão na sua base, já que as práticas

¹⁴ Os Estudos Culturais têm sua origem na década de 1960, no Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmingham, na Inglaterra e, de lá para cá, constituem um campo promissor e popular, no âmbito da esquerda acadêmica americana e europeia, por sua vinculação explícita e interesses sociais e políticos que norteiam muitos das lutas de diversos grupos, na atualidade (MEYER, 2005, p. 72). Os Estudos Culturais se constituem em um campo de teorização e investigação, originado na fundação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, em 1964. A discussão desenvolveu-se inicialmente, como reação às temáticas elitistas de concepção de cultura, características da tradição de críticas literárias. O centro adotou uma concepção antropológica, fundada na definição de cultura como a totalidade da experiência vivida dos grupos sociais. Inicialmente o centro tinha uma orientação marxista, influenciada por Althusser e Gramsci, posteriormente, a produção do centro passou a ser influenciada pelo pós-estruturalismo, adotando elementos das contribuições teóricas de Michel Foucault e Jacques Derrida. Ao longo destas transformações, continuou sendo fundamental uma concepção que vê a cultura como campo de luta em torno do significado e a teoria como campo de intervenção política. (SILVA 2000, p. 55-56).

discursivas empreendidas neste trabalho estão entrelaçadas em redes de saberes e poderes e regimes de verdade.

Os ensinamentos de Foucault sobre as relações de poder e saber e os estudos culturais deram suporte para as questões de raça e etnia, uma vez que se constituem em uma importante corrente teórica, que impulsionou uma forte crítica às ditas patologias do ocidentalismo.

Tendo o estudo do discurso como metodologia de análise, constatamos que, nesses *corpora* analíticos, aprendemos os diferentes modos e significados de ser cidadão ou cidadã negro/a, conseqüentemente, quem somos nós e quem são os outros. Isso nos possibilitou entender os modos pelos quais o tema raça é organizado, quais as representações que o formam e o legitimam e, principalmente, quais as relações de poder que o põem a funcionar, já que a linguagem e o discurso têm um lugar relevante na teoria pós-estruturalista.

Segundo Fischer (2012), a análise do discurso cria possibilidades de discurso e as coisas ditas são sempre históricas, isto é, funcionam em práticas muito concretas. Em outras palavras, o discurso está implicado na produção daquilo que estaria descrevendo como sendo a realidade, de maneira que funcione como um discurso de verdade sobre os sujeitos.

A autora enfatiza que

Analisar discursos significa em primeiro lugar não ficar no nível apenas das palavras, ou apenas das coisas; muito menos, buscar a bruta e fácil equivalência de palavras e coisas [...] o visível e o enunciável não se reduzem a um ou outro, eles exercem uma espécie de força um sobre o outro. (*ibid.*, p. 137).

E complementa: [...] “as coisas ditas não se confundem com meras designações: palavras e coisas [...] têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem à relação de poder; palavras e coisas produzem modos de subjetivação” (*ibid.*, p. 100).

A análise discursiva na pesquisa se deu não por modismo, mas, especialmente, porque o estudo direcionava-se a regimes de verdade, caracterizados como produções científicas. A função dessa ferramenta é tentar compreender as condições históricas e sociais que possibilitam a irrupção de acontecimentos discursivos. Foucault (2012), como genealogista e arqueologista, ou, nas palavras de Deleuze (2005), um arquivista e um novo cartógrafo, ensina que o pesquisador não deve investigar o que supostamente estaria por trás das cortinas (texto, documentos, arquivos, imagens) tampouco deveria buscar resgatar aquilo que, diferente do que se tenha dito, supostamente se queira dizer em outra época ou cultura. O pesquisador arqueólogo descreve as condições de existência do discurso do enunciado ou do conjunto de

enunciado de determinada cultura, contudo sem as “sistematicidades” e sem as “sucessões cronológicas” (DELEUZE, 2005, p. 181).

A arqueologia

Busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto. Recusa-se ser “alegórica” (*ibid.*, p. 170).

O genealogista, por sua vez, “ouve a história e não a metafísica, recusa a essência, pois o que há é um jogo de forças e dentre elas está a própria verdade. Recusa a origem¹⁵, pois o que há é o acaso, o disparate, as resistências, as surpresas, os abalos. E tudo isso sem um responsável por detrás” (ARAÚJO, 2008, p. 100-101).

Na perspectiva da genealogia, não se deve “procurar profundidade, segredos solenes, mas as descontinuidades, os erros, os acidentes; deve ater-se à superfície dos acontecimentos e seus contornos” (PEREIRA, 2011, p. 30), rompendo com as pesquisas de origem que buscam a essência intacta das coisas. Refutar essa busca do estado de perfeição e o lugar da verdade e trazer uma maneira de “escrita de uma história do presente” (*ibid.*, p. 38).

No contexto da teorização do pensamento pós-estruturalista, há um deslocamento no modo como se procede à análise. O sujeito é deslocado do seu lugar central, e a linguagem, compreendida como uma instância que gera sentidos e significados ao mundo, passa a ter um papel relevante na formação da vida social e cultural. O “pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofia e uma forma de escrita” (PETERS, 2000, p. 28), que foge a tudo que leve à homogeneidade e unidade, primando pela diferença e heterogeneidade da cultura, da vida.

Para o pós-estruturalismo

¹⁵ Quando se fala em recusar a origem o que se propõe é que “não existe uma essência como origem histórica estável, posto que esta é um campo de forças marcado pela heterogeneidade da luta. A genealogia não representa a busca de uma origem, de um espírito perfeito, olvidando os fatos, os erros; demora-se, porém, nas meticolosidades, nos acasos de um começo” (PEREIRA, 2011, p. 31).

A ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo é parte integrante dos processos que tendem a excluir o Outro, ou seja, aqueles grupos sociais e culturais que agem de acordo com critérios culturais diferentes. Em vez de autoconsciência, o pós-estruturalismo enfatiza a constituição discursiva do eu – sua corporeidade, sua temporalidade e sua finitude, suas energias inconscientes e libidinais – e a localização histórica e cultural do sujeito (PETERS, 2000, p. 36).

Essa complexa rede de pensamento denominada pós-estruturalismo “corporifica diferentes formas de prática crítica” (*ibid.*, p. 29), ou seja, constitui um processo interdisciplinar ao se apresentar de maneira diversa e em diferentes correntes e temas, como também os estudos culturais, que não trabalham com definições únicas.

O viés metodológico interdisciplinar dos estudos culturais tem um caráter discursivo do social e suas conseqüentes relações de poder possibilita uma discussão profícua, uma vez que essa base teórica vem desenvolvendo trabalhos mais diversos na área das questões sociais, como raça, etnia, gênero, identidades culturais, e por sua dimensão política do conhecimento.

Os estudos culturais, ao sinalizarem a articulação entre a teorização e a prática política engajada nas lutas sociais das comunidades destituídas social e economicamente, das culturas negadas, dos grupos subjugados, do outro diferente, abrem pistas para compreender o jogo das relações de poder-saber existentes nas instituições de educação infantil.

A pesquisa à luz dos estudos culturais, além de operar em todos esses níveis, capta as experiências da vida cotidiana dos sujeitos em grupos que foram historicamente silenciados e coloca-os em evidência. Silva (2005) defende que a cultura é o terreno em que os sujeitos sociais lutam e embatem em torno da construção, da imposição de significados sobre o mundo social.

Nessas bases epistemológicas, a pesquisa se torna um campo aberto. Hall (2009, p. 188) destaca que “os Estudos Culturais são uma formação discursiva, no sentido foucaultiano do termo [...] que abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas [...] e compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos do passado”, o que possibilita construir metodologias e posicionamentos teóricos diferentes. Giroux (2012, p. 83) complementa que “os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder” e que a educação é um local de luta e contestação contínuas.

Os estudos culturais

Emergem num panorama mais amplo de transformações do mundo contemporâneo, no qual se inscrevem mudanças radicais no que diz respeito à teoria cultural. No centro destas mudanças está a concepção de Cultura, que transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismo segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar, também, o gosto das multidões (COSTA, 2005, p. 108).

A incursão teórica com essa rubrica permite uma multiplicidade de possibilidades analíticas e, certamente, uma das “chances que temos de não nos tornarmos meros espectadores do extermínio que está sendo praticado em nome da mediação de uma política racista com poucos precedentes” (COSTA, 2004, p. 35).

Os estudos culturais questionam a produção do conhecimento e fazem uma abordagem crítica da forma como se operam as estratégias do saber dominante euro-americano. Ou seja, “os Estudos Culturais significam um afastamento enorme em relação às narrativas mestras eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo” (GIROUX, 2012, p. 87).

Vemos que os estudos culturais enfatizam o estudo da linguagem e do poder, como estes são utilizados para moldar identidades sociais e como essa “linguagem funciona para incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de se comportar e produzir ou impedir certos prazeres e desejos” (*ibid.*, p. 92).

Para Costa (2005, p. 91),

As diversas manifestações dos Estudos Culturais caracterizam-se como uma guerra contra o cânone; o ponto central desse movimento encontra-se em uma nova forma de conceber e situar a cultura, reconhecendo que não existe um lugar privilegiado que sirva de parâmetro para o conhecimento.

Apesar de os estudos culturais se caracterizarem pela abertura, pelo novo, Hall afirma que “não se pode reduzir a um pluralismo simplista” porque eles recusam-se a ser uma “grande narrativa ou um meta-discurso de qualquer espécie”. Ele “consiste num projeto aberto ao desconhecido, ao que ainda não se consegue nomear” (HALL, 2009, p. 189), pois a “única teoria que vale a pena reter é aquela que você tem de contestar, não a que você fala com profunda fluência” (*ibid.*, p. 192). Esse autor anuncia que qualquer pessoa que se envolva nos estudos culturais como “prática intelectual deve sentir na pele, sua transitoriedade, sua insubstancialidade” (*ibid.*, p. 200).

Veiga-Neto (2004) discute algumas possibilidades de aproximação entre o pensamento de Foucault e o campo dos estudos culturais, já que, além da etnografia para o estudo das chamadas minorias, as investigações desse campo de conhecimento voltam-se também para as questões textuais e discursivas em relação à cultura, à comunicação de massa, à literatura fornecida pelas classes populares e às questões de raça, etnia e gênero. Para esse autor,

Pesquisas já feitas nos campos dos Estudos Culturais e da perspectiva foucaultiana, são possíveis e parecem-me promissoras as tentativas de articulá-los entre si para proceder a novos estudos sobre as relações entre a escola e a assim chamada crise moderna. Uma tal articulação poderia ter por objetivo, para citar um exemplo, examinar alguns dos regimes de verdade que tomam a relação escola-crise como centro de uma discursividade e, a partir daí - combinando ferramentas da análise foucaultiana do discurso com os avanços da vertente etnográfica dos Estudos Culturais - empreender uma desconstrução desses regimes (*ibid.*, p. 49).

A pesquisa e os estudos desenvolvidos com essa base teórica não estão preocupados com o que é a infância, com a forma mais adequada de educação ou com a qualidade do ensino oferecido às crianças, muito menos com o que é ser negro/a, ser branco/a ou ser diferente, mas como determinadas formulações discursivas se constituem como verdades em jogos de linguagens e como os objetos do mundo social são construídos discursivamente. Foi nessa perspectiva que pretendemos efetivar o estudo. Não queríamos trazer soluções ou apontar o racismo e a discriminação presentes nas instituições ou nos sujeitos da pesquisa, mas problematizá-los.

4. Enredando-me na pesquisa

Ao planejar uma viagem, seja de trem, automóvel, navio, seja de avião, isto é, por terra, água ou ar, necessitamos elaborar um itinerário. Na pesquisa, também é necessário haver um itinerário; porém, ele é errante, sem guia, e, nele, tudo pode acontecer. Não há previsão de acertos, pois o percurso se funda em um caminhar aventureiro, ou, podemos dizer, um (des)caminhar, desvencilhado das certezas. A analogia entre a viagem e a pesquisa objetiva demonstrar que ambas necessitam de um roteiro para chegar ao destino. Esse roteiro, porém, não é linear nem preciso tampouco deve ser seguido à risca. Segue-se muito mais por desvios, errâncias e descaminhos, em que tudo pode acontecer.

Nesse percurso de produção de conhecimento, com a realização de uma pesquisa empírica, sabíamos que encontraríamos vários obstáculos, muitas dúvidas, algumas incertezas

e questionamentos em relação à opção do caminho a seguir. Contudo, almejávamos que fosse uma viagem estimulante e que o caminhar nos possibilitasse estar abertas a conhecimentos e que novas trilhas e novas linhas de fuga surgissem no trajeto.

Tomamos como ponto de partida as questões raciais na infância e como os marcadores são construídos e até fortalecidos nas escolas que atendem às crianças menores de seis anos de idade. Sabendo que as crianças vivem uma pluralidade de experiências na escola, o estudo propôs uma discussão sobre a diferença étnico-racial em creches e pré-escolas e a contribuição das experiências de acordo com o marcador racial na construção da subjetividade do sujeito infantil. Ao invés de investigar se existe o preconceito racial nas escolas ou a sua origem, pretendemos investigar o que ocorre no campo da diferença racial nas instituições de ensino ou como a criança lida com a diferença entre as pessoas brancas e as pessoas negras, com base nas imagens que lhes são apresentadas diuturnamente e nos discursos fabricados nas escolas, uma vez que “[...] os discursos não têm apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho” (FOUCAULT, 2012, p. 155).

A discussão teórico-epistemológica fez-se necessária para que não caíssemos na coisificação dos instrumentos, pois estes não falam por si só; implicam debate, discussão, não têm um caráter apenas descritivo (da realidade, da cultura) sem os fundamentos teóricos. Vidich e Lyman (2006, p. 50) asseguram que, na pesquisa de campo, “o processo de coleta de dados nunca pode ser descrito em sua totalidade porque essas ‘histórias de campo’ são, por si só, parte de um processo social em andamento que na sua experiência dia a dia, minuto a minuto, desafia a recapitulação”. Isso não significa que a pesquisa qualitativa seja mais autêntica que qualquer outro tipo de pesquisa; são apenas diferentes maneiras de pesquisar.

Conforme Costa (2007, p. 15-16), essa concepção de pesquisa gera, hoje, consequências significativas; uma delas é que

Não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder. Os “novos olhares” dizem respeito a essas novas – ou talvez seja melhor dizer *incomuns* – formas de conceber um tema como problema de investigação.

Nessa trajetória, direcionada por uma investigação empírica, cujo foco teórico-metodológico já foi explicitado, a pesquisa foi orientada pela seguinte problematização: como a criança experiencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil? Como os espaços e ambientes, as práticas imagéticas, discursivas e disciplinares revelam a questão

racial? De que forma crianças e professoras constituem-se como sujeitos e constroem os discursos sobre infância, cultura, raça e etnia com base nas experiências vividas no contexto escolar? Como essa produção discursiva influencia na constituição de suas identidades?

O estudo teve os seguintes objetivos:

1. analisar como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, experiencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil, possibilitando-nos compreender como chegamos a ser aquilo que somos em relação à raça e à cor;
2. investigar como as diferenças étnico-raciais se constituem na organização dos espaços e ambientes educativos, nas práticas imagéticas e disciplinares presentes nos espaços escolares;
3. analisar os discursos produzidos pelas crianças e professoras, destacando as relações de saber-poder presentes em tais discursos e como estes revelam a questão racial.

O estudo pautou-se na tese de uma infância plural que deve ser vista e pensada também a partir da diversidade racial e étnica. Esta diversidade étnico-racial se revela cotidianamente nas instituições de ensino através dos seus membros (funcionários e crianças maciçamente negros/as) e do seu espaço - caracterizado, majoritariamente, pela cultura eurocêntrica - e nas relações sociais.

As análises investigativas se deram assentadas em três pontos: nas produções imagéticas que ornamentam os espaços e os ambientes das instituições de educação infantil, particularmente painéis, fotos, gravura; nos discursos produzidos ou silenciados pelas professoras, com a utilização de técnicas de discussão no grupo focal sobre as imagens que as instituições fabricam; nos discursos gerados pelas crianças em relação às imagens.

A pesquisa empírica aconteceu nos anos de 2013 e 2014, nas instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) da rede municipal de ensino de Itapetinga, cidade situada na região Sudoeste da Bahia. O município localiza-se a, aproximadamente, 571 km da capital baiana, Salvador. Itapetinga tem uma área 1.615 km², a população é de 68.273 habitantes, com uma estimativa para 75.440 habitantes para 2014, de acordo com dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Conhecida nacionalmente como a “Capital da Pecuária”, conta com algumas indústrias (Vulcabrás Azaléia, Valedourado e Frigorífico Bertin e pequenas indústrias de laticínios – Cooleite e Pitty), as quais

diversificam a economia¹⁶ do município e têm contribuído para o seu desenvolvimento. O *campus* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), aí localizado, tem concorrido para o crescimento do município.

As classes sociais dividem-se entre a dos proprietários de terra, em parte descendentes das antigas famílias abastadas, e a dos trabalhadores, vindos de toda a região à procura de empregos nas empresas existentes.

De acordo com dados do IBGE (2010), a população de Itapetinga se constitui de pessoas pretas e pardas¹⁷ na sua maioria. O Gráfico 1 apresenta a distribuição das características étnico-raciais da população.

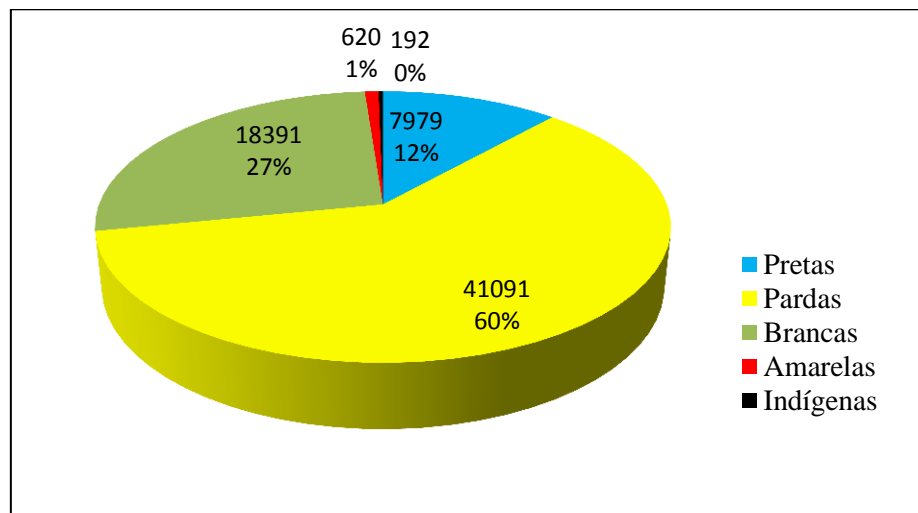


Gráfico 1. Elaborado por Edmacy Souza com dados do IBGE/PNAD.

Em relação às crianças na faixa etária de 0 a 9 anos, as características étnico-raciais estão distribuídas no Gráfico 2.

¹⁶ Dados retirados do site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Itapetinga>.

¹⁷ A despeito das muitas críticas, as pesquisas existentes que permitem avaliar, sob alguns aspectos, o sistema de classificação empregado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para identificar grupos raciais, sugerem sua adequação à investigação empírica das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Embora seja plausível supor que existam em algum grau imperfeições e erros na definição da pertença dos indivíduos aos grupos raciais delimitados pelas categorias da classificação, a quase totalidade das pessoas se enquadra em um dos cinco grupos disponíveis e também aponta a categoria daqueles por quem responde, como as crianças. Se há um observador externo – como um entrevistador – e a opinião deste sobre o enquadramento racial é registrada, na maior parte dos casos a escolha é referendada. Mesmo quando há total liberdade para a declaração de “cor ou raça”, sem uma classificação definida *a priori*, muitos mencionam espontaneamente um dos cinco grupos do IBGE, sem que qualquer referência a estes tenha sido feita (OSORIO, 2003, p. 07).

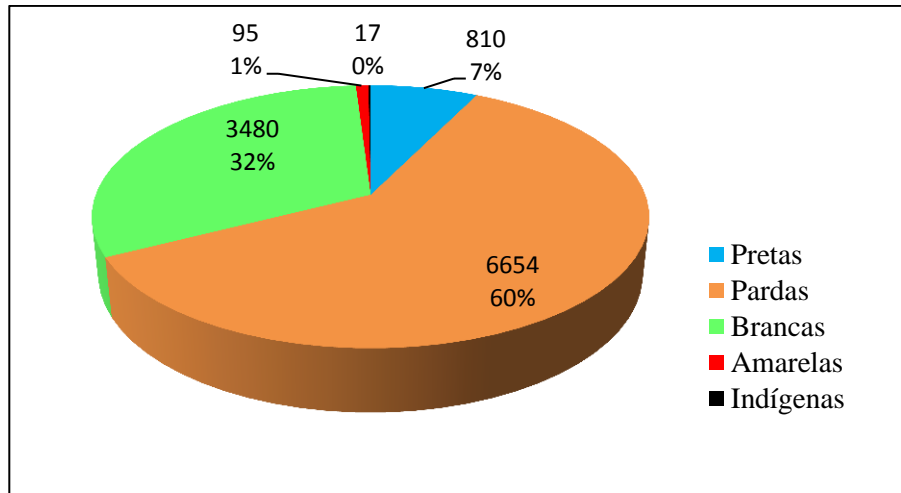


Gráfico 2. Elaborado por Edmacy Souza com dados do IBGE/PNAD.

Destacamos esses dados para demonstrar a constituição da população do município pesquisado e, conseqüentemente, as características das crianças que frequentam as instituições públicas de educação infantil. Esses dados são importantes para entendermos a realidade das instituições de ensino e a posição da criança negra nesse contexto.

O município mantém um total de doze instituições públicas de atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade que estão distribuídas conforme o Gráfico 3:

Número de Alunos Matriculados			
Município	Dependência	Educação Infantil	
		Creche	Pré-Escola
ITAPETINGA	Estadual	0	0
	Federal	0	0
	Municipal	567	1329
	Privada	175	612
	Total	742	1941

Gráfico 3. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>, 2014.

As imagens foram coletadas nas doze instituições de educação infantil, cujos nomes foram modificados para garantir o anonimato. Optamos por designá-las com nomes de alguns/algumas teóricos/teóricas que discutem infância, relações raciais, diferença: Creche Maria Bujes, Creche Fúlvia Rosemberg¹⁸, Creche Walter Kohan, Creche Moysés Kuhlmann

¹⁸ Gostaria de externar meus sentimentos e lamentar a perda de três grandes profissionais, professores/as e pesquisadores/as das causas raciais que faleceram no ano de 2014, enquanto lia algumas de suas obras e escrevia

Jr., Pré-Escola Mariano Narodowski, Pré-Escola Jorge Larrosa, Escola Stuart Hall, Pré-Escola Tomaz Tadeu da Silva, Pré-Escola Michel Foucault, Escola Avtar Brah, Escola Thomas Skidmore, Escola Frantz Fanon.

Para a participação no grupo focal, selecionamos a Escola Stuart Hall, que atende a crianças de quatro a seis anos de idade. Essa escolha se deu, em primeiro lugar, pela proximidade com a minha residência, posteriormente pela receptividade da direção e das professoras na primeira etapa da coleta de dados (fotografias das crianças e do espaço).

A Escola Stuart Hall atende a 339 crianças nos turnos matutino e vespertino, sendo nove turmas de pré-escola, com o total de 225 crianças, e cinco salas de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. Dados do censo escolar de 2014 revelam que, nas turmas de educação infantil, havia entre 20 e 28 crianças por sala. Para participarem do grupo focal, foram selecionadas, aleatoriamente, uma turma do turno matutino, crianças de quatro anos de idade, e uma turma no turno vespertino, crianças de cinco anos de idade.

A estrutura física da escola exhibe condições de funcionamento adequadas. É arejada e espaçosa. Além das sete salas de aula e banheiros, há cozinha, sala de professor/a, sala da direção, secretaria, sala de leitura e vídeo e uma área livre coberta.

Em termos metodológicos, optamos pelo grupo focal para discussão, tanto com as professoras, quanto com as crianças, com base na apresentação das imagens coletadas nas instituições discutidas no segundo capítulo deste trabalho. Esse instrumento possibilitou interações, partilhas e trocas de experiências entre as pessoas envolvidas. Segundo Morgan e Krueger, *apud* Gatti (2005, p. 09), “a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações” e os discursos, “de um modo que não seria possível com outros métodos”.

Os grupos focais são grupos de discussão focada em uma determinada temática. Essa técnica não se funda em uma entrevista coletiva, mas numa discussão alicerçada na interação de grupo, favorecendo trocas, formação de outros discursos e experiências diversas de acordo com o cotidiano de cada um, além da interação com o pesquisador.

A constituição do grupo focal se deu com duas turmas da pré-escola. O pré-I atende a crianças de 4 anos de idade (um total de 23 crianças), e o pré-II, a crianças de 5 anos de idade (24 crianças). Participaram, portanto, 47 crianças. Cada turma foi dividida em dois grupos de

esta tese. Stuart Hall, falecido em 10 de fevereiro de 2014; Fúlvia Rosemberg, falecida em 12 de setembro de 2014; e Carlos Hasenbalg, falecido no dia 05 de outubro de 2014. Fontes:
<http://www.cultura.ba.gov.br/2014/02/11/nota-de-falecimento-do-sociologo-stuart-hall/>
<http://www.geledes.org.br/carlos-alfredo-hasenbalg-nota-de-falecimento/#axzz3FapVd4kK>
<http://www.unilab.edu.br/noticias/2014/09/14/unilab-emite-nota-de-pesar-pela-morte-da-pesquisadora-fulvia-rosemberg/>

onze a doze crianças para facilitar a discussão e ouvir melhor o que elas teriam a dizer. Após a discussão em cada grupo menor, juntamos os pequenos grupos e formamos o grupo das crianças de cinco anos e o grupo das crianças de quatro anos. Sendo um único encontro para cada grupo de crianças, que durava, uma média, de duas horas para cada grupo.

O quadro docente da instituição compunha-se de onze professoras no total, todas com curso superior, sendo três com especialização. Três tinham carga horária de quarenta horas semanais na própria escola, e as demais, apenas vinte horas semanais. A coordenadora pedagógica e a diretora também tinham nível superior. Todas as professoras contavam com mais de três anos de experiência.

Participaram do grupo focal 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. O encontro com as professoras se deu em uma tarde, com duração de três horas de discussão.

Os discursos produzidos pelas crianças e professoras foram gravados em gravadores de áudio e, posteriormente transcritos na íntegra. A todos os sujeitos da pesquisa foram dados nomes fictícios, de origem africana.

O estudo iniciou-se com leituras prévias sobre infância, raça, etnia, cultura e alteridade. Com o suporte da construção desses conceitos, elaboramos o *primeiro capítulo* deste trabalho. Mas, antes de nos aprofundar nesses conceitos, foi necessária uma leitura sobre as discussões promovidas pelos estudos culturais, pela crítica pós-estruturalista e em torno dos conceitos foucaultianos, que foram detalhados na *introdução*.

As imagens coletadas nas instituições educativas foram de gravuras, painéis e desenhos que compunham o espaço escolar. Em março de 2013, de posse da autorização (Apêndice 1) da Secretaria Municipal de Educação, passamos a efetuar uma incursão pelas escolas e fotografamos as imagens de corredores, muros, portas e salas de aulas. Quando expusemos as fotos no Seminário de Dissertações e Teses do PPGE-UFSCar¹⁹, em outubro de 2013, houve alguns questionamentos por parte da segunda a Banca Examinadora, uma vez que, como havíamos enquadrado apenas a imagem, poderia haver suspeita sobre a veracidade ou fidelidade delas. Então, decidimos voltar às escolas, já em novembro e dezembro de 2013, para novas fotografias, mas, para tanto, elaboramos um documento em que solicitávamos a autorização dos pais (Apêndice 2) para utilizarmos a imagem dos/das seus/suas filhos/as. Em

¹⁹ Este Seminário constitui um evento de participação obrigatória no qual os mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, planejam e apresentam os seus projetos de pesquisas os quais são apreciados por uma banca examinadora composta por dois docentes.

algumas instituições, conseguimos a autorização de quase todos os pais; em outras, de dois ou três²⁰. Nas sessões de fotografia, procurávamos enquadrar o objeto selecionado junto com a criança para a qual tivéssemos tido permissão para fotografar.

Ainda que a fotografia se proponha a capturar a realidade como é, há uma manipulação, uma fabricação, pois “conhecemos os limites de um documento fotográfico, sabemos que ele mostra apenas aquilo que o fotógrafo quis enquadrar e aquilo que determinada luz e sombra lhe permitiu revelar” (MANGUEL, 2001, p. 92). Kossoy (2012, 79) afirma que “a fotografia, porém, não é apenas um documento por aquilo que mostra da cena passada, irreversível e congelada da imagem; faz saber também de seu autor, o fotógrafo, e da tecnologia que lhe proporcionou uma configuração característica e viabilizou seu conteúdo”.

Após a coleta das imagens, selecionamos algumas – aqui já incide outra interferência no processo da pesquisa, pois, se escolhemos algumas, outras ficaram de fora. Por que optamos por estas, e não aquelas, como mais relevantes? Essas imagens foram exibidas e analisadas no *segundo capítulo*. Nesse capítulo, procuramos focalizar a influência das imagens na constituição do sujeito infantil, a sua identidade e a forma como as crianças negras e não negras se veem diante dessas representações.

Inicialmente propusemos uma discussão sobre os conceitos de imagem e representação abordados neste trabalho. Posteriormente, refletimos sobre os conceitos de memória, discurso, sujeito, poder, biopoder e racismo, com base nos estudos foucaultianos; e, por fim, fizemos uma incursão pelos conceitos de branqueamento, identidade e diferença. Todos esses conceitos trabalhados estão relacionados às imagens coletadas.

De posse dessas fotografias e suas respectivas autorizações, realizamos o grupo focal na Escola Stuart Hall. Do ponto de vista metodológico, foram exibidas em projetor multimídia (*data show*) algumas das imagens coletadas nas escolas, com o cuidado de mostrar não apenas as figuras de pessoas brancas, mas, também, algumas negras, com o propósito de identificar, nas manifestações das crianças, preferências e reações que pudessem conter preconceitos e estereótipos preestabelecidos.

O primeiro encontro com as crianças aconteceu em 20 de maio de 2014. Nesse encontro apenas conhecemos as turmas, participamos um pouco da aula da professora para que as crianças interagissem melhor com a pesquisadora no momento do grupo focal. No dia 27, no turno matutino, fizemos o primeiro grupo focal com a turma do pré-I – crianças de quatro anos.

²⁰ A maioria dos pais que não autorizou a participação dos filhos nas fotografias justificou pelo medo de serem divulgadas nas redes sociais. Eles chegaram a perguntar se as fotos iriam para a Internet.

Depois desse encontro, veio o recesso junino, que foi mais prolongado por causa da Copa do Mundo 2014. Quando as escolas retomaram as atividades, em julho, houve uma greve municipal. Só conseguimos retomar a coleta dos dados com as crianças do pré-II – crianças de cinco anos –, no turno vespertino, em 07 de agosto de 2014.

Inspiradas nos estudos de Fazzi (2006), Cavalleiro (2011), levantamos alguns questionamentos com as crianças, que permitiram a orientação do grupo focal:

- a questão da cor da pessoa da imagem apresentada: se era bonita e por que era bonita. Se eles/elas declarassem feia, por que era feia;
- qual eles/elas gostariam de ser;
- qual gostaria que fosse seu/sua amigo/a;
- com qual gostaria de brincar;
- qual parecia ser rica e qual parecia ser pobre e por quê.

Logo depois, agendamos o encontro para efetuar o grupo focal com as professoras, o qual aconteceu no dia 15 de agosto de 2014. Depois da autoclassificação das professoras, passamos à discussão das imagens propriamente dita. Para as professoras, não elaboramos nenhum questionamento prévio; elas ficaram livres para questionar e fazer as observações sobre as imagens.

Após a realização desses grupos focais, procedemos a compilação dos dados, agrupando-os em torno de quatro categorias, de acordo com proximidades e semelhanças, o que permitiu uma compreensão de infância, cultura e relações étnico-raciais explicitadas no cotidiano da instituição, quais sejam:

1. ser negro/a ou ser branco/a: autoclassificação e classificação racial das crianças e das professoras;
2. a estética do corpo e do cabelo: para além dos traços finos – os discursos produzidos pelas crianças e pelas professoras;
3. a cor da amizade, inteligência e riqueza: o olhar das crianças;
4. e, por fim, a manifestação do preconceito no contexto escolar: o olhar das professoras.

Essas informações obtidas nos grupos focais possibilitaram a construção do *terceiro capítulo* da tese e versa, com base nos discursos das crianças e das professoras, sobre as questões de discriminação e preconceitos evidenciados ou não no contexto escolar.

Nas *Considerações finais*, recupero alguns apontamentos sobre a articulação entre infância, raça e etnia, além de fazer um destaque para algumas produções acadêmicas que

denunciaram o racismo na educação. Retomo alguns aspectos do branqueamento institucionalizado pelas escolas, o papel dessa instituição e de seus profissionais na construção de uma identidade positiva da criança negra.

As *referências* bibliográficas e fílmicas constituem-se em suportes teóricos que alimentaram a construção deste trabalho.

CAPÍTULO I - INFÂNCIA, RAÇA E ETNIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCORRENDO LABIRINTOS, ENTRELAÇANDO CAMINHOS

Labirinto

Não haverá nunca uma porta. Estás dentro
E o alcácer abarca o universo
E não tem nem anverso nem reverso
Nem externo muro nem secreto centro.
Não esperes que o rigor de teu caminho
Que teimosamente se bifurca em outro,
Que teimosamente se bifurca em outro,
Tenha fim. É de ferro teu destino
Como teu juiz. Não aguardes a investida
Do touro que é um homem e cuja estranha
Forma plural dá horror à maranha
De interminável pedra entretecida.

Jorge Luis Borges

Como visualizamos o labirinto? Entendemos que ele se constitua de uma construção com muitas passagens ou divisões, dispostas de forma a dificultar a saída. Um caminho que não é linear, que não se encontra definido. Sinto-me desta maneira nessas leituras, tateando neste itinerário, emaranhada em conceitos e categorias, me desvencilhando de respostas universais e conclusivas, procurando um caminho, não o certo, mas o que me leve a uma saída. Nesse “labirinto não há saída pré-definida: cada um terá que produzir sua própria saída, resolver seus próprios enigmas, inventar suas respostas” (GALLO, 2007, p. 13).

Corroborando Foucault (2012, p. 21), neste labirinto proponho “aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhe subterrâneos, enterrá-lo longe dele mesmo, encontrar-lhe desvios que resumem e deformam seu percurso, onde me perder e aparecer, finalmente, diante de olhos que eu não terei mais que encontrar”, isto é, criar ou seguir um labirinto que permita nos perder e nos tornar algo diferente.

Discutiremos neste capítulo os conceitos de infância, raça, etnia e cultura. O conceito de infância estará fundamentado em autores como Bujes (2002), Narodowski (1993), Corazza (2000), Larrosa (2006), que se baseiam numa construção discursiva de infância e

problematizam a relação entre infância e poder. Os conceitos de raça, etnia e cultura terão os aportes teóricos de Hall (2012), Guimarães (2001, 2004, 2012a, 2012b), Silva (2005), Silvério (2005), Fanon (2008), entre outros que problematizam a invenção da pessoa negra e os conceitos de cultura e raça como uma questão política e social, desconstruindo os discursos biologizante e evolucionista das nomeadas categorias.

O propósito não é procurar a origem da infância, do conceito de raça e sua evolução ou da pessoa negra e sua luta, já que outros trabalhos já pesquisaram esses temas; propomos uma análise que aborde os diversos discursos produzidos sobre a infância e as relações étnico-raciais no contexto infantil.

1.1 O labirinto da invenção da infância: um projeto pedagógico da modernidade

Infância. Infâncias. O que sabemos sobre elas? O que caracteriza ou diferencia um adulto de uma criança? Como essas categorias foram ou são construídas? Qual a imagem de infância para as ciências humanas e para a escola, em particular?

Estas e muitas outras indagações estiveram e estão presentes no cenário da pedagogia e de muitas outras áreas de conhecimento, como a psicologia, a antropologia, a história e a pediatria. Essas questões denotam uma busca da essência do infantil. Uma infância universal que poderíamos encontrar em todo lugar e a qualquer época. A infância foi tematizada, justificada, realimentada pelos inúmeros campos do saber da modernidade²¹. Há uma gama de especialistas que vão narrar o que e quem são esses seres, os seus desejos e como devemos agir em relação a eles.

Além da ciência e das políticas públicas, existe um mercado corporativo, econômico e cultural para atender a “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 2006, p. 183). Para esse autor, ao abrirmos qualquer livro de psicologia infantil, vamos encontrar uma variedade de instruções sobre o que é ser criança, seus medos, anseios, necessidades, como sentem e pensam. A infância se configura única e exclusivamente como um objeto de estudo que foi capturado, nomeado e explicado por diversos campos do saber, alguns já mencionados anteriormente, e chega a nós cada vez mais refinado e fortalecido. Esse “ser estranho” foi psicologizado, patologizado, pedagogizado pelo saber da modernidade.

²¹ Lyotard (2013, p. XV - XVI) chama de moderno o discurso de legitimação da ciência através de seus metarrelatos como “a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza”. Esses discursos buscam fornecer descrições amplas, totalizantes e universais do mundo ou da vida social.

Esse quadro de dissecação da criança demarca uma concepção de infância como um processo biológico, evolucionista e de maturação natural, que antecede a idade adulta. A criança era caracterizada à luz de uma perspectiva ideal e universal sem levar em conta o seu estatuto social e cultural. A história da infância coincide com a história da ciência (que a toma como objeto de estudo), da assistência (que atende às crianças em situação de riscos), da industrialização e urbanização (com emergência da mulher no mercado de trabalho) e da institucionalização do ensino (criação de escolas). Para Narodowski (1993, p. 23), “a infância é um produto histórico moderno e não um dado geral e a-histórico, que impregna toda a história da humanidade. A infância também é uma construção, mais ainda, é uma construção recente, um produto da modernidade”. Vemos que foi a modernidade que inventou a infância em conformidade com seus saberes, poderes e discursos de verdade.

A ideia de infância notadamente exposta pelos estudos de Ariès (1981) mostra o não lugar que a criança ocupava na Idade Média, quando a infância era circunscrita com indiferença e invisibilidade social. A tese desse autor revela que, naquele período, não havia o “sentimento de infância”, pois as crianças viviam misturadas aos adultos, quer no trabalho, cerimônias, quer nas brincadeiras, sem distinção entre eles. Posteriormente, surgiram dois sentimentos contraditórios: a paparicação e a moralização. O primeiro termo emergiu no espaço familiar onde a criança, pela sua graça, ingenuidade e delicadeza, era objeto de distração dos pais, sendo comparada a um bichinho de estimação, a um bibelô. O segundo sentimento irrompeu fora do contexto familiar e objetivava a moralização infantil, uma vez que os eclesiásticos a viam como seres imperfeitos, que precisavam ser corrigidos, disciplinados, adaptados à nova ordem, aos novos procedimentos educativos. Esta visão destacada por Ariès cede lugar àquela da infância cuidadosamente segregada, que se torna objeto específico de atenção no plano social.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 17) se opõem à tese de Ariès sobre a não existência da consciência das particularidades infantis no Período Medieval. Assim eles se posicionam

Contrariamente às teses de Ariès, na Idade Média teve-se a percepção nítida da especificidade da infância. A criança era construída, em primeiro lugar pelo amor ou pela rejeição dos pais e aquele se manifesta no protagonismo da mãe durante o período da criação, acolhendo a criança, sujeitando-a ou, eventualmente, praticando o infanticídio.

Precisamos, portanto, tomar cuidado ao transpor os estudos de Ariès para culturas e países que exibem realidades distintas. Talvez existisse certo sentimento de infância desde a

Antiguidade, pois sempre houve preocupação com a criança, com o que se deveria ensinar ou não a ela. Na obra *A República* de Platão (2005), por exemplo, há uma referência a Sócrates sobre o que as crianças deveriam e o que não deveriam saber a respeito dos mitos. Havia uma preocupação com a criança, mesmo sendo uma proposta de um projeto político para a Pólis. Como acontece hoje, a cada momento, surgem discursos e projetos políticos que visam “formar” e moralizar a criança. Talvez não existisse a categoria ou o termo *infância*, mas as preocupações com o crescimento e as aprendizagens existiam desde os povos ditos primitivos, com os ritos de iniciação, por exemplo. Eram formas diferentes de aprendizagem e ensino, ou, quem sabe, de disciplinamento.

Os discursos sobre as crianças foram se modificando ao longo do tempo, provocando formas diferentes de ver e falar sobre elas. Não podemos negar, no entanto, que Ariès (1981) inaugurou uma nova compreensão sobre a infância, pois, conforme o autor, somente a partir do século XVI, no ocidente, é que as crianças se tornaram objeto de maior relevância política e social, instituindo um novo modo de significar as crianças, um novo regime discursivo sobre a infância. É assentado nessa perspectiva discursiva que se busca cada vez mais governá-la, discipliná-la, normatizá-la.

Os registros iconográficos, artísticos, literários e culturais, como base empírica utilizada pelo autor, fazem-nos indagar se na infância estudada por ele havia um lugar para a criança negra e pobre. Ariès (1981) buscava perceber se existia o sentimento de infância entre as famílias menos favorecidas, uma vez que participar de fotografias familiares, naquele momento histórico, era uma raridade para as classes mais populares. Sabemos que esse estudo foi feito na Europa, onde a população era basicamente branca, mas acreditamos que havia crianças negras naquele espaço e contexto. Haveria o sentimento de infância entre a população escravizada, a população negra?

As transformações perpetradas pela modernidade, juntamente com o desenvolvimento do capitalismo e da sociedade urbano-industrial, conduziram a várias formas de entendimento sobre a família e, de igual modo, sobre a criança e sua infância. Com a emergência do pensamento pedagógico moderno, a partir dos séculos XVI e XVII, impregnado de cientificismo e tecnicismo, surgiram perspectivas educacionais que terminariam repercutindo na educação das crianças.

Conforme análise de Bujes (2002, p, 55),

A noção moderna de infância que foi incorporada no discurso dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais, e paulatinamente se difundiu e foi apropriada por outras instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos modos de educação para os sujeitos infantis, especialmente voltados para a institucionalização das crianças.

Acreditava-se ser necessário disciplinar o caráter da criança para ela entrar no mundo adulto. Essa visão baseia-se no pensamento agostiniano, que considerava a criança um ser ruim por natureza, que trazia em si o germe do pecado original e, por isso, precisava ser domada, disciplinada; ou em Locke, que via a criança como uma *tábula rasa*, uma cera maleável e que era preciso inculcar em suas cabecinhas o que havia de melhor para ela se tornar um bom sujeito. O adulto tinha o papel de moldar o caráter da criança de acordo com os seus interesses; a ele importava “cuidar da proteção e formação dos mais pequenos, para que se tornem cidadãos activos e civilizados, alfabetizados e racionais” (PINTO, 1997, p. 40).

Foi o paradigma rousseuniano que deu as bases para o surgimento do sentimento de infância (invenção moderna), até então supostamente inexistente. Embora reconheçamos as significativas contribuições de Rousseau na constituição de um novo discurso sobre a infância, sabemos que existem inúmeras críticas em relação a sua visão romântica da criança, que a caracterizava como esse ser puro e inocente que precisava desabrochar naturalmente, respeitando-se a sua natureza – o bom selvagem. Rousseau (2004, p. 04) criticava aqueles que “procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem”; valorizava o desenvolvimento interno da criança e a interiorização das normas sociais.

Esses ideais vão consagrar a mudança de pensamento da sociedade burguesa, segundo a qual a criança precisa de um espaço para atender às suas necessidades primárias (cuidado, alimentação e escolarização). Esse programa educativo deveria estar baseado no natural infantil. Na obra *Emílio ou Da Educação*, Rousseau (2004) propõe um conjunto de princípios e orientações que deveriam nortear a educação da criança desde o nascimento, com destaque especial para a família – lugar por excelência de socialização, ensinamento e inculcação de valores e normas. Para Rousseau (2004, p. 09): “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”. Esse discurso individualizou as crianças e seus cuidados e fortaleceu um sistema de valores das instituições denominadas família e Estado.

Segundo Narodowski (1993, p. 29), *Emílio* “produz efeitos inequívocos na configuração da pedagogia moderna ao delinear a criança, mas, sobretudo, ao delineá-la em sua educabilidade, em sua capacidade natural de ser formada”. A infância tornou-se objeto de

estudos e significados, um potencial aplicável ao desenvolvimento social, à ação educativa e a um projeto futuro. A obra *Emílio “des-cobre a infância nomeando-a e normalizando sua existência, situando-a na posição das coisas que merecem um nome, e, portanto, merecem ser estudadas e respeitadas. A pedagogização da infância não é, em absoluto, coisa de criança”* (*ibid.*, p. 30).

Baseando-se nas observações de Foucault, Dinis (2006, p. 102) argumenta que “conhecer a infância é a pergunta que nasce com a sociedade disciplinar no século XVIII com o desejo de esquadrihar cada papel, cada comportamento, cada função. Produzir um saber sobre os corpos é uma nova modalidade de exercício do poder”.

A organização da escola a partir do século XVIII baseava-se na disciplinarização da mente e do corpo infantil, com o objetivo de governar suas práticas culturais, por isso Foucault (1987) analisa o crescimento, no exército, nos colégios, nas oficinas e nas escolas, de todo um disciplinamento do corpo, que é o disciplinamento do corpo útil, para o qual surgem novas formas de aperfeiçoamento, novas tecnologias de controle e vigilância.

Voltando à discussão mais específica de infância, constatamos que alguns dos discursos pedagógicos clássicos (Rousseau, Froebel, Pestalozzi e Freinet) estão sedimentados nessa base da naturalização biológica da infância e no ensinamento; e nós, educadores, acabamos por incorporar muito desse discurso essencialista e normatizador, achando que a criança precisa ser educada para minimizar os problemas sociais. Incorporamos, às vezes, um discurso higienista, psicologizante e pedagogizante, pensando que é preciso “salvar” as crianças – “olhem o que estão fazendo com as nossas crianças!”. Elas precisam de um espaço para se “desenvolver integralmente” como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Os ideais de Rousseau influenciaram na educação das crianças menores a partir do século XVIII e refletiram na pedagogia desenvolvida por Friedrich Fröbel, Heinrich Pestalozzi e Célestin Freinet. Com os estudos desses educadores, iniciou-se a elaboração de métodos próprios para a educação das crianças, seja com a defesa da ideia do desenvolvimento natural e espontâneo da criança (concepção naturalista e romântica), seja com a visão da criança como uma plantinha, e o/a professor/a, como jardineiro/a, como ficou caracterizado pelo próprio nome do espaço escolar “jardim de infância”, considerado, por Corazza (2000), como mundo de delícias, paraíso de pureza e inocência.

Na sociedade moderna, a concepção universalizada de infância baseava-se nos critérios idade e dependência do adulto, cujas características hegemônicas – imaturidade, dependência, carência e incompletude - levavam a considerar a criança como uma plantinha a

desabrochar. Essa visão faz com que muitos profissionais que atendem crianças pequenas desconsiderem as questões sociais e culturais da vida da criança. O fazer pedagógico que ignora as diferenças sociais, culturais e raciais, a participação ativa no espaço da escola tende a ser um fazer mecânico e reprodutivo. Por outro lado, o discurso de uma proposta pedagógica libertadora ou democrática não deixa de ser similarmente uma forma de disciplinamento do infantil.

Esses discursos sobre a constituição da infância e da criança são tomados, muitas vezes, como inquestionáveis, como verdades absolutas. Porém, elas pertencem a um mundo real, com efeitos de jogos de poder e saber que estão associados a uma racionalidade de governo. Segundo Corazza (2000, p. 226), “a regulação da infância distribuiu os corpos infantis sob as formas individualizadora e combinatória, instituiu a utilização controlada de seu tempo e montou esquemas de vigilância total, repartindo-os ordenadamente, ao lado da família, no espaço regional da escola”. Toda essa visão decorreu da necessidade de proclamar um lugar para cada sujeito, de instituir classe e proclamar comportamentos previsíveis e aceitáveis.

Percebemos que ocorrem significativas mudanças sobre as produções para a infância e sobre o modo de ser pensada e vivida, fazendo surgir uma criança plural que aglutina todo seu aparato histórico e cultural, não deixando de fora os aspectos étnicos e de gênero, por exemplo.

Toda essa discussão sobre a não universalidade da infância corrobora o estudo de Badinter (1980), no qual a autora desconstrói a universalidade e eternidade do amor materno, visto como um dogma, como algo dado *a priori* ou como um sentimento que faz parte da natureza intrínseca da mulher. De acordo com essa autora, “o amor materno é apenas um sentimento humano. E como sentimento, é incerto, frágil e imperfeito” (*ibid.*, p. 22). Isso significa que não está presente igualmente em todas as culturas e em todas as épocas ou partilhado por todas as mulheres.

Ao percorrer a história das atitudes maternas, a autora chega à conclusão de que “o instinto materno é um mito”, o qual não encontra “nenhuma conduta universal e necessária da mãe”. Não há uma lei universal do ser mãe, mas uma variedade de sentimentos em conformidade com a cultura, ambições ou frustrações de cada uma. “O amor materno não é inerente às mulheres. É adicional” (*ibid.*, p. 306).

Se o amor materno, da mesma forma que a infância, constitui uma produção discursiva, a pedagogia vai entrar nesse cenário como um dos principais dispositivos desse discurso de projeto salvacionista da criança.

Narodowski (1993) problematiza a pedagogia e considera que a escola encontra-se erigida sob o signo da massificação, organizada em bases morais para preservar a inocência da criança, afastando-a da influência nefasta dos adultos. As práticas pedagógicas, em harmonia com esse ponto de vista, capturam as crianças e concebem a educação como uma

Tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. Deste ponto de vista, a eficácia das ações educativas está determinada por seu poder de passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica onde se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada em um processo concebido como um campo de possibilidades. Definitivamente, uma prática técnica, na qual o resultado deve produzir-se segundo o que foi previsto antes de começar (LARROSA, 2006, p. 193).

A escola que pensa em formar um cidadão crítico, reflexivo e que objetiva desenvolver habilidades e competências em seus/suas alunos/as está fadada ao fracasso, pois o contexto atual não dá conta dessa escola que foi pensada e projetada na Modernidade para atender àquele contexto (sociedade do século XIX, industrializada, recém-saída de duas grandes guerras), ou seja, o objetivo era a inculcação de valores morais, regras de conduta e disciplinamento e obediência ao Estado. Essa sociedade vivia um processo de racionalização e de “desencantamento”²². Havia, naquele momento histórico, a concepção de que a escola poderia salvar a sociedade das influências malélicas. Segundo essa concepção, é por meio da escola que um país se desenvolve, cresce e, para isso, as crianças precisam ser educadas e preparadas para o futuro.

Segundo Santomé (2012, p. 156), esta é uma visão que foi legada pelo industrialismo e fordismo, cujo “funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem”. Esse aspecto disciplinador das instituições de ensino fabrica crianças domadas e homens e mulheres utilizáveis e produtíveis, revelando as relações de poder e saber.

Essa questão de poder e saber em relação aos espaços educativos pode ser ilustrada com a própria seleção e hierarquização dos conteúdos, ou seja, o que se deve ou não ensinar às crianças. Quem decide o que é melhor ou pior para o/a aluno/a? Quem garante que este, e não outro, é o melhor? Esses saberes e poderes são efetivados pelo dispositivo da infantilidade. As crianças não são capazes de falar por si só, são imaturas, sem razão.

²² Termo este utilizado por Max Weber para falar da racionalidade e que o aprimoramento técnico é parte ativa e móvel do chamado desencantamento do mundo moderno. A magia e o encantamento não davam mais conta daquela realidade.

Nesse ínterim, não só o corpo se tornou objeto da ciência, da educação, como, também, a mente infantil. As práticas educativas voltaram-se para a regulação e o controle. “A infância tornou-se objeto do olhar do Estado e de um olhar científico, moral, religioso e até mesmo familiar [...]. As crianças passaram a ser vistas como seres diferenciados dos adultos. Mas são estes que descrevem e interpretam seus desejos” (BUJES, 2002, p. 38), capturando seu olhar, demarcando seu espaço, fixando normas, regulando e controlando sua vida, evitando desvio das condutas apontadas como padrão. Toda essa discussão patenteia uma engrenagem política utilizada como instrumento de poder, controle e vigilância da infância.

Atualmente, as discussões acerca da infância e da educação de crianças pequenas estão presentes no cenário educacional brasileiro e, conseqüentemente, nos planos das políticas públicas de educação, tendo em vista as mudanças que estão ocorrendo no seio da sociedade contemporânea, nos seus mais variados aspectos (econômico, político, social e cultural). Os discursos e produções em relação à criança estão fundados numa vontade de saber e poder sobre os infantes e no seu domínio, pois, como pondera Foucault (1988), nenhum discurso, nenhuma produção está isenta de relações de poder.

Todo esse discurso histórico não ocorre de forma diferente na constituição da infância no cenário brasileiro. Pensar a educação das crianças brasileiras é pensar nas mudanças ocorridas na sociedade, como o crescimento urbano, pois a história²³ da infância não está desvinculada da história da educação e da história do Brasil.

Muita dessa história estava fundada ao que Foucault denomina de história tradicional a qual seria “marcada pela busca de continuidade; de sentidos, da uniformização do múltiplo” A Nova História proposta por este autor pretende “questionar as bases, buscar rupturas, colocar tudo em termos de movimento, de relações” (PEREIRA, 2011, p. 28).

A partir do século XX, intensificou-se no Brasil a criação de leis, órgãos e instituições para o atendimento a crianças de zero a seis anos, as quais passaram a ser vistas como sujeito global, que precisa desenvolver-se como um ser autônomo e histórico, que se constrói no contexto social em que vive. Arroyo (1995, p. 17) afiança que “a infância é algo que está em permanente construção”, pois a concepção que nossos pais tinham sobre nós quando éramos crianças é muito diferente da que temos em relação aos nossos filhos. “Cada idade tem, em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria,

²³ A história, genealogicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam (FOUCAULT, 1979, 34-35).

enquanto idade e não enquanto preparação para outra idade” (ARROYO, 1995, p. 17), seja esta preparação para a série seguinte, seja para se tornar um “bom cidadão”. A criança em si já é um cidadão que tem o direito de viver com decência e dignidade e ter um bom atendimento nas creches e pré-escolas.

Embora a *Constituição Federal* de 1988 e a *Convenção sobre os Direitos da Criança*, adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 1989 e ratificada no Brasil em 1990, em seus discursos reconheçam a criança como um sujeito que tem direito, são inúmeras as crianças que estão fora da escola, nas ruas, exploradas no trabalho ou abusadas sexualmente, sujeitas a toda espécie de maus-tratos, sendo reputadas como réis, pela vida que levam, ao invés de vítimas dessa realidade, especialmente a criança negra.

Essa descrição objetiva mostrar os discursos inventados para a fabricação da criança e da infância no decorrer dos séculos, observando que esta construção varia de acordo com o momento, as gerações e o contexto histórico. Não é uma determinação biológica pela qual toda criança passará indistintamente; antes, configura-se como uma invenção que vai se construindo em cada momento por meio de discursos diferenciados.

Por isso, em cada sociedade ou grupo social, esse sujeito pequeno denominado criança vive a infância de forma diferenciada. O conceito de infância é construído conforme o contexto sócio-histórico (infância urbana, rural, da favela, do orfanato, das ruas, infância da criança negra, indígena, cigana, branca etc.), cujas percepções e significados são fabricados nos discursos das instituições ou da ciência (autoridade de falar). Pensar a infância como ruptura da linearidade, como potência, aqui compreendida como não hegemônica, possibilitaria desconstruir os mundos cristalizados.

A infância como um período de dependência, ingenuidade e inocência e que, por isso, os sujeitos precisam ser controlados, faz emergir uma concepção de universalização do infantil, em que se esquece de estudar e problematizar as singularidades, como “os modos de vida da infância pobre”, das crianças negras, “das crianças do mundo rural” (SANTOMÉ, 2012, p. 159) e suas condições de vida. Problematização dos discursos racistas e preconceituosos não se faz presente no dia a dia das instituições educativas, muito menos das culturas silenciadas, como “etnias minoritárias ou sem poder” (*ibid.*, p.157), as questões de gênero, as pessoas com deficiências físicas ou psíquicas, entre outras diferenças. A criança, tal como esses grupos, é um território a ser colonizado.

Embora se fale e se reflita muito sobre a forma como a escola tem operado em relação às culturas infantis, à falta de jogos e brincadeiras em sala de aula, à importância de tais aspectos na vida da criança e na construção de seu conhecimento, tudo isso, do modo

semelhante, se configura como normatização e disciplinamento da criança. Talvez o objetivo dessas mudanças (currículo integrado, pedagogia de projetos, tema gerador, projeto interdisciplinar, ludicidade, jogo e brincadeira como estratégias e recursos didáticos) seja para que a criança aprenda mais e melhor, gerando, produtividade, sucesso, riqueza.

1.1.1 Contribuições dos estudos foucaultianos para pensarmos a regulação da infância

Pensar em infância à luz de alguns conceitos de Michel Foucault não é uma empreitada muito simples, pois carregamos uma visão de infância segundo uma perspectiva cognitivista, romântica e naturalista – a criança como aquele ser que deve aprender, que deve ser controlado, moralizado e preparado para o futuro. No entanto, há vários trabalhos que discutem o conceito de infância na perspectiva foucaultiana, como Bujes (2002), Corazza (2000), Larossa (2006), Narodowski (1993), entre outros.

Embora Foucault não tenha escrito nada específico sobre a temática, há, em seus estudos, muitas possibilidades para se pensar a infância, e uma delas localiza-se na obra *Vigiar e Punir*, na qual o autor analisa os sistemas penais, o novo poder de julgar e os métodos punitivos como uma “‘economia política’ do corpo” (FOUCAULT, 1987, p. 25). Propomos, então, pensar o corpo dessa criança, que é usado por diversas políticas e práticas educativas como forma de disciplinamento, objetivando transformá-lo em um corpo dócil, e a criança negra, em um corpo branqueado.

Os estudos foucaultianos podem nos ajudar a opor-nos a uma concepção essencialista de infância e à noção de que a natureza biológica e psicológica é que determina os processos de constituição de subjetividades. As análises vão mostrar que, para compreendermos as diferentes formas de se tornar sujeito, faz-se necessário estudar os discursos e as práticas que, ao longo da história, deram origem a tais processos (BUJES, 2002).

A obra de Foucault apresenta-se como ruptura e transgressão a saberes e poderes instituídos, ao discutir a autoridade dos discursos, entendidos como práticas de descrever e entender as coisas às quais elas se referem. O discurso não é apenas um texto, mas um dispositivo que se caracteriza como uma rede de elementos.

Foucault (1988, p. 111-112) vê o discurso como

Uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável [...]. Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.

No que tange ao dispositivo, faz-se necessário esclarecer que esse termo se caracteriza para Foucault (1979, p. 244) como um conjunto “decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Ou seja, “o dito e o não dito” constituem-se em elementos dos dispositivos.

O dispositivo estabelece essa rede de relações entre vários elementos de forma discursiva. À luz desses conceitos, não devemos conceber a criança de forma fragmentada, pois ela se constitui num “produto, ao mesmo tempo dos saberes, dos poderes e da ética” (VEIGA-NETO, 2011, p. 82). A infância deve ser vista como uma construção histórica e social, não de forma contínua, linear e processual, mas de maneira descontínua, com possibilidade de criação de novas formas e de diferentes sujeitos e em diferentes momentos históricos.

A educação, a infância, a relação de gênero, a pessoa negra são invenções da humanidade. Os discursos de autoridades fomentam relações de saber-poder, as quais se constituem em processos de lutas permanentes. Portanto, não existem conceitos, ideias, saberes seguros. O conhecimento não é linear e pronto, os conceitos não são predeterminados; eles são produtos dos saberes instituídos discursivamente.

Alguns aspectos da análise foucaultiana relacionam-se com as transformações de certas práticas institucionais, como prisão, hospital, hospício e escola, denominadas, por ele, “instituições de sequestro”. Essas instituições fabricam saber-poder por meio do disciplinamento, tornando os *corpos dóceis*. Nessa perspectiva, Foucault traça “uma genealogia das relações entre o poder e o saber, para mapear a ontologia do presente, em termos de ser-poder” (VEIGA-NETO, 2011, p. 65), em que a disciplina não destrói, mas fabrica corpos delicados e fáceis de manipular. Por esse olhar, desenha-se a criança como alguém que precisa ser educada, lapidada, e isso requer vigilância.

Para Narodowski (1993), a principal tática dessa estratégia disciplinar é a vigilância constante do corpo infantil pelo/a professor/a, o qual constrói seu próprio lugar na instituição

educacional em virtude dessa tática. A vigilância panóptica (que abarca tudo com o olhar de controle) gera ordem e é onipotente, é capaz de controle na presença e na distância, e se institui, nessa nova ordem, uma cadeia de vigilância, desde o/a professor/a, até o/a diretor/a; todos passam a ser responsáveis pelo êxito de suas ações educativas.

Sobre esse aspecto, Foucault (1987, p. 117) argumenta que “corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” torna-se dispositivo de novos mecanismos de poder e novas formas de saber numa correlação de lutas. Fabricar corpos dóceis não significa ter obediência cega às leis e disciplinamentos; significa produzir corpos maleáveis que podem ser moldados e manipulados.

Falando de disciplina e corpo, sublinha-se que o corpo humano

Entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina [...] A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 1987, p. 119).

O espaço escolar passa a funcionar como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar os/as alunos/as e profissionais da educação pelos seus feitos e o “treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos” (*ibid.*, p. 140).

As escolas passaram a ser vistas como espaços disciplinadores que foram criados para produzir saber-poder. Buscou-se uma escolarização que promovesse a separação das crianças e dos jovens do mundo adulto, enclausurando-os em um espaço tido como adequado na constituição de sujeitos “normais” e disciplinados. Essa disciplina se torna uma operação de vigilância, na qual o sujeito infantil não só é vigiado, mas vigia a si mesmo, tornando-se o princípio de sua própria sujeição.

O poder que se manifesta na instituição educativa não se caracteriza como essencialmente repressivo, uma vez que o disciplinamento, controle e as práticas normativas fabricam sujeitos mais dóceis e produtivos.

Essas relações de poder se iniciam nas creches, denominadas por Deleuze (1992), campos de iniciação, que buscam a normatividade, e, nas instituições educativas, onde

afloram hierarquias de poder (professores/as, diretores/as, coordenadores/as). A escola controla o espaço, o tempo, olha, classifica e atribui nota – gera saber. A escola, na visão foucaultiana, impõe às crianças uma ortopedia moral por meio da vigilância constante, que, docemente benévola, amável e respeitosa, fabrica o sujeito moral.

Foucault (1988) não propôs a criação de uma teoria do poder²⁴, mas uma analítica do poder. Conforme essa visão, mexe-se com todas as instâncias (escola, família, igreja, hospitais, Estado), pois o poder não é localizável, não é uma receita, não vem de cima para baixo; ele se dá numa correlação de força que se explicita em toda parte. Por esse ângulo, não há uma teoria geral do poder, pois teoria é provisória. O poder é uma máquina social que se dissemina por toda a estrutura social. O poder, desse ponto de vista, não trabalha por repressão nem por ideologia, mas capacita, agiliza e potencia.

Temos uma concepção de poder ligado ao direito, à lei e à soberania, uma forma externa, homogênea e negativa, em que um manda, e o outro obedece, um fala, e o outro escuta – a clássica relação que cria binarismos, dominante *versus* dominado/a, patrão/oa *versus* empregado/a, professor/a *versus* aluno/a, homem *versus* mulher, adulto *versus* criança, negro/a *versus* branco/a. No modelo liberal ou jurídico, o poder é concebido como uma mercadoria, algo que pode ser possuído e negociado, como se negocia uma mercadoria. Contra essa concepção, Foucault (1988) assevera que o poder só existe quando exercido e penetra profunda e sutilmente na trama, formando uma rede densa que atravessa o conjunto da sociedade.

Na obra *História da Sexualidade: a vontade de saber*, Foucault (1988) alega que o poder não é exclusivamente repressor e que há inúmeras relações de poder que se tramam lateralmente e de baixo para cima, localizados nos saberes acerca do indivíduo, seu corpo, seu comportamento, numa rede instável de práticas. A resistência, sendo inerente às relações de poder, é parte dessas práticas e de suas dinâmicas.

Ademais, entendemos que a educação, a infância, a raça e a etnia, tais como a sexualidade, são construções históricas e sociais sobre os modos de sentir e experimentar o corpo, os desejos e as relações. Mediante uma difusão de regimes de verdade e olhares sobre o sujeito, esses elementos tornam-se dispositivos de controle de corpos, de saber-poder e de modos de existência dos indivíduos. Aqui se vislumbram as relações de poder existentes no cotidiano.

²⁴ Entendido como o poder que se impõe, que castiga, que reprime; a partir das leis, normas jurídicas concepção jurídica de soberania – nessa perspectiva se “vê” o poder. Poder como Aparelho Ideológico do Estado. Poder tido por força, repressão ou ideologia por instituições, como Igreja, Estado e Exército.

No diálogo entre Foucault e Deleuze no texto *Os intelectuais e o poder*, Foucault (1979) discute o poder e a prisão, enfatizando a maneira arcaica, pueril e infantil do exercício do poder ao deixar alguém a pão e água. Nessa interlocução, Deleuze defende que o inverso também é verdadeiro, ou seja, “não apenas os prisioneiros são tratados como crianças, mas as crianças o são como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização, que não é delas. Verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões” (DELEUZE, 1979, p. 73) e acrescenta que “muitos profissionais vão exercer funções policiais” (*ibid.*, p. 74).

A disciplina, o controle são dispositivos que armam estratégias de relações de força, localizados nos discursos pedagógicos, psicológicos, médicos, higienistas, em todos aqueles saberes que, ao se dirigirem ao indivíduo, acabam tendo o efeito de poder, no sentido de discipliná-lo, corrigi-lo, encaixá-lo numa norma que pedagogiza a criança e psiquiatriza os ditos anormais e “pervertidos”. Em suma, patologiza-se o indivíduo em normal e anormal, “qualificando-o a partir de dois valores opostos: do bem e do mal, do adequado e do inadequado. Essa distribuição se faz por um pólo positivo e outro negativo” (BUJES 2002, p. 129).

Esta é a realidade de muitas instituições de ensino, espaços de controle e disciplinamento, cujos/as professores/as, muitas vezes, comportam-se como polícia para impor a ordem e fazer render mais atividades, mais lições, mais resultados. Independente de existirem esses ordenamentos, podemos visualizar relações de micropoderes nesses espaços, como quando a criança inventa dores de barriga para ir ao banheiro, a todo o momento, para fugir da aula, quando diz que não vai fazer a atividade porque não está com vontade, desestabilizando a “autoridade”, o poder do/a professor/a. A criança é governada pelos mais diversos dispositivos, e o adulto tende a excluir tudo o que há de infantil e de diferença nas instituições, promovendo uma ortopedia pedagógica que tende a corrigir tudo o que foge aos padrões considerados normais.

Ainda que a criança siga novos itinerários sociais, oriente-se segundo novos valores, estabeleça novos modelos formativos, não deixa de haver outros discursos, outras formas de controle e disciplinamento.

São inúmeras as maneiras com que o racismo aflora nas instituições escolares, em especial nas creches e pré-escolas, ou seja, na educação infantil. E uma dessas formas é a ornamentação do espaço, a escolha das imagens que compõem as salas, os corredores e as portas. As atitudes racistas e discriminatórias costumam ser silenciadas ou dissimuladas, tornando-se quase naturais no cotidiano do espaço escolar, contribuindo para firmar e confirmar mentalidades etnocêntricas. Essa infância aparece como o outro, o diferente, que

rompe a lógica hegemônica da sociedade. Nessa sequência, nos questionamos: é possível uma pedagogia descolonizadora e uma infância descolonizada? Na medida em que se busca uma descolonização, outras colonizações não estão sendo praticadas?

1.2 Os labirintos de raça e etnia

Nos últimos anos, os temas raça e etnia deixaram de ser discutidos só no âmbito das ciências sociais, como a sociologia, a antropologia e a história, e transportaram-se para o campo da educação, quer por meio de políticas públicas (Leis, Decretos, Ações Afirmativas, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais), quer pela produção de trabalhos acadêmicos²⁵ que trazem discussões sobre a pedagogia da diferença, cultura, relações étnico-raciais, pedagogia queer, identidade, alteridade, diversidade, entre tantos outros títulos. Isso talvez se justifique pela inclusão de políticas de combate ao preconceito e pela reconfiguração do currículo escolar ao tomar uma direção menos normativa e eurocêntrica. Alguns desses estudos, amparados pelos estudos culturais, buscam superar o etnocentrismo e ressignificar a questão da identidade étnica e racial, entendendo que esta, como a diferença, não se constitui em entidade fixa e imóvel, mas em construções relacionais.

Ante essas mudanças, que mostram os ideais e as expectativas dos indivíduos em relação a essas temáticas, evidenciam-se diferentes formas de ver a cultura, a escola, a mulher, a criança, a raça, a etnia. Estas categorias vão se construindo e desconstruindo na história, mediante diferentes discursos.

O tópico a seguir alinhava algumas ideias sobre raça, etnia e cultura, problematizando a questão da diferença, especialmente da pessoa negra nos discursos promovidos por alguns teóricos, como Hall (2012), Brah (2006), Guimarães (2004, 2009, 2012a, 2012b), Fanon (2008), entre outros.

Para analisar uma formação preconceituosa e normativa pela qual somos diuturnamente contaminados, transcrevemos o poema de Vinícius de Moraes, *As borboletas*²⁶, que está no livro infantil *A Arca de Noé*. Esse poema, constantemente trabalhado com as crianças da educação infantil, é bastante instigante e nos leva a refletir sobre a visão que se tem da negritude. O poema diz: “As borboletas, brancas, azuis, amarelas, e pretas. Brincam,

²⁵ (ABRAMOWICZ, 2006; LOURO, 2002, 2012, 2013; MISKOLCI, 2005, 2006, 2012; GOMES, 2001, 2005).

²⁶ Precisamos assegurar que Vinícius de Moraes escreveu em outro contexto histórico. Propomos apenas levantar algumas provocações. Se a escola trabalha com o poema desse tipo em sala de aula com as crianças, sem criticidade, poderá estar reproduzindo a cultura do preto/negro de forma desvalorizada.

na luz, as belas, borboletas. Borboletas *brancas* são *alegres e francas*. Borboletas *azuis* gostam de muita *luz*. As *amarelinhas* são tão *bonitinhas!* E as *pretas*, então, oh, que *escuridão!*”!

Iniciar a discussão com este poema objetiva pensar como o preconceito étnico-racial pode estar tão incutido e naturalizado em nós, que, muitas vezes, nem o percebemos. Chamou-me a atenção a relação das cores e seus respectivos adjetivos. Podemos fazer um paralelo entre as cores das borboletas e a cor/raça (como somos denominados pelas pesquisas do IBGE/PNAD e socialmente) da população brasileira. Talvez, em um primeiro momento, pensemos que é apenas um poema infantil, inocente, que não afeta ninguém. Queremos demonstrar que esses constructos sociais estão tão presentes no nosso dia a dia e nas escolas que não os vemos mais como formas de discriminação e racismo, ou seja, fomos e somos contaminados por esta educação eurocêntrica, burguesa e colonialista.

Vemos que as borboletas de cores claras (brancas, azuis e amarelinhas) estão relacionadas a algo positivo (alegria, luz, franqueza e beleza), enquanto as borboletas pretas relacionam-se à escuridão. O que traz a escuridão? Medo, pavor, terror, algo tenebroso. Aqui já se destaca algo negativo em relação à cor e, conseqüentemente, ao preconceito. Se foi por conta da rima, não poderia rimar com outra palavra, como: e as pretas! Como são perfeitas! E as pretas, então, como belas elas são! Por que rimar justamente com escuridão? Será que esta é uma construção inocente? Esse tipo de texto pode suscitar um discurso racista, que, muitas vezes, já estava latente no cotidiano das crianças, e pode desenvolver uma imagem negativa sobre as pessoas negras. As crianças negras, em geral, não se sentem representadas e, quando o são, é de forma negativa.

Fanon faz coro com esta discussão ao afirmar:

O Mal é representado pelo negro. [...] O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. [...] seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do “problema negro”. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. [...] O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (FANON, 2008, p. 160).

A pessoa negra (preta, especialmente) está sempre relacionada com o feio, pecado, morte, violência, injúria, contendas, injustiça, enquanto a pessoa branca, com paz, luz, pureza, beleza, bondade, sucesso. Isso fica muito bem explicitado no poema e nas ideias de Fanon. O preconceito de cor/raça, geralmente, envolve mais a pessoa negra ou, até, outros povos, como judeus, orientais, indígenas, mas vemos, constantemente, que os/as africanos/as e seus descendentes são em maior grau discriminados por conta da tonalidade de pele. A concentração de melanina na pele do africano e seus descendentes os coloca em uma posição de inferioridade.

Mas o que é ser branco/a, ser negro/a ou ser de qualquer outra cor, raça ou etnia? Quem inventou essa classificação²⁷? Por que eu sou negro/a? Quem me denominou como sendo negro/a? Lembro-me de uma aula do professor Valter Silvério²⁸, em que ele, ao discutir a questão étnica em sala de aula, foi questionado por um aluno africano que afirmou ter aprendido o que é ser negro/a aqui no Brasil, e que lá, onde vivia, era apenas um jovem que pertencia a determinado grupo, falava certo idioma local e não era denominado negro. Fica claro que quem inventa a pessoa negra é a branca, como uma maneira de diferenciá-la de si mesma.

Esses questionamentos são muito bem discutidos por Fanon (2008, p. 15), que, na obra *Pele negra, máscaras brancas*, analisa a situação da pessoa negra e salienta que se “os negros são construídos como negros [...] não haveria razão para as pessoas na África, na Austrália ou em outras áreas do Pacífico Sul pensarem sobre si mesmas em termos raciais” e que, para compreender essas construções, faz-se necessário “examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos significados”.

Fanon (2008) problematiza a questão da pessoa negra na Martinica, ilha colonizada pelos franceses, e a situação dos martinicanos quando iam para a França e a maneira como se comportavam quando retornavam à colônia, desde a mudança na linguagem, no andar, nas

²⁷ A classificação de “cor ou raça” empregada pelo IBGE em suas pesquisas, ao contrário do que alguns pensam, não foi inventada por burocratas, tendo mais de um século de história. No século XIX, o vocabulário étnico e racial era muito mais elaborado e diversificado do que o correntemente empregado. Tomando, por exemplo, termos empregados por Nina Rodrigues (1988) e presentes nas seções de jornais analisadas por Schwarcz (1987), constata-se que há termos que são relacionados à posição no sistema escravocrata: escravo, peça, liberto, livre e forro. Esses termos podem aparecer como substantivos ou como adjetivos, como em “preto forro”. Outros termos dizem respeito à origem étnica, compreendendo fula, nagô, angola, mina, entre outros; esses também podem aparecer como substantivos ou como adjetivos (“preta mina”, etc.). Há também os termos que designam vários tipos de mestiçagem: crioulo, mulato, caboclo, cafuzo e mameluco. Finalmente, há os termos mais relacionados às variações da cor da pele: negro, preto, pardo, branco, retinto, azeviche, oviano, cor retinta. Cores esdrúxulas, como a “cor tostada de lombo assado” já eram empregadas (OSORIO, 2003, p. 18).

²⁸ Valter Roberto Silvério é professor associado do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

roupas, buscando se aproximar o máximo da pessoa branca colonizadora. Ou seja: “[...] quanto mais assimilar os valores culturais na metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2008, p. 34). O objetivo de Fanon não era provar, por meio dos sentimentos de dignidade, de amor, de caridade, a sua igualdade em relação à pessoa branca, mas “ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial” (*ibid.*, p. 44).

Esta discussão coaduna com os argumentos de Avtar Brah, no texto *Diferença, diversidade, diferenciação*, no qual a socióloga indo-britânica problematiza a dinâmica da diferenciação social e, para isso, levanta questionamentos sobre a diferença em relação à pessoa negra. A autora questiona o que há em uma cor para ser referida como “negra”. Este termo não é um termo neutro, desinteressado, mas um “código colonial para uma relação de dominação e subordinação entre colonizador e colonizado” (BRAH, 2006, p. 333).

O termo negro adquiriu uma conotação política pela influência do movimento Poder Negro (*Black Power*) nos EUA, fugindo das conotações pejorativas em discursos racializados para tornar-se uma “expressão confiante de uma identidade afirmativa” (*idem*), como uma tentativa de “reivindicar uma herança africana que havia sido negada aos norte-americanos negros pelo racismo” (*ibid.*, p. 335). Com essa incursão em torno do termo “negro”, a autora quer destacar que a diferença é construída de maneira diversa nos vários discursos que assinalam distintas estratégias e resultados políticos, mobilizando várias identidades culturais.

Esse termo não deve ser tomado de modo essencialista, como se tivesse um único significado, pois há diversos sentidos políticos e culturais em diferentes contextos. A autora salienta que “[...] a substituição do negro por algum outro descritor politicamente neutro não assegurará uma distribuição mais equitativa dos recursos” (*ibid.*, p. 338), não lhe garantirá menos discriminação e menos racismo.

Acentua que os processos de racialização são

Historicamente específicos, e diferentes grupos foram racializados de maneira diferente em circunstâncias variadas, e na base de diferentes significados de “diferença”. Cada racismo tem uma história particular. Surgiu no contexto de um conjunto específico de circunstâncias econômicas, políticas e culturais, foi produzido e reproduzido através de mecanismo específico e assumiu diferentes formas em diferentes situações. O racismo antinegro [...] o racismo anti-semita [...] todos têm suas características distintas (*ibid.*, p. 344).

Quando classificamos alguém, não partimos do nada. Quando colocamos um indivíduo ou um grupo em um determinado lugar, em uma determinada posição, instituímos

uma classificação, e esta classificação não é neutra; baseia-se em significados que são culturais. Tendemos a classificar o africano e seus descendentes de negro/a, pelas nuances cromáticas, tipo de cabelo, características fenotípicas. É o outro que o classifica como tal. Mas por que essas características servem para diferenciar uma pessoa da outra considerada branca?

Osorio (2003, p. 07-08) destaca a autoatribuição e a heteroatribuição de pertença racial como métodos de identificação. “Na auto-atribuição de pertença, o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro”. Já na heteroatribuição, “outra pessoa define o grupo do sujeito”.

Petrucelli (2007) discute, na obra *A Cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial*, com base nas pesquisas levantadas pelo IBGE/PNAD, a categorização da cor/raça (preta, parda, branca, amarela e indígena) da população brasileira. Vê-se que o índio não é categorizado como cor, mas como grupo étnico. Esse autor propõe esmiuçar o arcabouço das denominações brasileiras nos censos e pesquisas domiciliares desde o primeiro censo, em 1872, e levanta mais de cem categorias²⁹ de cor nas perguntas abertas desses instrumentos.

Segundo Petrucelli (2007, p. 14), a “atribuição de uma cor de um indivíduo é feita de forma relacional, não constituindo uma caracterização nem natural, nem inerente ao mesmo”, sinalizando, dessa forma, que este marcador é construído socialmente, pois uma coisa é como as pessoas são classificadas, e outra, como elas se autotransformam. Quando optam por moreno, por exemplo, procuram se distanciar o máximo possível das categorias preta e parda. As classificações podem ser vistas como formas arbitrárias, baseadas em critérios biológicos, ensinados e instituídos pelos discursos presentes nas instituições sociais. Para esse autor, “a percepção de determinados traços físicos só se constituem como uma cor e se revestem de significados, no interior de um contexto histórico-cultural específico” (*idem*).

Conforme Guimarães (2004, 2009, 2012a, 2012b), o termo negro, entre os povos europeus, era originalmente utilizado para se referir à cor de pele escura dos povos

²⁹ Nessa grande variedade de termos, três se destacavam de forma inequívoca como os mais usados: preto, pardo e branco. Assim, no primeiro Censo oficial brasileiro, realizado em 1872 esses vocábulos raciais de grande fluência social foram os designadores das categorias da classificação racial. Ressalva-se que tal escolha foi muito apropriada, pois em um levantamento dessa natureza é importante que os termos empregados tenham uso corrente e o mais disseminado possível para proporcionar maior uniformidade e confiabilidade aos dados obtidos. Além dessas três categorias, no Censo de 1872, havia a categoria “caboclo”, que definia o grupo dos indígenas. As categorias preta e parda eram as únicas aplicáveis à parcela escrava da população, embora pudessem também enquadrar pessoas livres, assim nascidas ou alforriadas. O Censo de 1872, portanto, simplesmente lançou mão das categorias que a sociedade brasileira utilizava corriqueiramente como forma de classificação e hierarquização racial de seus membros (OSORIO, 2003, p. 18).

colonizados, geralmente os africanos. Isso caracteriza o etnocentrismo dos europeus, ao se autoclassificarem “brancos/as” e, aos outros povos, “negros/as”. É Guimarães quem questiona: “O preconceito de cor ou de raça tem geralmente como alvo o ‘negro’, o ‘preto’, o ‘amarelo’, o ‘pardo’ ou o ‘vermelho’ (pele vermelha), dificilmente o ‘branco’” (GUIMARÃES, 2012a, p. 11). Por que será que isso acontece?

“Cor” se constitui

Um atributo de grupo social, ou seja, que a classificação de alguém como “negro”, “preto”, “branco” ou “pardo” não é algo objetivo, independentemente dos sujeitos e das relações em que estão envolvidos; que classificá-los numa categoria de cor equivale a incluí-lo em grupos que partilham certas características imaginadas (*ibid.*, p. 42).

Faz-se necessário compreender que a cor dos seres humanos não é natural, do tipo “nasceu assim”, herdou geneticamente; ela é construída socialmente e institui relações de poder, uma vez que a cor determina o lugar que o sujeito deve ocupar na escala social. No Brasil, a questão da “cor” poderia corresponder ao “termo em inglês *race* e é usado para expressar uma combinação de características físicas, inclusive a cor da pele, o tipo de cabelo, a forma do nariz e dos lábios, sendo que os traços físicos das categorias não-brancas normalmente possuem conotações negativas” (TELLES, 2003, p. 104). Quando a teorização de “raça” surgiu no século XIX já encontrou pronta a classificação de “cor”.

Diante dessa discussão, a visão positiva (branco/a) e negativa (negro/a) tem contribuído para constituição do discurso do branqueamento, apoiados nos estereótipos de superioridade e inferioridade das culturas e raças. Esse circuito de forças nessa sociedade dualizada (criança e adulto, cuidar e educar, bonito e feio, rico e pobre, branco/a e preto/a) faz com que a discriminação e a exclusão de crianças tornem-se, quase sempre, invisíveis aos olhos. Essas dicotomias existem no campo educacional e cultural, porém devemos aprender a lidar com esses pólos opostos sem fragmentá-los, isto é, sem implicar em uma relação de incluir/excluir. Compreender a teoria do isso *e* aquilo e não do isso *ou* aquilo, pois somos constituídos de múltiplas identidades.

Percebemos que, entre os europeus (colonizadores), prevaleceu a “repulsa pelos povos, denominados ‘de cor’, que se afastavam dos padrões estéticos e dos valores de sua civilização” (GUIMARÃES, 2012a, p. 13). Essa repulsa era, entretanto, estendida a todos os povos colonizados e escravizados que eram vistos como sub-raça ou como não humanos.

Tais contradições e diferenças acabam por fragmentar a compreensão que se tem de infância, e isso é um perigo, pois cada vez mais nos deparamos com pessoas que não se

espantam nem se indignam frente a situações de abandono, trabalho infantil, violência, preconceito, racismo, considerando, muitas vezes, tudo normal ou natural.

Corazza (2002) levanta suspeita nas bases da pedagogia, ao questionar *Os bons e os maus na genealogia da moral da pedagogia*. Considerando que a educação não é neutra e expressa uma vontade de poder, a autora irá endossar a proposição nietzschiana em relação à infância e à pedagogia, entre o adulto e a criança e, podemos acrescentar, entre a pessoa negra e a branca, que, ao se afirmar como bom (branco/a), o outro (negro/a), conseqüentemente, se configura como ruim, manifestando-se uma constante relação de força e poder.

A partir da modernidade, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, as diferenças entre os povos começaram a ganhar destaque. Os novos povos colonizados e subalternizados passaram a ser objeto de estudo, objetivando confirmar a sua inferioridade como aconteceu com a infância. “O que as teorias raciais faziam (e ainda fazem), presas a esses erros, nada mais era que reproduzir preconceitos vulgares ou refiná-los, buscando uma justificação pseudocientífica para a dominação política, a exploração econômica e os sentimentos etnocêntricos e classistas dos poderes” (GUIMARÃES, 2012a, p. 21).

A questão racial esteve presente em todos os conflitos existentes nas diversas sociedades no decorrer da história. A constatação das diferenças étnicas possibilitou aos europeus utilizar isso como alibi para subjugar os (outros) grupos humanos, retratando-os como selvagens e inferiores, impondo-lhes uma subordinação para manter posições de privilégio, quer econômico, quer social, quer intelectual e cultural, sobre os povos colonizados ou dominados.

A discriminação racial (no Brasil, especificamente) não é uma questão nova. Ela começa desde o momento em que os colonizadores denominaram “descobertas” as novas terras. A nossa história é balizada pela eliminação física ou simbólica do outro, pela sua diferença; porém, somos nós que construímos os conceitos de belo, de gênero, de infância, de raça, de etnia, de cor etc. Trazemos marcas dessa história de preconceito e discriminação em relação a tudo que é diferente, que foge aos padrões hegemônicos estabelecidos pela sociedade e pela mídia televisiva. Incorporamos esses padrões e, ao considerá-los normais, acabamos por naturalizar e normatizar essa realidade.

Para adentrar o debate sobre preconceito racial e racismo, precisamos trazer uma discussão sobre o conceito de “raça” empregado neste trabalho para desmistificar a sua perspectiva biologizante. Como este conceito tem passado por várias modificações no decorrer da história, partiremos daqueles apresentados por alguns dicionários.

Segundo o *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, a palavra “raça” tem origem no latim *razza*, que indica conjunto de indivíduos que apresentam caracteres somáticos semelhantes e que são transmitidos hereditariamente.

O *Dicionário das Relações Étnicas e Raciais* historiciza o surgimento do termo raça e apresenta uma das suas acepções: “grupo ou categorias de pessoas conectadas por uma origem comum”. A palavra foi empregada para se referir à ascendência das pessoas e designar a distinção entre os seres humanos, no aspecto tanto da constituição física, quanto da capacidade mental. Outro enfoque trazido por este dicionário versa sobre raça como significante, cujo significado é valorizado por meio da aplicação de regras e códigos, ou seja, os significados de raça estão codificados e podem ser decodificados somente nos parâmetros do discurso.

As duas primeiras conceituações de “raça” como grupos que se distinguiriam de outros por ostentarem características físicas, biológicas ou genéticas homogêneas refletem o essencialismo das doutrinas biológicas, as quais hoje podemos chamar de racismo científico. Alguns teóricos utilizam o termo “raça” numa conotação biológica, e etnia com conotação mais cultural. A terceira conceituação corrobora a discussão que Silva (2000) expõe na obra *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*, na qual evidencia que, com a crítica pós-estruturalista, o conceito “raça” aparece como uma construção discursiva e cultural.

O termo “raça” foi criado no século XIX pela biologia para classificar e hierarquizar os povos colonizados como geneticamente inferiores. Neste século (XXI), ganha nova roupagem em alguns estudos que consideram que, não existe raça humana e que tal conceito deve ser concebido como construto social, e não como um dado biológico objetivo. Um grupo de acadêmicos se coloca a favor (como próprio Guimarães) e outro, contra (por exemplo, Paul Gilroy) a manutenção desse termo. O primeiro grupo justifica que o emprega para indicar o seu caráter de construção social, a retomada da luta antirracista em termos práticos. O ressurgimento de raça como classificador social se deu com sinal invertido, como meio de incluir e de reivindicar, e não de excluir ou de sujeitar dentro do paradigma da supremacia racial (GUIMARÃES, 2009).

O segundo grupo acentua que raça “é parte de um discurso científico errôneo e de um discurso político racista, autoritário, anti-igualitário e antidemocrático e que apenas reifica uma categoria política abusiva” (GUIMARÃES, 2012b, p. 49). Para esse grupo, o termo raça é comprometido pelos seus antecedentes históricos e acadêmicos, estando ligado à ideia de dominação político-cultural. A expressão raça humana passou a ser considerada inoperante. Ao rejeitar esse termo, esse grupo de cientistas sociais e estudiosos vem adotando *etnia* como

mais viável para se discutir a relação entre as pessoas negras e brancas, entre os diferentes grupos étnicos ou raciais.

Conforme Guimarães (2012b), o pesquisador inglês Paul Gilroy, por exemplo, declarou-se contrário à manutenção do termo “raça” no vocabulário. Primeiro por cogitar que “não existem raças biológicas, ou seja, não há no mundo físico e material nada que possa ser corretamente classificado como ‘raça’”; segundo, porque o conceito de “raça” é “parte de um discurso científico errôneo e de um discurso político racista” (*ibid.*, p. 48). Para Gilroy não há necessidade da ideia de raça, seja biológica, seja social.

Para o sociólogo jamaicano Stuart Hall (2009), o conceito de raça se constitui num dos efeitos mais disruptivos do multiculturalismo, ou seja, vai para além das rupturas. Para ele, nos últimos anos, tem-se feito um grande esforço para que esta tese de “raça” seja reconhecida de maneira séria pela teoria política e pelo pensamento acadêmico, uma vez que se encontra o termo “raça” entre parênteses, “raça” sob rasura e “raça” em uma nova configuração com etnicidade. “‘Raça’ é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão” (*ibid.*, p. 66).

No entanto, para Guimarães é possível construir um conceito de “raça” propriamente sociológico, que prescindia de qualquer fundamentação natural, objetiva e biológica (GUIMARÃES, 2009). Ou seja, “raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é, igualmente, uma “categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’” (GUIMARÃES, 2012b, p. 50), como muitos tinham no imaginário – que o Brasil não era racista e que a discriminação que havia era de classe (socioeconômica), e não racial. No entanto, essa discriminação é social, cultural, racial e muitas outras, como sexual, regional, estadual, etc..

O conceito de “raça” se transforma em instrumento de mobilização política, e não mais de subjugação dos povos não brancos. Trata-se de uma “construção discursiva que deve fazer dos diferentes estratos populacionais afrodescendentes – do ponto de vista social e cultural tão diversos entre si – um coletivo político capaz de enfrentar as desigualdades raciais” (COSTA, 2002, p. 125), ou seja, estratégias políticas de mobilização, uma retomada da luta antirracista em termos práticos e objetivos, já que este grupo (negro) continua sendo sistematicamente discriminado.

Temos ciência da polêmica em torno desse conceito polissêmico e complexo, carregado de relações de poder. Mas, de qualquer forma, adotando-o ou rejeitando-o, para os

seres humanos, é um conceito puramente discursivo, ou seja, uma construção cultural e política que não reflete, em nenhum momento, a capacidade intelectual ou aspectos biológicos dos seres humanos, e não está relacionado apenas à categoria do negro, isto é, raça como sinônimo de negro, mas refere-se a outros grupos étnicos e/ou raciais (negro, branco, indígena, amarelo).

Nilma Lino Gomes (2001, p. 84), uma estudiosa da relação étnico-racial, reconhece a relevância e contribuição dos estudos sobre as relações raciais. Para ela,

Raça é ainda o termo mais adotado pelos sujeitos sociais. É também o que consegue se aproximar da real dimensão do racismo presente na sociedade brasileira. [...] Usam-na, ainda, porque, no Brasil, o racismo e a discriminação racial que incidem sobre os habitantes negros ocorrem não somente em decorrência dos aspectos culturais presentes em suas vidas, mas pela conjugação entre esses aspectos (vistos de maneira negativa).

O termo etnia, por sua vez, foi cunhado para dar conta da diversidade cultural humana e passou a ser usado no cotidiano como marcador de diferenças ou, como alguns o utilizam, como sinônimo de raça.

Tomaz Tadeu da Silva (2005), fazendo uma discussão em torno dos termos raça e etnia, alega que, geralmente, reserva-se o primeiro para identificações baseadas em características físicas, como pigmentação da pele, traços faciais (determinismo biológico), e o segundo para identificações baseadas em características mais culturais, como religião, modo de vida, língua etc. Em algumas análises, raça seria um termo mais geral, abrangendo etnia e, em outras, justamente o contrário. Perante a dificuldade de distinção entre eles, a maior parte da literatura usa os dois termos.

Para o *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, o termo etnia é uma derivação do grego *ethnos*, que indica raça, povo, nação. O *Dicionário Online de Português* descreve etnia como “grupo de famílias em uma área geográfica variável, cuja unidade repousa na estrutura familiar, econômica e social comum, e na cultura comum”. No *Dicionário de relações Étnicas e Raciais*, étnico mantém o seu significado básico, isto é, “descreve um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes. Agregação de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiência compartilhadas”. O termo etnia, cunhado para dar conta da diversidade cultural, passou a ser usado como registro de diferenças; e alguns defendem a substituição do termo raça por grupo étnico. Os Estudos Culturais, por exemplo, utilizam amplamente o termo etnicidade. “A ‘eticidade’ gera um discurso em que a diferença se funda sob características

culturais e religiosas”, assim, “tanto o discurso de ‘raça’ quanto de ‘etnia’ funcionam estabelecendo uma articulação discursiva” (HALL, 2009, p. 67).

Embora o conceito de raça apele para características humanas de base biológica (fenotípica), a seleção dessas características particulares para propósito de significação racial é sempre necessariamente um processo histórico e social. As (re)apropriações do termo raça, no cenário político-acadêmico brasileiro, nada tem de essencialização do antigo conceito de matriz biológica; ao contrário, seu uso tem demonstrado um grande potencial no desvendamento da radicalização da sociedade brasileira (SILVÉRIO, 1999a, 1999b, 2005, 2007). Porém, alguns estudiosos são reticentes ao utilizar o termo “raça” no intuito de não cair na armadilha de justificação de ações excludentes e genocídio.

Segundo Silvério (2007), a formação das identidades raciais estabelece uma distinção entre raça e etnia. Essa distinção é necessária, sobretudo nos contextos em que o fenótipo (aquilo que definimos como “raça”) torna-se uma questão de maior destaque do que a língua, a cultura ou a religião. No contexto brasileiro, em especial, a raça ganha mais destaque do que a língua ou a religião.

Segundo Silvério e Trinidad (2012, p. 897), pode-se deduzir que

[...] do ponto de vista ideológico, certos grupos se pensam, e pensam a outros, a partir da descrição de diferenças observáveis, definindo qualidades e atribuindo valores em detrimento de outros valores e qualidades por considera-los indesejáveis, contribuindo para o processo de sua estigmatização.

Baseado nos estudos de Outhwaite e Bottomore (1996), Silvério (2007) considera que um dos temas mais importantes na atualidade é o de etnicidade. Para o autor, é importante distinguir etnicidade de diferenciação racial. Enquanto diferenciação racial ocorre em termos de diferenças físicas que se acredita serem biologicamente herdadas, a diferenciação étnica se dá em termos de diferenças culturais que têm de ser aprendidas. Essa distinção é confundida na teoria racista não científica, a qual presume que o comportamento cultural, tanto quanto as características físicas, é biologicamente herdado. No entanto, algumas pessoas continuam a identificar o Outro pelas características fenotípicas, especialmente a cor da pele, as quais servem como um indicativo de uma diferença significativa.

Independente de se constituírem por caracteres físicos ou culturais, os dois termos se instituem em construções sociais discursivas que emergem na sociedade moderna como formas de distinguir um povo de outro, como formas de lutas sociais e políticas. Nessa

perspectiva, os conceitos de raça e etnia discutidos aqui estão pautados em uma categoria analítica que se baseia no pressuposto de que raça biológica não existe.

O que o determinismo biológico propunha era justamente naturalizar a diferença e, com a utilização desse conhecimento pseudocientífico, justificar, de forma legítima, o preconceito, a exclusão e o racismo, que se constituem em processos de racialização, ou seja, processos de inferiorização das experiências do outro – uma realidade muito presente nas instituições de ensino. A política de brancura ou de branqueamento, por exemplo, está muito arraigada no discurso pedagógico e na prática escolar. É o que veremos posteriormente com a análise das imagens e dos discursos presentes nas instituições de educação infantil.

Como não existe no Brasil a democracia racial, “o que prevalece ainda, tanto nos espaços escolares como nas sociedades em geral, é uma grande estratificação baseada nos conceitos de classe social e principalmente na constituição racial do povo” (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 16). Esta ação de racializar o outro, de ver esse outro como inferior constitui uma cicatriz da sociedade, em que o outro generalizado constrói o outro negativo. O africano é racializado quando entra em contato com outros grupos não africanos. Agora, os haitianos são racializados quando chegam ao Brasil. O brasileiro é racializado quando entra em contato com outros povos não brasileiros. O nordestino é racializado quando entra em contato com grupos não nordestinos, e de modo igual, vamos racializando os grupos diferentes de nós. Apesar dessas situações, ainda se diz que a discriminação e o preconceito raciais no Brasil não existem ou estão sob controle em decorrência de leis e decretos que reprimem a prática de racismo, considerando-o como crime inafiançável e imprescritível³⁰.

Compreender raça, etnia, racismo com base em algumas contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais possibilita desconstruir a biologização e a naturalização das diferenças, ter ciência do envolvimento dos jogos de relações de poder e das várias produções linguísticas e discursivas que envolvem os grupos sociais, pois reconhecer apenas que somos diferentes para estabelecer a existência de uma diversidade cultural e étnica não é suficiente para combater os estereótipos e os estigmas que marginalizam milhares de crianças e adultos em nossas escolas e em nossa sociedade.

Diante dessa realidade, indagamos: como a criança negra irá construir uma identidade positiva de si, e como a criança branca construirá uma imagem positiva da pessoa negra? A formação da identidade negra da criança se afigura nas relações sociais. Ao interagir com seus pares e com os adultos, a criança irá se deparar com os discursos e as imagens que cada

³⁰ Artigo 5º, inciso XLII da Constituição Federal de 1988: “A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei”.

sujeito tem de si e do outro, construindo, dessa forma, a sua autoimagem, que poderá se constituir positiva ou não. Para Oliveira e Abramowicz (2010, p. 212), “as crianças negras vivem diversas experiências que as levam a constituir uma auto-imagem negativa”. Muitas vezes, essas experiências são expressas por gestos ou pelo silêncio. Nessa perspectiva de discussão, a identidade étnica e racial, desde o começo, é uma questão de saber-poder, e o sujeito é constituído por suas várias experiências.

Quanto à escola, ela pode se caracterizar como uma instituição de questionamentos dessas diferenças ou de reprodução de uma cultura tida como superior. A escola é constituída como um espaço que pode favorecer a discriminação ou possibilitar a valorização da construção da identidade negra. Se o sujeito tem uma experiência cultural diferente, por que ele tem que ser igual? Abramowicz (2006, p. 12) sugere que a “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é a qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança. Podemos afirmar que onde há diversidade existe diferença”. Como a infância não é dada como natural, a diferença (qualquer que seja ela) também é construída social e historicamente pelos discursos que são instituídos nos contextos sociais.

O que percebemos é que a identidade dominante tornou-se referência para a construção de outras identidades julgadas subordinadas. As instituições de ensino, muitas vezes, privilegiam os valores e as culturas eurocêntricas, em detrimento das de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade, como a cultura dos povos africanos e indígenas. Por isso, faz-se necessário trazer uma breve discussão a respeito de cultura.

1.2.1 A continuação do labirinto: a questão da cultura

Hoje em dia há uma discussão crescente em torno de cultura. Fala-se muito em pluralidade ou diversidade cultural, multiculturalismo e diferenças nas diversas áreas de conhecimento, como História, Ciências Sociais, Linguística etc. Este conceito, porém, veicula uma variação de conotações e sentidos em diferentes vertentes teóricas (neo-marxismo, teorias críticas, pós-críticas, Estudos Culturais). Não existe homogeneização desse conceito, posto que não existem culturas absolutas. Na discussão promovida pelos Estudos Culturais, “a cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação” (SILVA, 2000, p. 32).

A conceituação de cultura não se constitui em uma perspectiva precisa e única, mas em uma categoria complexa na qual vão ocorrer vários significados de acordo com o campo

científico. Os antropólogos dão-na uma definição, enquanto as ciências sociais vão defini-la de outra maneira, a linguística ou a história, de outra. Enfim, não existe uma única conceituação.

Veiga-Neto (2003, p. 07) argumenta que ultimamente “assistimos a uma *virada cultural*”. Essa evidência da cultura se justifica pelo surgimento das diferenças culturais como um dos aspectos para pensar o sujeito, a educação, o mundo. Para esse teórico, todas essas práticas sociais têm um caráter discursivo. Para Hall (1997a, p. 10):

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento.

Essa virada passou a ter um grande impacto na vida intelectual e acadêmica, como um campo interdisciplinar organizado em torno da cultura, cujo eixo central são os Estudos Culturais. A “virada cultural” deve ser vista como uma reconfiguração de elementos, e não como uma ruptura total, já que o conceito de cultura continua complexo e sem nenhuma definição única. Para Hall (2009, p. 128) a cultura

Não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e culturas populares (folkways) das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de antropologia. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma dos inter-relacionamentos das mesmas. [...] A cultura é esse padrão de organização, essas formas características de energia humana que podem ser descobertas como reveladoras de si mesmas – “dentro de identidades e correspondências inesperadas”, assim como em “descontinuidades de tipos inesperados” – dentro ou subjacente a todas as demais práticas sociais.

Para esse autor, os seres humanos interpretam e dão sentido a sua realidade assentados nos variados sistemas de significados que utilizam para dar sentido às coisas, para codificar, organizar e regular sua conduta e a dos outros, dar sentido às nossas ações e às ações alheias que se configuram em culturas e que “contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997a, p. 1).

Partindo desse ponto de vista, seria impossível dizer que algum indivíduo não tenha cultura. Porém, temos uma visão etnocêntrica, cuja tendência é acreditar que uma cultura seja

a verdadeira, a superior, a melhor. No caso brasileiro, por exemplo, a cultura ocidental sempre foi posta em evidência em detrimento da cultura africana ou indígena.

No texto *A centralidade da cultura*,³¹ Hall faz uma distinção entre o aspecto “substantivo” e o aspecto “epistemológico” da cultura. O primeiro diz respeito “ao lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições e relações culturais na sociedade” (HALL, 1997a, p. 01), na sua “penetração na vida cotidiana” e na função constitutiva e localizada de formar as “identidades e subjetividades” (*ibid.*, p. 21). O segundo se encontra relacionado “às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (*ibid.*, p. 01), ou seja, a modificação da própria experiência pela cultura. Essas duas proposições envolvem uma nova conceituação de cultura.

Não significa, porém, que tudo seja cultura, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado, ou seja, tem uma dimensão com a cultura e se enreda em um caráter discursivo. No cerne dessa questão, encontra-se a relação entre *cultura* e *poder*. A cultura exerce um poder na constituição dos sujeitos e produz identidades. É importante sabermos como a cultura é modelada, controlada e regulada e como ela nos governa, regulando nossas “condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (*ibid.*, p. 18). Cada ação e movimento do sujeito são guiados por diversas normas e conhecimentos culturais. Isto é, normativamente, regulado.

Faz-se necessário tomar cuidado com o conceito de cultura, visto que, com certa facilidade, desliza-se para uma cotação como reprodutora das relações sociais assimétricas e harmoniosas. Para compreender a conceituação de cultura, é preciso entender que ela lida com negociação de sentidos que se dá na trama das atividades humanas, nos territórios de lutas, disputas e contestações pelos quais nos tornamos sujeitos. A cultura é vivida, ela se faz em acontecimento, em ruptura, ela representa a experiência no seu tempo e espaço e se constitui em uma negociação de sentidos.

Deparamo-nos constantemente com a falta de problematização em torno do conceito de cultura, pois comumente aceitamos sem questionamento “que cultura designa o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor” (VEIGA-NETO, 2003, p. 07), a qual foi sempre tida como única e universal dentro de uma epistemologia monocultural. O

³¹ A expressão *centralidade da cultura*, para Hall (1997a), indica a maneira como a cultura entranha-se em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo multiplicar ambientes secundários, mediando tudo.

primeiro passo para compreender, isto é, desnaturalizar os fenômenos sociais, é “torná-los não como algo dado desde sempre, mas como algo historicamente construído” (*idem*).

Encontramos assertivas a favor de uma cultura de minoria, de uma cultura dos dominantes ou da alta e baixa cultura. Quem já não ouviu frases do tipo: “Fulano não tem cultura” ou “a cultura X é superior à cultura Y”? Segundo DaMatta (2010), pode haver cultura sem sociedade, embora não possa existir sociedade sem cultura.

Esses argumentos denotam um olhar de superioridade de certas culturas em relação a outras. Geralmente, a cultura de pessoas não brancas é apontada como folclore. Quando uma obra é de uma pessoa branca ou de um grupo dominante é reconhecida como arte, mas, quando é de um povo dominado, considera-se como algo exótico. E quem autoriza a distinguir o que é cultura e o que é folclore? Conforme Veiga-Neto (2003, p. 10), diante de um pretensão humanismo universal da modernidade, o que se externava era a busca de um “padrão cultural único, que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico e, é claro, de preferência germânico”.

Se, por um lado, se busca a homogeneização da cultura, ou seja, o mundo como um lugar “único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural” uma cultura ocidentalizada, “há também diversas tendências contrapostas impedindo que o mundo se torne um espaço culturalmente uniforme e homogêneo” (HALL, 1997a, p. 3). A cultura necessita da diferença para progredir, para gerar novas identificações e fugir da cultura global, uniforme e homogênea.

Vemos que a migração e os deslocamentos de pessoas têm produzido sociedades étnicas e culturalmente diversas. Um termo que tem sido comumente utilizado para assinalar estas diferenças entre os povos diaspóricos e os mistos é o hibridismo³². Hall (2009, p. 71) esclarece que “hibridismo não é uma referência à composição racial mista de uma população”; trata-se “de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade”, portanto, jamais irá existir uma cultura homogênea e universal.

O multiculturalismo, como instrumento de luta política, surge como uma forma de romper com a visão universalista e monocultural. Não existe justificativa para se julgar uma

³² Canclini (2013) se destaca como pioneiro nos estudos sobre hibridismo das culturas na América Latina e desenvolve um vasto trabalho sobre cultura urbana. Ele entende o hibridismo como um processo de integração incentivado por encontros e interações e a reconstrução de diferentes culturas locais. A hibridação se constitui em “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p. XIX). A nova situação intercultural se constitui em um processo de hibridação ao invés de sincretismo (fusões religiosas) ou mestiçagem (mesclagem racial) por abranger diversas mesclas interculturais.

cultura melhor ou superior a outra. Trata-se de uma trama de relações de poder, pois uns (os conservadores, por exemplo) defendem a pureza cultural de uma nação, enquanto outros (os liberais) alegam que o “culto da etnicidade e a busca da diferença ameaçam o universalismo e a neutralidade do estado liberal comprometendo a autonomia pessoal, a liberdade individual e a igualdade formal” (HALL, 2009, p. 51). Independente de contestações conservadoras ou liberais, o que se busca é uma sociedade e uma escola em que a diferença e a multiculturalidade sejam colocadas em permanentes discussões e debates.

Hall (2009) versa sobre multiculturalismo como um termo que se encontra tão discursivamente enredado que só pode ser utilizado “sob rasura”³³, pois sua proliferação não esclarece, em nada, o seu significado. Para alguns, o multiculturalismo seria simplifadamente entendido como mais uma doutrina de apelo à tolerância para com a diversidade e a diferença.

Para esclarecer melhor esta categoria, Hall (2009) propõe uma distinção entre “multicultural” e “multiculturalismo”. O primeiro se define como um termo “qualitativo”, que descreve as características sociais e as dificuldades de governabilidade que surgem nas sociedades nas quais diversas comunidades culturais convivem e buscam construir uma vida em comum, enquanto tentam manter algo de sua identidade “original”.

Já o termo “multiculturalismo” é um “substantivo” que nomeia as táticas e “estratégias políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (*ibid.*, p. 50). Utiliza-se geralmente na perspectiva de uma filosofia específica que sustenta as estratégias multiculturais. O problema para Hall seria justamente nesse “ismo”, ou seja, a conversão da diversidade e da heterogeneidade que se constituem nas características básicas das condições multiculturais em uma “doutrina política e petrificada” (*idem*). Por outro lado, não se podem separar os dois termos de forma binária: ou, ou. Este dois termos, embora possuam definições distintas, são interdependentes.

Silvério (1999a, p. 46), no artigo *O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora*, baseado nos estudos de vários autores, chega à conclusão de que o multiculturalismo se constitui com base em uma variedade de construções e de significações, como “um terreno de luta em torno da reformulação da memória histórica, da identidade nacional, da representação individual e da política da diferença”, que, como “uma linguagem

³³ Para Hall, a perspectiva desconstrutiva coloca certos conceitos-chave “sob rasura”. O sinal da rasura (X) indica que eles não servem mais – não são mais “bons para pensar” – em sua forma original, não reconstruída. Mas uma vez que eles não foram superados e que não existem outros conceitos diferentes que possam substituí-los, não existe nada a fazer senão continuar a pensar com eles – embora agora em suas formas destotalizadas e desconstruídas, não se trabalhando mais no paradigma no qual se foram originalmente gerados (HALL, 2012, p. 104).

crítica de denúncia, procura desvendar as conexões entre racismo, monoculturalismo e supremacia branca” (*ibid.*, p. 47). Desse modo, o multiculturalismo está profundamente “relacionado com o combate ao racismo individual ou institucional na presença ou na ausência do discurso biológico ou do discurso cultural sobre a raça” (*ibid.* p. 51).

Comumente temos uma postura etnocêntrica que nos leva a considerar a nossa cultura, a nossa religião, a nossa língua, o nosso conhecimento como superior ao do vizinho, ao de outro grupo. Não há possibilidade alguma de homem e mulher, adulto e criança, pessoas negras, brancas ou indígenas terem uma visão igual das coisas, isto é, um olhar homogêneo da realidade. As problematizações dos discursos racistas e preconceituosos não se fazem presentes no dia a dia das instituições educativas, por isso muitas culturas são silenciadas ou negadas no currículo escolar e nas práticas pedagógicas.

Sabemos que a discussão sobre cultura, infância, etnia e raça é um desafio para todo pesquisador da infância. As construções de pertencimento, de constituição da identidade negra não se realizam à margem, mas nas interações culturais.

Fazendo referência a Foucault, Hall (2009, p. 81) ratifica que a identidade³⁴ é constituída no interior das relações de poder. “Toda identidade é fundada sobre uma exclusão e, nesse sentido, é ‘um efeito do poder’” e que “cada identidade, portanto, é radicalmente insuficiente em termo de seus ‘outros’”.

Temos discutido a questão da infância (branca, preta, parda, amarela ou vermelha), raça, etnia, cultura e como essa diversidade se articula dentro do espaço educativo. Sabemos que existem projetos e leis específicas para que essas temáticas sejam abordadas nas instituições de ensino, nomeadamente a Lei 10.639/2003³⁵, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições escolares, desde a educação infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída em 2004; e, em 2006, foi lançado, pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) um documento com orientações e

³⁴ Conceito mais bem problematizado e discutido no segundo capítulo.

³⁵ Esta lei regulamenta a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216; e nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, e igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros (BRASIL, 2004, p. 9).

proposta de ações para a educação das relações étnico-raciais desde a educação infantil até as licenciaturas. Essas políticas, reconhecendo a pluralidade cultural da nação, lançam as bases para a transição de um país de “‘uma só raça’, de ‘um só povo’, para um país de ‘múltiplas culturas’, de várias ‘etnias’ e ‘raças’” (SILVÉRIO, 2005, p. 94).

Esses são alguns dos documentos oficiais propostos pelo governo federal para se trabalhar com a diversidade, os quais buscam atender à demanda reivindicada por alguns movimentos sociais. Contudo, o desafio é o fazer cotidiano: como a escola tem tratado a história, a cultura de tradição africana e a diversidade no seu cotidiano? Esses documentos e leis por si só não fazem diferença alguma, pois é preciso repensar os espaços educativos e a formação docente para que tais leis e decretos venham sortir algum efeito nas escolas e na sociedade. O silêncio nas escolas sobre essas diferenças tem contribuído para uma pretensa superioridade branca sem que haja, geralmente, inquietação e problematização por parte dos profissionais.

De acordo com Silvério (2005), a sociedade vive um momento de transição de uma sociedade monocultural, fundada e cristalizada pelas elites, para uma sociedade multicultural, em que as diversidades étnicas e culturais estão em transição, e variadas mudanças têm sido formadas em torno do ordenamento social.

A passagem do regime monocultural para o multicultural

Reflete uma transição sociopolítica de uma sociedade que se representa como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre indivíduos e grupos) (SILVÉRIO, 2005, p. 95).

Endossa Silvério (1999a, p. 47)

Uma efetiva política multicultural do ponto de vista multiculturalista deve-se assentar na construção de um novo currículo escolar que inclua a contribuição das diferenças culturais sem privilégio ou destaque de nenhuma em especial, e na construção de um novo espaço público, onde a diversidade seja a regra e não objeto de perseguição ou mesmo destruição.

Silva (2005) assegura que a diferença, mais do que tolerada, respeitada ou celebrada, deve ser colocada permanentemente em discussão. A questão de raça, etnia, pluralidade cultural não deve ser trabalhada apenas como um tema da diversidade cultural, ou apenas como um tema transversal nos currículos escolares. A diversidade como cenário de imensa

riqueza pode tornar-se um desafio muito grande, haja vista que o diferente é percebido, muitas vezes, em condição de risco e de perigo.

Práticas aprendidas e internalizadas tornam-se quase “naturais”, e essa “naturalidade” é fortemente construída e nos impede de percebê-la no interior das escolas. Incorporamos, por meio da educação e da cultura, essas lógicas construídas. A identidade negra é também construída durante a trajetória escolar. A escola veicula um modelo hegemônico de estética, raça, cultura e infância. Essas questões raciais podem se revelar na educação de crianças pequenas de forma tácita, e o/a professor/a poderá vir a ser um reproduzidor dos estereótipos e preconceitos. A construção dessa identidade é realizada num espaço dentro de um grupo, na relação com o outro. “É impossível pensar na construção da identidade no processo de socialização da criança ‘no ar’, ‘no abstrato’” (DEMARTINI, 2005, p. 08).

Essas discussões poderão ajudar a entender por que não é tão simples classificar as pessoas como negras e brancas, que não é confortável discutir as diferenças na escola, pois a realidade nos mostra que a nossa escola prima pelo modelo branco. Faz-se necessário superar práticas racistas veladas ou explícitas no cotidiano escolar, que vão desde a escolha do/a professor/a, a representação de pessoas negras em cartazes e livros didáticos, às festas e apresentações teatrais; é preciso desvelar o silêncio. Diante dessa realidade, o desafio é descolonizar essas culturas, descolonizar a escola, a infância, o/a negro/a, colocando-os no lugar de produtores de cultura consoante as suas várias experiências.

1.3 A criança negra e a pessoa negra como o outro: entrelaçando os caminhos

Uma das minhas preocupações constantes é compreender como é que outra gente existe, como é que há almas que não sejam a minha, consciências estranhas à minha consciência, que, por ser consciência, me parece ser a única. Compreendo bem que o homem que está diante de mim, e me fala com palavras iguais às minhas, e me fez gestos que são como eu faço ou poderia fazer, seja de algum modo meu semelhante. [...] Ninguém, suponho, admite verdadeiramente a existência real de outra pessoa. Pode conceder que essa pessoa seja, viva e pense como ele; mas haverá sempre um elemento anônimo de diferença, uma desvantagem materializada. [...] Os outros não são para nós mais que paisagem, e, quase sempre, paisagem invisível de rua conhecida (FERNANDO PESSOA, 2013).

Iniciamos esta seção com esse fragmento de Fernando Pessoa por retratar bem a alteridade que será discutida. Quem é este Outro invisível, na maioria das vezes, mas que me incomoda, me desestabiliza e me afeta?

Claro que não existe uma fórmula e, muito menos, um ideal para se pensar a criança como o outro, pois, em qualquer proposta que façamos para discutir a infância, estaremos caindo nas armadilhas da objetividade, da regra, da normatização e do governo do infantil. Mas, de uma forma ou de outra, aprendemos que esses discursos contribuem para que percebamos os nossos equívocos, erros, revejamos nossas certezas e continuemos errando, acertando, construindo e desconstruindo discursos no vai e vem incessante.

A análise da infância não se constitui em uma descrição formalista, que ignora a história, tampouco uma celebração das virtudes ou da falta dessa infância. A infância foi capturada por nossas instituições (Escola, Igreja, Estado) e submetida às práticas pedagógicas, higienistas e médicas. No entanto, a criança escapa o tempo todo dos processos de captura, ao inquietar a segurança do saber e do poder adulto. Propomos pensar a criança negra como o outro, que pode estar para além dessa captura. Por mais sofisticados que sejam os projetos de ordenamento e disciplinamento para enquadrar tanto a criança, quanto o diferente às normas, eles estão sempre em devir, nos escapando por entre os dedos, sem que nos percebamos.

Larrosa (2006, p. 184) salienta que pensar a infância como um “outro”, “é, justamente, pensar essa inquietação, questionamento, esse vazio”. A alteridade na infância é pensar sua “absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença” (*ibid.*, p. 185). A infância como alteridade abala as estruturas sedimentadas das nossas verdades. Ela deixa de ser o que sabemos para tornar-se em um não saber.

Vimos, no decorrer dessa discussão, que a sociedade moderna criou várias maneiras de regulação e de controle da alteridade, fabricando, muitas vezes, “identidades fixas, centradas, homogêneas, estáveis” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2011, p. 121), encontrando cada vez mais formas mais elaboradas para dominar esse outro. Isso acontece em seu mais variado segmento (a criança, a mulher, o estrangeiro, a pessoa negra, enfim, o diferente). O olhar sobre o diferente causa incômodo, é visto, geralmente, como algo perigoso. Porém, esta imagem somos nós que criamos, que a fabricamos com o nosso olhar seletor.

Educar abarca diversos interesses, controle, posse e evidencia a existência de relações de poder sobre sujeitos (criança e adultos) tidos como diferentes, pois é preciso transformar o diferente em um igual, dominando-o em nome de um modelo de cultura que se acredita mais humano, natural e universal.

A criança se constitui esse “outro”. Estrangeira do universo adulto, que a educação busca transformar em um cidadão digno, consciente de seus direitos e deveres para viver em sociedade, como preconiza a LDB Lei 9394/96, em seu artigo 2º: “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). A pedagogia trata

a criança como um estrangeiro, em que a verdade do outro é a que vale. O estrangeiro, no entanto, guarda as características do devir, sem hegemonia na língua ou cultura. Diante disso é preciso eliminar tudo o que é diferente (tanto a criança, quanto o estrangeiro), o que foge à regra e à norma e enquadrá-lo nas normas sociais vigentes

Constituindo a legião das identidades rechaçadas, desordenadas, caóticas, impensadas da cultura a serem excluídas, especificamente, distribuídas em outras regiões. Para tais operações, há necessidades de incluir essas identidades na enumeração, classificação, registros, estudos, disciplinas, ciências e dissolver suas alteridades no “mingau” doce e fluido da domesticação do que é a identidade do mesmo (CORAZZA, 2000, p. 151).

Parafraseando o raciocínio de Silvério (2005), o que temos são diferentes povos (ou infâncias), diferentes culturas em um mesmo território (ou escola). E como viver e conviver com essas diferenças, sem gerar a limpeza étnica, o branqueamento ou a xenofobia? O processo de individualização, racialização tem levado ao apagamento da diferença. É isso que a escola, a sociedade atual busca constantemente, tornar a criança, o sujeito diferente em um. “Todos iguais”.

Larrosa (2011), no texto *Dar a Palavra: notas para uma dialógica da transmissão*, propõe pensar a infância como acontecimento, e a criança, como alguém que não pode ser prevista. Irruptiva e intempestiva, não tem momento nem horário predeterminado para entrar em cena e mudar o curso da história, dos acontecimentos.

Existem vários pensamentos e discursos sobre alteridade, da filosofia à psicologia, que foram ganhando várias roupagens. Sílvia Gallo (2013), no artigo intitulado *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*, faz um levantamento histórico e filosófico para pensar esse outro e explora duas perspectivas básicas: o outro como representação, em que nada mais é do que eu mesmo, concebido pela filosofia moderna; e o outro como diferença. Esse “outro” discutido aqui não se configura como algo que o sujeito cria no pensamento, ou seja, o desejo que esse outro seja igual a mim e, para isso, procura meios de transformá-lo, tornando-o homogêneo e único. A proposta aqui levantada é pensar esse outro como diferente. E a questão é: como articular esse outro (criança e negra)³⁶ como o eu (adulto) na educação?

³⁶ Referência ao artigo de ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; e RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. Disponível em http://www2.cndp.fr/revueVEI/158/varia_en_ligne_A_CRIANCA_NEGRA.pdf. Acesso em 20 de maio de 2014.

Esse outro na escola, muitas vezes, está presente em uma única fotografia ou em um único dia do ano (dia do índio, dia da consciência negra), como certifica Santomé (2012), se constituindo em uma espécie de “currículo turístico”. A escola continua a fabricar “mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, salvo de toda contaminação do outro” (SKLIAR, 2003, p. 45), pois esse outro precisa ficar longe do meu território. Quanto mais homogênea é uma escola em geral e uma sala de aula em particular, melhor para se trabalhar, pois não há necessidade de se preocupar com o diferente. A escola busca adequar as singularidades colocando todos em um padrão idêntico.

Kohan (2007, p. 37) propõe sairmos do lugar em que colocamos o estrangeiro, o outro: “o lugar do fora, do exterior, da falta, da ausência, da impotência”, este é o lugar em que colocamos a criança. Foucault (2012) propõe uma história descontínua; e a infância pode, similarmente, ser pensada na sua descontinuidade, retirando do espaço e do tempo o saber já disponível e construindo novos itinerários.

É possível pensar a infância não como o outro deve ser – completamente anulado –, tampouco como tolerância e que, de alguma forma, se busca reformar, mas uma infância descontínua, do acontecimento. O problema dessa última ideia é que acreditamos que sempre sabemos o que é melhor para a criança, o que ela quer. Lidar com a criança é lidar com o imprevisto, e isso desestabiliza qualquer professor/a ou adulto. Estes querem sempre saber em que lugar está pisando e com quem está lidando, para melhor controlar.

Para Dinis (2005, p. 74),

[...] o maior exercício de alteridade é mais do que reconhecer o direito à diferença, é desejar encontros com o outro que nos arranquem da condição de permanecermos o mesmo, uma paixão por territórios desconhecidos que são um convite para uma experimentação de diferentes formas de estar no mundo.

A criança, como o outro, se configura como muitas infâncias, sem estabilidades fixas. E complementa o autor: “o Outro é tudo aquilo (humano, não humano, visível, não visível) que me arranca da pretensa estabilidade de uma identidade fixa (um modo padronizado de pensar, sentir, agir) provocando-me em um incessante convite para diferentes formas de ser-estar no mundo” (DINIS, 2005, p. 75).

Na obra *Imagem do Outro*, Larrosa e Lara (1998, p. 7-8) alegam que as imagens do outro seriam

As imagens dos loucos feitas pelas pessoas com uso da razão, que afinal, são as que definem o sentido da razão e da sem-razão; as imagens das crianças feitas pelas pessoas adultas que são as que determinam o que é maturidade e imaturidade; a imagem dos selvagens feita pelas pessoas civilizadas que são as que definem o que é civilização e a barbárie; a imagem dos estrangeiros feitas pelas pessoas nativas que são as que definem o que é ser ou não ser membro de uma comunidade; a imagem dos delinquentes feita pelas pessoas de bem que são as que determinam o que é ser ou não ser uma pessoa dentro da lei; a imagem dos marginalizados feita pelas pessoas integradas que são as que definem o que é ser ou não ser uma pessoa corretamente socializada; a imagem dos deficientes feita pelas pessoas normais que são as que definem o que é normalidade e a anormalidade.

Por essa perspectiva, as imagens do Outro somos nós que criamos; classificamos e excluímos os que não são iguais a nós e que precisam se enquadrar nas sociedades normalizadas. Para Ferré (1998, p. 186), “Os outros não são outra coisa que aquilo que nós fizemos e vamos fazendo deles. Justamente isto e não outra coisa é o que nós somos: aquilo que os outros fizeram e estão fazendo de nós”.

Viver o estranhamento do estrangeiro – do outro. A criança é discriminada pela sua estranheza, julgada primitiva pela sua menoridade, pela menoridade do pensamento. E quando esse estranhamento é a criança negra? A criança negra é duplamente ignorada: por ser criança e por ser negra; e ser uma pessoa negra é também ser primitivo; sendo primitivo, faz-se necessária a colonização, situá-la em uma ordem que a leve à vida adulta, “normal”, à civilidade e, quanto mais rápido, melhor será. E isso está presente nos discursos das políticas públicas sobre a obrigatoriedade da educação para as crianças de quatro e cinco anos de idade. Como os discursos da psiquiatria e medicina produziram os loucos, a infância similarmente é fabricada como desrazão pelos discursos pedagógicos, e este povo selvagem (criança e negra) precisa ser colonizado, escolarizado e branqueado.

Para Larrosa (2006, p. 195), no entanto,

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós como algo novo. E isso tendo em conta ademais que, embora a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido que faz com que jamais possamos esgotá-la.

A criança pode desempenhar o papel de desvio, do devir, da linha de fuga, a qual percorre novos territórios. Ela elabora estratégias pelas quais traça itinerário de defesa e escapa do mundo adulto como um ser nômade.

Ao distinguir história e devir, *chrónos*³⁷ e *aión*³⁸, Kohan (2007) propõe uma nova maneira de pensar a infância, pois, para ele, há duas infâncias. Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas, do desenvolvimento, da progressão sequencial (bebê, criança, jovem e adulto), das maiorias; a infância que se educa conforme um modelo. A outra é a infância minoritária, que habita outra temporalidade. Esta é a infância como experiência, como acontecimento. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga. O autor conclui que a criança não vive o *chrónos*, ela vive dentro do tempo *aión*, um tempo como experiência. No entanto, essas duas infâncias estão imbricadas. Não há como enaltecer uma e menosprezar a outra, entrando na lógica do binarismo, do isso ou aquilo.

A questão racial é um aspecto imediato dessa alteridade. É atribuída aos outros grupos étnicos (indígenas, africanos, afro-brasileiros) uma inferioridade que os aproxima da criança, que objetiva uma legitimação das políticas coloniais da era moderna.

Essa visão da criança como objeto de estudo e a produção de saberes racionais para o trato da infância são retratadas, por exemplo, no filme *O Garoto Selvagem*, de François Truffaut, baseado no livro de Jean Itard, que narra a história dramática de um garoto, no final do século XVIII, que, aparentemente, nunca tinha tido contato com outras pessoas. Esse “ser estranho” foi capturado e passou a ser objeto de estudo e experimento de um professor que desejava provar seu conhecimento sobre a condição humana. Por ser diferente, a criança era hostilizada, zombada, vista como um objeto de espetáculo e chacota, mas, por outro lado, rendia lucro para a instituição que a capturou.

Depois de certo tempo na instituição, ela foi considerada “idiota” por não agir/reagir como as outras crianças ao comando dos adultos. A primeira providência a ser tomada foi higienizar o garoto, o que nos fez lembrar os movimentos higienismo e eugenismo das crianças. Posteriormente, seria preciso discipliná-lo. Iniciou-se uma maratona de exercícios e disciplinamento para que a criança desenvolvesse “habilidades”, “competências”³⁹ e normas necessárias de condutas humanas. Ensinou-o a ficar em pé (bípede); a comer com colher e a não enfiar a cabeça no prato; a usar o guardanapo, sapatos e roupas; falar verbalmente e a escrever. No final, o professor acreditou que tinha transformado Victor (este foi o nome dado

³⁷ O tempo como continuidade, como sucessão. A soma do passado, presente e futuro (KOHAN, 2007).

³⁸ Designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva. Um tempo circular. De um lado, está o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias (KOHAN, 2007, p. 96).

³⁹ Termos estes muito presentes nas instituições de ensino como sinônimo de eficiência.

ao garoto), um garoto selvagem, em um sujeito moral e que, então, ele poderia viver em sociedade.

Este relato mostra a pedagogização e o disciplinamento da criança, que só poderá ser digna de conviver em sociedade se for preparada por meio de estudos, da educação. Todos trabalham em prol de eliminar o que ainda existe de selvagem e desconhecido na criança.

Abrimos um parêntese para fazermos relação dessa concepção de “criança selvagem” com a pessoa negra, pois esta última similarmente é vista e tratada como selvagem, não humana, por ter uma cor diferente, uma cor inventada como negra pelo seu colonizador, e, por ser negra seria não civilizada, próxima ao animal. O exemplo clássico que temos – e retrata uma relação muito grande com *O garoto selvagem* do filme – é da conhecida *Vênus de Hotentote*. Saartjie Baartman (1789 – 1815) foi uma mulher negra da etnia Khoisan (Cabo Oriental na África do Sul) levada para Inglaterra e França em 1810 onde era exibida em feiras e em atrações circenses como um animal selvagem. O filme *Vênus Negra*, dirigido por Abdellatif Kechiche, baseado na história real de Saartjie, demonstra claramente esse quadro de espetáculo e de estudo desenvolvido por cientistas das suas dimensões corporais em especial suas nádegas e vulva. Até 1974, os restos mortais de Saartjie foram expostos em Museus de História Natural da França. Em 1994, a África do Sul, por intervenção de Nelson Mandela, pediu à França sua devolução, porém esta mulher só foi enterrada em sua terra natal em 09 de agosto de 2002.

Os exemplos denotam um trabalho de busca do colonizador (seja o europeu, seja o professor, seja o adulto) para eliminar o que existe de “selvagem” e desconhecido, quer na criança, quer na pessoa negra. Eliminar o anormal, o diferente. Transformar o “monstro” em um “humano”. É nesse contexto que nasce o racismo contra o “anormal” – a criança, a pessoa negra, a mulher, o homossexual. Há uma fabricação dos sujeitos (a criança, a pessoa negra) no jogo das relações de poder e saber, instituindo a infância e a pessoa negra como um fenômeno natural.

Traçando um paralelo entre os povos colonizados e as crianças, entendemos que os primeiros são tidos como pequenas crianças (menoridade) do mundo selvagem, trazidas para o mundo da civilização, enquanto o segundo grupo, o das crianças, se constitui em um povo colonizado, igualmente selvagem, trazido para o mundo adulto do conhecimento e da civilização. Esses dois grupos constituem o estrangeiro, o outro, o objeto de estudo, o diverso, o diferente, o nômade, e isso, por si só, justifica “práticas de extermínio, escravidão ou de imposição de uma lógica e moral ‘civilizadas’ aos grupos ditos bárbaros” (GERKEN;

GOUVÊA, 2000, p. 18), e se espera a evolução desse povo (criança, negro/a, indígena) para superar os atrasos culturais.

No que se refere à infância, quem não se lembra da *Abordagem da privação cultural*⁴⁰, segundo a qual se acreditava que as crianças brasileiras precisavam de uma educação que compensasse o atraso delas e, em consequência, o Brasil sairia do seu atraso cultural? Isso também acontece em relação à pessoa negra quando se instituiu um discurso de que o Brasil não teria um bom desenvolvimento econômico e cultural por conta da sua população mestiça, inferior às demais culturas e povos europeus e americanos.

Temos observado hoje em dia que, quando alguém se refere à beleza do outro que foge aos padrões europeus (branco/a, cabelo loiro, olhos verdes ou azuis, magro de preferência), justifica com o conceito de “beleza exótica” para esconder a discriminação com o diferente.

No entanto, as crianças, os selvagens continuam a ameaçar, com sua diferença, a racionalidade de um povo dito civilizado, a escola e o mundo adulto. A alteridade na infância permite pensá-la na sua singularidade, esta singularidade entendida na perspectiva que designa um modo de existência que não é universal (conceitual) e muito menos particular (individual), mas que pensa e age consoante outra lógica, pois “[...] uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez de nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós mesmos” (LARROSA, 2006, p. 187).

A escola aparece como construtora de um futuro excelente, de um porvir e, para isso, precisa dominar as crianças e as pessoas negras com suas formas de saber e poder, instituindo verdade sobre elas e para elas.

O que fazer quando a diferença persiste ou quando a criança e a pessoa negra traçam linhas de fuga? É preciso desconstruir e desnaturalizar os mundos cristalizados da criança e negra e da pessoa negra. Descolonizar as nossas concepções de mundo, de infância, de gênero, de raça e de etnia e construir uma pedagogia da escuta e das diferenças a partir de uma visão positiva da diversidade. É preciso descolonizar, em primeiro lugar, o nosso olhar e os nossos discursos e nos colocarmos no lugar de aprendizes. O que podemos aprender com as crianças, com as pessoas negras? Que tipo de criança se produz nas escolas que se caracterizam com imagens/ícones de pessoas/crianças maciçamente brancas?

⁴⁰ Para maiores informações, ver a *Abordagem da Privação Cultural* em KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2006.

No capítulo seguinte analisaremos as imagens coletadas nas instituições educativas. Esta discussão estará pautada numa vertente sobre discurso, poder e verdade sobre pessoa negra, sobre o branqueamento das crianças e o papel da escola frente a essa realidade.

CAPÍTULO II - A IMAGEM E A DIMENSÃO RACIAL NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS INFANTIS

A carne mais barata do mercado é a carne negra.
 Que vai de graça pro presídio.
 E para debaixo do plástico.
 Que vai de graça pro subemprego.
 E pros hospitais psiquiátricos.
 Que fez e faz história
 Segurando esse país no braço
 O cabra aqui não se sente revoltado
 Porque o revólver já está engatilhado
 E o vingador é lento
 Mas muito bem intencionado
 E esse país
 Vai deixando todo mundo preto
 E o cabelo esticado
 Mas mesmo assim
 Ainda guardo o direito
 De algum antepassado da cor
 Brigar sutilmente por respeito
 Brigar bravamente por respeito
 Brigar por justiça e por respeito
 De algum antepassado da cor
 Brigar, brigar, brigar.
Elza Soares.

A temática da imagem é muito ampla e caminha em diferentes vertentes. Quando falamos em imagens, em primeiro lugar, pensamos nas imagens rupestres gravadas pelos povos antigos nas rochas, como meio de comunicação entre os grupos e que hoje são objeto de estudo. Em segundo lugar, as imagens mentais, as quais simbolizam determinado objeto, coisa ou palavra na mente ou aquelas provenientes de sonhos; e, em terceiro, as imagens virtuais e audiovisuais, como propagandas, anúncios publicitários, Internet, multimídias, TV e vídeos. As imagens fizeram e fazem parte da cultura e da vida das pessoas como meio de comunicação entre os humanos.

Todo e qualquer espaço que adentramos está repleto de ícones, símbolos, ilustrações, gravuras, que propõem chamar a atenção das pessoas pelo olhar. “As imagens exigem o olhar de um outro. “O outro precisa ser perturbado pela imagem a fim de apreender o sentido e o seu significado” (FISCHMAN; CRUDER, 2003, p. 46). Manguel (2001, p. 21) alude que

“somos criaturas de imagens”; Kossoy (2012, p. 29) afirma que o mundo, a partir da imagem, tornou-se “portátil e ilustrado”.

Podemos dizer que estamos vivendo na “era da imagem”. Nos últimos anos, convivemos com diversas “viradas”: primeiro tivemos a “Virada Linguística” com Saussure, que assinalou o predomínio da linguagem na constituição do conhecimento e como um dos objetos de investigação filosófica; em outro momento, a “Virada Cultural”, que parte de uma renovação teórica, com a evolução da definição de cultura e está intimamente ligada a uma nova atitude em relação à linguagem, haja vista que esta é compreendida como “a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas às quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997a, p. 10).

Hoje, temos o que poderíamos chamar de “Virada Imagética”, pois vivemos imerso em um mar de imagens, sendo o tempo todo provocados e instigados pelas imagens virtuais, como as exibidas na internet, TV, cinema, as imagens fixas apresentadas por meio de fotografias, pinturas, esculturas, cartazes como as expostas nas ruas em outdoors, os grafismos urbanos, as imagens de trânsitos, entre outras.

Desde muito pequenos, aprendemos a interpretar imagens e somos subjetivados por elas, uma vez que são portadoras de discursos, tanto quanto o texto verbal. No entanto, temos ciência de que fazer leituras de imagem se constitui em uma incumbência não muito fácil, pois “o trabalho sobre os aspectos visuais tende a alimentar um certo folclore acadêmico do que propor novos modos de interpretação e de conhecimento” (NÓVOA, 2013, p.1). O pensamento iluminista e ocidental, que se constituiu como herdeiro de uma verdade única e universal, nega a pluralidade de sentidos e as leituras visuais como produto e produtora de conhecimento por não fazerem parte do cânone tradicional de comunicação verbal e escrita.

Entretanto, o mundo das imagens e o mundo das palavras constituem dois mundos de significação da realidade que devem complementar-se. O “linguístico” e o “discurso” não devem ser simplesmente substituídos pelo “pictórico” e pelo “figurativo”, e vice-versa; os dois estão imbricados de modo que “ver texto e ler imagens” (*idem*), são processos inseparáveis. Não pretendemos supervalorizar um em detrimento do outro. Muito menos apontar o certo e o errado. Queremos falar da imagem iconográfica, ou seja, dos ícones (pinturas, desenhos, gravuras, fotografias) que compõem o espaço escolar da educação infantil.

Parafraseando Manguel (2001), declaramos não ser especialista em leituras de imagens, tampouco inventora ou descobridora de um método sistemático de ler imagens. Minha única desculpa é que não fui guiada por qualquer teoria da arte, mas simplesmente pela

curiosidade e inquietações que as imagens (gravuras de crianças e adultos de cabelos louros e olhos azuis e verdes) que compõem o espaço escolar me provocavam, uma vez que raramente há pessoas loiras nas instituições públicas de educação infantil no município pesquisado.

Tendo ciência de que a imagem comunica e transmite mensagens, as escolas estão repletas delas com o objetivo de difundir normas de conduta e comportamento, informações didáticas e cognitivas, conteúdos e lição de moral. Fabricando-as ou contemplando-as, somos bombardeados por essas imagens.

Neste capítulo, voltamos à problematização da imagem fixa (linguagem não verbal), ou seja, o texto imagético, uma vez que existem diversos tipos de imagens, como citamos anteriormente. Embora existam estudos⁴¹ sobre uma teoria do signo, não é proposta fazermos um estudo da iconologia⁴² ou da iconografia. Propomos analisar o “discurso imagético” que permeia o espaço escolar através das imagens, como fotografias, gravuras, decoração artística, ou seja, imagens de crianças e adultos produzidas pelos profissionais da escola, que retratam uma cultura e um discurso da branquidade, da supremacia branca, da inferioridade da pessoa negra, da relação de poder e das diferenças existentes nas escolas.

A expressão “discurso imagético” tem causado certa estranheza no meio acadêmico por ser uma temática pouco estudada no campo da análise do discurso, em virtude da legitimidade da materialidade linguística. Ou ainda por utilizar, mais comumente, as expressões discurso fílmico e discurso fotográfico. Em todo caso, esses termos se constituem em discursos promovidos a partir de imagens.

O “discurso imagético” assinala justamente a materialidade não linguística, ou seja, uma análise discursiva de outros tipos de linguagem, neste caso em especial, as imagens fixas (fotografias, gravuras). Por meio das materialidades discursivas se processam as leituras dos textos imagéticos exibidos no contexto escolar.

Segundo Sargentini e outros (2012, p, 214).), o texto imagético se apresenta como “unidade de significação constituída por sistemas semiológicos de natureza verbal (linguística) e não verbal (imagens estáticas e animadas, sons, sinais, símbolos, etc.) e pelo funcionamento enquanto unidade de expressão do discurso”. O texto se constitui a “materialização concreta do discurso em uma ou em diferentes linguagens”.

Os discursos imagéticos se constituem, portanto, em fontes de sentido “a mediação da realidade por meio da narrativa não-verbal” e possibilita à sociedade “adquirir informações,

⁴¹ Ferdinand de Saussure (1857-1913), Charles Sanders Peirce (1839-1914), Mikhail Bakhtin (1895-1975).

⁴² Iconologia: Método de interpretação a partir da realidade interior. Iconografia: Tem o intuito de detalhar sistematicamente e inventariar o conteúdo da imagem em seus elementos icônicos formativos em que o aspecto descritivo prevalece (KOSSOY, 2012).

transformar seu comportamento e, assim, legitimar um determinado modo de ser e de pensar” (MENDES; BENITES, 2010, p. 182).

Veiga-Neto (2011, p. 91) afirma que “cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão, há muito tempo, circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos”.

As imagens dispõem de um potencial em criar realidades e provocar ações e reações, fabricar comportamento, e mais, possibilitam tratá-las como discursos carregados de sentidos e constituídos com base em um contexto sócio-histórico determinado. A leitura destas linguagens pelo viés discursivo possibilita evitar uma leitura empirista, ilustrativa ou didatizante.

Quais discursos atravessam essas imagens e se articulam para surtir os efeitos de sentido? Quais identidades são reforçadas e legitimadas e qual o papel que as imagens desempenham na construção da identidade da criança negra? Quais as regularidades e deslocamentos em virtude das mudanças culturais, sociais, políticas e curriculares em tais representações? Esse arquivo de imagens (expostos pelas escolas) constitui-se em material de análise deste capítulo. Destacam-se como os sujeitos são representados social e culturalmente, acentuando as crenças individuais e coletivas, as memórias e os discursos que as imagens fabricam.

As imagens que ornamentam o ambiente escolar seriam formas de preconceito? Em todas as instituições de educação infantil do município⁴³ pesquisado, existe a preocupação em decorar o espaço, ou seja, existe a valorização de uma cultura visual.

Propomos apontar como as questões raciais e o ideário do branqueamento, os jogos de poder entre a pessoa negra e a pessoa branca permanecem em uma sociedade. O que interessa discutir não é se a imagem é essencialmente verdadeira ou falsa ou o que está por traz de cada imagem, como se existisse uma realidade única e uma forma correta de representar as coisas, ou seja, pensar não no que as imagens escondem, mas no que elas afirmam, que realidade elas mostram. Pretendemos compreender como algumas imagens contribuem para a produção e a naturalização de determinados discursos que trazem como modelo o indivíduo branco, com algo que é dito através da história, e este algo aqui se constitui no racismo, no preconceito racial, na supervalorização da pessoa branca como norma, no branqueamento como “o desejo da nação⁴⁴”.

⁴³ Apenas na sede do município de Itapetinga-BA. Não foram analisadas as escolas dos distritos.

⁴⁴ Richard Miskolci (2012, p. 50) denomina desejo da nação um “conjunto de discursos e práticas históricas contextualmente constituídos entre os fins do século XIX e início do XX por nossas elites políticas e econômicas

Propomos uma discussão a partir do presente, da história que estamos construindo e da sua relação com os constructos de raça e etnia, identidade e subjetividade. Ao invés de querer saber o que significa o preconceito racial, se o/a professor/a é preconceituoso ou se a criança é preconceituosa, desejamos investigar o que ocorre nos campos do preconceito, do racismo, do branqueamento, da diversidade e da diferença na escola e como a criança se subjetiva dentro desse contexto.

As imagens foram registradas em todas⁴⁵ as instituições de educação infantil do município de Itapetinga-BA. Algumas escolas exibiam gravuras de crianças negras, mas, na sua maioria, eram de crianças brancas, como veremos. Foi coletada uma média de duzentas fotografias das imagens e mais umas cinquenta fotografias das crianças. Como não foi possível utilizá-las todas neste trabalho, procedemos a uma seleção. Mas por que selecionar esta, e não aquela? Selecionar uma, e não outra? Entendemos que não existe neutralidade nesta escolha, que acabamos por direcionar o nosso olhar para aquilo que queremos ver, mas buscamos apresentar um trajeto temático das imagens, quer de crianças brancas, quer de crianças negras.

2.1 Que imagem e que representação?

O termo imagem é tão utilizado hoje em dia que não é possível dar uma definição simples; trata-se de um termo polissêmico, que evoca uma multiplicidade de significações e está sujeito ao olhar do outro, marcado pela experiência pessoal, histórica e social. Não é objetivo deste trabalho realizar uma genealogia do conceito de imagem, o que seria outro trabalho acadêmico.

Historicizando o conceito de imagem, Manguel (2001, p. 30) avalia que

Antes das figuras de antílopes e de mamutes, de homens a correr e de mulheres férteis, riscamos traços ou estampamos a palma das mãos nas paredes de nossas cavernas para assinalar nossa presença, para preencher um espaço vazio, para comunicar uma memória ou um aviso, para sermos humanos pela primeira vez.

O termo imagem evoca um leque de documentos iconográficos ou de ilustrações, incluindo pintura, gravuras, pôsteres, cartões postais, outdoors, fotografias etc.

como uma verdadeira hegemonia biopolítica assentada, externamente, no incentivo à vinda de imigrantes europeus para o Brasil e, internamente, em uma demanda de medidas moralizantes e disciplinares voltadas para um progressivo embranquecimento da população”.

⁴⁵ Doze instituições no total.

Primeiramente, vamos ao significado da palavra. Segundo o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, o vocábulo imagem provém do latim *imago* e é definido como representação de um objeto pelo desenho, pintura, escultura; como representação mental de uma sensação, reflexo de um objeto no espelho ou na água; como figura, comparação, semelhança. Para o *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa: idéias afins*, a palavra imagem é definida como representação, imitação, ilustração, símbolo, desenho, iconografia, iconologia. No *Dicionário de Filosofia*, Nicola Abbagnano (2000) faz uma revisão histórica do termo e o define como semelhança ou sinal das coisas e que, para Aristóteles, seria produto da imaginação, sensação ou percepção. Já na filosofia moderna, o termo imagem começa a perder terreno para a ideia de representação.

Em Platão, a imagem é tida como sombra (Mito da Caverna); o mundo das ideias e o inteligível são representados por meio de sombras. No mito de Narciso, a imagem é considerada como reflexo. Conforme argumenta Joly (2012, p. 16), “do mito da caverna a Bíblia, aprendemos que nós mesmos somos imagens e semelhança, seres que se parecem com o Belo, o Bem e o Sagrado”.

Nessas definições, vemos prevalecer uma concepção de imagem como representação mental, isto é, a imaginação evoca a produção de imagens independente da presença do objeto. Esta visão expressa uma conexão entre a imagem e a realidade que ela reflete, reproduz ou imita. Não é por esse viés analítico que pretendemos refletir sobre as imagens, mas, sim, como discurso, como linguagem.

Os conceitos de imagem e representação, com base nos estudos de Hall (1997b) e Silva (2003), não se desvencilham da linguagem, dos signos, do discurso. Para Silva (2003, p. 35), “a representação se constitui em um sistema de significação, a qual está envolvida uma relação entre um significado (conceito, ideia) e um significante (uma inscrição, uma marca material; som, letra, imagem, sinais manuais)”. Esta significação é fundamentalmente social. A representação na análise cultural é compreendida como inscrição, como traço, e não como representação mental.

Por essa nova perspectiva, tem crescido o interesse da pesquisa acadêmica pelas experiências visuais, em que o olhar, o ver, responde a uma inequívoca realidade social – as imagens se tornaram um meio de circulação de signos e informação.

Como o conceito de imagem, o conceito de representação não tem uma significação única e uma história contínua; exhibe uma multiplicidade de acepções. A construção do conhecimento tendo como base a imagem está relegada a um plano não científico, a um

conhecimento subalterno, de modo semelhante, as relações raciais, sexuais, de gênero, a infância e a educação. No entanto, esse olhar tem-se modificado.

Conforme Santaella (2012), existem três domínios de classificação da imagem, quais sejam: a) o domínio das imagens mentais, imaginadas e oníricas, as quais brotam do poder da mente e que não necessitam ter vínculos com imagens já percebidas. A mente é livre para projetar formas e configurações não necessariamente existentes no mundo; b) O domínio das imagens diretamente perceptíveis que são imagens que apreendemos do mundo visível, aquelas que vemos diretamente da realidade em que nos movemos e vivemos; c) e o domínio das imagens como representações visuais, que correspondem a desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas e infográficas (imagens computacionais).

Diante desses três domínios das imagens, interessa-nos, neste estudo, a imagem como “representação visual”; não nos interessa discutir as imagens mentais que envolvem questões cognitivas e perceptivas. Essas imagens como representações visuais são artificialmente criadas, figurativas e fixas, se assemelham a algo existente no mundo, ou supostamente existente, representando significados.

Em relação à “representação”, na filosofia ocidental este conceito está associado “à busca de forma apropriada de tornar o ‘real’ presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação” (SILVA, 2012, p. 90). Etimologicamente representar em latim significa “tornar presente”, ou apresentar de novo. No cotidiano, ouvimos este termo como a representação de uma peça teatral; de forma figurativa, indica falsidade; como forma de retratar, figurar o real. No *Dicionário de Filosofia*, para Abbagnano (2000), representação significa “imagem” ou “ideia”, conhecer algo.

Na psicologia social, as representações sociais são construídas em conformidade com as representações mentais. A teoria das representações sociais interessa-se por entender como os indivíduos consolidam, interpretam e representam o mundo em que vivem. Dentro da noção clássica, esta é tida como algo *mimético* – concepção binária e dualista. De um lado, o mundo físico existente e, de outro, as representações que o homem faz deste. A mente representa ou espelha as coisas por meio das ideias (representações objetivas do real), realismo. A arte é a representação mimética da realidade exterior – cópia do real, no sentido de estar ligado a uma ideia. Representação e realidade são interdependentes.

Dos estudos pós-estruturalistas e após a virada linguística, o conceito passou a ser utilizado no campo dos Estudos Culturais. Nessa lógica, não há sujeito fixo, de um lado, e representação de objetos imóveis, de outro. Surgem novos sentidos, novas ordens, outras

cosmologias que se constituem em um sistema linguístico e cultural estreitamente ligado às relações de poder.

Para Silva (2012), a representação apresenta duas dimensões: a externa, caracterizada por sistemas e signos como os ícones, as pinturas e a própria linguagem; e a interna ou mental, que seria a captação do “real” pela consciência. A corrente Pós-estruturalista, com base nos estudos foucaultianos, questiona essa ideia clássica de representação como *mimese*. Os teóricos dos Estudos Culturais, em especial Stuart Hall, propõem uma recuperação do conceito de representação, promovendo sua conexão com a teorização da identidade e da diferença, concebendo-a como um sistema de significação e uma forma de atribuição de sentido.

O conceito de representação abordado neste estudo não tem qualquer relação com a interioridade psicológica, com o aspecto reflexivo e mental, com o aspecto mimético, mas, sim, como uma “dimensão de significante”, como um “sistema de signos, como pura marca material” [...] que se expressa “por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral” [...] como “traço visível, exterior” (SILVA, 2012, p. 90).

Para Hall (1997b), as práticas de representação constituem uma chave fundamental para compreendermos como se processa e se organiza o mundo da cultura. As interpretações do mundo podem ser dadas de maneiras completamente distintas. Um exemplo claro dessa multiplicidade de interpretações encontra-se no filme *os Narradores de Javé*, que conta a história de uma cidade que será extinta para a construção de uma usina hidrelétrica, cujos moradores, para não verem a cidade destruída, precisam resgatar e escrever a sua história. Nesse resgate histórico, cada sujeito dá um significado para os fatos de acordo com as suas experiências, o que nos faz questionar as visões lineares e os modelos de interpretação que se apoiam em uma visão evolutiva e contínua da história.

Por estarmos em uma época resultante da virada linguística, no lugar de “um sujeito que conhece e pensa pelas representações do mundo que constituirão suas ideias – concepção metafísica típica das filosofias da consciência –, tem-se o sujeito que fala, constituindo nas e pelas trocas linguísticas às quais tem acesso, não pela introspecção, mas politicamente” (ARAÚJO, 2004, p. 19).

No texto *El trabajo de la representación*, Stuart Hall (1997b) expressa uma profícua discussão para os nossos estudos sobre o conceito de representação, em que esta se encontra em permanente conexão com a linguagem e a cultura. Representação significa usar a linguagem para dizer algo com sentido sobre determinados objetos, eventos ou pessoas.

Para construir o conceito de representação, Hall (1997b) propõe três enfoques, os quais ele denomina *reflexivo*, *intencional* e *construcionista*. O *reflexivo* é pensado como algo que repousa no objeto, na pessoa, na ideia ou no evento do mundo real. Nele a linguagem funciona como espelho que reflete o verdadeiro sentido, como ele existe no mundo *mimético*, ou seja, a imagem imita a natureza. Este enfoque mimético propõe uma relação direta de imitação ou reflexo entre as palavras (signos) e as coisas; a linguagem atua como um reflexo e imitação da verdade.

O enfoque *intencional* opõe-se ao primeiro, pois o sujeito que fala impõe seu sentido único sobre o mundo por meio da linguagem. A representação é reduzida às intenções do autor ou sujeito. As palavras significam o que o autor pretende que signifique. Porém, a linguagem nunca pode ser um jogo privado.

O terceiro e último enfoque, denominado *construcionista*, reconhece o caráter público e social da linguagem. As coisas não significam: nós construímos o sentido, usando sistemas representacionais, conceitos e signos. Para Hall (1997b), a teoria construcionista propõe uma relação complexa e mediada entre as coisas do mundo, nossos conceitos e a linguagem.

Baseado neste último enfoque e fundado nas contribuições foucaultianas, “la producción de conocimiento está siempre cruzada por cuestiones de poder y por el cuerpo; y esto expande grandemente el panorama de lo que está involucrado en la representación”⁴⁶ (*ibid.*, p. 34). À luz das discussões foucaultianas sobre relações de poder, saber, discurso e linguagem, Hall (1997b, p. 34) propõe construir o conceito de representação como

Un proceso por el cual los miembros de una cultura usan el lenguaje (ampliamente definido como un sistema que utiliza signos, cualquier sistema de signos) para producir sentido. Aun así, esta definición tiene la importante premisa de que las cosas - objetos, personas, eventos del mundo - no tienen por ellos mismos ningún sentido fijo, final o verdadero. Somos nosotros - dentro de las culturas humanas - los que hacemos que las cosas signifiquen, los que significamos. Los sentidos, en consecuencia, siempre cambiarán, entre culturas y entre períodos. No hay garantía de que un objeto de una cultura tenga un sentido equivalente en otra, precisamente porque las culturas difieren, a veces radicalmente, una de otra en sus códigos - la manera como ellas inventan, clasifican y asignan sentido al mundo. Por tanto una idea importante sobre la representación es la aceptación de un grado de relativismo cultural de una cultura a otra, una cierta falta de equivalencia, y por tanto la necesidad de traducción a medida que nos movemos desde un conjunto conceptual o universo de una cultura a otra.

⁴⁶ Optamos por utilizar a referência do original em espanhol para não cairmos no risco de uma equivocada tradução.

O processo que vincula conceitos, signos e linguagem é o que se entende por representação, estando sempre relacionada a sentido, cultura, discurso. Isso é evidenciado no primeiro capítulo da obra *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 2007), intitulado *As meninas*.



Imagem 1 - *Las Meninas*. Diego Velázquez, 1656.

O texto, *As palavras e as imagens*, também corrobora para esta discussão ao propor uma análise das relações entre o discurso e o visível, ou seja, o discurso e a imagem, justificando que, em toda cultura e em cada uma em particular, há várias formas de linguagem. Foucault (2008, p. 78) lembra as “relações entre o discurso e o visível” e continua discorrendo que está convencido de que em uma cultura “tudo fala” e que “as estruturas da linguagem dão forma à ordem das coisas”. Foucault neste texto está falando de obras de arte dos séculos XVI e final do XX e suas formas de representações.

Os elementos de discursos se mantêm como temas através dos textos,

Dos manuscritos copiados, imitados, mas eles ganham corpo em motivos plásticos que são submetidos às transformações [...]; outras vezes, a forma plástica se mantém, mas acolhe uma sucessão de diversos temas (a mulher nua, que é vício na Idade Média, transforma-se em amor despojado, portanto puro, verdadeiro e sagrado no século XVI). O discurso e a forma se movimentam um em direção ao outro (FOUCAULT, 2008, p. 79).

Para esse autor, “o discurso e a figura tem, cada um, seu modo de ser, mas eles mantêm entre si relações complexas e embaralhadas. É seu funcionamento recíproco que se trata de descrever” (*ibid.*, p. 80). As proposições de Foucault nos ensinam a pensar não apenas os elementos, as leis, as formas e a combinação de uma imagem, mas o funcionamento

recíproco dos sistemas na realidade de uma cultura. A representação não se constitui no verdadeiro reflexo ou imitação da realidade. O discurso da pintura fala muito mais do que simplesmente replicar o que existe no real. O sentido depende de como o vemos, tanto do que se vê como do que não se vê; a ausência também está representada. O sentido é produzido mediante o complexo inter-jogo entre presença (o visível) e ausência (invisível). A representação trabalha por meio, tanto do que não está visível, quanto do que está. O espectador completa o sentido do quadro. O sentido é constituído no diálogo entre o quadro e o espectador.

Foucault (2007, p. 12) fala que a

[...] relação da linguagem com a pintura é uma relação infinita. Não que a palavra seja imperfeita e esteja, em face do visível, num déficit que em vão se esforçaria por recuperar. São irreduzíveis uma ao outro: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar em que estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem.

No quadro “*As meninas*”, explorado no primeiro capítulo de *As palavras e as coisas*, Foucault exhibe uma concepção de representação que rompe com a ideia de similitude, com a semelhança do objeto representado. Para Foucault, “a Idade da representação pode ser resumida pela análise do que pode ou não ser colocado em um quadro, quando se tenta representar a noção de ser na Época clássica. [...] Foucault interpreta o quadro em termos de representação e sujeito” (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 27). Não podemos ter certeza do que ele está pintando, pois a tela está de costas para nós. Podemos, no entanto, fazer conjecturas.

Ao analisar o quadro de Velázquez, Foucault argumenta que o espelho parece revelar o que a tela representa, porém “de todas as representações que o quadro representa, ele é a única visível; mas ninguém o olha” (FOUCAULT, 2007, p. 08). “Talvez essa generosidade do espelho seja simulada, talvez esconda tanto ou mais do que manifesta” (*ibid.*, p. 19).

Na tela, Velázquez se apresenta como o autor da tela e como parte integrante dela, na qual brinca deliberadamente com as nossas expectativas e nos força a decidir quem está sendo o modelo a ser representado. É o casal do espelho? É o próprio Velázquez? São as meninas? Somos nós, espectadores? Quem é o protagonista da tela? Pelo tema e pela posição como se fossem modelos, diríamos que são as meninas, mas o “significado deve ser inventado pelo espectador” (MANGUEL, 2001, p. 151).

A questão não é se a leitura do quadro feita por Foucault está correta ou não, até porque o quadro não tem um sentido final e fixo, posto que “... olhamos um quadro de onde um pintor, por sua vez nos contempla” (FOUCAULT, 2007, p. 5). De maneira geral, Foucault utiliza-se dessa tela *Las Meninas* para fazer relação com sua teoria da representação e do papel do sujeito.

As imagens, as fotografias que ornaram o espaço escolar se constituem em um registro visual, um conjunto de elementos icônicos com informações sobre as características das pessoas negras e brancas. Essas gravuras ostentam um caráter pedagógico, pois buscam, de alguma forma, instruir a criança nas regras de conduta, aquisição da leitura verbal, decodificação de letras e numerais e formas de comportamento.

Atribuímos, muitas vezes, a essas imagens a função de ornar ou embelezar a escola, ignorando todas as outras funções que ela pode assumir, como a função estética, ilustrativa ou descritiva de uma situação, a representação de algo. As imagens podem persuadir, enfatizar, narrar, discriminar, reforçar um discurso, tornando-se portadoras de um significado. A fotografia, as ilustrações não são documentos que apenas mostram o passado, o congelamento da imagem, a captura da realidade; há uma manipulação, uma fabricação e, por se constituírem em artefatos culturais, carregam marcas de classe, etnia, religião, gêneros, estética, visto que estão presentes no dia a dia da escola, constituindo e legitimando determinadas representações e identidades, como se fossem únicas e fixas e pertencessem a um determinado grupo social e racial e como se fossem as corretas, verdadeiras e exclusivas.

Acreditamos que esta realidade exprime uma forma etnocêntrica, denotada pela maneira como determinado grupo hegemônico, identificado por suas particularidades culturais, constrói uma imagem do universo, do homem e da mulher que favorece a si mesmo. Isso “compreende uma valorização positiva do próprio grupo e uma referência – aos grupos exteriores – marcada pela aplicação de normas do seu próprio grupo, ignorando-se, portanto, a possibilidade positiva de o outro ser diferente” (PIRES, 2008, p. 58).

Longe de serem ingênuas e apenas peças decorativas, conjunto figurativo da realidade, as ilustrações são representações de grupos sociais e culturais em um momento histórico. Retratam personagens com características eurocêntricas que parecem imutáveis e intransponíveis, o que dá a impressão de que existe uma forma ideal de criança, de homem e de mulher, quais sejam: homem, branco e adulto.

As imagens fotografadas nas escolas dão maior visibilidade ao grupo racial branco, o que pode reforçar as desigualdades raciais. Além do aspecto qualitativo, é possível notar (como veremos a seguir) o quanto as pessoas brancas e as negras são retratadas nas ilustrações

de forma estereotipada, mostrando, na sua maioria, a pessoa branca como superior (rei), bom, alegre (palhaço), e a pessoa negra, em posição de inferioridade ou em posição de não visibilidade, como veremos nas imagens a seguir. Nesse sentido, “ler e compreender ilustrações implica aprender a decodificá-las e interpretá-las, considerando tanto a forma como elas são constituídas e operam em nossas vidas, quanto as significações que elas carregam para as situações cotidianas” (PIRES, 2008, p. 59), que contam histórias e o “seu ruído não pode ser diminuído” (FISCHMAN; CRUDER, 2003, p.49).

Ao falar de imagem, o psicólogo americano William James sugeriu que “as cores só podem ser percebidas em contraste com outras cores; se não podemos identificar o contraste, não podemos ter uma sensação autêntica do seu oposto ou do seu complemento” (MANGUEL, 2001, p. 49). Quando transportamos este discurso para as questões étnicas e raciais, vamos entender que a pessoa preta (negra) só pode ser percebida em contraste com a pessoa branca, e é por este olhar que as pessoas brancas transformam as pessoas negras em objeto, imobilizados e disponíveis para seu domínio, “visto que toda cor é identificada em palavras [...] nenhuma cor, nenhum sinal é inocente” (*ibid.*, p. 50) e nenhuma imagem, nenhuma gravura e ilustração é inocente. “Nenhum olhar é estável, [...] o sujeito e o objeto, o espectador e o modelo invertem seu papel ao infinito” (FOUCAULT, 2007, p. 5).

2.2 Imagem, memória e discurso

Propomos discutir as questões raciais e étnicas à luz da linguagem não verbal (imagens fixas) e como essas imagens materializam discursos nas instituições de educação infantil. Ver estas imagens é ouvir o que elas têm a nos dizer. Elas causam um efeito de verdade e delineiam um ideal de corpo, de cabelo, de beleza e de comportamentos que possibilita buscar sinais de experiências vividas historicamente. Investigar os discursos presentes nas imagens é justamente levar em conta as relações históricas e práticas concretas que estão vivas nas produções enunciativas.

As imagens que serão analisadas a seguir expressam formas relacionadas ao discurso do racismo, do preconceito, da cultura de branqueamento e da negação da cultura africana. Mas por que essas imagens são expostas dessa maneira nessas escolas, nessas situações, neste tempo, e não em outro tempo e lugar ou de forma diferente? Tais questões estão imersas em relações de poder e saber que se conectam mutuamente: “enunciados e visibilidade, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISCHER, 2012, p. 75).

À luz do legado foucaultiano, aprendemos que toda memória discursiva é distinta de toda memorização psicológica e traz como referência a existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas, a qual visa ao levantamento de discursos que originam certo número de novos atos, de palavras que os retomam, os transformam ou falam deles (FOUCAULT, 2012). Na memória discursiva, há uma repetição, ampliação e reatualização do discurso num vai e vem. E essa possibilidade que a memória tem de insurgir em determinados momentos assinala a descontinuidade entre a história e o discurso, gerando novos sentidos, novos rumos. O enunciado revela uma materialidade repetível e um referencial, isto é, ele necessita de tempo e espaço para se manifestar.

Segundo Gregolin (2008, p. 31), o conceito de memória discursiva é central para pensar a existência cultural das materialidades discursivas e

Toda imagem se inscreve em uma cultura visual e essa cultura visual supõe, para o indivíduo, a existência de uma memória visual, de uma memória de imagens. Do mesmo modo. Uma imagem pode ser inserida dentro de uma série, uma genealogia, como o enunciado em uma rede de formulação.

Exibiremos, a seguir, algumas imagens que permeiam as instituições educativas a começar pela presença de duas crianças louras nas portas dos banheiros masculino e feminino. O preconceito racial ocorre no interior das modalidades enunciativas das escolas, se situa sobre o comportamento das crianças, cor e modelo de cabelo fabricado e circula entre campos, como a pedagogia, através de livros didáticos, os meios de comunicação de massa e as imagens, como as expostas nas escolas.



Imagem 2. Porta de banheiro. Creche Maria Bujes⁴⁷



Imagem 3. Porta de banheiro. Creche Maria Bujes

⁴⁷ Todas as fotografias das escolas expostas neste trabalho são de autoria da pesquisadora Edmacy Quirina de Souza e foram coletadas nos meses de novembro e dezembro de 2013.

As Imagens 2 e 3 mostram duas figuras de crianças de cabelos amarelos e olhos azuis, logo, por estas características, devem pertencer a determinado grupo étnico-racial. Para o leitor não achar que eram gravuras recortadas de qualquer lugar ou montagem, logo a baixo apresentaremos a fotografia de algumas crianças dessa creche municipal à frente dessas gravuras.

Não existe neutralidade na fotografia. Para Kossoy (2012, p. 79), a fotografia “não é apenas um documento por aquilo que mostra da cena passada, irreversível e congelada da imagem; faz saber também de seu autor, o fotógrafo, e da tecnologia que lhe proporcionou uma configuração característica e viabilizou se conteúdo”. Manguel (2001, p. 92), por sua vez, anuncia que “conhecemos os limites de um documento fotográfico, sabemos que ele mostra apenas aquilo que o fotógrafo quis enquadrar e aquilo que determinada luz e sombra lhe permitiu revelar”. O nosso objetivo foi capturar as crianças próximas às gravuras que identificam os banheiros (Imagem 4).



Imagem 4. Área coberta em frente aos banheiros. Creche Maria Bujes.

Vemos o contraste entre as imagens afixadas nas portas dos banheiros masculino e feminino e o grupo étnico-racial ao qual pertencem as crianças. Fotografamos um grupo de cinco crianças (para isso obtivemos autorização dos pais). No contexto geral da instituição, as crianças são pretas ou pardas (conforme categorias definidas pelo IBGE na declaração de Cor/Raça) em sua totalidade. Embora tenhamos outra fotografia em que aparece um grupo de mais de trinta crianças, não a utilizamos por não termos conseguido a autorização de todos os pais. As imagens demarcam um ideal de beleza, de características que devem ou merecem ser expostas.

As instituições de ensino, ao mesmo tempo em que postulam práticas de assimilação da diversidade, discussão sobre a autoaceitação, como estão instituídas em Leis Federais, como a Resolução 10.636/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, lançadas desde 2003, não abrem mão de certa supremacia da cultura branca, ao trazerem uma presença maciça de imagens com pessoas tidas como brancas, embora a escola seja constituída de mais de 80% de crianças e professores/as declarados como negros/as. Como a criança negra se vê diante de imagens como essas espalhadas pela escola?

De acordo com Foucault (2012, p. 119), “não há enunciado que, de uma forma ou de outra não reatualize outros enunciados”, ou seja, de “poder ser repetido” (*ibid.*, p. 128). O discurso sobre a brancura é reatualizado, ainda que não exista mais a interdição da imigração negra e haja abertura apenas para a imigração europeia (italiana, germânica), como forma de branquear a população.

Esse branqueamento acontece de outras maneiras, como a insistente representação de pessoas brancas e de bonecas brancas para as crianças (na sua maioria negra), em que a identidade dominante (a europeia) tornou-se a referência para a construção de outras identidades supostamente subordinadas. As instituições de ensino, muitas vezes, privilegiam a cultura europeia em detrimento da cultura de outros grupos étnico-raciais presentes na comunidade local e nas instituições de ensino, como a africana e a indígena.

A identidade étnica e racial, desde o começo, é uma questão de saber-poder, sendo o sujeito constituído das várias experiências pelas quais é atravessado. A escola, por sua vez, encontra-se alicerçada em um espaço de produção e circulação desse saber-poder, que pode favorecer a discriminação ou possibilitar a valorização e a construção de uma identidade negra positiva.

As práticas preconceituosas e racistas aprendidas e internalizadas de acordo com as imagens que compõem o espaço escolar tornam-se “naturais”. Essa “naturalidade” é fortemente construída e nos impede de percebê-la no interior das escolas. Assimilamos por meio da educação e da cultura, essa lógica do branqueamento e acabamos por não construir uma identidade negra positiva.

Acreditamos que não se trata de focalizar essa questão como intencional (como se as instituições agissem dessa maneira por não aceitar agir de outro modo). Os pressupostos teóricos de Foucault nos mostram que resta sempre um rastro da história que se atualiza nos dizeres aqui e ali. As mudanças nos enunciados não se dão imediatamente e, ainda que mudem (como propostos por leis e decretos oficiais), deixam rastros. E, às vezes, não mudam

por resistência dos que enunciam e outras vezes porque repetem na história discursos de outra ordem.

A imagem, entendida como forma de discurso, carrega em si um significado do ponto de vista sociocultural e não pode ser lida apenas como descrição dos seus elementos visuais, pois há a utilização desses elementos para produzir discursos de “verdades”. Esses discursos quando utilizados como “verdades” evocam controle, regulação, manipulação.

O século XIX foi marcado por uma vontade de verdade que se apoia sobre o suporte institucional, que é reforçado e reconduzido por todo um conjunto de práticas discursivas. Este discurso corporifica-se em forma de imagens e de textos (FOUCAULT, 2012). O discurso “não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, e uma história específica que não reconduz às leis de um devir estranho” (*ibid.*, p. 155) o qual possibilita a formação da subjetividade, do saber, do poder e, conseqüentemente, do sujeito.

Na nossa sociedade, ainda há rastros de que ser branco/a, ter cabelo louro e olhos azuis ou verdes é a “norma”; desse modo, a homogeneidade é estabelecida e legitimada. Numa escola, em cuja decoração impera imagem da supremacia de uma cultura branca e em que há um quadro de crianças pretas e pardas (crianças negras), ser branco/a, não é considerado uma identidade étnica ou racial (SILVA, 2012). A negritude geralmente não é bem vista. Não caracteriza beleza e, portanto, não é digna de ser exposta em fotografias, muito menos, em bonecas. Faz-me lembrar de um episódio em que uma criança de cinco anos (negra), que se encontrava próxima a um bebê (branco e de olhos azuis), disse a sua mãe que o bebê parecia uma boneca. E eu acabei falando que ela (a criança maior) também parecia uma boneca. Mas como ela poderia se identificar com uma boneca se quase não encontramos bonecas negras no mercado? Esta realidade se repete nas creches e pré-escolas pesquisadas, como as fotografias seguintes capturadas em duas creches do município (Imagem 5 e Imagem 6).



Imagem 5. Sala de aula. Creche Walter Kohan.



Imagem 6. Sala de aula. Creche Moysés Kuhlmann Jr.

Como já frisamos anteriormente, não queremos mostrar o que está por trás das imagens, como se existisse uma verdade escondida, um sentido oculto. Como argumenta Fischer (2012) ao se referir a Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas, das imagens expostas. Por mais que o enunciado não seja oculto nem por isso visível (FOUCAULT, 2012), ele está no limite da linguagem, do signo. Todos esses sistemas de enunciados, ou seja, acontecimentos e coisas, Foucault chama de arquivo.

Analisar as imagens e as fotografias das crianças é tentar escapar da interpretação daquilo que se encontra atrás das cortinas, por trás das imagens e procurar explorar ao máximo as matérias concretas, as relações históricas que estão presentes nesses discursos e suas relações de poder e saber suscitadas por meio das imagens.

Podemos ter como exemplo o enunciado em diferentes momentos: primeiro, a eugenia de forma extrema com a purificação da raça (nazismo, *apartheid*); o branqueamento pela miscigenação; o branqueamento após a “civilização” da pessoa negra pela educação; o branqueamento por meio da situação econômica e financeira; o branqueamento pela estética do cabelo, da negação da cor ou da raça. O objetivo dessas atitudes, muitas vezes, é “demonstrar aos brancos a riqueza do seu pensamento, a potência respeitável do seu espírito” (FANON, 2008, p. 27). Esses comportamentos aproximariam a pessoa negra da branca.

Isto posto,

Não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza [...] discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 1996, p. 22).

Unísono ao legado foucaultiano, o enunciado atravessa a linguagem e constitui uma unidade elementar do discurso, função esta que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis, que fazem com que apareça, com conteúdos, no tempo e no espaço. O enunciado como acontecimento é único e está aberto à repetição e à transformação.

Uma análise foucaultiana do conceito de descontinuidade ressalta que Foucault se opõe a toda e qualquer continuidade irrefletida, ao questionar a história no estudo de longos períodos. “Os estudos dos discursos articulam-se, assim, à escrita da história, já que em ambas observam-se as práticas discursivas” (SARGENTINI, 2004, p. 86). Talvez caiba, assentado dessa perspectiva, uma analítica da história, e não uma continuidade tradicional de narrativas sucessivas; mas “que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições” dado que o “problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos” (FOUCAULT, 2012, p. 6). Se a descontinuidade era apagada, suprimida ou reduzida pelos historiadores, agora ela se constitui em um dos elementos fundamentais na Nova História, ou seja, uma história em devir, pois, a todo o momento, nos escapa.

Essa análise não propõe despertar textos de seu sono atual para reencontrar os sinais legíveis em sua superfície; propõe “seguir-los ao longo de seu sono, ou antes, de levantar os temas relacionados ao sono, ao esquecimento [...] na espessura do tempo em que subsistem, em que se conservaram [...], ou foram esquecidos” (FOUCAULT, 2012, p. 151).

Como não há enunciado neutro e independente, as imagens arroladas nesta investigação não são neutras; elas fazem parte de uma série de outros discursos instituídos por meios das políticas públicas, da pedagogia, da economia, da mídia etc. É com o suporte desses discursos hegemônicos, discursos de verdade que a pessoa negra foi construída de forma incompleta, imperfeita, pois ele, homem branco, só enxerga a si e o outro, como não igual, como não humano. Esses discursos ficam muito claros nas exposições de Frantz Fanon (2008, p. 15), que sugere a necessidade de “examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos significados”. Nessa lógica, quem criou a pessoa negra foi o

sujeito branco, como uma forma de subjugá-la e inferiorizá-la. Nesta obra, ele afiança que, por o negro não ser reconhecido como um Homem, “ele quer ser branco” (*ibid.*, p. 27), custe o que custar, seja de que forma for.

Em outra instituição de educação infantil, que atende a crianças de 4 e 5 anos de idade, vemos uma gravura (Imagem 7) que cobre toda a parede do fundo da sala, com imagens de crianças brancas, o ideal de cor/raça, embora a sala de aula seja de crianças pretas e pardas, isto é, negras. Não existe nenhuma criança loura nessa turma.



Imagem 7. Sala de aula. Pré-Escola Mariano Narodowski.

Existem crianças, vamos dizer, com a tonalidade da pele mais clara, ou, como diria DaMatta (2010), gradações e nuanças cromáticas, mas que poderia caracterizar, de alguma forma, a negritude, a afrodescendência. Conseguimos a autorização de sete pais para fazer esta fotografia e dispusemos as crianças à frente da ilustração.

Por outro lado nos questionamos sobre a percepção da “cor”, que é uma atribuição constituída de forma relacional. Segundo Petruccelli (2007), existe um arcabouço das denominações de cor utilizadas pela população brasileira. Guimarães (2009) faz um levantamento, nos censos brasileiros, das cores que a população se autodeclara ou que são declaradas por outros, em que vamos encontrar muitas categorias, como: preta, negra, parda, branca, morena, clara, mulata, chocolate, marrom, castanho, jambo, entre outras. No discurso popular, muitos caracterizam pessoas da raça negra como “pessoas de cor”, como se a cor só fizesse parte da aparência da pessoa negra. Não é tão simples classificar as pessoas em negras, brancas, pardas, já que a cor da pele, no caso da pessoa negra em particular, “é mais

determinante para seu destino social, do que o seu caráter, sua história e sua trajetória” (GOMES, 2005, p. 46).

Esses discursos explicitam relações de saber-poder, as quais constituem processos de lutas permanentes. Conforme esse enfoque foucaultiano, o mundo, a educação, o/a negro/a, a raça, a etnia e a cor se constituem em invenções da humanidade. Portanto, não existem conceitos, ideias, saberes seguros. O conhecimento não é linear e pronto, os conceitos não são pré-determinados; eles são produtos dos saberes instituídos discursivamente e envolvem um jogo permanente de poder-saber.

O legado de Foucault vai servir para uma ruptura da lógica binária (branco/a e preto/a; superior/inferior) do poder hegemônico e das produções científicas de verdades, ao se apresentar como uma transgressão a saberes e poderes instituídos, e vai discutir a autoridade dos discursos, aqui entendidos como práticas de descrever e entender as coisas às quais eles se referem. O discurso não é apenas um texto, mas um dispositivo que se caracteriza como uma rede de elementos.

O discurso de raça e cor é muito forte na nossa realidade. Muitas pessoas negras não querem sê-lo; encontram subterfúgios para se declararem brancas, café com leite, marrom. Fanon (2008, p. 28) afirma que, “para o negro, há apenas um destino. Ele é o branco”. “No Brasil raça é mesmo uma questão de marca; marca física” (SCHWARCZ, 2012, p.102), e este sinal é a cor. Definir a cor do outro ou a sua é mais que um gesto aleatório. Os brasileiros classificam pela aparência da pessoa (a marca), enquanto os norte-americanos privilegiam a ascendência (origem). Telles (2003) conclui que, enquanto nos Estados Unidos uma gota de sangue impedia que as pessoas de origem africana negassem sua negritude, no Brasil uma gota de sangue das pessoas de origem europeia é o suficiente para as pessoas se classificarem como brancas.

As representações iconográficas endossam a cultura da cor branca, da superioridade de uma raça ou de uma cultura e da própria negação de uma identidade étnica (a negra) em função de construção de outra (a branca), considerada superior. É preciso desconstruir esses estereótipos de imagens que foram pintadas e moldadas há séculos, que demonstram intencionalidade, padrões de beleza e relações de poder e continuam a ser reproduzidas nas escolas. Nelas, a pessoa negra é coadjuvante.

Diante desse quadro, urge contribuir para que as crianças consigam construir uma identidade positiva da cultura africana e se vejam como sujeitos que possuem uma cultura, uma etnia, e não como “clarinho”, chocolate, moreno e assumam a sua cor, sua cultura, seus traços físicos, sua beleza, sua história.

2.3 Imagem, sujeito e poder

Embora o objetivo de Foucault não tenha sido analisar o fenômeno do *poder*, este, porém, se constitui a base de suas reflexões, quando propõe “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 2010a, p. 273). Ele buscou estudar os diferentes modos de subjetivação, maneiras de serem sujeitos, a partir das diferentes formas e exercícios do poder, que são multifacetados e transformáveis. Serão analisados as relações e os efeitos de poder nos espaços educativos infantis e os diferentes modos de subjetivação da criança negra ante as práticas de branqueamento presentes nesses espaços e como tais práticas discursivas e não discursivas constituem ações racistas e preconceituosas.

A Imagem 8, inicialmente, talvez seja apenas uma gravura de crianças brincando, um momento lúdico, fato corriqueiro nas instituições que lidam com crianças pequenas.



Imagem 8. Muro da área interna. Creche Maria Bujes.

Observamos que existem quatro crianças brincando de roda. A criança loura está no centro da imagem, em destaque, mostrando a sua brancura, a sua “beleza”, a sua centralidade. A segunda criança, de cabelos castanhos, de frente, poderia ser classificada como branca. A criança que poderíamos identificar como negra pela cor da pele, textura do cabelo, aparece de costas, numa situação que, além de invisibilidade, se encontra numa posição, talvez, de reverência e, quem sabe, de subserviência, fato este muito banal na representação da pessoa negra na nossa cultura. Como verifica Silva (2010), ao discutir a representação da pessoa negra nos livros didáticos, em grande parte esse material didático reproduz estereótipos de

inferiorização da cor/raça negra, ou seja, uma “[...] epidermização da inferioridade” (FANON, 2008, p. 28).

A imagem demonstra que, no que se refere à pessoa negra, sua representação se encontra vinculada a estereótipos de incapacidade e em posição subserviente em relação às crianças brancas e à centralidade da cultura europeia, em que a cor da pele mantém a hierarquia da pessoa branca em relação à pessoa negra, aponta aquela como ideal de beleza e civilidade, enquanto ser negro/a seria como “*o defeito de cor*”. Este é o título do romance de Gonçalves (2012), no qual conta a saga de uma criança de seis anos vinda da África e todos os percalços que passou pelo simples fato de ser negra, ou seja, de ter o defeito de cor. A população europeia se convencia de que estava oprimindo seres inferiores nas suas mais diversas formas (cultura, beleza, espiritualidade, inteligência etc.). “Era o ‘belo’ europeu dominando a ‘fera’ africana” (FRENETTE, 2000, p. 60).

Se, para Foucault (2010a), o objetivo era estudar como um ser humano se torna ele próprio sujeito, como os homens aprendem a se reconhecer como sujeito da sexualidade, aqui podemos analisar como as crianças negras aprendem a se reconhecer como negras e como as brancas aprendem e lidam com as crianças negras. Com base nesses discursos, as crianças das escolas estão construindo esta imagem de si e das outras crianças, em que ser preto/a, isto é, negro/a significa estar abaixo, em uma posição de subserviência.

O discurso da inferioridade se encontra muito bem sinalizado na nossa sociedade e em nossas escolas. Para exemplificar esta situação, lembro-me de um fato que ocorreu no momento em que estava desenvolvendo esta pesquisa. Encontrava-me no banco da Caixa Econômica Federal em dezembro de 2013 para conversar com o gerente. Não o conhecia e fui informada de que ele estava no horário do almoço, mas que estaria chegando. Havia outras pessoas o aguardando. E aí um senhor perguntou quem era o gerente, se ele já havia entrado, pois não o conhecia, foi quando ouvi a alegação de um rapaz (que, por sinal, era negro): “Não, ele ainda não entrou, mas é uma pessoa que você não dá nada por ele, parece uma pessoa que limpa o Banco”. Quando o gerente chegou, o senhor afirmou: “é este aí”. E, de fato, era um homem negro. Este exemplo demonstra a real situação da pessoa negra no nosso país. A cor determina o seu lugar. Lugar de faxineiro. Este discurso ostensivo se naturaliza, tanto entre as pessoas negras, quanto entre as pessoas brancas. Há uma divisão racial do trabalho e dos espaços sociais.

Um exemplo mais recente foi notificado em meios midiáticos com a vinda dos médicos cubanos, em que uma jornalista anunciou em rede social⁴⁸ que as médicas seriam descabeladas e se pareceriam com as empregadas de suas casas. Esses discursos de desprezo e exclusão da estética negra acabam ganhando proporções cada vez maiores, pois, para muitos, a presença maciça da pele escura não é esteticamente apreciável.

Vimos na Imagem 8 que, nos poucos momentos em que uma criança negra aparece, ela está numa condição de passividade, em situação negativa ou não muito visível, contribuindo para que as crianças negras da escola sintam-se humilhadas e rejeitadas em suas identidades, fazendo-as acreditar que são portadoras de uma peculiar “feiura” e passem a interiorizar o ideal branco de beleza. Essa imagem contribui para que as crianças não negras desvalorizem e ridicularizem a criança negra.

Claro que, nesta relação de poder baseada no legado foucaultiano, podemos abrir todo um campo de respostas, reações e invenções possíveis. O desejo de alguns grupos sociais é que a pessoa negra ocupe sempre esse posto de passividade e obediência, mas as relações de poder “apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quando maior for a resistência” (FOUCAULT , 2010b, p. 232), de maneira que é a luta constante que Foucault procura fazer aparecer em seus estudos, e não o poder em si ou a dominação estável. Segundo o autor, em toda parte se está em luta, e a cada momento se vai da rebelião à dominação, e vice-versa. Então esta relação de inferioridade não deve se caracterizar como passiva e de aceitação, mas como um jogo de força.

Outro ponto a destacar nessa imagem é a quantidade de crianças representadas. A quarta criança, mesmo estando de costas, não se encontra agachada e, pelas características, diríamos que é branca. Temos uma criança, possivelmente negra, para três crianças brancas, enquanto, no quadro das escolas, as crianças são maciçamente negras. Embora a escola tente mostrar a valorização da diversidade, trazendo a exibição de **um** sujeito no quadro geral, ela reforça um *currículo turístico*.

Entendemos por *currículo turístico*, o tratamento dado pelas escolas às temáticas da diversidade cultural. Muitas vezes, essas temáticas são abordadas de forma isolada e esporádica. O currículo turístico acontece quando a trivialização e a banalidade tomam conta

⁴⁸ <http://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2013/08/27/jornalista-diz-que-medicas-cubanas-tem-cara-de-empregada-domestica.htm>

do processo educativo nas escolas. Ora se banaliza o tema, ora trata apenas como lembrança (dia da consciência negra, por exemplo), ora de forma estereotipada.

Santomé (2012, p. 168) anuncia o currículo no estilo

Souvenirs de uma viagem turística ou dado exótico, com uma presença quantitativa muito pouco importante. Esta forma de trabalhar a diversidade social e cultural seria aquela na qual, entre o total de unidades didáticas a trabalhar em uma determinada etapa educativa ou entre os recursos didáticos disponíveis na sala de aula, só uma pequena parte serve de *souvenir* dessas culturas diferentes [...] quando em todo currículo de um curso ou de uma etapa educativa existe apenas um par de tarefas escolares a essas temáticas.

Esta realidade é patenteada no que diz respeito à raça/etnia nas instituições educativas. É exibido um indivíduo (uma criança negra) para lembrar que não há preconceito e discriminação e que todos são tratados como iguais na escola, caracterizando, dessa forma, uma suposta democracia racial, que se atribui a uma herança cultural de convivência inter-racial pacífica, cordial, pois somos um país de mestiços e, portanto, não há racismo, tampouco discriminação racial. Todos vivem e convivem em perfeita harmonia⁴⁹.

A analítica do poder proposta por Foucault (2010b) mexe com todas as substâncias, pois se dá numa correlação de força, que se manifesta em toda parte, inclusive nas lutas e resistências das pessoas negras em posicionamentos na comunidade, na luta pelos seus direitos e nas denúncias de racismos muito presentes na sociedade atual.

Temos como exemplo duas fotografias de uma instituição, cujo quadro é de crianças negras, ou seja, que os pais ou professores/as declaram como pretas e pardas, e na qual encontramos, ao fundo da sala, representações em gravuras de pessoas (professora e crianças) brancas. Na Imagem 9 à esquerda, aparece um mural em que a professora é loura, e as crianças, brancas; e, na Imagem 10, a turma desta sala de aula, na qual não há uma criança que pudesse ser classificada como branca. Nesse dia, esta turma estava preparada para a festividade de final de ano (2013), por isso algumas bexigas penduradas na gravura ao fundo. Outro dado é que, nesta turma, o professor é negro/pardo e a auxiliar de classe é negra/parda. Vejamos as imagens:

⁴⁹ Para maior aprofundamento desta questão, ver Gilberto Freyre em *Casa-grande e Senzala*, 2006.



Imagem 9. Sala de aula Creche Fúlvia Rosemberg.



Imagem 10. Sala de aula. Creche Fúlvia Rosemberg.

O que percebemos é que o discurso é um elemento estratégico de relações de poder. Qual tipo de poder que a razão ocidental não cessou de exercer sobre a pessoa negra? Em conformidade com Foucault (2010b), o poder é vinculado, orientado e opera em múltiplos lugares, como a família, a escola, a maneira como são tratados as pessoas loucas e as relações entre as pessoas negras e brancas em nossa sociedade. Este poder apoia-se nos corpos e seus atos, em seu desempenho cotidiano com todas as táticas e técnicas de dominação. Mas não é porque a criança negra não é representada ou representada numa posição abaixo que ela se encontra dominada.

Segundo Deleuze (2005), o poder passa tanto pelos dominados como pelos dominantes. A Imagem 10, em que as crianças aparecem de celulares e de óculos escuros, demonstra rotas de fugas que elas encontram para serem vistas e percebidas em sua beleza e poder, reivindicando a sua visibilidade ainda que sejam esteticamente menosprezadas, rejeitadas, excluídas em suas representações, que têm como padrão de beleza ideal o branco.

Em outra instituição (pré-escola), temos situação semelhante. Uma sala constituída de crianças negras e um painel (Imagem 11) mostrando o cantinho da leitura com imagens de duas crianças brancas. Mais ao fundo do mural (Imagem 12), podemos observar imagens de duas crianças brancas segurando o globo terrestre. É interessante notar o contraste entre as imagens e o perfil da turma. A gravura da direita não foi possível fotografar com as crianças, pois se encontrava em uma posição mais alta na parede, mas ela foi coletada em uma instituição de pré-escola.



Imagem 11. Sala de aula. Pré-Escola Michel Foucault.



Imagem 12. Sala de aula. Pré-Escola Jorge Larrosa.

Na Imagem 13, abaixo, temos o cantinho da leitura onde se encontram fadas louras, numa turma em que o perfil étnico-racial é de pessoas negras. Semelhante ao que ocorre na nossa sociedade, onde a pessoa negra é considerada incapaz intelectualmente, isto é, a história, a leitura, as produções científicas ficam por conta da supremacia da cultura branca. Isso pode ser exemplificado nas profissões tidas como de prestígio, destinadas às pessoas brancas, demonstrado na sociedade e reproduzido nos livros didáticos, como já foi observado por Ana Célia Silva (2010) nos seus estudos sobre os livros didáticos.



Imagem 13. Sala de aula. Pré-Escola Mariano Narodowski

As relações de poder se enraízam no conjunto da rede social numa trama e operação de tecnologias políticas (FOUCAULT, 2010c). Essas características que as instituições têm de

compor os espaços educativos com imagens, gravuras de pessoas brancas, na sua grande maioria, mostram esta relação de poder existente entre os diferentes grupos étnico-raciais e, aqui, especificamente entre as pessoas negras e brancas. “É muito provável que, diante de uma ênfase tão grande a esses aspectos da imagem de brancos, as crianças negras e brancas desenvolvam uma imagem negativa sobre as pessoas negras” (GOMES, 2001, p. 94).

A nossa sociedade a cada instante inventa “verdade” sobre a pessoa negra e sua intelectualidade. Essas produções de verdades “não podem ser dissociadas do poder [...] essas produções de verdades têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam” (FOUCAULT, 2010b, p. 229), ou seja, esses discursos acabam funcionando como verdadeiros. As teorias raciais no Brasil, que tiveram apoio de vários intelectuais brasileiros, como Lacerda, Oliveira Viana, Nina Rodrigues, entre outros, estavam sedimentadas nesses discursos de verdade do domínio dos europeus sobre os demais povos, instituindo uma superioridade intelectual que ajuda “a explicar a desigualdade como inferioridade” (SCHWARCZ, 2012, p. 39).

O poder revelado na instituição educativa fabrica, por meio de práticas normativas e culturais e discursos científicos, as maneiras como experimentamos e concebemos nossa realidade. Os discursos sobre educação, sexo, homem, mulher, raça, etnia favorecem mecanismos de poder em instituições, em grupos sociais e na medicina, pois os sujeitos se apoiam em saberes técnicos, autorizados para descrever, analisar e classificar o desempenho de cada indivíduo na sociedade, inclusive se a pessoa negra deve ou não fazer parte de uma imagem ou como esta aparecerá.

Enquanto a pessoa negra é representada na sua inferioridade, o branco é representado na sua superioridade por meio de imagens de anjos, príncipes e princesas e bailarinas. As Imagens 14 e 15 foram coletadas em instituições diferentes. Nelas não há nenhuma imagem de princesa, príncipe, anjo ou bailarina negras/os. Como nos contos de fada, em que os príncipes e princesas são brancos/as e, na TV, na qual a apresentadora e os artistas são, igualmente, brancos, a escola imita esse discurso através das imagens. Os príncipes, as fadas, os anjos brancos são os verdadeiros heróis, aqueles que fazem a história, os benfeitores, aqueles que hão de salvar o grupo subjugado.



Imagem 14. Sala de aula. Escola Avatar Brah



Imagem 15. Sala de aula. Pré-Escola Michel Foucault

Os anjos são brancos. Na Imagem 15, observamos as características étnico-raciais de alguns/as alunos/as da turma. Muitos estudos foram feitos por diversos pesquisadores sobre os conteúdos discriminatórios, estereótipos e racismo presentes no fazer pedagógico e como estes conteúdos influenciam na formação identitária da criança. Esta constatação se aplica às imagens presentes nas escolas. Anjo fala de bondade, de justiça, de candura, características ditas do mundo “civilizado”. E o grupo étnico-racial que exhibe essas características é dos brancos, portanto, anjos devem ser brancos. Civilização que escraviza, que mata, que extermina, como vimos em várias práticas de racismo na história. A pessoa negra é o mal, o pecado, a feiura. Em particular, nunca vi a representação de um anjo preto, quer na TV, quer nos livros de histórias infantis, quer nas instituições pesquisadas. O que vemos muito na escola é a representação folclórica do Saci Pererê. No dia a dia, quando há uma criança branca do cabelinho loiro e encaracolado, logo a comparam a um anjo. “Ah! Como parece um anjinho”.

Há uma disseminação desse tipo de imagens em todas as instituições públicas de educação infantil (creche e pré-escolas), como se uma fosse passando para outra. Segundo Ware (2004, p. 12), o que existe são “fantasias do Poder Branco”, em que este pode “viajar pelo mundo, invocando um sentimento de traços comuns entre diferentes grupos étnicos, ao mesmo tempo em que lhe permite expressar seus delírios de pureza racial de maneiras culturalmente específicas”.

Como nas histórias infantis, nas escolas, as princesas são brancas como a neve. As imagens a seguir demonstram essa realidade. A Imagem 16 foi retirada do pátio de uma creche e mostra um príncipe e uma princesa, e a Imagem 17 foi captada na sala de aula de

uma instituição de pré-escola. Aparece apenas uma criança na imagem, pois foi a única da turma que o pai autorizou a ser fotografada, e nota-se que ela não é branca.



Imagem 16. Área de lazer. Creche Fúlvia Rosenberg.



Imagem 17. Sala de aula. Pré-Escola Stuart Hall.

A produção clássica de literatura infantil, por exemplo, oferece milhares de situações com idealizações de tipos físicos e culturais que dimensionam um príncipe e uma princesa ideal. Essa criação iconográfica e estética das imagens mostram os traços e a cor que encarnam a beleza padrão, o corpo padrão, uma concepção estética de beleza. O ideal de beleza tido como universal (Branca de Neve, Cinderela) ressalta os aspectos físicos da raça ariana. A criança, nessa perspectiva, vai sendo doutrinada sob a consagração e a importância da brancura, enquanto a pele escura é confundida com falta de dignidade e de bravura.

A representação de personagens negros/as na literatura infantil, em desenhos animados e na mídia, até este momento, é escassa. E quando é representada, é de forma estereotipada (inferior e desprestigiada) em relação às pessoas brancas. Este fato pode ser bem exemplificado no curta-metragem *Vista a Minha Pele*, dirigido por Joel Zito Araújo. Este filme foi produzido pela Casa de Criação/Ceert em 2004 e retrata, em forma de paródia, os conflitos vividos por Maria, uma adolescente branca e pobre, que sofre preconceito em uma escola que é constituída de crianças, professores/as e diretora negros/as. A mãe de Maria (branca) é a faxineira da escola. O sonho de Maria é ser Miss Festa Junina, mas ela se acha incapaz de ganhar, pois sempre quem ganha tal título é Suely (adolescente negra) e popular na escola. A melhor amiga de Maria é Luana (negra) filha de um diplomata (negro) que já viajou o mundo.

Nesse contexto, Maria começa a sonhar em ser representada, pois quando liga a TV só vê pessoas negras. Já que “Os galãs são negros, as crianças são negras”, como ela poderá ser Miss Festa Junina sem ter o cabelo crespo e sem a cor da pele semelhante a das pessoas negras? E aí ela sonha com um mundo que tivesse pessoas de sua cor, com suas características raciais na TV, gente igual a ela, como apresentadoras de programas infantis (aparecem às imagens de Angélica e Eliana) e atores (aparece imagem de Bruno Gagliasso).

A atitude do professor em sala de aula é que Maria tem problema de aprendizagem e déficit intelectual e que, talvez, passe fome, mas que ela precisa se esforçar para vencer por seus próprios méritos⁵⁰. No final Maria faz algumas indagações: Será que a escola vai valorizar a diferença racial? Será que as pessoas negras, brancas e orientais vão ser tratadas em condições de igualdade? Será que um dia ela vai poder ver cartazes espalhados pela escola de pessoas parecidas com ela? Será que a desigualdade racial vai deixar de ser um problema só para os brancos? Aqui há uma inversão de papeis, mas é esta a realidade da criança negra na escola. Sempre relegada a um segundo plano, a subalternidade. Nessas condições, quem quer ser negro/a?

Outra questão que chama a atenção é que a decoração dos espaços não é feita pelas crianças, mas, sim, pelos adultos. Uma professora que trabalha em uma instituição de educação infantil relatou, em uma conversa informal, que, quando estavam reunidas recortando o material de emborrachado ou Etil Vinil e Acetato (E.V.A.⁵¹) para decoração das escolas no início do ano (2014), uma professora rejeitou o emborrachado marrom ou preto para confeccionar os bonecos, alegando que era feio e que iria fazer de uma cor mais clara (tonalidade que elas denominam cor de pele). Resta-nos indagar, pele de quem? E as imagens acabam aparecendo na cor rosa, salmão e bege. A percepção da “cor” e a denominação de raça é uma atribuição constituída de forma relacional, e não dada ao nascer, por isso a dificuldade de nos classificarmos. Há um espetáculo, uma gramática de tons de pele, e o sujeito deseja se aproximar o máximo possível da cor branca. A criança negra é conduzida a construir sua autoimagem baseada em referências estéticas que não legitimam seus traços físicos e a cor da sua pele.

Fanon (2008, p. 34) certifica que “o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa”. A criança se aproximará do padrão branco ao negar sua cor, ao modificar as formas de

⁵⁰ Meritocracia. Conceito muito difundido no discurso dominante, que se apresenta como a evidência do resultado das aptidões, talentos e esforço pessoal.

⁵¹ Etil Vinil e Acetato é conhecido entre artesãos e artistas como E.V.A., que é um tipo de borracha não tóxica e lavável. É um material muito utilizado no meio educacional na decoração de espaços e ambientes.

arrumação dos cabelos ou outras características físicas para atender aos padrões, “modelos” e poder escapar do racismo.

Para Gomes (2001, p. 89), é preciso pensar alguns caminhos para ajudar a garantir o princípio constitucional da proibição do racismo, como

[...] superação de práticas racistas veladas e explícitas no cotidiano escolar, que vão desde a escolha do professor ao tratamento dado aos pais/mães e aos/as alunos/as negros/as. Significa rever as enunciações e a maneira como o segmento negro é retratado nos cartazes, nos livros didáticos, nas festas e nos auditórios. Representa, também desvelar o silêncio sobre a questão racial na escola.

As escolas ostentam a imagem de uma sociedade genuinamente branca. Como os/as alunos/as vão se tornar conscientes de sua etnia e refletir sobre elas, em termos de sua herança racial? A relação entre o que as crianças são, como são, o que veem, como se veem e como são vistas depende de uma construção social positiva em relação à pessoa negra. Diante dessa realidade, percebemos que o racismo aflora de inúmeras formas na escola.

O ritual pedagógico de ornamentação e embelezamento do espaço escolar exclui de seus currículos, de seus espaços, a história de luta das pessoas negras na sociedade brasileira e impõe às crianças, quer através dos discursos imagéticos, quer através dos discursos verbais, o ideal da brancura. As “práticas discursivas constroem historicamente sentidos negativos acerca do cabelo e do corpo negro” (SILVA, 2011, p. 304) e impõem cuidados estéticos para atingir o padrão ideal.

2.4 Imagem, branqueamento e branquitude

O ser branco/a sempre foi representado na história, seja na literatura infantil, seja na mídia televisiva ou impressa como um sujeito ideal, um modelo a ser perseguido por aqueles que são diferentes, especialmente as pessoas negras. E esta situação de privilégio do ser branco é legitimada cotidianamente no espaço geográfico da escola. Abordaremos nesta seção a questão do branqueamento e da branquitude presente nas imagens coletadas nas instituições pesquisadas.

Embora esses termos tenham surgido em momentos diferentes e tenham conotações diferentes, eles são utilizados para indicar que boa parte da população brasileira busca a supremacia da cultura branca (expressão que surgiu nos Estados Unidos da América em defesa da superioridade das pessoas brancas), embasada no ideal de superioridade, e na

brancura como sendo condição ideal para o ser humano. As pessoas negras procuram nesse processo de branqueamento, seja biológico, seja cultural, seja estético, uma forma de integração social e de aceitação. Esses discursos imagéticos incentivam a predominância dos valores das pessoas brancas e o avanço do branqueamento com novas roupagens.

No final do século XX, mas especificamente nos anos 90, iniciou-se, nos Estados Unidos, o movimento que mudou a direção do olhar. Ao invés de ser o “outro” racializado – negro/a, indígena –, passou a haver um estudo sobre as pessoas brancas, denominados estudos críticos sobre a branquitude (SOVIK, 2004). No entanto, não pretendemos abordar o debate histórico e acadêmico do estudo da branquitude, mas destacar essa construção dentro da população brasileira, especialmente nas escolas.

Para entender a branquitude, é importante compreender a forma como se constroem as estruturas concretas de poder em que as desigualdades raciais se ancoram. Faz-se necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades, estabelece e gera efeitos de verdade. Essa verdade encontra-se no branqueamento que se constituiu num discurso (teoria) genuinamente brasileiro, que surgiu no final do século XIX, como uma adaptação das teorias raciais clássicas à situação brasileira.

Os estudos das relações raciais não se restringem as pessoas negras, o que desmistifica a ideia de que as concepções sobre raça se aplicam apenas à população negra (*idem*). Porém, cotidianamente, nos deparamos com a ideia de que

Raça se fecha em torno da figura do “Negro” mediante a institucionalização da “Raça Negra”. Já estamos a ver pela mídia que os cidadãos negros estão sendo rapidamente reificados como a “Raça Negra” [...] os “cotistas da raça negra” demonstram que podem tirar boas notas [...] turistas vindos do Senegal estão a provar “a beleza e a elegância da raça negra” (AZEVEDO, 2007, p. 06).

As pessoas negras e indígenas foram pensadas, discutidas, estudadas como categoria social distinta e problemática. Na obra *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX*, de Célia Maria Marinho de Azevedo, Peter Eisenberg (2004), ao prefaciá-la, questiona o que fazer com a pessoa negra e afirma que ninguém pergunta “o que fazer com a pessoa branca”.

No campo das relações étnicas e raciais, que discursos de verdade estão sendo operados sobre a negritude e a branquitude? Acredita-se que a falta de representação de crianças negras nos espaços escolares retrata uma questão de branquitude. A branquitude está relacionada a situações de privilégio e de poder, as quais conferem vantagens, prestígio e

estabelecem padrões normativos a serem seguidos pelo Outro não branco. E desse modo, a escola privilegia de forma icônica um grupo racial branco em detrimento do negro. Bento (2012, p. 27) afirma que “mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”.

Esse tema é muito bem explorado em uma cena do filme *O Grande Desafio*, dirigido por Denzel Washington. O filme conta uma história real passada no Texas, em 1935, em que o professor Malvin Tolson dirige um grupo de debates na Universidade Wiley College. A cena que chama a atenção para exemplificar o privilégio da brancura está relacionada a James Farmer, um renomado professor negro universitário. Em viagem com a sua família, este professor atropela um porco de um camponês branco – um criador de porcos. O professor argumenta que o ressarcirá, mas não imagina que o camponês iria cobrar muito acima do valor que seria razoável para um animal; ele cobra uma fortuna pelo porco. Como James Farmer não tem dinheiro suficiente na carteira, ele dá um cheque, de todo o seu salário do mês, ao camponês, que o ameaça caso o cheque não tenha fundo, e o obriga a pegar o porco e colocar em cima do caminhão, com a justificativa de que “pretos da cidade se acham muito bons para sujar as mãos”. O professor, estando em uma situação econômica e intelectual mais favorável e não tenha feito nada fora da lei, mesmo assim, teme, se desculpa e obedece ao camponês, sabendo que ele o está explorando pela simples questão de ser uma pessoa negra.

Sabemos que o branqueamento foi uma política oficial da República brasileira, quando o racismo científico virou dogma universal. Muitos estudiosos, como Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Oliveira Viana, entre outros, identificaram a pessoa branca como modelo de “civilização” e de cidadania e a mestiçagem, como sinônimo de degeneração racial e social (SKIDMORE, 1991, 2012), (SCHWARCZ, 1993).

Para uns, a miscigenação era caracterizada como um processo de degeneração da nação brasileira, ou seja, a miscigenação levaria a uma população de degenerados e, por isso, seria melhor segregar as pessoas negras (como no sul dos EUA). Justificavam que o problema de atraso no Brasil se dava justamente porque os portugueses não hesitaram em se misturar, gerando filhos mestiços (numa total degenerescência), enquanto os anglo-saxões, para preservar a pureza da linhagem, guardavam a pessoa negra à distância, utilizando-a apenas como instrumento de trabalho. Houve grupos que defendiam a tese de não misturar as raças para não proliferar mais mestiços (SKIDMORE, 2012).

Outros acreditavam que, em três ou quatro gerações, a raça negra poderia ser reduzida consideravelmente (clareada/branqueada) e, desse modo, seriam criadas as condições necessárias para a construção de uma nação livre e forte. Isso fica evidenciado na política do

branqueamento, cujos discursos sustentaram e foram sustentados por ações políticas durante parte do século XIX e XX: o apoio à imigração europeia e a interdição à imigração negra (*idem*). Falar de branqueamento à brasileira é falar desse processo de miscigenação, dessa mistura que possibilitaria uma população mais branca. Ou seja, a miscigenação se constituía no ideal a ser perseguido para formar a nação brasileira, tirando-a da categoria negra e lançando-a o mais perto possível da branca. Esta concepção é muito bem encarnada pelas escolas, já que o “futuro ainda não fora escrito, as escolas deveriam redobrar seus esforços para moldar a raça” (DÁVILA, 2006, p. 73).

O exemplo clássico dessa “regulamentação”⁵² do branqueamento brasileiro é a tela *Redenção*⁵³, que mostra a linha de sucessão representada pelas mulheres que expõem a redenção pelo “branqueamento”. A avó negra, a mãe da criança parda, ou seja, mestiça, o pai branco e a criança mais clara que a mãe. A avó, com as mãos levantadas, agradece pelos estágios de branqueamento (SCHWARCZ, 2011).

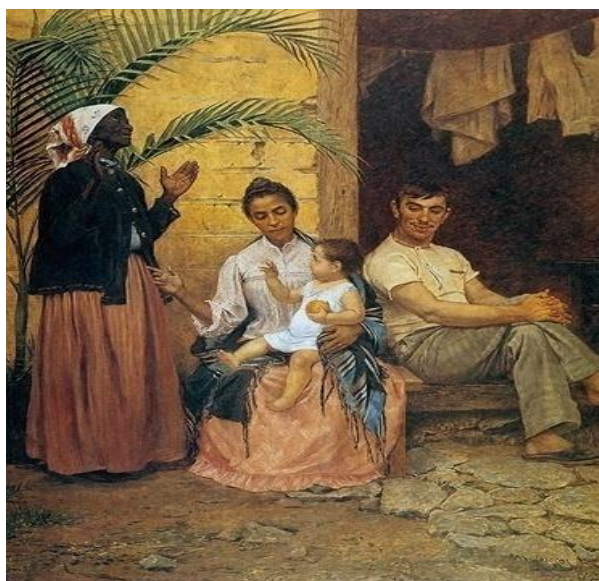


Imagem 18. *Redenção de Cam* - Tela de Modesto Brocos, 1895.

⁵² Mecanismos regulamentadores do poder que incide sobre a população. Exemplo: seguro-velhice, regras de higiene, pressões sobre a sexualidade, procriação, cuidados dispensados às crianças etc. (FOUCAULT, 1999).

⁵³ Em 26 e 29 de julho de 1911, o Brasil participou do Congresso Universal de Raças, realizado em Londres. João Baptista de Lacerda foi o cientista eleito para representar o país. O cientista introduziu, na abertura do seu trabalho sobre os mestiços brasileiros, a tela do artista acadêmico Modesto Brocos (1852-1936) chamada “A redenção de Cam” e a partir dela ilustrou o processo ‘depurador’ que ocorreria no Brasil com o passar do tempo. Na legenda da tela, a frase não deixava dúvidas acerca da interpretação a ser seguida: “O negro passando a branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças”, em três gerações, ofereceríamos um exemplo ao mundo: mostraríamos uma redenção e ‘redução’ étnica, bem no alvorecer do novo século. A raça negra desapareceria entre os brasileiros e, junto com o incentivo à imigração europeia, a nação seria definitiva e finalmente branca. Com essa etapa alcançada, o país estaria pronto e preparado para transformar-se num dos “principais centros civilizados do mundo”, na mesma condição que os EUA e os “povos Anglo-Saxões do Velho Continente”. Enfim, uma nova Europa! (SCHWARCZ, 2011, p. 226 -231).

Essa doutrina do branqueamento brasileiro mantém a hierarquia em relação à pessoa branca e a aponta como ideal, acreditando que a inferioridade da raça negra seria minimizada com a miscigenação, à medida que os traços fenotípicos deixassem de ser tão aparentes, a exemplo da criança que exhibe as características mais marcadas do pai.

No “caso brasileiro, a mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo à *la* brasileira, que percebe antes colorações do que raças, que admite a discriminação apenas na esfera privada e difunde a universalidade das leis” (SCHWARCZ, 2012, p. 34). Essa miscigenação hoje pode ser caracterizada não apenas com a união inter-racial, mas na própria mudança comportamental e física, quando a pessoa negra procura de alguma maneira “identificar-se com o branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais” (BENTO, 2012, p. 25).

As teorias raciais no Brasil estavam sedimentadas na ideia do domínio dos europeus (grupo tido como superior) sobre os demais povos, o que explica o discurso do branqueamento da nação brasileira e as medidas políticas para a concretização desse ideal que foram tomadas, objetivando construir um país menos negro e mais branco. Esse modelo eugênico foi perseguido por vários intelectuais nas faculdades de medicina e de direito do país, cuja meta era intervir na reprodução das populações. Composto do prefixo grego *eu* – bom, boa – e do radical *genes* – geração, o termo “eugenia” significa bom nascimento, geração pura (SCHWARCZ, 1993).

Esse termo foi cunhado por Francis Galton, sobrinho de Darwin, em 1883, no intuito de instituir um “conjunto de estudos e práticas voltadas para o controle da hereditariedade humana visando à preservação de grupos ‘raciais’ considerados superiores e à contenção da reprodução dos grupos e indivíduos que representavam uma ameaça, sobretudo as ‘raças inferiores’” (MISKOLCI, 2005, p. 18).

A eugenia política, de grande abrangência na modernidade, coaduna com esses ideais de limpeza da raça. Esses *corpora* sistemáticos de teses racistas, que insistem em aparecer em determinadas sociedades/países, gozam de plena aceitação por parte de líderes, baseados no pressuposto da superioridade branca.

Para Foucault (1999, p. 302), a medicina se constitui em “um saber-poder que incide ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores”. De acordo com a análise foucaultiana, se era proibido o casamento de loucos, epiléticos, leprosos (que eram excluídos da convivência social); se a criança deficiente era descartada, outrossim era proibido o casamento inter-racial com o objetivo de aprimorar a raça, possibilitando

nascimentos desejáveis e controlados, fazendo, em consequência, emergir a institucionalização do racismo.

Fanon (2008), ao discutir sobre o conflito relacional entre as pessoas negras e brancas, indica como a pessoa negra vê a branca, e vice-versa, e a insistência de a pessoa negra martinicana em querer embranquecer. “O branco está fechado em sua brancura. O negro na sua negrura [...] alguns negros querem, custe o que custar, demonstrar aos brancos a riqueza do seu pensamento, a potência respeitável do seu espírito” (*ibid.*, p. 27).

Desde mudanças na linguagem, no andar, nas roupas, há um processo de branqueamento, não como aconteceu no Brasil, em que a miscigenação levou a acreditar nesse branqueamento da população, ou seja, a “elite brasileira nutria o desejo de criar uma ‘civilização nos trópicos’” (MISKOLCI, 2012, p. 21). Esse branqueamento nas escolas acontece com outra roupagem, como veremos de acordo com que as imagens revelam.

Cotidianamente ouvimos discursos – ora nos meios de comunicação de massa, ora no cotidiano de pessoas próximas – do tipo “ter um pé na cozinha”, “ter um pé na senzala”, indicando um discurso da miscigenação e, por vezes, de democracia racial, ou seja, o discurso na crença da convivência pacífica e cordial. No entanto, esse discurso reforça o argumento da branquitude, já que “tem o pé na cozinha”, mas é uma pessoa branca, caracterizando-se a brancura como norma.

A representação de personagens brancos/as na decoração da escola constrói uma valorização positiva das diferenças fenotípicas desse grupo humano, contribuindo para a construção de um sentimento de inferioridade das crianças negras, uma vez que a escola é constituída, quase na sua totalidade, de crianças negras. Embora em minoria, as características físicas das pessoas brancas se sobressaem nas instituições. Esse discurso foi absorvido como verdade tão seriamente que hoje, em pleno século XXI, nos deparamos com ele (o discurso) nas próprias escolas. Vejamos mais algumas imagens que demonstram esse ideário do branqueamento.



Imagem 19. Sala das professoras. Creche Maria Bujes.

A Imagem 19, coletada em uma creche municipal, é bem interessante. Em cada um dos personagens aparece a data de aniversário de um funcionário (professora, porteiro, diretora, merendeira, arrumadeira) da instituição. Observamos que todos os/as personagens são brancos/as, alguns com cabelos louros, outros, ruivos, castanhos ou pretos, mas os atributos fenotípicos (cor da pele, tipo de cabelo) exibem características brancas. No entanto, nesta instituição não há nenhuma professora e nenhum funcionário louro nem ruivo; todos são pessoas negras (pretas e pardas).

Nessa instituição, no cartaz (Imagem 20) que indica a sala das professoras aparecem duas professoras louras e uma, talvez, morena ou parda, mas o material que caracterizaria a pele é da cor das que estão de cabelos amarelos. Embora o cabelo seja preto, com característica de liso, podemos classificá-la como branca. Outro fato interessante é que, na creche, embora trabalhem apenas professoras, o cartaz expõe meninas/mulheres e informa que é a sala dos professores, e não das professoras. Isso reforça uma cultura, além de racista, sexista. Expressar-se no masculino é uma prática constante. Isso é o que Monserrat Moreno (1999) pondera no seu livro *Como se ensina a ser menina*, ao dizer que as armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares.



Imagem 20. Porta da sala das professoras. Creche Maria Bujes.

As imagens parecem soar como inocentes, naturais, mas podem reforçar preconceitos pela forma como o indivíduo é caracterizado. A identidade racial da criança está sendo construída nesse contexto. É natural que as instituições públicas tenham mais crianças negras (pretas e pardas), e seu espaço seja decorado com representações quase exclusivamente de crianças brancas? É preciso vencer a naturalização do branqueamento e do racismo divulgado diuturnamente nas escolas.

Em nossa sociedade parece que ser branco/a é que é a “norma”, assim a homogeneidade é estabelecida e legitimada. Numa escola de crianças e profissionais negros/as e em que a supremacia da cultura branca na decoração é estabelecida, o “‘ser branco’ não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural [...] ‘étnica’ é a música ou a comida dos outros países” (SILVA, 2012, p. 83), das outras pessoas.

A branquitude é codificada como uma norma de autoridade, racionalidade e controle, portanto faz-se necessário se parecer com a pessoa branca. A brancura é vista, muitas vezes, como um bem ameaçado de extinção, e muitos se preocupam com a missão de preservá-la para manter a vitalidade da nação e, para isso, procuram novas formas de (re)criá-la, com tentativas de correção, normalização – a brancura como forma de afirmar a europeidade, que carrega em si as armadilhas da modernidade – ciência, urbanismo, industrialismo, racionalismo, virtude cívica e bem-estar social, ou seja, uma superioridade darwiniana.

Silva (2007, p. 97) ratifica que o discurso do branqueamento,

Além de causar a inferiorização e a auto-rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca ao branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que vêem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a ele próprio as causas dessa situação.

Essa brancura, associada a uma situação de privilégio que emerge das relações capitalistas e das leis coloniais, está bem expressa nas escolas pesquisadas. Esse discurso do branqueamento foi construído como um constructo permeado por jogos de forças e relações de poder em que as pessoas brancas instituem a sua identidade racial como padrão, e o “outro” aparece à margem, de forma estigmatizada e como degenerado.

Segundo Miskolci (2012, p. 21), a consolidação desse projeto nacional era tão moderno, quanto autoritário, e, desse modo, nascia “o sonho do Brasil como construção futura, desejo hostil ao seu passado e, também, hostil a sua população, recusada e temida como parte do que se queria superar”.

2.4.1 O fetiche da brancura e o espectro da negrura

De acordo com o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, a palavra francesa *fétiche* tem origem no vocábulo latino *facticus*, que quer dizer artificial, fictício. A tradução literal para o português seria *feitiço*, que significa a atribuição de poderes mágicos ou sobrenaturais. *Fétiche* se relaciona a fantasia. De forma figurada conota a veneração de uma pessoa a outra, a obediência cega, o encantamento.

Queremos relacionar essa visão fantasiosa, encantada e artificial com a brancura. O fetichismo da brancura se assenta no discurso racial que faz do predicado branco e, conseqüentemente, da brancura, artífices universais, essenciais e hegemônicos, únicos dignos de ser venerados, proclamados. Por outro lado, o espectro é caracterizado como um fantasma, uma presença ameaçadora, o qual continua sendo a caracterização da negritude. Uma “onda negra” (AZEVEDO, 2004), indesejada e perigosa que causava medo à elite brasileira.

Em relação à brancura, argumenta Costa (1983, p. 05),

Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica, etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do Espírito, da Idéia, da Razão. O branco, a brancura, são os únicos artífices e legítimos herdeiros do progresso e desenvolvimento do homem. Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a “humanidade”.

Essa inferência de Jurandir Costa pode ser ilustrada com a Imagem 21, coletada em outra creche municipal, em que podemos ver claramente ao fundo figuras de crianças brancas (cabelos amarelos, pretos, marrons), mas todas com a pele de tonalidade clara e, em contrapartida, quatro crianças negras (pretas? pardas? morenas? marrons? chocolate?). Utilizando as categorias do IBGE, poderíamos classificá-las como pardas?



Imagem 21. Sala de aula. Creche Fúlvia Rosemberg

Esse fantasma da pessoa negra precisa ser eliminado, inclusive nas imagens, em fotografias, em apresentações artísticas, até porque, em relação à classificação, muitos não se classificam como tal. Liv Sovik (2004), fazendo uma análise do pensamento de Guerreiro Ramos – identificado como um dos precursores dos estudos sobre branquitude no Brasil –, sublinha que o/a brasileiro/a pardo/a tenderia a se classificar como branco/a, o/a negro/a como pardo/a ou moreno/a; e o/a branco/a tende a recusar qualquer mistura biológica ou cultural da raça negra, e, por este caminho, todos fugiriam dos estereótipos negativos relacionados à pessoa negra em nossa cultura.

Nessa sala, por sinal, existe um número grande de crianças pretas⁵⁴, mas não consegui a autorização de todos os pais, portanto só foram fotografadas as crianças cujos pais permitiram a utilização da imagem. Como a fotografia não é neutra, quis enquadrar a imagem de forma que capturasse, além das gravuras na parede, as crianças, para demonstrar o contraste e mostrar o discurso imagético do branqueamento.

Ao veicular esses estereótipos que alargam uma imagem positiva da pessoa branca e negativa da pessoa negra, ou a falta de representação do não branco/a, dilata-se o discurso do

⁵⁴ A turma inteira é constituída de crianças negras (pretas e pardas). Aqui é no sentido de um contingente grande de crianças pretas.

branqueamento, que se alimenta das teorias estereotipadas de inferioridade e superioridade raciais e as realimenta. Sabemos que o discurso biologizante se apoderou da história dos povos colonizados para desenvolver as bases teóricas do racismo.

A partir da biologização para com a raça, Rossato e Gesser (2001) asseguram que foi, no encontro com o outro, que se estabeleceram as nomenclaturas – índio/a, negro/a, branco/a – para justificar a desumanidade desses povos. Daí os colonizadores anglo-europeus perceberam a branquitude para legitimar a distinção e a supremacia, assumindo sua posição e privilégio. O outro retrata uma presença coisificada, desvalida e subjugada. Silva (2012) ressalta que, ao se fixar uma identidade como norma, estão sendo formados hierarquias e privilégios das identidades e das diferenças, instituindo o que fica dentro e o que fica fora, o que pode e o que não pode ser representado. E, a normalização é um dos processos mais sutis de manifestação do poder no campo da identidade e da diferença.

Esses discursos levam ao essencialismo e à naturalização dos sujeitos, constituindo-se em “regimes de verdade” e identidades fixas. Os discursos quando utilizados como “verdades” evocam controle, regulação, manipulação. Gore (2011, p. 10) cita exemplos dramáticos “nos quais versões da ‘verdade’ tiveram horríveis consequências de opressão e violência, tais como as visões de uma raça ariana pura de Hitler ou a política do *apartheid* da África do Sul” ou “as verdades” sobre raça, branquitude, negritude. “Por ‘verdade’, entende-se um conjunto de procedimentos regulares para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 1979, p. 14). No campo das relações étnicas e raciais, que discursos de verdade estão sendo impingidos sobre a negritude e branquitude?

Percebemos que a “verdade”, está ligada a relações de poder, haja vista não haver um fundamento único para esses constructos. Elas são construções históricas e discursivas que se manifestam num embate constante de jogo de forças. Por exemplo: o louco não é louco por si só, mas porque foi dito por alguém. As categorizações negro/a e branco/a não são denominadas dessa forma porque “nasceram assim”. Isto se dá na relação com o outro por causa dos discursos instituídos como “resultados de atos de criação linguística” (SILVA, 2012, p. 7), frutificados ativamente e cotidianamente.

Em outra instituição que oferece a pré-escola, o cartaz (Imagem 22) mostra dois personagens: a figura da esquerda exhibe características de cor da pele que seria (talvez) de uma pessoa negra (cor da pele marrom), mas o cabelo é louro e liso; na segunda figura, a cor da pele é branca, e o cabelo, marrom. O que chama a atenção é a cor do cabelo. A professora desta turma é negra (parda) e o seu cabelo é escuro. Percebemos uma descaracterização da

pessoa negra, uma estigmatização, ao ser retratada com o cabelo louro e liso, típico da etnia europeia.



Imagem 22. Porta de sala de aula. Escola Frantz Fanon.

A branquitude é codificada como uma norma de autoridade, racionalidade e controle, portanto faz-se necessário se parecer com a pessoa branca. Não há como apontar um único padrão estético para o cabelo crespo. O/A negro/a, o/a branco/a, o/a índio/a podem pintar o cabelo da cor que quiserem (preto, branco vermelho, amarelo, verde...) ou alisá-lo, se for da sua preferência. Porém, em um contexto de brancura, a pintura de louro e o alisamento demonstram um desejo de parecer ou se igualar ao outro, à pessoa branca, ao optar pelo cabelo alisado em detrimento do crespo.

Não queremos julgar ou censurar o alisamento ou não do cabelo de mulheres negras, apenas mostrar que isso pode ter relação direta com os discursos eugênicos da modernidade e da elegância, da estética, como se o cabelo crespo não fosse elegante, moderno e esteticamente bonito. Isso atesta que a branquitude representa um ideal estético. A procura da identificação com a pessoa branca, como clarear a pele, não tomar muito sol para não escurecer, alisar os cabelos, mostra formas diversas de branqueamento e, de alguma forma, a rejeição de sua racialidade e dos seus caracteres fenotípicos.

A branquitude se constitui na única esperança para aqueles (no caso, as pessoas negras) ultrapassarem seu contexto insignificante e o caráter de sua identidade racial. Segundo Schwarcz (2012, p. 44), “quanto mais branco melhor, quanto mais claro mais superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada”.

Existem diversas formas de branqueamento; uma delas é a daquele que, tendo alcançado o sucesso almejado, se vê compelido a assumir atitudes que assemelhem à experiência branca, ou seja, “casar-se com uma/um loura/o” para ostentar o padrão de branquitude ou “tratar de desenvolver uma pele mais clara aceitável pela estrutura dominante” (ROSSATO; GESSER, 2001 p. 21).

Exemplificando melhor: a própria sala que exhibe a criança “negra/loura” na porta da sala, comporta um grupo de seis crianças, em que não há nenhuma loura, como vemos na Imagem 23.



Imagem 23. Sala de aula. Escola Frantz Fanon.

Nessa sala de aula, existem alguns painéis ilustrados com criança negra, como o que vemos na Imagem 24, que, por estar na parte alta da parede (acima do quadro), não foi possível capturá-lo junto com as crianças. Veremos que nele a criança negra é representada de maneira estigmatizada e sensualizada. Embora na imagem exista uma quantidade razoável de crianças negras, a forma como esta é exposta leva-nos a alguns questionamentos. Por que a criança/mulher negra é retratada de forma sensualizada, com parte das pernas de fora e para cima, numa posição que leva a uma conotação sexual, enquanto a loura se encontra brincando com alguns objetos (baldinho que lembra praia) em situações de inocência e candura? A outra criança negra encontra-se deitada numa posição semelhantemente de sensualidade ou de preguiça, talvez. O menino negro, aparentemente brincando com uma bola, nos leva ao discurso de que a pessoa negra se sai bem nos esportes (futebol no Brasil, basquete nos EUA, por exemplo). Outro fato que podemos destacar é que todas as crianças negras têm os cabelos

com características de lisos ou alisados, reforçando o discurso de inferioridade estética da pessoa negra e, de certa forma, uma violência a sua identidade.



Imagem 24. Sala de aula. Escola Frantz Fanon.

Costa (1983, p. 2-3) assume que “a violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência de destruir a identidade do sujeito negro”, o que conduz a uma busca para reverter a situação biológica do corpo, por meio de técnicas de correção física, fazendo surgir grandes esforços para curar o corpo negro, seja afilando o nariz, seja utilizando produtos químicos para alisar o “cabelo ruim”. Quando isso não ocorre na forma física, opta-se por “renegar o estereótipo do comportamento negro copiando e assumindo um estereótipo do comportamento que pensa ser propriedade exclusiva do branco e em cuja supremacia acredita” (*ibid.*, p. 11). E essas variedades fenotípicas são tratadas como um dado biológico neutro sem qualquer relação com o contexto histórico, cultural e social, como uma invenção humana.

Outro cartaz (Imagem 25) coletado numa creche municipal traz o ideário da pessoa negra para o esporte. Poderíamos pensar que seria apenas a gravura de uma criança brincando com a bola, natural nos espaços educativos infantis e quando se refere à criança. No entanto, não podemos ver apenas com o olhar naturalizado e naturalizador. No contexto histórico em que vivemos, já ouvi muitos discursos de que a pessoa negra se sai bem no futebol, no samba e, portanto, qual a necessidade dessa pessoa na escola? Para que as cotas, por exemplo? Para que a pessoa negra como intelectual?



Imagem 25. Área interna. Creche Walter Kohan.

O ponto positivo desses cartazes é a presença de algum personagem com pessoa negra. O negativo é que a mulher está relacionada à sensualidade, e o homem, ao esporte. Comportamentos vistos de forma natural na nossa cultura: Brasil, o país do futebol e das mulatas sensuais.

Embora esta creche traga alguns cartazes com crianças negras na parte externa, dentro da sala de aula a realidade é outra. Encontramos ilustrações como a Imagem 26 abaixo: um grupo de crianças negras com um palhaço louro ao fundo da sala. Dessa maneira nos deparamos com a violência racista, imposta a todas as crianças excluídas nas suas representações imagéticas, ao fixar a um contingente maciço de crianças negras, figuras de crianças brancas.

O que enfeita, o que ornamenta precisa ser branco, louro, esteticamente mais bonito. A pessoa negra fica para ser exposta na parte externa, no lugar em que não há o olhar das crianças por mais tempo, já que a criança passa a maior parte do tempo dentro da sala de aula. A pessoa negra sempre foi “o outro”, marcado por costumes estranhos, cultura e beleza exótica, portanto a sua exibição tem que ser o mínimo possível ou só no estilo *souvenir* (lembrança) como diz Santomé (2012). Essas atitudes perversas e nada inocentes validam situações de propagação da intolerância: o desrespeito e o ódio à diferença.



Imagem 26. Sala de aula. Creche Walter Kohan.

Os enunciados sobre identidade, raça e etnia demonstram uma violência constante nas escolas, onde a pessoa negra aparece de forma estigmatizada e, muitas vezes, depreciada, empobrecida e sem qualquer sinal de positividade.

Em muitos momentos, os eventos racistas são tão sutis que não os percebemos; outras vezes eles se apresentam de forma escancarada, como os ícones capturados nas escolas pesquisadas, mas adotamos essas situações como naturais, corriqueiras e normais. É normal haver a supremacia branca, é normal estar em posição subalterna, é normal mostrar a mulher negra de forma sensualizada – características que se tornaram corriqueiras em comerciais de cerveja, em propagandas da “mulata” brasileira. Ela precisa mostrar o corpo, mostrar seus atributos corporais, já que não é dotada de outros atributos, como inteligência e beleza. Santomé (2012, p. 164) sugere que as atitudes racistas e discriminatórias “costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrição dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, econômicos e culturais”, contribuindo para afirmar e configurar mentalidades etnocêntricas.

A racionalidade europeia se torna a grande propulsora dessa experiência branca, ou, utilizando um termo da língua inglesa, *whiteness*. Segundo Rossato; Gesser (2001, p. 09), “Esta branquitude como geradora de conflitos raciais demarca concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural, que são identificadas com e para brancos como de ordem branca e, por consequência, socialmente hegemônicas”. Os sinais da identidade dominante são explicitados por ordem, racionalidade e autocontrole, enquanto os demais grupos raciais são, geralmente, vistos como propensos ao caos, à irracionalidade, ao vandalismo e à

completa perda de autorregulação. Não é raro vermos em filmes hollywoodianos cenas de racismo, sexismo e colonialismo. Somos produtos dessa geração, vivemos sequelas dessa formação essencialista, racionalista e racista.

A construção de uma identidade racial é experienciada pelas crianças dentro de um espaço educativo, onde prevalece o discurso em que os europeus são os vencedores. As relações étnico-raciais, focalizando aquelas que são travadas no campo discursivo do branqueamento, com fortes raízes nas escolas pesquisadas e no cotidiano brasileiro, mostram que, na diferença racial, a inferioridade relaciona-se ao africano.

As imagens coletadas reproduzem o poder econômico e social, normas e padrão de beleza, lazer, conforto pessoal, heróis, fadas, anjos, príncipes e princesas, representações que levam a um discurso de branqueamento, a uma nova maneira de racismo – o branqueamento com base em imagens.

A propagação da branquitude na escola pode agir de forma negativa nessa primeira etapa da educação básica, por oferecer à criança do grupo racial branco a certeza de que ela ocupa o lugar que lhe é devido e, às crianças de outros grupos raciais e étnicos (negro, indígena, oriental), a certeza de que são inferiores e que, portanto, não devem ser expostas. A escola cria espaços delimitados às expressões imagéticas da pessoa negra. Como pensar a identidade da criança negra diante dessa negação, desse branqueamento da escola?

2.5 Imagem, biopoder e racismo

Nesta seção propomos analisar os conceitos de biopoder e racismo, relacionando-os às imagens coletadas nas instituições de ensino pesquisadas. A realidade presenciada naqueles espaços educacionais nos leva a questionar como as crianças negras olham e convivem diuturnamente com imagens que, de alguma maneira, demonstram violência (racial) em relação a elas e carregam a branquitude como norma, e em que elas, embora quantitativamente superiores, raramente são representadas. Essas imagens evidenciam um racismo que habita em cada sujeito e incitam a um discurso de relação de poder sobre a vida da criança, uma tendência que conduz, de alguma forma, à estatização ou à escolarização do biológico.

A partir do século XVIII, o poder disciplinar, que ocorria no plano dos corpos individuais, foi substituído pelo que seria denominado “biopoder”, uma espécie de poder, cujas tecnologias integram, ao disciplinar, novas formas de controle sobre a população no seu conjunto, e não mais sobre o indivíduo em si. O conjunto de técnicas de intervenção e de

procedimentos de saber sobre a vida dos corpos e da população constitui uma das principais questões discutidas por Foucault. Para esse teórico, o biopoder se caracteriza pela crescente ampliação dos saberes biológicos e biomédicos, que possibilitam o controle sobre a população e sobre a vida. O biopoder inaugurou uma nova forma de racismo – racismo de Estado (FOUCAULT, 1999).

Em sua obra *Em defesa da sociedade*, Foucault (1999, p. 26) trata a teoria da guerra “como princípio histórico de funcionamento do poder em torno do problema raça” e situa o fenômeno da guerra e as relações de forças no interior da sociedade política. Acentua que “[...] a guerra que se desenrola assim sob a ordem e sob a paz, a guerra que solapa a nossa sociedade e a divide de um modo binário é, no fundo, a guerra das raças” (*ibid.* p. 70). Esta obra, traduzida para o espanhol com o título *Genealogia del Racismo*, analisa o poder soberano, o poder sobre a vida – o biopoder –, e o racismo, o qual emergiu da maquinaria do Estado, com o nascimento do biopoder. Os temas batalha, invasão, vitória (temas de guerra) são substituídos pelos temas biológicos biopoder e racismo.

O biopoder é, para Foucault, o poder que passou a se exercer sobre a vida, modificando a vida de toda uma população na sua coletividade. Para Duarte (2008, p. 50), o “biopoder se apoia em saberes: médicos, higiênicos, eugênicos, educativos, estatísticos, demográficos, etc., por meio dos quais se poderá sanar o corpo da população depurando-o de suas infecções internas [...] cuidado purificador da vida”. A consolidação dessa nova tecnologia de poder estabelece normas para qualificar, corrigir, controlar e normalizar o indivíduo.

Castro (2009, p. 59), na obra *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*, argumenta que o biopoder “foi um elemento indispensável para o desenvolvimento do capitalismo. Serviu para garantir a inserção controlada dos corpos no aparato produtivo e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos”.

O discurso biológico, eugênico e de branqueamento levantado no tópico anterior corrobora a discussão foucaultiana de biopoder, na qual se destaca o efeito do racismo sobre a vida do ser humano, assentado nas tecnologias de regulamentação do poder e dos discursos biologizantes dos Estados modernos. Nessa rubrica, desenvolvem-se bases, ditas científicas, para criar a “teoria da degenerescência”⁵⁵, a qual, alicerçada nesse saber-poder técnico, se constituirá em uma política de intervenção, agora, não apenas sobre o corpo (poder

⁵⁵ Degenerescência: teoria elaborada na França em meados do século XIX, pelos alienistas, que fundamenta o princípio da transmissibilidade da tara chamada “hereditária”, a partir de um núcleo do saber médico sobre a loucura e a anormalidade. Foi adotada pela medicina legal e teve efeitos consideráveis sobre as doutrinas eugênicas. (FOUCAULT, 1999, p. 301).

disciplinar), mas sobre a população (poder regulamentador), instituindo uma sociedade normalizadora e uma forma de racismo biológico (FOUCAULT, 1999).

No bojo dessas ideias da discussão racial, a anormalidade se constituiria sempre como uma ameaça à sociedade, fazendo acreditar que cada indivíduo se encontra em situação de risco. Cotidianamente falamos do que é ou não “normal”: “isso não é normal”; ou “aquilo é normal”. Se existe uma população fora da norma é porque existe um padrão a ser seguido. E qual o padrão em relação a raça e etnia?

Pretendemos fazer relação entre essa discussão normalizadora e o efeito do biopoder, considerando situações em que, numa sala de aula onde há um grupo majoritário de crianças negras, a placa indicativa do espaço de ler, brincar, amar e criar exibe duas crianças com características fenotípicas brancas – uma de cabelo marrom e outra com o cabelo que poderíamos denominar de ruivo. O interessante é que o material utilizado para confeccionar a pele da criança é denominado pelas professoras de “cor de pele”.

Não faz muito tempo, fui comprar esse material (E.V.A. ou emborrachado) e, quando comecei a pedir as cores que queria, a funcionária que me atendeu perguntou se eu iria levar o “cor de pele”. Não me contive e perguntei: “Cor da pele de quem?”. Naturalizou-se que a cor da pele é clara, branca, e não, escura, preta.



Imagem 27. Sala de aula. Escola Avtar Brah.

A essa atitude praticada pela escola, de não exibir imagens de crianças negras nos seus espaços, poderíamos denominar de racismo institucionalizado, racismo de escola, pois há uma espécie de poder sobre a vida das crianças. Para Foucault, o racismo é

Primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros (FOUCAULT, 1999, p. 304).

Entre o fim do século XVIII e início do século XIX, as diferenças entre os povos começaram a ganhar destaque, e a medicina criou recursos para racionalizar os discursos de raça. O racismo possibilita a eliminação do outro em nome do bem comum, em nome da população e pela busca de populações menos diferentes, menos degeneradas. Eliminar, excluir, executar, negar, ser indiferente, não expor em gravuras ou decoração são muitas as formas de fomentação e execução de práticas racistas no interior da escola, onde o biopoder e a eugenia são as estratégias centrais da autoconstituição da raça ou da cor branca.

Esse biopoder age sobre os grandes corpos populacionais, controlando-os, mas sem abrir mão do poder disciplinar. Isto é, podemos dizer que “os mecanismos disciplinares do corpo e os mecanismos regulamentadores da população, são articulados um com o outro” (*ibid.*, p. 299). A eugenia criou teorias e práticas para o controle da reprodução humana, incentivou a segregação dos grupos julgados inferiores, a esterilização dos portadores de deficiência, doentes mentais e mulheres negras e pobres, ou pobres e negras, todos que se encontravam à margem da sociedade. Para Dreyfus; Rabinow (2010, p. 257), “O desenvolvimento do biopoder é contemporâneo do aparecimento e da proliferação das próprias categorias de anomalias que as tecnologias de poder e saber supostamente eliminariam”, tornando as pessoas mais saudáveis e protegidas.

Esses novos povos colonizados, subalternizados passaram a ser objeto de estudo, com o intuito de confirmar a sua inferioridade, isto é, como mecanismo de desqualificação, como aconteceu com a infância, as pessoas negras, as mulheres. O discurso biologizante se apoderou da história dos povos colonizados para desenvolver as bases teóricas do racismo.

A exclusão dos leprosos, por exemplo, se constituiria em

[...] práticas de rejeição, práticas de “marginalização”, como diríamos hoje. Ora, é sob essa forma que se descreve, e a meu ver ainda hoje, a maneira como o poder se exerce sobre os loucos, sobre os doentes, sobre os criminosos, sobre os desviantes, sobre crianças, sobre os pobres (FOUCAULT, 2010d, p. 37)

Nessa perspectiva, a degeneração se constituiria no artefato teórico de maior abrangência da medicalização do anormal. Como analisa Foucault (2010d, p. 102), “Com a degeneração, temos certa maneira de isolar, de percorrer, de recordar, uma zona de perigo social e lhe dar, ao mesmo tempo, um estatuto de doença, um estatuto patológico” pois o degenerado é o sujeito que é mensageiro de perigo e do mal.

Para Miskolci (2005, p. 18), “A degeneração era considerada um desvio da normalidade de fundo hereditário e sem cura. Suas manifestações iam desde estigmas físicos como estrabismo, orelhas imperfeitas, crescimento atrofiado até doenças mentais”. Acrescentamos que a pessoa negra entra nessa categoria pelo “defeito de cor”, mas ela poderia ser dupla ou triplamente degenerada.

O racismo está intimamente ligado ao conceito de degeneração, de anormalidade, posto que objetiva, justamente, implementar a normalidade, enquadrar o que não se encontra no padrão estabelecido como norma, que o define como o que está fora. Segundo Castro (2009, 377), “O racismo aparece como uma estratégia global do Estado, uma estratégia que a sociedade exerce sobre si mesma em termos de purificação permanente e normalização social” O racismo aparece no lugar que a morte é requerida, condição de exercício do moderno direito de matar, por meio da colonização, da guerra, da criminalidade, dos extermínios em massa, da doença mental, no intuito de regenerar a própria raça. Esses temas tidos como problemas sociais fazem emergir projetos de saneamento, de higienização e de cura. A prevalência da visão biológica desses problemas sociais levou à tentativa de resolução na linha biologizante.

Era necessário enquadrar o indivíduo em uma anormalidade específica. Todos os que fugiam ao padrão burguês eram enquadrados como anormais, pois fugiam à norma, ou seja, eram degenerados em potência. Os “seres ‘sob suspeita’ justificavam demandas estatais, sobretudo médico-legais, de controle e disciplinamento” (MISKOLCI, 2012. p. 39). Esse poder sobre a vida nos conduz ao silenciamento diante da morte de assaltantes negros e nus presos a poste⁵⁶, porém, à indignação e ao terror diante de algo parecido em locais privilegiados.

O determinismo biológico propunha justamente naturalizar a diferença. Com a utilização do conhecimento pseudocientífico, objetivava, de forma legítima, justificar o

⁵⁶ Esse fato foi noticiado em vários canais de comunicação televisiva e impresso: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/02/adolescente-e-espancado-e-presos-no-poste-no-flamengo-no-rio.html>.
<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/02/jovem-negro-e-acorrentado-nu-em-poste-por-grupo-de.html>.
<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/02/1407239-adolescente-e-agredido-a-pauladas-e-acorrentado-nu-a-poste-na-zona-sul-do-rio.shtml>.

preconceito, a exclusão e o racismo, que se constituem em processos de racialização, ou seja, processos de inferiorização das experiências do outro – uma realidade muito presente nas instituições de ensino.

Na obra *Os anormais*, Foucault promove a genealogia da anomalia e, para construir a imagem do anormal, estabelece, no campo da anomalia, três figuras: “o monstro humano”, que tem como quadro de referência a lei, tanto a da sociedade, quanto a da natureza, caracterizado pelo monstro meio-homem, meio-besta, como os gêmeos siameses, os hermafroditas, o monstro moral (criminoso), todos instituídos como aberrações da natureza; “o indivíduo a ser corrigido”, que encontra, nas instituições formais (família, escola, igreja), a intervenção, a correção apropriada; e “o masturbador” ou onanista, que aparece com as novas relações entre sexualidade e organização familiar (FOUCAULT, 2010d, p. 49-50).

Podemos colocar a pessoa negra entre a figura do “monstro humano” e a do “indivíduo a ser corrigido”. Na primeira, porque a pessoa negra, sendo um “anormal”, relaciona-se com a natureza, foge aos padrões estabelecidos pela população eurocêntrica. Na história da constituição da sociedade brasileira, a pessoa negra, a mulher e a criança têm algo em comum: proximidade com a natureza, ou seja, o/a selvagem, o/a bruto/a, o homem/mulher da floresta, “o monstro”. A sociedade moderna cria discursos ditos científicos para criar imagens monstruosas do outro, apontando-o como exótico por ser diferente. E entre a figura do segundo tipo, isto é, do “indivíduo a ser corrigido”, pela busca incansável para ser outro, para ser branqueado (sentido lato do termo) por meio de projetos de correção, quer das políticas públicas, quer da escola, quer do seio da família, quer dele próprio (a pessoa negra). A norma é o que se pode aplicar, tanto no corpo que se quer disciplinar, como na população que se quer regularizar. Nessa sequência

A norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte a norma é portadora de uma pretensão de poder [...] é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (*ibid.*, p. 43).

Segundo o *Dicionário Etimológico Nova Fronteira*, “normal” é algo habitual, natural, que segue a norma; o *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa* o define como uniforme, regular; e o *Dicionário de Filosofia*, como o que está em conformidade com a norma, com a

média. Essas definições nos fazem entender que existe algo que serve de cópia, que serve de modelo, quer dizer, há um protótipo. E este protótipo, quando se trata de seres humanos, com certeza é branco e, de preferência, homem. Os que não fazem parte dessa média constituem-se anormais, monstros, fora da lei, degenerados.

Na Imagem 28, há uma formiga, conhecida como Smilinguido,⁵⁷ e uma completa invisibilidade da representação de pessoa negra, uma eliminação da sua presença na decoração do espaço educativo, embora haja um grupo de crianças negras, como as que estão posicionadas à frente da imagem, nas instituições pesquisadas.



Imagem 28. Sala de aula. Creche Maria Bujes.

E quando é exibida a figura de uma criança de cor preta, ela aparece de forma caricaturada, com os olhos em tamanho exagerado, como na Imagem 29.



Imagem 29. Parede da área interna. Escola Thomas Skidmore.

⁵⁷ A formiguinha, conhecida como Smilinguido é um cartum de cunho religioso criado na década de 1980 por Márcia D'Haese.

O biopoder instaura uma nova forma de racismo que

Vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico: "quanto mais as espécies inferiores tenderem a desaparecer, quanto mais os indivíduos anormais forem eliminados, menos degenerados haverá em relação à espécie, mais eu – não enquanto indivíduo mas enquanto espécie – viverei, mais forte serei, mais vigoroso serei, mais poderei proliferar". A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), e o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura (FOUCAULT, 1999, p. 305).

Por esse viés, a “anormalidade” se constituiria numa ameaça para a população, para a sociedade, (a pessoa negra) poderia propagar a imperfeição, a negritude para a sociedade, por isso é melhor eliminá-la, se não de forma clara e real, mas de maneira sutil, branqueando-a. O racismo, numa sociedade da normalização, é condição para que se possa exercer o direito de matar não no assassinato direto, como esclarece Foucault, mas “a morte política, a expulsão, a rejeição” (*ibid.*, p. 306). “Quanto mais numerosos forem os que morrerem entre nós, mais pura será a raça a que pertencemos.” (*ibid.*, p. 308). Na escola, por exemplo, a morte pode se dar pela perda da identidade, da diversidade, da diferença, da cultura, de tudo que foge ao padrão, “... a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal) é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura” (DUARTE, 2008, p. 51), mais branca, mais bonita e perfeita esteticamente. Os discursos imagéticos detêm um poder de vida e de morte; discursos de escolher que tipo de imagem deve aparecer e qual deve ser ocultada. O discurso não mais vai ser

“Temos de nos defender contra a sociedade”, mas “Temos de defender a sociedade contra todos os perigos biológicos dessa outra raça, dessa sub-raça, dessa contra-raça que estamos, sem querer, constituindo”. Nesse momento, a temática racista não vai mais parecer ser o instrumento de luta de um grupo social contra um outro, mas vai servir à estratégia global dos conservadorismos sociais. Aparece nesse momento – o que é um paradoxo em comparação aos próprios fins e à forma primeira desse discurso de que eu lhes falava – um racismo de Estado: um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre os seus próprios elementos, sobre os seus próprios produtos; um racismo interno, o da purificação permanente, que será uma das dimensões fundamentais da normalização social (FOUCAULT, 1999, p. 73).

Como exemplo desse discurso racista, atentemos para a Imagem 30: um grupo de crianças negras e um cartaz ao fundo com duas crianças brancas. A Imagem 31 exibe o mesmo cartaz em tamanho maior.



Imagem 30. Sala de aula. Pré-Escola T. Tadeu da Silva. Imagem 31. Sala de aula. Pré-Escola T. Tadeu da Silva.

Deparamo-nos cotidianamente com situações que promovem o desenvolvimento e a manutenção de racismo e de discriminação nas instituições educativas, ao imporem as diferenças fenotípicas como superiores ou inferiores, como mais belas ou menos belas. Tudo isso se constitui num discurso de poder,

Centrado, centralizado e centralizador; o discurso de um combate que deve ser travado não entre duas raças, mas a partir de uma raça considerada como sendo a verdadeira e a única, aquela que detém o poder e aquela que é titular da norma, contra aqueles que estão fora dessa norma, contra aqueles que constituem outros tantos perigos para o patrimônio biológico. E vamos ver, nesse momento, todos os discursos biológico-racistas sobre a degenerescência, mas também todas as instituições que, no interior do corpo social, vão fazer o discurso da luta das raças funcionar como princípio de eliminação, de segregação e, finalmente, de normalização da sociedade” (*ibid.*, p. 72-73).

Esse cenário possibilita a perpetuação, no campo educacional, do preconceito e da discriminação direcionados às crianças negras, às crianças que portam diferenças socialmente hierarquizadas, pois o padrão construído como normal, como o almejado é do homem (masculino) e branco, um padrão que é cultuado por meio das imagens. Os marcadores raciais (branco) não são invisibilizados ou vistos como desviantes, como aquilo que foge à norma; eles são instituídos como verdadeiros e estabelecem a ordem do bom *versus* ruim, bonito *versus* feio, superior *versus* inferior, normal *versus* anormal. A neutralidade ou naturalidade

da presença de imagens maciçamente brancas no espaço escolar e a exibição pouco frequente, e de forma estigmatizada e estereotipada, de imagens de crianças negras acabam silenciando as diferenças e reforçando a discriminação no tocante às características fenotípicas da pessoa negra.

O interessante é que esse tipo de imagem (branqueada, loura), da criança ao palhaço, constitui uma cultura visual comum em todas as escolas de educação infantil pesquisadas. Quando entramos na sala de aula dessas instituições, raramente encontramos crianças louras; podemos encontrar uma criança branca, ou que se declare branca, ou assim declarada pelo pai ou pela mãe; no entanto, quando vamos observando a decoração dos ambientes, constatamos que toda ela é maciçamente decorada com imagens de pessoas brancas. Para Soares (2011, p. 71), “Uma cultura visual tem sua entrada triunfante e vai fixar novas e decisivas referências para se ver e pensar o corpo”. Essas imagens fazem com que as crianças reconheçam no seu corpo os sinais prováveis de imperfeição, reforçando a suposta “normalidade” da brancura e a “anormalidade” da negrura.

Na Imagem 32 constatamos a invisibilidade do corpo negro na decoração e a visibilidade do corpo negro entre as alunas, contribuindo para a exclusão ou a normalização da pessoa negra no espaço escolar. As crianças já acostumaram ou adestraram o olhar. Já não se veem como parte da escola. Se elas são inferiores, para que ter imagens de crianças negras nas paredes das escolas. Para enfeá-las?



Imagem 32. Sala de aula. Escola Thomas Skidmore.

No decorrer do século XIX, é este

Corpo que será preciso proteger, de um modo quase médico: em lugar dos rituais através dos quais se restaura a integridade do corpo monarca, serão aplicadas receitas, terapêuticas como a eliminação dos doentes. O controle dos contagiosos, a exclusão dos delinquentes. A eliminação pelo suplício é, assim, substituída por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos ‘degenerados’ (FOUCAULT, 1979, p. 145).

Se um sujeito de outro país (um estrangeiro), como alemão, judeu, italiano, se sentir discriminado e quiser negar sua origem, crença e cultura ou, utilizando a expressão da discussão de gênero, quiser “entrar no armário” e assumir outra identidade, ele poderá fazer o outro acreditar nisso sem maiores consequências. Para o/a negro/a, isto seria impossível, pois a cor da pele já o/a denuncia. A cor da pele não pode ser negada, pois, por onde ela passa, há olhares examinadores. Ainda nessa discussão, Sedgwick (2007, p. 32), no texto *A Epistemologia do armário*, sugere que um judeu ou um cigano poderia “sair do armário” “de maneira mais inteligível do que se poderia ‘sair’ como, digamos, mulher, negro, velho, usuário de cadeira de rodas ou gordo”. Essas diferenças são visíveis aos olhos, e o racismo baseia-se num estigma que é visível.

Há uma perseguição ao corpo negro, ao corpo que serve de espetáculo; “[...] como resposta à volta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: ‘fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!’” (FOUCAULT, 1979, 147). É a interdição da circulação do corpo negro, anormal, corpo que é explorado como mercadoria, quer pela força braçal, quer pela sensualidade e sexualidade. Corpos explorados, mutilados, estigmatizados.

Esta relação com o corpo é outro traço da violência racista no interior das escolas, pois se estabelece, por meio do

Preconceito de cor, uma relação persecutória entre o sujeito negro e seu corpo. O corpo ou a imagem corporal eroticamente investida é um dos componentes fundamentais na construção da identidade do indivíduo. A identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo. A imagem ou enunciado identificatório que o sujeito tem de si estão baseados na experiência de dor, prazer ou desprazer que o corpo obriga-lhe a sentir e a pensar (COSTA, 1983, p. 6).

Esta estética anuncia uma “ciência da aparência, ela convida a experiência da criação a modificar o ‘aceito’ em proveito do ‘desejado’ transformando as aparências por si só em fronteiras de possibilidade técnica” (SOARES, 2011, p. 72). A busca da normalidade conduz

o ser humano à busca do nariz perfeito, por exemplo, das dimensões ideais, isto é, da beleza dita clássica, da qual as pessoas negras são consideradas distantes.

Observamos que as instituições estão mais preocupadas com as aparências físicas, explicitadas pelos traços fenotípicos, e, como a criança negra não faz parte desse ideal, o melhor a fazer é ocultá-la, ocultar a sua negritude, a sua deformidade, a sua anormalidade, a sua degenerescência.

Para que o sujeito construa enunciados sobre sua identidade de modo a criar uma identidade positiva, é necessário “que o corpo seja predominantemente vivido como local e fonte de vida e prazer” (COSTA, 1983, p. 6). Se esse corpo é esquecido, relegado, como admirá-lo e vê-lo positivamente? O que a criança negra vai almejar é um corpo branco, um cabelo louro e liso. Se não os possui naturalmente, adquire-os por meio de produtos químicos.

Esses discursos colocam em evidência as inúmeras diferenças que permeiam o interior das escolas, cujo processo continua a desdobrar-se, forjando a ideia de racialização, preconceito e (re)significando antigas formas de exclusão. A escola “[...] constitui-se como a mais eficiente maquinaria encarregada de fabricar as subjetividades”, e é nela que a criança se encontra, se construindo e se constituindo diuturnamente (VEIGA-NETO, 2008, p. 34).

Destacaremos, a seguir, as marcas do poder da “normalidade”, propagadas pelos cartazes nas instituições pesquisadas. Vejamos: Se as escolas põem placas de boas-vindas nas portas das salas (Imagens 33 e 34), elas são representadas com figuras de crianças brancas. *Isso que é normal.*



Imagem 33. Parede de entrada. Creche Moysés Kuhlmann Jr. Imagem 34. Porta da sala de aula. Pré-Escola Stuart Hall.

Se os cartazes indicam o espaço onde a criança faz as suas refeições cotidianamente (Imagem 35), a imagem utilizada é de uma criança loura. *Isso é o normal*. Nesta creche, só temos uma criança que poderia ser declarada como branca (cabelos louros, olhos azuis); as demais são negras.



Imagem 35. Porta do refeitório. Creche Moysés Kuhlmann Jr.

Ao representar uma bailarina na parede da escola, ou algo relacionado aos aspectos circenses (Imagens 36 e 37), como o palhaço, por exemplo, o fazem com personagens louros. *Isso é o normal*.



Imagem 36. Sala de aula. Pré-Escola Michel Foucault.



Imagem 37. Sala de aula. Creche Fúlvvia Rosemberg.

Se o cartaz indica a divisão de uma turma em meninos e meninas (Imagem 38), a ilustração é de crianças com características de pessoas brancas: menino louro e menina de cabelos castanhos, mas com características fenotípicas de pessoas brancas. *Isso é normal*.



Imagem 38. Sala de aula. Pré-Escola Mariano Narodowski.

Se o cartaz é para parabenizar ou indicar o aniversariante da semana (Imagens 39 e 40), os personagens são brancos/as, e duas crianças brancas carregam os crachás com os nomes das crianças – menino e menina. *Isso é normal.*

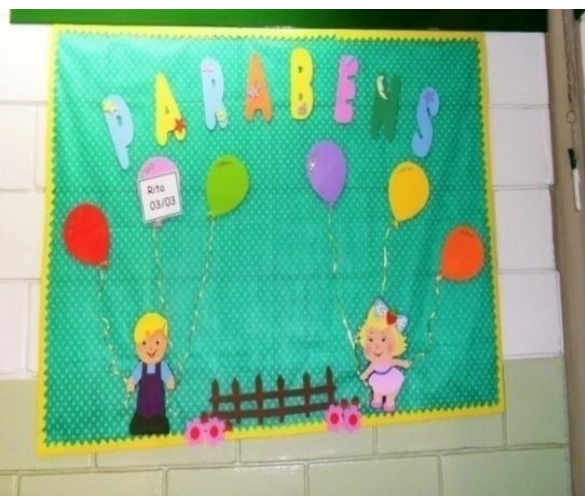


Imagem 39. Secretaria. Creche Fúlvia Rosemberg.



Imagem 40. Sala de aula. Escola Avtar Brah.

Se o cartaz é para o acompanhamento diário do calendário (Imagem 41), o louro tem de estar presente. Ele não pode faltar em nenhuma das exposições, pois, como vimos, ele é o centro, o grupo racial de referência. *Isso é normal.*



Imagem 41. Sala de aula. Creche Maria Bujes.

Se os cartazes nos muros indicam que é um espaço infantil (Imagens 42 e 43), as figuras têm de ser de crianças louras. *Isso é o normal.*



Imagem 42. Área interna. Pré-Escola Michel Foucault.



Imagem 43. Área interna. Pré-Escola Michel Foucault.

Se o cartaz indica o espaço da cozinha, a ilustração é de uma cozinheira (Imagem 44), no máximo, ruiva. Abriremos um parêntese aqui. Se a escola tivesse cozinheiras louras e ruivas e colocasse a imagem de uma mulher negra, poderíamos cair no discurso estigmatizado de que a pessoa negra está relacionada aos afazeres domésticos, trabalho tido como inferior. Mas, nesse caso, em que as cozinheiras são, de fato, negras (pretas e pardas), e a gravura é de uma mulher ruiva, branca. Continuamos, portanto, sem a representação da figura do negro nas escolas. *Isso é o normal.*



Imagem 44. Porta da Cozinha. Creche Fúlvia Rosemberg.

E, dessa forma, vai-se divulgando a cultura do branqueamento, da valorização da branquitude de uma forma tão natural que não se enxergam o racismo e o preconceito; veem-se a elegância e a beleza do espaço escolar.

2.6 Imagem, identidade e diferença na escola

Identidade e diferença são temas que se encontram em voga. Identidade docente, identidade cultural, identidade negra, identidade do trabalhador, identidade sexual, ou respeito às diferenças, valorização das diferenças. Enfim, os conceitos identidade e diferença apresentam diversas ramificações. Neste tópico, propomos uma análise desses conceitos no contexto escolar, apoiadas nas imagens já tão mencionadas no decorrer deste capítulo. Propomos discuti-los como constitutivos do espaço educativo, possibilitando desconstruir discursos homogeneizadores que sedimentam preconceitos no interior da escola. Numa aproximação com os estudos culturais, "compreendem-se os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias" (LOURO, 2012, p. 28).

O *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa: ideias afins* traz o significado de identidade como um conjunto de caracteres próprios, exclusivos de uma pessoa; fazer de duas coisas ou mais uma só. Apresenta igualdade, semelhança, autenticidade, conformidade, aderência, como palavras sinônimas de identidade, o que nos faz pensar que identidade não comporta uma única significação e que se altera de acordo com o contexto histórico e cultural.

Nesse dicionário, diferença, por sua vez, é aquilo capaz de distinguir uma coisa da outra; característica do que é diferente, desprovido de semelhança; que não possui nem demonstra igualdade; qualidade do que é diverso ou díspar; em que há diversidade; heterogeneidade.

A racionalidade ocidental, arquitetada pela ciência moderna, nos conduz a uma busca constante de referências que servem de apoio ao estabelecimento de uma identidade fixa, inabalável e universal, ou seja, uma identidade do sujeito do sexo masculino e branco. Aprendemos com Hall (2004) que as velhas identidades já não dão conta de uma ancoragem estável e segura; há, hoje, o que ele chama de “crise de identidade”. Na perspectiva do iluminismo, o indivíduo é totalmente centrado, unificado, dotado de capacidade, contínuo, segundo uma concepção individualista. Os discursos produzidos na história, quer do *sujeito do Iluminismo*, quer do *sujeito sociológico*, quer do *sujeito pós-moderno*, contribuem para que percebamos os nossos equívocos e erros e possamos rever nossas certezas, pois nada está pronto e acabado, nada mais é sólido e seguro.

A identidade para Hall (2012, p. 104) é um conceito polissêmico, e tudo o que leva ao essencialismo precisa ser colocado em desconstrução. Para ele, a “identidade é um desses que opera ‘sob rasura’, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”. Hall (2012) faz uma análise da articulação entre sujeito e práticas discursivas e propõe o conceito de identificação, enfatizando o processo de subjetivação e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar. A abordagem discursiva vê a identificação

[...] como uma construção, como um processo nunca completo – como algo sempre “em processo”. Ela não é, nunca completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la”; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada [...] a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ao fim e ao cabo, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença (*ibid.*, p. 106).

Os discursos sedimentados nos estudos multiculturalistas evocam a convivência de diferentes grupos, culturas e etnias que buscam a preservação das identidades, mas sem abrir mão das diferenças. Essa identidade foge da concepção de sujeito unificado e móvel e se caracteriza como identidade híbrida (HALL, 2004). Nessa perspectiva, os discursos produzem significados sobre a realidade, por meio da cultura e das práticas sociais. Os discursos produzem a identidade e a diferença e são produzidos por elas dentro do contexto cultural numa relação constante de saber e poder. Diferenças, linguagem, cultura constituem-se em movimentos, cujos sentidos e significados sempre escapam.

Desse ponto de vista, a identidade étnico-racial só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, a qual é concebida como um processo social discursivo. Identidade e diferença estão em conexão e estão sujeitas a vetores de forças e relações de poder. Elas nunca são inocentes. O que se deseja, na maioria das vezes, é uma identidade normal, natural, desejável e única – eu sou isso, eu sou aquilo, eu sou desse jeito, ou eu nasci assim, eu sou normal, eu sou branco/a, eu sou negro/a etc.

Para desconstruir essa visão normativa e fixa de identidade, Silva (2012, p. 96) sugere que

A identidade não é uma essência; não é um dado ou fato – seja de natureza, seja de cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas.

Se a identidade do sujeito é constituída de acordo com as suas várias experiências, a escola deveria se portar como uma instituição de questionamentos, como um espaço que pode favorecer a discriminação ou possibilitar a valorização da construção da identidade. Se o sujeito tem uma experiência cultural diferente, por que ele tem de ser igual? Identidades culturais decorrem do nosso pertencimento a diversas culturas, diferentes etnias, línguas, religiões e nacionalidades. O fracionamento da identidade em múltiplas identidades não significa que elas sejam vividas harmonicamente.

Hall (2004, p. 13) sustenta que “dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”, construindo um “pluralismo de identidades”. Essas identidades são, na maioria das vezes, “contraditórias ou não resolvidas” (*ibid.* p. 12), em razão das intensas e constantes interpelações dos sistemas sociais e culturais, que deslocam e descentram os sujeitos.

Segundo Macedo (2010, p. 31), os sujeitos “constroem sua identidade no interior da cultura. Pertencer a uma cultura é tranquilizador porque permite a identificação com aquelas com que partilham estórias, memórias, imagens. Há tempos, a pluralização de culturas mostrou que não se pode ser um só, mas vários”.

Vejamos mais algumas imagens. A partir de agora, exploraremos melhor a construção dessas identidades dentro das escolas que atendem a crianças de 0 a 5 anos de idade. A Imagem 45 mostra um grupo de três crianças negras e, ao lado delas, colado no

armário, um palhaço de cabelo louro e, atrás das crianças, cinco figuras, que, pelo “corte” de cabelo, o tipo de camiseta, poderiam ser identificadas como de meninos, brancos, mostrando as letras do alfabeto (as vogais).



Imagem 45. Sala de aula. Creche Fúlvia Rosemberg

As tensões entre identidade e diferença no interior da escola, onde a diferença é vista como uma ameaça, algo indesejável, têm colocado o outro (aquele que é diferente de mim) numa posição de erradicação da alteridade.

As escolas, certamente, ainda vivem sob a égide da colonização, pois, além de considerar a brancura como a identidade normal, valorizam o gênero masculino. Por que o palhaço e os bonecos que exibem as vogais no corpo são masculinos? Em que lugar estão as meninas? A escola que, no início, separou católicos de protestantes, adultos de crianças, ricos de pobres (LOURO, 2013), negros de brancos, também separa meninos de meninas, privilegia a cultura branca e masculina. O impacto dessas escolhas sobre a identidade da criança é devastador.

Com as imagens projetadas nesses cartazes, a escola aponta aqueles que deverão ser modelos e permite que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. É preciso tornar visível, além da cultura e da imagem de crianças negras, mais meninas e negras, estas que foram ocultadas na história e continuam sendo ocultadas nas gravuras e cartazes. Uma escola que deixa emergir a diferença no seu cotidiano pedagógico contribui para a desconstrução das fixações da brancura e do sexismo, permitindo que a cultura apareça como uma prática para dar sentido à educação e ao mundo.

O cartaz da Imagem 46, que se encontra em um muro situado no fundo da creche, mostra duas crianças brincando, uma negra e uma branca. Podemos inferir que existe a

representação da diversidade, a contemplação da diferença por aparecer a criança negra nesse contexto de negação de imagens de pessoas negras. Observamos, porém, que o garoto negro está empurrando a menina branca. Quem sabe, caracterizando o filho do empregado, empurrando a sinhazinha? Ele não poderia estar em outro balanço, brincando também?

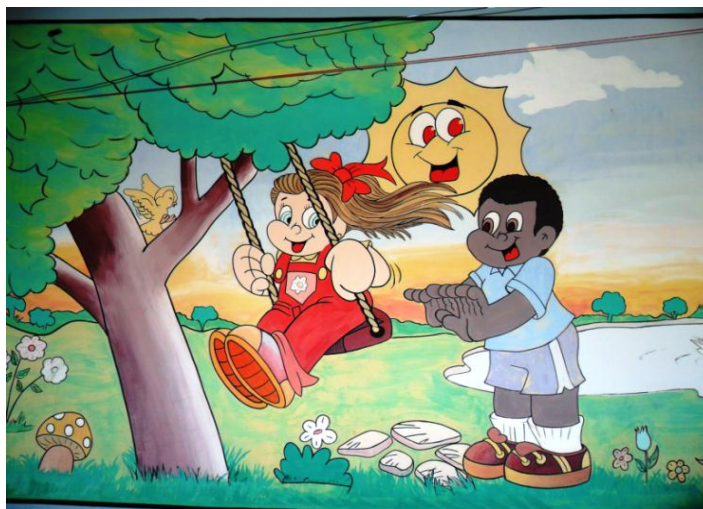


Imagem 46. Muro da área interna. Creche Moysés Kuhlmann Jr.

No processo de construção da identidade, surge outro aspecto tão importante e polêmico quanto o da diferença. As imagens contribuem para alargar as diferenças, pois a diferença, como a identidade, não é um fato da natureza, numa perspectiva de base essencialista; elas são construídas nas relações sociais e de poder que atravessam os sujeitos. Trabalhar com a diferença é apontar para a sua não neutralidade.

As imagens ora expostas não podem ser consideradas como produtos naturais ou desinteressados; elas são um artefato social, histórico, que está entrelaçado numa relação de poder e de luta pela manutenção da dominação étnico-racial eurocêntrica.

Na Imagem 47, há um grupo de crianças negras brincando de roda e, ao fundo, na Imagem 48, duas figuras de crianças desenhadas no muro da escola. É possível notarmos, nesta gravura, as características fenotípicas das figuras, uma situação que se constitui realidade comum nas escolas. Percebemos a questão da diferença como algo dado e fixo. É natural que as imagens tenham traços fenotípicos de pessoas brancas, enquanto as crianças sejam negras, pois elas precisam ver como funciona a realidade e precisam se adequar a ela. O diferente se constitui na criança negra, e não nas imagens brancas, e esta diferença, vista de modo exótico, só poderá ser representada nas imagens folclóricas, como a imagem lendária do Saci Pererê. Silva (2013) assegura que parece ser desejo nosso aparar as arestas do outro para

torná-lo um mesmo, para fazê-lo caber em nossa normatividade, uma vez que o estranho e o diferente sempre nos trazem algo de inquietante.

Para Silva (2012, p. 74), “parece ser fácil definir a ‘identidade’ pelo aquilo que se é”, ou seja, quando se diz sou negro/a, tenho o nariz achatado, largo, estou afirmando a diferença, não sou branco/a, não tenho o nariz afilado. “As afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade” (*ibid.* p. 75), e vice-versa.



Imagem 47. Muro. Pré-Escola T. Tadeu da Silva.



Imagem 48. Muro. Pré-Escola T. Tadeu da Silva.

A identidade e a diferença estão ligadas a relações de poder, haja vista não haver um fundamento único para esses constructos. São construções históricas e discursivas que se manifestam num embate constante de jogo de forças, pois são, na maioria das vezes, “contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2004, p. 12), em razão das intensas e constantes interpelações dos sistemas sociais e culturais.

A identidade e a diferença nas instituições educativas vão além das questões de tolerância e respeito para com a diversidade cultural, pois a presença apenas desses “nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder” (SILVA, 2012, p. 96). A tolerância aqui é entendida para além do suportar, associado ao politicamente correto. Muito mais do que tolerar é promover condições para expor essas diferenças e criar possibilidades de múltiplas respostas para as mesmas.

Avtar Brah (2006), ao problematizar o conceito de diferença, compreende-o como categoria analítica e destaca quatro diferentes modos de ser conceituada: *diferença como*

experiência; diferença como relação social; diferença como subjetividade e diferença como identidade.

Essas quatro categorias surgem em momentos e contextos variados, mas o interessante é notar que elas estão presentes nas escolas. A primeira, *a diferença como experiência*, está fortemente ligada ao feminismo, ao dar "voz coletiva às experiências pessoais das mulheres" (BRAH, 2006, p. 359), explorando as experiências individuais. "A experiência não reflete de maneira transparente uma realidade pré-determinada, mas é uma construção cultural" (*ibid.*, p. 360), o lugar de formação do sujeito. Sabemos que os sujeitos são constituídos através das várias experiências, e estas, por serem diferentes, muitas vezes, são inferiorizadas, relegadas.

Sobre a segunda maneira de conceituar a diferença, Brah (2006, p. 362) a destaca como sendo a *diferença* uma *relação social*. Defende a maneira como a diferença é "constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais articulados e instituídos por diferentes regimes de poder". Esta diferença pode ser entendida como as trajetórias históricas e contemporâneas das circunstâncias materiais e práticas culturais que produzem as condições para a construção das identidades de grupo. Essa diferença se reverbera quando legados da escravidão, do colonialismo ou do imperialismo são invocados.

Para Silvério (1999b, p. 157), a escravidão moderna

Foi motivada economicamente, justificada religiosamente e naturalizada pela ciência do século XIX. No momento em que a colonização torna-se a alternativa de exploração econômica, a 'inferioridade' dos povos colonizados estava 'comprovada' cientificamente, cabendo, portanto, à cultura europeia com o apoio de seu aparato bélico e militar cumprir sua missão civilizatória.

A diferença como subjetividade censura as concepções do sujeito como unificado, racional, centrado na consciência de homem universal e faz emergir críticas nas diferentes direções, como os pós-estruturalistas, o feminismo, o anticolonialismo, o antirracismo, problematizando a "universalização das afirmações de verdade reivindicadas pelas grandes narrativas da história que colocam o 'homem' europeu em seu centro" (BRAH, 2006, p. 365). A subjetividade se constitui em um constante processo, e não como algo fixado e unificado. Nossa subjetividade é atravessada pelos discursos, que são culturais e históricos.

E, por fim, a última categoria de análise: *a diferença como identidade*. Nesta, a autora revela que as questões de identidade estão "intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais [...]. As identidades são sinalizadas pela multiplicidade de

posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa, nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança" (*ibid.*, p. 371).

Percebemos, com essa discussão de Brah, que essas quatro formas de conceituar a diferença não estão separadas, ora sendo uma coisa, ora sendo outra. Elas estão intimamente conectadas pelas experiências, pelas relações sociais, construindo as subjetividades e identidades dos sujeitos através dos contextos culturais. As diferenças não existem em si, não são essencialistas, elas são produzidas por meio de práticas e discursos que as significam, que lhes dão sentido. A diferença é nomeada em conformidade com um determinado lugar, que se coloca como referência. E aqui, esta referência é a escola.

A escola que nos foi legada pela modernidade está sedimentada na produção e reprodução da identidade e da diferença. Os novos grupos tidos como minoritários, que antes estavam excluídos desse espaço educativo, como mulheres e pessoas negras, agora começam a fazer parte e a requisitar transformações nos currículos pedagógicos e na organização escolar para atender às diferenças entre os sujeitos. Inserir no currículo uma discussão profícua sobre diversidade cultural, sexual, de gênero, de raça e etnia não é tão simples. Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam uma cultura normativa e branca, exemplificada pelos livros didáticos, já mencionados, e pelas próprias imagens discutidas neste trabalho.

Um dos traços que caracterizam a modernidade é o processo de individualização baseado na divisão social do trabalho e o desenvolvimento da sociedade privada regulando o espaço e o tempo dos indivíduos. Michel Foucault (1987) mostrou como o tempo e o espaço organizaram-se no século XVIII mediante o poder disciplinar nas escolas, mediando, avaliando e controlando os/as alunos/as, para transformá-los/as em *corpos dóceis*, que aceitam a discriminação e se calam diante da supremacia da cultura branca. A escola foi gestada como máquina capaz de fazer dos corpos o objetivo do poder disciplinar.

Segundo Louro (2002, p. 121),

O espaço não é um “cenário”, mas é parte da trama, é um constituidor de sujeitos. As divisões que nele se estabelecem, o que se constrói e o que se faz vazio, os caminhos que se abrem e os muros que se edificam, o que põe perto ou longe, vizinho ou estrangeiro, os lugares que se estabelecem para os sujeitos, os móveis e objetos que se lhes destinam, por onde se permite ou proíbe ir – são criações que se transformam, que se ajustam as necessidades e interesses mutantes, que servem a alguns e não a outros, que implicam relações de poder.

Como um espaço atravessado por divisões sociais (gênero, etnia, classe, idade) que influenciam na constituição identitária do sujeito, a escola continua não apenas a produzir e a reproduzir diferentes sujeitos, como a multiplicar os desiguais. Projetos de regeneração e profilaxia social foram arquitetados conforme o pressuposto de que determinados sujeitos fogem aos modelos de “normais” e disciplinados. A disciplinaridade e seus resultados são vistos como naturais e necessários, e o espaço escolar, como espaço de regeneração, de formar corpos dóceis e produtivos.

A seguir, a Imagem 49, registrada na Creche Fúlvia Rosemberg, a qual atende a crianças de 01 a 3 anos de idade. Ao fundo, há duas garotinhas sentadas no morango, que são denominadas maçãzinha (cabelo louro) e moranguinho (cabelo marrom) e que, socialmente, poderíamos classificá-las como brancas. Notamos que as crianças que frequentam a creche são negras (Imagem 50). Esta imagem está colada na janela que dá acesso à secretaria da instituição. Observamos, bem ao fundo da Imagem 49, dentro da secretaria, a ilustração de uma garota branca colada ao mural.



Imagem 49. Área de lazer. Creche Fúlvia Rosemberg.



Imagem 50. Área de lazer. Creche Fúlvia Rosemberg

A escola "impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones na normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós" (FERRÉ, 2011, p. 196). A diferença se constitui no “desvio, a inclinação até o não idêntico e nos afasta da identidade”.

Podemos destacar as múltiplas identidades e diferença pelas quais o sujeito é atravessado. O que é uma criança? Uma criança negra? Uma criança menina? Uma criança bonita? Uma criança brasileira? Nordestina? Baiana? Essas identidades são constituídas a partir do outro, de um ideal de criança, de beleza, de brasileiro, ou melhor, são estabelecidos

com base em um modelo. E qual o modelo? Como a pessoa branca constrói a pessoa negra (FANON, 2008) de forma incompleta, quem constrói a criança e a mulher é o homem branco e, geralmente, as constrói de forma imperfeita – a mulher é a histérica; a criança, a pequena selvagem; a pessoa negra, a degenerada – pois ele, o homem branco, o eurocêntrico, o colonizador, o civilizado só enxerga a si mesmo e o outro como não igual, como não humano. Nesse sentido, reduz-se a diferença a nichos homogêneos e deixa evidente a diferença como resultado da história e das relações de poder. A outro, ao diferente, cabe ser respeitado e, até aceito, sem jamais ser enfrentado em sua potência.

É por inúmeras maneiras que o racismo aflora no sistema educacional – na ornamentação do espaço, na distribuição das imagens que compõem as salas, os corredores e as portas. O espaço escolar converteu-se em um espaço homogêneo e hierarquizado e de controle dos processos de ensino aprendizagem sob o qual se corrigem e normalizam os sujeitos. Existem muito poucas gravuras com as quais a criança preta ou parda (criança negra) possa se identificar. “Suas crenças, conhecimento, destrezas e valores são ignorados” (SANTOMÉ, 2012, 165).

Na Imagem 51, registrada na Escola Stuart Hall, que atende a crianças de 4 e 5 anos de idade (pré-escola), aparecem as gravuras de duas crianças brancas e uma criança negra e, à frente, um grupo de nove alunos/as todos com características de crianças negras. Talvez sejam declaradas da cor parda. Não há crianças louras nesta sala de aula. No painel, as duas crianças brancas estão juntas, e a criança negra encontra-se afastada por uma árvore, no outro extremo do painel. Isso seria apenas uma coincidência, ou estaria relacionado ao isolamento da pessoa negra, à sua segregação, à sua exclusão?



Imagem 51. Sala de aula. Pré-Escola Stuart Hall.

Por outro lado, podemos refletir sobre a presença de um personagem negro em meio a um número maior de personagens brancos. Se não existe criança loura, por que tanta necessidade de representá-la? Isso faz-nos lembrar de comerciais televisivos, seja de crianças, seja de adultos, em que as empresas exibem imagens de pessoas brancas de olhos azuis ou verdes e, ao final do comercial, aparece rapidamente uma pessoa negra, como se para justificar o não racismo da empresa – “Olha aí, colocamos uma pessoa negra no comercial, não somos racistas”.

Na Imagem 50, é possível ver que as crianças negras aparecem como ameaça à ordem social; são os inimigos da sociedade, os desprivilegiados, que não devem ser expostos. As escolas incorporaram temas como diversidade e diferença e corroboram os documentos oficiais e políticas públicas, mas, por outro lado, encaram a centralidade de personagens brancos/as com naturalidade. Ostentam a não superação do etnocentrismo e manifestam um discurso eurocêntrico, que condiciona o campo pedagógico.

Vejamos mais alguns exemplos (Imagens 52 e 53) que ilustram esse discurso. Numa sala de pré-escola, é costume o/a professor/a ter um varal em que são penduradas as atividades com prendedores de roupas. Acreditamos que a professora resolveu enfeitar os prendedores com rostinhos de crianças, para ficar mais organizado e bonito, mas fez isso com cabecinhas de crianças brancas. Não conseguimos visualizar nenhuma cabecinha com características de criança negra nos prendedores, embora a sala seja composta de mais de vinte crianças negras. Nesta sala, só conseguimos autorização para fotografar essas três crianças. Vejamos a imagem da direita, em que as cabecinhas aparecem de forma mais visível.



Imagem 52. Sala de aula Pré-Escola M. Narodowski.



Imagem 53. Sala de aula. Pré-Escola M. Narodowski.

Segundo Silva (2012), as estratégias pedagógicas para lidar com a identidade e a diferença têm se pautado em três categorias, assim classificadas: liberal, terapêutica e a de inspiração pós-estruturalista. Mas existe uma que se encontra no lugar intermediário entre a primeira (liberal) e a segunda (terapêutica).

A estratégia *liberal*, ao trabalhar com a diversidade, estimula e cultiva o sentimento de boa vontade. Segundo essa estratégia, a diversidade é constructo da natureza, é porque “nasceu assim”; Deus os criou desse jeito, e, por isso, devem ser respeitados ou tolerados, pois eles não têm culpa de ser como são. O problema é que essa abordagem “deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença” (SILVA, 2012, p. 98).

A estratégia *terapêutica* posiciona a diversidade como boa e natural, mas atribui a rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos e, que por isso, as atitudes e os comportamentos preconceituosos e discriminatórios devem ser tratados, pois constituem desvio de condutas. A pedagogia e o currículo devem proporcionar atividades e exercícios de conscientização para que os/as estudantes mudem os seus comportamentos e as suas atitudes (*idem*).

A estratégia intermediária baseia-se na intercalação entre as duas primeiras e, conforme Silva, é a mais comum na rotina escolar e no currículo. Ela “consiste em apresentar aos estudantes e às estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas”. Para ela “o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico” e não há questionamento das relações de poder que envolvem a identidade e a diferença, pois isso é feito de forma distante para não causar “nenhum risco do confronto e dissonância” (SILVA, 2012, p. 99).

E, por fim, a abordagem *pós-estruturalista*, segundo a qual a pedagogia e o currículo tratam a identidade e a diferença como questões políticas e produções culturais sedimentadas nas relações de poder e, por isso, não são fixas e imutáveis. “Antes de tolerar, respeitar e de admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida” (*idem*).

Independente da estratégia utilizada, a pedagogia, o currículo, os/as professores/as precisam colocar tais temáticas no centro dos discursos da escola, com vistas a equacionar uma política de alteridade com seus múltiplos modos de endereçamentos⁵⁸, pois não existe

⁵⁸ O modo de endereçamento é um termo dos estudos do cinema, um termo com enorme peso político e teórico e é conceituado como algo que está no texto do filme que age, de alguma forma, sobre seus espectadores imaginados ou reais, ou sobre ambos. Os teóricos do cinema desenvolveram a noção de modo de endereçamento para lidar, de uma forma que fosse específica ao cinema, com algumas das grandes questões que atravessam os estudos de cinema, a crítica de arte e literatura, a sociologia, a antropologia, a história e a educação. Essas questões têm a ver com a relação entre o “social” e o “individual”. Questões como: “qual é a relação entre o texto e um filme e a experiência do espectador, a estrutura de um romance e a interpretação feita pelo leitor, uma

uma estratégia certa, ou melhor, em todas correm-se riscos. Como os modos de endereçamento “erram” seus públicos, o currículo, a pedagogia, as estratégias de ensino também podem errar. Os sujeitos e as identidades são múltiplas; de forma análoga, as estratégias podem ser múltiplas, sem garantias de sucesso.

O poder de endereçamento

Não é, pois, o poder de obter, à vontade, respostas previsíveis e desejadas dos estudantes ou dos públicos. Não é o poder de posicionar os estudantes em algum desejado e preciso ponto do mapa de relações sociais. O poder de endereçamento não é algo que os professores possam dominar, controlar, predizer ou transformar em uma tecnologia (ELLSWORTH, 2001, p. 43).

O currículo e a aprendizagem se conectam com linhas de fuga; não há como controlar o que o/a aluno/a vai ou não aprender, pois a aprendizagem se comunica com o improvável. Como lidar com as diferenças em espaços que são tão voláteis? É preciso pensar o sujeito para além dos binarismos, dualidades, como multiplicidade de lugares, de identidades, de diferenças. A problematização de temas como etnia e raça nos currículos vai além das discussões sobre o acesso, as cotas e um currículo que abarque essas questões, embora sejam questões importantes. Faz-se necessário problematizar o currículo, e não reduzir essas questões a temas transversais, como dia do índio, da consciência negra, mas torná-las centrais, como campo de conhecimento, poder e identidade.

Comumente vemos, nas instituições educativas, atividades fragmentadas e isoladas, às quais se dedica uma hora ou um dia para discutir e problematizar a cultura africana ou indígena, e, no resto do ano, não se fala mais no assunto. Essas atitudes possibilitam o estudo da diversidade cultural de forma isolada e esporádica.

Não obstante,

Na medida em que as relações de sala de aula são moldadas pelos antagonismos sociais e econômicos mais amplos bem como definidos pelas relações de gênero e raça, os educadores não podem cerrar o espaço da diferença entre endereçamento e resposta. Eles jamais podem impedir o medo, a fantasia, o desejo, o prazer e o horror que fervilham no espaço social e histórico entre endereçamento e resposta, currículo e estudante. (ELLSWORTH, 2001, p. 49).

pintura e a emoção da pessoa que a contempla, uma prática social e a identidade cultural, um determinado currículo e sua aprendizagem? Os filmes, assim como as cartas, os livros, os comerciais de televisão, são feitos para alguém. Eles visam e imaginam determinados públicos. Para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele faça rir, para que faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na realidade do filme], chorar, gritar, sentir-se feliz ao final – a espectadora ou o espectador deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme (ELLSWORTH, 2001, p. 11- 14).

A escola continua a instituir os espaços de cada sujeito e a indicar o que cada um pode e deve fazer. Ela aponta quem deve ser selecionado como modelo e qual o referencial a seguir. Se for selecionar uma criança para apresentar uma peça teatral, cantar, dançar, em geral escolhe a branca. Quando seleciona a criança negra, direciona-a a papéis subalternos. Ao longo da história, vemos que o lugar da pessoa negra é predeterminado e, hierarquicamente, os negros/as se posicionam atrás, e brancos/as à frente.

Dessa forma não dá para pensar um currículo isoladamente das tramas que se estabelecem no cotidiano escolar. É preciso atentar para o racismo e o etnocentrismo que estão presentes nos discursos por meio da linguagem, do olhar e das ações que manifestam relações de poder, nas quais estamos todos enredados, pois é na interação com o outro que vemos a diferença. O sujeito se constitui na relação com o outro pela mediação cultural. E ao manter essas relações, podemos experimentar e construir nossas subjetividades. Somos atravessados por várias experiências na condição de sujeitos. Coisas que acontecem conosco, sobre nós, fora de nós afetam a maneira de pensar, agir, sentir e viver. A experiência constrói o sujeito e sua subjetividade. Esta experiência envolve, claramente, princípios de alteridade.

A foto de um garoto ao lado do Papai Noel (Imagem 54) é bem interessante. A mãe, ao assinar o termo de consentimento esclarecido, fez questão de que tirássemos a foto do seu filho, que já apareceu em outra fotografia na discussão do tópico *Imagem, memória e discurso*. Era o final do ano de 2013, e a escola estava organizada para o encerramento das atividades letivas. A mãe, ao posicionar a criança junto ao Papai Noel, o tempo todo pedia para o filho dar risada. Observamos que essa mãe (negra), com seu comportamento e atitude, tem uma excelente dose de autoestima e um olhar positivo em relação à pessoa negra, o que foi percebido na atitude da criança, que fez questão de sair na fotografia. Optamos por usar esta foto para mostrar que o Papai Noel também, aparentemente, é branco.



Imagem 54. Sala de aula. Creche Maria Bujes.

Se a escola fabrica sujeitos, subjetividades, identidades; se a disciplina é produtiva, então como se dão essas construções na educação infantil? Observamos que o processo de fabricação dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil. Porém, se

Admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade, se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes, então certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2012, p. 89-90).

A escola precisa valorizar uma estética negra que extrapole o *glamour* da TV. A estética negra necessita se propagar nos telejornais e novelas brasileiras, e não apenas no carnaval carioca, em que a mulher negra exhibe a sua sensualidade. Precisa ser incorporada, no cinema, aos desenhos animados, na literatura infantil, nos muros e paredes das escolas.

Vale questionar por que os sujeitos, a raça, a sexualidade sempre são caracterizados, discutidos como isso *ou* aquilo, verdadeiro *ou* falso, legal *ou* ilegal, vez que as pessoas negras e as brancas, o mundo e o submundo, o normal e o patológico estão sempre separados por uma linha imaginária. Nos discursos racializados, tudo o que não pode ser pensado em termos científicos, civilizados, desenvolvidos cairá no colonialismo do sem lei e sem regra, um estado de natureza que caracteriza a dominação patriarcal e colonial hegemônicas.

Vemos que a escola reproduz esse paradigma quando separa alunos/as fortes e fracos/as, como a sociedade também opera nessa lógica quando, binariamente, separa homem e mulher, hetero e homo, criança e adulto, negro/a e branco/a, europeu/ia e africano/a e/ou latino/a, enfim. Os discursos da escola, como inclusiva e aberta, que integra harmonicamente as diferenças, caem por terra diante de todas as imagens mostradas no decorrer deste capítulo. Os regimes de verdade constroem esse “outro” (negro/a) como objeto colonial.

As imagens analisadas evidenciam um retrato revelador dos discursos do branqueamento e fornecem elementos para compreendermos as violências raciais que se fazem presentes nas escolas.

No capítulo seguinte abordaremos os discursos, os olhares e as percepções das professoras e das crianças evidenciados por meio de imagens.

CAPÍTULO III - O PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL NOS DISCURSOS DAS CRIANÇAS E DAS PROFESSORAS

O corpo
 O corpo existe e pode ser pego.
 É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.
 Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo.
 O corpo existe porque foi feito.
 Por isso tem um buraco no meio.
 O corpo existe, dado que exala cheiro.
 E em cada extremidade existe um dedo.
 O corpo se cortado espirra um líquido vermelho.
 O corpo tem alguém como recheio.
Arnaldo Antunes

Os discursos produzidos nas grandes narrativas históricas sobre o Brasil e a constituição de seu povo, como a alocução promovida por DaMatta (2010) no texto *A fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira*⁵⁹, evidenciam a formação de uma identidade social e cultural sob a égide do eurocentrismo. Temos ciência disso pela mídia televisiva, pelo currículo escolar, pelos livros didáticos e pela própria prática pedagógica. Essa europeização da cultura se encontra enraizada nas organizações dos espaços educativos, como analisamos no capítulo anterior.

Discutimos que o processo de identificação da criança perpassa por processos de socialização, na sua relação com o outro e com o próprio contexto em que vive. Nas interações sociais, a criança negra e não negra percebe as diferenças entre ela e seu par, entre ela e o grupo que está à sua volta, como amigos/as, professores/as, família.

Deparamo-nos com realidades bastante discriminatórias, em que a criança negra vive uma subjetivação que vê e absorve sua identidade de forma subalternizada. Isso leva-nos a crer que somos subjetivados segundo uma ordem normativa e consoante a cultura do branqueamento.

Durante a pesquisa pudemos verificar que a criança negra sente dificuldade de se perceber nas imagens fabricadas pelas escolas. A escola produz, muitas vezes, discursos sobre

⁵⁹ Nesse texto, DaMatta (2010) analisa o problema do racismo brasileiro. Ele argumenta sobre a ideologia dominante que percorre as várias camadas sociais, como a “preguiça do índio”, a “melancolia do negro” e a “estupidez do branco lusitano”. Essas ideias estão tão presentes nos discursos hegemônicos que acabamos por naturalizá-las.

o tratamento igual às crianças brancas e não brancas, mas o que notamos, quer na sala de aula, quer nos muros, quer nos corredores da escola, é a negação do “outro” – negro/a, do diferente –, uma vez que a escola prima por uma homogeneização cultural e imagética, ao impor às crianças negras um ideal estético quase exclusivamente branco.

A produção cultural de valorização da pessoa negra e da sua história de luta na sociedade brasileira é silenciada e, quando se manifesta, é, geralmente, folclorizada, como aconteceu no momento (agosto de 2014) da coleta de dados nos grupos focais. A escola desenvolveu um projeto sobre o folclore, quando as crianças confeccionaram a figura lendária do Saci-pererê, o negro que é, costumeiramente, representado pela escola. O negro de uma perna só, de gorro vermelho na cabeça e um cachimbo na boca, cuja principal característica do comportamento é a travessura.

Quando falamos de preconceito étnico-racial, nos referimos a uma atitude baseada num julgamento antecipado (pré-conceito). O preconceito, que não é inato, mas aprendido social e culturalmente, pode estar associado a estereótipos, a um juízo de valor que algumas pessoas desenvolvem contra membros de determinados grupos, antes de ter qualquer experiência com eles, e formam conceitos e opiniões de maneira antecipada sobre o “outro”. O preconceito consiste em julgamentos negativos e prévios dos membros de um determinado grupo racial, de uma religião, do diferente, daquele que foge à regra (CARVALHO, 2014).

O estereótipo, na perspectiva dos estudos culturais, é uma invenção permeada por relações de poder e não pode ser visto como algo simplesmente falso. Ele é ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que se deseja conhecer o outro, há um impulso de contê-lo. Nas análises promovidas sobre o etnocentrismo e o racismo, os estudos culturais preferem utilizar o conceito de “representação”, por ele permitir ressaltar as relações de poder envolvidas nesse processo, com destaque para o papel da linguagem na produção de visões específicas sobre o outro e a alteridade (SILVA, 2000).

Nesse contexto, o estereótipo não pode ser descrito como

Uma disjunção entre um real e uma imagem, como um defeito de reflexão, de visão ou de projeção. Não se trata simplesmente do caso de que exista “lá fora” um real que o estereótipo então projeta ou reflete de forma imprecisa ou distorcida. Não se trata de uma simples questão de fidelidade, de reprodução fiel entre o original e sua imagem. Se fosse assim tão simples o estereótipo seria facilmente desmontável (SILVA, 2003, p. 52).

Para Furlani (2007), há muitas maneiras de ver e compreender os estereótipos, tanto no contexto social, quanto no âmbito escolar, que vai desde uma visão atrelada a valores

heroicos, quanto uma representação inventada com intenções políticas, passando por representações fiéis da realidade social, até a ideia preconcebida, alimentada por falta de conhecimento sobre o assunto.

Silva (2000, p. 54) ratifica que o estereótipo se constitui em uma

Opinião extremamente simplificada, fixa e enviesada sobre atitudes, comportamento e características de um grupo cultural ou social que não aquele ao qual se pertence. O etnocentrismo, o racismo, o sexismo, a homofobia baseiam-se, todos, em grande parte, na produção e reprodução de estereótipos sobre os respectivos grupos sociais atingidos por essas atitudes tendenciosas.

Furlani (2007) compartilha desse pensamento de Silva, ao destacar a acentuação convencional do estereótipo. O que esta autora propõe, no seu artigo *Educação sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial*, é justamente quebrar com esta visão convencional de estereótipo, que vê o lado apenas negativo⁶⁰.

Por exemplo, o modelo da mulher negra como sensual e como objeto sexual, desprovida de qualquer outro atributo que a qualifique, amplamente divulgado por diversos meios midiáticos e em livros didáticos ou nas imagens elaboradas pelas escolas, como vimos no segundo capítulo, representa o estereótipo da mulher negra a ser rejeitado. Esse modelo é criticado, mas “representa um sujeito que existe, que em muitos casos, são mulheres que propositadamente buscam assim se constituir e que assumem esta representação como referência de seu pertencimento étnico-racial” (*ibid.*, p. 51).

E acrescenta:

O estereótipo (quando visto como modelo único a ser rejeitado) consagra-se como a hegemonia negativa... Contribui para que na sociedade se instale a resistência ao múltiplo [...] Contribui para tornar as instituições e as pessoas resistentes e menos abertas a outras possíveis representações, de sujeitos e de estilos de vida, como igualmente válidas, desejáveis, positivas (*ibid.*, p. 54).

Furlani (2007) argumenta que, quando simplesmente se se opõe aos estereótipos, deixa-se de “considerar que nas entrelinhas desse investimento está a existência de uma ‘verdade’ sobre a qual o estereótipo estaria se baseando” e que “[...] não há uma representação

⁶⁰ A mulher que é mãe e dona-de-casa, hoje, para muitas pessoas não se constitui mais no modelo positivo de mulher. Essa representação, quando reiterada na mídia, nos livros didáticos é tida como um estereótipo. Na medida em que reforçamos a representação estereotipada como negativa estamos contribuindo para difundir, inculcar, legitimar e normatizar o “seu outro” como a representação positiva, de prestígio, a ideal, a correta. Estamos contribuindo com hierarquias que transformam a diferença em desigualdade (FURLANI, 2007, p. 55-56).

que seja considerada ‘a’ verdadeira”. O que temos “são representações (ou uma representação) que, pelo jogo de poder que se estabelece no social, assume o caráter de hegemônica” (*ibid.*, p. 55-56). Isso significa tornar visíveis as relações de poder envolvidas nesse processo.

Por esse ângulo,

Quando nos opomos aos estereótipos personificados em sujeitos, quando rejeitamos outros modelos e/ou práticas sociais, nos mostramos intransigentes com a multiplicidade. A intransigência na oposição ao estereótipo reduz nosso entendimento e aceitação “do outro”, nos coloca em oposição à alteridade, nos afasta do respeito à diversidade [...] Quando destinamos grande esforço em “combater os estereótipos”, estamos não apenas voltando nossa rejeição, exclusão e preconceitos a certos sujeitos, mas estamos contribuindo para legitimar, dentro de cada identidade cultural, a “representação positiva”, ou seja, a “representação hegemônica” e com isso limitando cada vez mais, nosso olhar e nosso coração para aceitar, considerar, entender e celebrar a multiplicidade (*ibid.*, p. 56-57).

A discriminação, por seu turno, é uma das consequências do preconceito, quando se impede ou tenta impedir alguém ou grupo de entrar em determinado ambiente, de ter acesso a emprego, a escola, apenas por fazer parte de determinado grupo racial, acreditando na crença da superioridade ou inferioridade de um grupo racial ou étnico com relação a outro, em uma conjuntura de dominância social.

Mas essa discriminação

Não é algo que se dirige apenas ao diferente, mas ao estranho, ao indivíduo desgarrado, desconhecido e solitário: ao estrangeiro – o que, numa palavra, não está integrado na rede de relações pessoais altamente estruturadas que, por definição, não pode deixar nada de fora: nem propriedade, nem emoção, nem relação (DAMATTA, 2010, p. 85).

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 expostas no capítulo anterior. As gravuras deram pistas para iniciarmos as discussões com os/as discentes e com as docentes, com vistas a compreender os efeitos de verdade incutidos nos discursos que delimitam para as crianças e adultos um ideal de estética corporal, de cabelo e beleza.

Não se trata de denunciar, acusar, julgar ou condenar as crianças e professoras por uma deliberada discriminação racial, muito menos de ouvir uma confissão sobre o preconceito e a discriminação racial, até porque as frases proferidas pelas professoras e pelas crianças em

tal cenário põem em jogo um conjunto de elementos e referências para o aparecimento daquele discurso. A propagação dos discursos referentes a cor, raça e etnia nas escolas se situa nessa ordem de confronto na diversidade racial.

Conforme análise de Fischer, “as coisas ditas não se confundem com meras indagações”, “palavras e coisas têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções interpretações” e que “jamais fogem a relações de poder. Palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação” (FISCHER, 2012, p. 100). O termo “subjetividade” refere-se ao modo pelo qual o sujeito faz experiência de si em um jogo de verdade.

O material de análise deste capítulo se situa nos discursos proferidos pelas professoras e crianças com base nas imagens apresentadas. Propusemos discutir como as variadas formas de desigualdades raciais estigmatizam os sujeitos no seu dia a dia e como somos (de)formados nesse contexto branqueador e de negação da nossa 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 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.

Talvez não tenhamos respostas, mas algumas pistas de como lidar com as questões raciais diante da magnitude com que são expostas no repertório das professoras e das crianças.

Em face dessa problemática, a organização do grupo focal buscou compreender, no primeiro momento, o processo de autoclassificação e classificação das crianças e das professoras, isto é, quem se autodeclara negro/a ou branco/a e qual a classificação dada pelas professoras aos seus/suas alunos/as. A essa categoria, denominamos: *Ser negro/a ou ser branco/a: autoclassificação e classificação racial das crianças e das professoras*. A outra categoria, a da beleza do cabelo, denominamos *A estética do corpo e do cabelo: para além dos traços finos - os discursos produzidos pelas crianças e pelas professoras*. Entre as crianças, surgiram temas como amizade, inteligência e riqueza, cuja categoria denominamos: *A cor da amizade, inteligência e riqueza: o olhar das crianças* e, por fim, entre as professoras, surgiu a discussão sobre a explicitação ou não do preconceito no contexto escolar, a qual denominamos *A Manifestação do preconceito no contexto escolar: o olhar das professoras*.

3.1 Ser negro/a ou branco/a: autoclassificação e classificação racial das crianças e professoras

Existe no Brasil um sistema de classificação múltiplo, com várias categorias raciais intermediárias, complexas e controversas. Os significados e efeitos dessas categorias não estão definidos *a priori*. A produção de seus significados se dá de forma relacional, conflituosa e diferenciada no interior da escola e da comunidade, ou seja, nos processos sociais. Não é tão simples dizer quem é branco/a ou negro/a no Brasil, haja vista que não existe um sistema fixo, objetivo e único de classificação e que seja utilizado igualmente por todas as pessoas. Além disso, a aparência física tem uma grande força classificatória (NOGUEIRA, 2006).

Não tivemos o objetivo de encontrar uma cor verdadeira para as crianças e professoras, mas propor uma discussão em relação a essas diferenças raciais existentes na escola e como elas são apropriadas pelas crianças e profissionais da educação no interior das instituições.

Esta visão corrobora o pensamento de Pizza e Rosemberg (2012, p. 92), quando reportam ao padrão de classificação racial no Brasil, no qual

[...] tem sido preferencialmente fenotípico e este padrão parece ter mantido uma certa constância no plano das relações interpessoais, como podem confirmar estudos estrangeiros e brasileiros sobre a terminologia utilizada na autoatribuição de cor, a qual se baseia em um sistema combinado de cor de pele, traços corporais (formato de nariz, lábios, tipo e cor de cabelo) e origem regional.

Pesquisas (PIZZA e ROSEMBERG, 2012; FAZZI, 2006; ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2006; NOGUEIRA, 2006; HASENBALG e SILVA, 1990) demonstram que, na infância, pertencer a um grupo categorizado como não branco não é igual a pertencer a um grupo denominado branco. Pessoas pretas e pardas apresentam rendimento médio significativamente inferior ao das pessoas brancas. As crianças dessas categorias (preta e parda) completam menos anos de estudo, mesmo quando se controla a origem social e a renda média familiar *per capita*. Para Fazzi (2006, p. 85), “A criança aprende desde cedo que ser preto é uma desvantagem, por estar numa posição inferior”. Dados empíricos nos levam a questionar como a criança irá se autoclassificar em preta/negra, se esta classificação frequentemente está associada a características negativas e pode resultar em rejeição.

Ao visitar as instituições públicas de educação infantil no município de Itapetinga, percebemos que havia um percentual de mais de 70%⁶¹ de crianças negras (pretas e pardas). Essa realidade e as imagens e fotografias analisadas no segundo capítulo fizeram com que ponderássemos sobre a necessidade de ouvir as crianças e as professoras sobre a sua autoclassificação.

Da turma que atende a crianças de 4 anos de idade (pré-I), da Escola Stuart Hall, 23 participaram do grupo focal. Três crianças (que socialmente poderiam ser declaradas brancas) se autoclassificaram como brancas. Treze crianças pardas se autodeclararam brancas. Zaki (preto) disse ser branco, mas depois se declarou moreno, o que demonstra uma dúvida por parte da criança sobre a categoria em que se enquadra. Taú (preto) questionou: “*Preto, ué!*”, como se dissesse: “não está vendo?”. Uma criança interferiu na discussão, falou que era mentira e afirmou: “*A cor dele é marrom*”. Outra criança ressaltou: “*A cor dele é branco escuro*”. Zaire (preto) se assumiu como moreno. Aziz (preto) se declarou marrom. Gina (preta) ficou em silêncio. Sanya (parda) e Abdu (preto) se autodeclararam vermelho. Nessa turma havia um total de 20 crianças classificadas pela pesquisadora como pretas e pardas, e três crianças, que, ao olhar do outro, poderiam ser classificadas como brancas, porém a professora da turma as classificou como pardas, talvez pelo fato de conhecer os pais e saber a ascendência racial das crianças.

Na segunda turma da Escola Stuart Hall, crianças de 5 anos de idade participaram do grupo focal. A situação de classificação foi semelhante à da primeira. Em um total de vinte e quatro crianças, a maioria era parda, mas se autodeclarou branca. Quinze crianças (pardas) falaram que eram brancas. Kayla (preta) garantiu ser morena. Hami (preto) não respondeu sobre a sua cor, mas uma colega o classificou como preto, e ele, depois de um tempo, se assumiu branco. Hasan (preto) falou que era marrom. Mali (parda) achou que era vermelha. Shena (parda) disse que era da cor amarela. Jamal (preto) disse que era preto. Quando ele falou, algumas crianças riram. Mais duas crianças pretas (Kamau e Zulu) se assumiram pretas, e as risadinhas continuaram. Perguntei por que elas estavam rindo, mas elas não responderam e abaixaram a cabeça. Simba (branco) se autodeclarou branco. A pesquisadora e a professora da turma o classificaram como branco.

Na discussão acerca das imagens exibidas pelo projeto, Simba era uma das poucas crianças que sempre achavam as gravuras das bonecas negras bonitas. Em um determinado momento das discussões, esse menino declarou que achava os personagens negros bonitos

⁶¹ Esses dados foram detectados pela pesquisadora em cada instituição de ensino.

porque o pai dele era daquela cor. Fica claro que, quando se classifica socialmente uma determinada criança como branca pelos seus traços físicos, já que a pesquisadora não conhece os seus ascendentes, ela explicita a sua ancestralidade negra, o que demonstra a fluidez na linha de cor e a complexidade da classificação.

Observamos que só as crianças de pele com a tonalidade mais escura se autodeclararam pretas. Excluindo algumas crianças pardas que se autodeclararam vermelha e amarela, a maioria se assumiu branca. A autodeclaração de moreno/a e marrom foi reservada para as crianças que seriam declaradas pretas. Na faixa etária de 4 e 5 anos de idade, as crianças já conheciam e empregavam as categorias preto e branco, revelando que os significados sociais direcionados aos sujeitos negros e brancos já tinham sido internalizados e apropriados por elas.

As crianças pardas não se reconheciam negras e fugiam dessa categoria, fazendo surgir a não legitimação da negritude. A criança preta era motivo de escárnio, de risada, de gracejos, mesmo entre crianças tão pequenas. Com risadas, zombavam e excluíaam aquelas que não poderiam se autodeclarar brancas. Percebemos que algumas crianças, ao se declararem pretas, demonstravam certo constrangimento ao falar. Abaixavam a cabeça, falavam tão baixo que, às vezes, não era possível ouvi-las bem. Isso mostra que o discurso do branqueamento estava presente entre as crianças pequenas, pois havia uma forte rejeição da negritude entre as elas.

A necessidade de autoafirmação como moreno/a e marrom, e não como negro/a ou preto/a, pode talvez revelar uma tentativa de melhorar sua autoimagem e sua posição em relação ao outro. As crianças já haviam internalizado a ideia da inferioridade da pessoa negra e buscavam sua “salvação” tentando, de alguma forma, tornar-se uma pessoa branca, através, por exemplo, da identificação com as imagens de crianças de cor de pele mais clara.

A cor mais escura da pessoa negra gera maior rejeição entre as crianças, enquanto o branqueamento gradativo, ou seja, o gradiente evolutivo do embranquecimento – preto, pardo, branco – se constitui em um fator atenuante da rejeição. A nação brasileira se projetou branca, como mostram os estudos de Miskolci (2012), cujo processo de mestiçagem objetivava que a raça branca prevalecesse, uma vez que ser negro/a era visto como enorme desvantagem.

Para reforçar a percepção das desvantagens da pessoa negra, Guimarães (2012b, p. 74) afiança que

As estatísticas demonstram que não apenas o ponto de partida dos negros é desvantajoso (a herança do passado), mas que, em cada estágio da competição social, na educação e no mercado de trabalho, somam-se novas discriminações que aumentam tal desvantagem. Ou seja, as estatísticas demonstram que a desvantagem dos negros não é apenas decorrente do passado, mas é ampliada no tempo presente, através de discriminações.

Isso corresponde ao que Hasenbalg e Silva (1990, p. 7) denominam de ciclo cumulativo de desvantagens. Ou seja, “ter cor de pele branca no Brasil representa o privilégio de ter 8,5 vezes mais chances com relação aos pretos e quase cinco vezes mais probabilidades relativamente aos pardos de ter acesso às universidades”.

O preconceito racial na atualidade deriva, muitas vezes, do conceito de cor da pele. Evidente que outros elementos incorporam esse jogo de forças, como história de vida, tipo de cabelo, herança étnica. Todos esses aspectos são absorvidos pelas sociedades ocidentais na construção do conceito de raça, mas a cor da pele, em particular, representa um aspecto discriminatório muito mais poderoso (TRINIDAD, 2012).

No artigo *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*, Nogueira (2006) faz uma distinção entre o preconceito racial de *marca* (cor da pele, cabelo, formato do nariz, boca) e de *origem* (laços consanguíneos), destacando dois tipos de situações raciais em que o preconceito racial é evidenciado. Neste último (de origem), o preconceito se manifesta de forma inofismável (como nos Estados Unidos da América), enquanto o primeiro (de marca) se destaca pelo fato de que o próprio reconhecimento do preconceito racial, amparado pelo discurso da democracia racial, tem gerado muitas discussões, controvérsias e até a sua negação.

Para Nogueira (2006, p. 292), o preconceito racial no Brasil foi designado como preconceito de *marca*, que se constitui em uma

Disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é *de origem*.

Essa percepção vem corroborar a sugestão de Telles (2003, p. 114) de que “a auto-identificação pode resultar da rejeição ou aceitação de símbolos, tradições e estilos de vida

associados em determinadas categorias. No Brasil, isso significa evitar as categorias de não-brancos, especialmente a de preto, porque essas são frequentemente associadas a características negativas”. Percebemos, entre as crianças, que aquelas que exibiam uma cor mais escura, nas suas diversas nuances, eram as mais discriminadas, as que ficavam mais envergonhadas nas discussões. Nas pardas⁶² (por se assumirem brancas), não havia esse problema.

Nas matizes de cor, uma tonalidade mais clara faz surgir assertivas como esta de Fanon (2008, p. 73): “você não tem nada a ver com os verdadeiros pretos. Você não é negro, é excessivamente moreno” ou, como expressou a criança, “é branco escuro”.

Em relação à classificação dos/as alunos/as, as professoras que participaram do grupo focal⁶³ os/as classificaram como pretos/as e pardos/as. A professora Dalila fez um questionamento: “*Me ensinaram que o negro se caracteriza mais pelo cabelo, é isso mesmo, ou nada a ver? Pelo que aprendi*”. Já professora Aisha acrescentou: “*não me ensinaram, mas eu já ouvi falar muito em relação à textura do cabelo, dos traços*”. A professora Adla, em relação a esta questão, afirmou:

Eu não digo que me ensinaram, mas que a gente ouvia falar e até ver. Eu tenho um amigo que é negro e, às vezes, as pessoas questionavam: mas você é negro e tem os traços tão finos! Pois às vezes caracterizam o negro como beijudo, narigudo, testudo, tipo assim igual aos desenhos... São caricaturados. Eu acho que um traço fino não quer declarar que você é negro ou não, o que declara realmente é a mistura que você tem no seu sangue. Eu sou negra, eu sei que tem negro com pele mais escura que a minha, com nariz mais achatado que o meu, mas eu sei que sou negra. Eu tive esta consciência de ser negra, não a consciência que a gente tem hoje, mas eu já me achava negra desde antes, pelo meu cabelo sempre ondulado, os lábios, o nariz (PROFESSORA ADLA, GRUPO FOCAL, 15/08/2014).

Notamos, pelas justificativas das professoras, que a classificação racial está muito relacionada ao aspecto fenotípico – a marca –, ou seja, textura do cabelo, cor de pele, espessura dos lábios. Nesta última exposição, a professora falou sobre a exibição caricaturada da pessoa negra e frisou a questão da origem, a mistura do sangue (aspectos estes típicos dos

⁶² As categorias da classificação não são todas ambíguas. De fato, não há qualquer problema em identificar o branco, o preto e o amarelo, tampouco o indígena. A fonte de toda ambiguidade está no pardo, e mais especificamente na fronteira entre o pardo e o branco. É verdade que parece haver uma recusa crescente ao termo preto, que também possui uma carga semântica negativa, em favor de negro, categoria que tem aumentado proporcionalmente nas declarações espontâneas (OSORIO, 2003, p.29-30).

⁶³ Foram sete professoras, a diretora e a coordenadora que participaram do grupo focal. Embora utilizando nomes fictícios para todos os participantes do grupo focal, irei denominar todas de professoras para que não haja distinção entre as falas das professoras, da diretora e da coordenadora.

Estados Unidos), no final, ela acabou por confirmar os aspectos fenotípicos “... *mas eu já me achava negra desde antes, pelo meu cabelo sempre ondulado, os lábios, o nariz*”.

Nos Estados Unidos, por exemplo,

O branqueamento, pela miscigenação, por mais completo que seja, não implica incorporação do mestiço ao grupo branco. Mesmo de cabelos sedosos e loiros, pele alva, nariz afilado, lábios finos, olhos verdes, sem nenhuma característica que se possa considerar como negróide e, mesmo, lhe sendo impossível, biologicamente, produzir uma descendência negróide, [...] o mestiço continuará sendo um “negro” (NOGUEIRA, 2006, p. 294).

A concepção de pessoas brancas e não brancas varia no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo e ao longo do tempo. Nos Estados Unidos, havia leis que impunham sistemas de classificação altamente específicos, a fim de eliminar e reduzir incertezas, ao adotarem o regime de descendência mínima, isto é, uma gota de sangue para determinar quem era negro/a, ou não. Isso fez com que se eliminasse qualquer vestígio para a constituição da categoria mulato ou o que aqui no Brasil denominamos pardo. Todas as pessoas de mistura racial, com um mínimo de mescla africana, são classificadas como negras (TELLES, 2003).

No Brasil, pelo próprio processo de miscigenação, pela busca do branqueamento e por não existirem leis que determinem o pertencimento racial de uma pessoa, torna-se mais complexa, ambígua e mais fluida a classificação racial. Parece que a classificação racial brasileira está fundada na aparência física. Corroborando esta tese, Guimarães (2012b, p. 65) afirma que “o nosso sistema de classificação de cor se origina da intrincada teoria de embranquecimento que a nossa geração naturalista moldou a partir das diversas teorias raciais então vigentes”.

Quando, durante a realização do grupo focal com as professoras, surgiu a discussão sobre a cor, eu solicitei que elas declarassem a sua cor. A professora Aisha (parda) iniciou a sua fala questionando a invenção da cor:

Acho interessante o seguinte, que a gente fala, a gente pode falar uma cor, né, mas de onde que partiu? Do IBGE. Ele⁶⁴ fez algum estudo pra que a gente pudesse, dentro das cores... ou alguma discussão, para a gente poder estar se vendo em tal cor? Por exemplo, eu me considero parda, de tanto ouvir falar. Que as pessoas falam que não é nem preta e nem branca, mas uma mistura. Mas o IBGE tem algum estudo que mostre pra gente, para poder se identificar em tal cor? Eu me considero parda, eu acho que é parda, né? (PROFESSORA AISHA, GRUPO FOCAL, 15/08/2014).

⁶⁴ A professora se refere aqui ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essa alegação da professora provocou uma discussão já encetada por vários/as estudiosos/as sobre a classificação racial nos censos brasileiros e mostra que se trata de uma construção humana. Sabemos que, no sistema de classificação por cor ou raça, promovido pelo IBGE e pela PNAD, constam cinco categorias: branca, preta, amarela, parda e indígena. Enquanto as quatro primeiras são definidas por cor, a última tem a sua raiz na origem racial. Essas categorias têm sofrido muitas críticas desde o seu aparecimento no censo decenal de 1940 (PIZZA e ROSEMBERG, 2012). Segundo Guimarães (2012b, p. 67), “A classificação preta ou parda não se aplica a povos orientais, como chineses, japoneses ou coreanos. A cor da pele se refere a um gradiente entre branco e preto”. A cor seria apenas um dos elementos de que se lança mão na construção social das relações raciais. A cor se constitui num símbolo, acionado com o intuito de demarcar as diferenças e as desigualdades com base na raça.

Neste estudo, utilizamos a classificação por cor/raça com base nas categorias usadas pelo IBGE. A professora Chiaka exibe traços fenotípicos que demonstram (sob o olhar da pesquisadora ou do outro) seu pertencimento racial negro. No entanto, no momento da autoclassificação, declarou que, “*No meu registro, é parda, mas eu sou branca*”. A depoente repetiu enfaticamente e continuou: “... *sou branca porque se eu quiser ficar mais parda eu teria que tomar muito sol. Na verdade, eu queria ser bem morena*”. E acrescentou: “... *mas o negro não nasce pretinho, a criança nasce branquinha e vai mudando os traços, ficando escura*”.

Existem vários elementos nesse discurso, porém é preciso aprender com Fischer (2012, p. 137) que

Analisar discursos significa em primeiro lugar não ficar no nível apenas das palavras, ou apenas das coisas; muito menos, buscar a bruta e fácil equivalência de palavras e coisas [...] o visível e o enunciável não se reduzem a um ou outro, eles exercem uma espécie de força um sobre o outro.

É nessa heterogeneidade discursiva, dos ditos, não ditos e das visibilidades que buscamos descrever as investigações sobre as relações raciais através do processo de autoclassificação. Por esse viés, percebemos que a professora, socialmente classificada como negra (parda), não admite esta classificação e prefere pertencer ao grupo racial branco, ainda que, no seu registro civil, conste que ela seja parda. São os pais, geralmente, que vão registrar os filhos. Talvez, percebendo o pertencimento racial (de marca) dos pais, o oficial de cartório a tenha classificado como parda. Segundo Osorio (2003, p. 12) “nos registros de nascimentos ou de óbitos a cor dos sujeitos classificados é sempre definida por heteroatribuição”.

Posteriormente, a professora manifestou a opinião de que gostaria de ser bem “morena”, mas não pronunciou as categorias preta ou negra; preferiu a categoria morena. Depois afirmou que “a criança nasce branquinha” e depois vai “ficando escura”, como se a criança nascesse em um grupo racial branco e depois passasse para o grupo racial negro quando se tornasse preta, quem sabe, queimada pelo sol!

Segundo Telles (2003, p. 124), “a escolha do termo moreno para pessoas no extremo escuro do *continuum* racial pode ser uma forma de branqueamento. A ambiguidade do termo moreno permite que uma pessoa que talvez não tenha a opção de se chamar de branca, possa escapar das categorias estigmatizadas dos não-brancos”. Embora o termo moreno não conste nas categorias oficiais do IBGE/PNAD no espectro das cores, as pessoas são mais propensas a utilizá-lo no discurso popular para fugir da categoria preto. Apesar de os “discursos do movimento negro e do governo sejam de que todos os pretos e pardos são negros⁶⁵, o uso desse termo nas ruas é limitado àqueles situados no extremo mais escuro do espectro de cores” (*ibid.*, p. 111), considerando que a discriminação contra pretos é bem mais forte que contra pardos.

A professora Adla se declarou negra: “*Eu sou negra. A gente nasce com alguma coloração na pele. No nascimento não tem como se autodeclarar, é alguém que declara para você. No meu registro, tem parda, mas eu não sou parda, sou negra*”. Fica claro nesta fala que a cor ou o pertencimento racial que alguém se atribui é confirmado ou negado pelo olhar do outro. Esta ideia corrobora a proposição de Gonçalves (2011, p. 104), para quem “os oficiais de cartórios continuam registrando, nas certidões de nascimento, o pertencimento racial das crianças, e, muitas vezes, sem perguntar aos pais como classificariam seus filhos. Cada vez mais, predomina a identidade pela cor da pele, pela marca”.

A professora Aisha voltou a questionar os critérios que levam alguém a se declarar parda. “*Para você se declarar como parda, quais critérios que tem que ter para se considerar parda? Cadê o estudo... algum material pra gente ler, pra você se autodemominar como parda? Eu não tenho esse material*”. Percebemos a inquietação da professora para saber de onde partiram essas categorizações raciais impostas pelo instituto censitário. Por que o sujeito tem de se classificar como preto, pardo, branco, amarelo? Sabemos que essas categorias são

⁶⁵ A agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois, ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades (OSORIO, 2003, p. 24).

construídas social e historicamente. Não é algo dado, inato, mas uma invenção da sociedade moderna numa relação de poder e hierarquização social.

A professora Laine (parda) se declarou parda. A professora Kali (parda) afirmou: “*No meu registro, está que eu sou branca, mas eu me considero parda*”. A professora Zelika (parda) se declarou negra. A professora Haifa (parda) se declarou negra: “*No meu registro está parda, mas eu me considero negra, porque da família, né, pai, mãe, os laços, né? Tem aquela mistura*”. A professora Kadija (que talvez a pesquisadora a declarasse branca) se declarou parda:

No meu registro, está branca, realmente eu nasci bem branca, mas eu me considero parda. Se eu mostrar minhas pernas aqui para cima vão estar bem brancas. Mas eu me considero parda. Porque tem pessoas muito mais claras do que eu, então eu me considero parda, mas eu era muito branquinha mesmo (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

O tipo racial de uma pessoa é definido na relação com o outro. De acordo com Pizza e Rosemberg (2012, p. 107), “O sujeito que atribui a cor a outro o faz em função de seus atributos raciais e define o outro em termos comparativos [...] porque tem pessoas muito mais claras do que eu”. Isso mostra que, talvez, a classificação como branca dada pela pesquisadora tenha sido pela comparação com os outros participantes da pesquisa. Por outro lado, a professora enfatizou que nasceu bem branquinha, reforçando a sua branquitude, talvez.

A professora Dalila (parda) declarou: “*Eu me declaro como negra e aconselhei o meu filho também a se declarar como negro, porque temos avós negros, e eu confesso que com segundas intenções me declarei como negra, pois, hoje, tudo agora é privilégio para negro né?*”.

Talvez haja, nesse discurso, não a aceitação do pertencimento racial, mas uma posição por questão de conveniência diante das políticas de reparação social e ações afirmativas que têm contribuído para a inserção da população negra no sistema educacional e em outros setores públicos. Sabemos que esses programas buscam promover e oportunizar vários benefícios à população negra, alvo de discriminação, e gerar a igualdade de oportunidade, beneficiando o indivíduo no momento oportuno. Essas políticas não se constituem em privilégio, como sublinhou a professora; trata-se de um direito conquistado com muita luta por parte de vários movimentos sociais. Bento, por exemplo, afirma que “as cotas de 100% nos lugares de poder em nossa sociedade não são explicitadas. Foram construídas silenciosamente, ao longo de séculos de opressão contra negros e indígenas e foram naturalizadas” (BENTO, 2005, p. 165).

Levando-se em conta a pluralidade discursiva e os aportes teóricos foucaultianos, Azevedo (2013, p. 153) alega que

Não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, é preciso considerar as condições históricas para o aparecimento de um objeto discursivo que o garantem “dizer alguma coisa” e se relacionar com outros objetos; o discurso, enquanto um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva, não possui apenas um sentido ou uma verdade, ele possui, acima de tudo, uma história.

É nas práticas discursivas que o saber vai se revelando como construção histórica. Vale sublinhar o caráter relacional dessas construções subjetivas. Por esse viés, Giroux (1999, p. 134) analisa que grupos que hoje se referem decididamente a si mesmos como pessoas negras, assumem, pelo menos para fins políticos, uma identidade étnica ou racial perante o Estado e as elites brancas ou mestiças:

À medida que a classe trabalhadora branca vê seu sonho de ascensão social e econômica em perigo, está cada vez mais enxergando a ação afirmativa, os programas de política social e a natureza mutável da identidade nacional e cultural como uma ameaça a seu próprio sentido de segurança e possibilidade. Em vez de abraçar [...] outros grupos étnicos como aliados na luta para desmontar as narrativas predominantes da dominação eurocêntrica com o discurso da luta democrática e da solidariedade, o legado do racismo institucional e ideológico parece ter mais uma vez alcançado um limiar perigoso que mais impede do que estende esse objetivo.

Há muitas posições a favor e contra as ações afirmativas⁶⁶, especialmente as reservas de cotas⁶⁷ nas universidades públicas brasileiras. Enquanto um grupo rejeita essas políticas afirmativas por julgarem-nas injustas para com aqueles que não poderão ser alcançados por elas ou como uma ameaça a sua própria ascensão, outros

⁶⁶ A primeira referência à ação afirmativa aparece com o sentido atual, na legislação trabalhista de 1935 (The 1935 National Labor Relations Act), que previa que “um empregador que fosse encontrado discriminando contra sindicalista ou operários sindicalizados teria que parar de discriminar e, ao mesmo tempo tomar ações afirmativas para colocar as vítimas nas posições onde elas estariam se não tivessem sido discriminadas” [...] A noção moderna refere-se a um programa de políticas públicas ordenado pelo executivo ou pelo legislativo, ou implementado por empresas privadas, para garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais, sexuais (GUIMARÃES, 2009, p. 170).

⁶⁷ A Lei nº 12.711/2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em julho de 2015.

Após uma longa experiência de rejeição, segregação e tratamento desigual se voltam para as origens ancestrais tentando encontrar os elementos, mesmo que fragmentados, de uma identidade pretérita que possibilite a construção de identidades coletivas na atualidade, capazes de operarem no plano político, forçando a democratização da sociedade (SILVÉRIO, 1999b, p. 156).

A expressão “ação afirmativa” é empregada com o sentido de equidade e visa acelerar o ritmo de participação dos membros de grupos “sub-representados no acesso ao emprego, educação, treinamento e promoções” (TOMEI, 2005, p. 9). Com medidas ativas, objetiva aumentar, de modo significativo, o recrutamento e a promoção de minorias e ampliar a noção de igualdade de oportunidade.

Entre as críticas estão os argumentos de que essas cotas se constituem formas de discriminação, isto é, discriminação reversa; rebaixam padrões e desestimulam beneficiados e não beneficiados a darem o máximo de si; subvertem o princípio universalista e individualista do mérito; pelo alto grau de miscigenação brasileira seria impossível a sua implementação; criam o estigma de incapacidade do negro; ferem o princípio da igualdade; o reconhecimento de diferenças étnicas contraria o credo nacional que somos um só povo, uma só raça (TOMEI, 2005; MEDEIROS, 2005).

Para os defensores, as cotas não seriam empregadas de forma arbitrária, mas com vistas a reparar uma situação de desvantagens originada em discriminações históricas e sociais. Para juristas como Joaquim Barbosa e Marco Aurélio, não basta não discriminar, é preciso promover a igualdade de oportunidade (TOMEI, 2005; MEDEIROS, 2005).

Theodoro (2012, p. 54) esclarece que

As ações afirmativas constituem uma nova geração de políticas sociais cujo objetivo é o enfrentamento das desigualdades causadas pelo racismo, pelo preconceito e pela discriminação racial. As ações afirmativas visam, portanto, abrir espaço para uma população que, durante sua trajetória de vida, teve sua ascensão social obstada pelo racismo e seus desdobramentos. Constituem, desse modo, mecanismo de equalização de oportunidades em uma sociedade que convive, em suas diferentes instâncias, com a questão racial.

Apenas políticas conhecidas como universais – reforma educacional, melhoria na saúde pública, transferência de renda, previdência rural – por si só não trariam mudanças necessárias para a população negra, uma vez que a diferença e o racismo continuariam presentes no contexto social. Segundo Theodoro (2012, p. 53), “O enfrentamento do racismo pressupõe, de um lado, a consolidação dos sistemas de proteção social e das políticas sociais

de cunho universal, mas, também como ações de cunho mais específico e direcionado: as ações afirmativas”.

As ações afirmativas podem assumir características de programas de formação e capacitação, de ações valorativas que garantam, por exemplo, participação nos meios de comunicação, facilitação de acesso a segmentos do mercado de trabalho ou à educação.

Das nove professoras que participaram do grupo focal, quatro se autodeclararam negras, apesar de uma delas ter alegado que a sua declaração estava relacionada ao interesse nas políticas públicas destinadas às pessoas negras. As outras três demonstraram um pertencimento racial positivo no grupo racial negro. Quatro se autoclassificaram parda – o que pode demonstrar, de alguma forma, uma busca pelo embranquecimento. Embora seja uma categoria que se encontre no censo brasileiro – que usa o slogan “Não deixe a sua cor passar em branco⁶⁸” na sua campanha censitária–, para o próprio IBGE e para o Movimento Negro, os que se autoclassificam como pardos pertencem ao grupo racial negro. E uma professora se autoclassificou branca, apesar de, socialmente, ser classificada como parda/negra.

Nessa discussão, percebemos certa dificuldade de algumas professoras de construir uma identidade étnico-racial positiva em relação ao negro, quando não houve mesmo a sua negação. Entendemos que a nomeação da cor da pele não é um mero veículo neutro. Ela carrega índices de preconceito e discriminação, pode ser um dos atributos categorizadores dos indivíduos, determinando a sua localização social. Consuelo Dores Silva, na obra *Negro, qual é o teu nome?*, certifica que “o escamotear a própria cor, pode estar querendo livrar-se do estereótipo negativo atribuído à cor negra, em nossa sociedade” (SILVA, 1995, p. 83). As denominações de cor/raça como marrom, pardo, moreno têm conotações mais positivas que a de preto. Moreno seria a cor do Brasil, pois os/as brasileiros/as preferem utilizar o termo moreno a pardo.

As discordâncias sobre o modo de categorizar as pessoas como morenas no sistema brasileiro podem desvendar a dimensão política da nossa classificação racial. Moreno seria uma categoria dissolvente da polaridade negro/a e branco/a, isto é, nele estaria contida a síntese brasileira (SILVÉRIO, 2002).

Nesse seguimento

⁶⁸ Propaganda censitária de 2010.

A ambiguidade tem sido um traço característico de nossa classificação racial, ela não tem impedido que uma parcela significativa da população negra seja permanentemente racializada no cotidiano e que, por isso mesmo, tenha assumido sua identidade negra de forma não ambígua e contrastante em relação ao seu outro, o branco. Essa assunção não ambígua, aparentemente, desvenda a intrincada trama do nosso universo de classificações que tem permitido, por meio do uso e abuso da multipolaridade, a subordinação funcional dos não-brancos (SILVÉRIO, 2002, p. 224-225).

A construção da identidade negra perpassa processos sociais e históricos e constitui um movimento contínuo de construção, desconstrução e reconstrução. Como argumenta Souza (1983), no Brasil ser negro/a é *tornar-se negro/a*.

Lembro-me que, em uma das minhas visitas a uma creche, a professora contou uma história em que o personagem era uma criança negra. No enredo da história, a criança se esconde e vai mostrando partes do corpo à medida que vai sendo solicitada, como pé, mão, barriga, até o momento em que aparece completamente. E, quando apareceu, era a figura de uma criança negra e, aí, no momento do – “Aqui, achei!” –, a professora apontou uma criança preta e disse “Achei o ‘negão’ aqui”, que era o menino Tiago. Depois ela acrescentou o adjetivo lindo, “O negro lindo”. Tiago logo se esquivou e explicitou a não aceitação: “Eu, não”, por não querer ser a criança negra da história.

Esses discursos mostram a dificuldade das crianças e das professoras de se reconhecerem negras, já que 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. As crianças já assimilaram que quanto mais distante do modelo inferiorizado (pessoas negras/africanas), não exposto na mídia televisiva nem na escola, maiores serão as chances de ser aceitas socialmente. Quanto mais próximo da negritude, mais discriminado o indivíduo será, o que propicia, inclusive, estratégias de embranquecimento ou de negação da própria identidade negra para tentar escapar dessa prática de exclusão. Faz-se necessário, então, se aproximar do modelo branco/europeu.

Corroborando essa discussão, Louro (2013, p. 15) assegura que

Nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade. O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feita a partir do lugar social que ocupamos.

Sabemos que as teorias racialistas partiram da percepção do corpo do outro (da pessoa negra em especial) com suas características fenotípicas (cor da pele, textura dos cabelos, cor dos olhos), visto que a cor branca, com seus atributos, nunca deixou de ser apontada como referência de beleza. As pessoas negras absorveram a “feitura” do seu corpo, forjada pelas pessoas brancas, enquanto estas internalizaram a beleza do seu corpo criada por elas mesmas, a seu favor. As crianças negras e não negras já assimilaram esse ideal, essa negação em relação a elas próprias.

3.2 A estética do corpo e do cabelo: para além dos “traços finos” - 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. Hoje o corpo ocupa uma centralidade no debate contra o envelhecimento, a obesidade⁶⁹, a “feitura”, enfim um corpo arquitetado como modelo de desejo e de idealização; corpo perfeito, impulsionado pela sociedade de consumo.

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, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio.

Parafraseando Foucault (1979), questionamos que tipo de investimento é necessário e suficiente para funcionamento de uma sociedade racista e preconceituosa como a nossa, que impõe um modelo ao corpo negro.

⁶⁹ Quando falamos em obesidade, estamos nos referindo não apenas às atividades físicas que se constituem atividades importantes para a saúde, mas, à obsessão, ao excesso de horas nas academias, aos procedimentos cirúrgicos, às drogas e à busca de métodos “milagrosos” para o emagrecimento.

Na cultura contemporânea, o corpo ganha centralidade nos discursos promovidos pela mídia e pelas academias, assentado em temas como gênero, sexualidade e etnia; portanto, o corpo não se constitui apenas um substrato biológico naturalmente dado, universal e inquestionável. O que se apregoa como beleza é a norma social de que se deve ser uma pessoa branca, rica 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 a todos aqueles que fogem dos padrões instituídos como esteticamente mais belo e ousam experimentar outras formas de arrumar o cabelo, por exemplo. Dentro do legado foucaultiano, sublinhamos que o corpo é um sítio no qual se desencadeiam os efeitos de poder e, conjuntamente, espaço de resistência. As relações de poder nessa perspectiva moldam e adestram os corpos.

As inferências de Louro (2013) legitimam esse postulado, ao afirmar que os sujeitos investem no corpo e o constroem de modo a adequá-lo aos critérios estéticos e morais dos grupos a que pertencem:

Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por fim, a identidade [...] aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de “marcas” biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência (LOURO, 2013, p. 14).

No artigo *Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência*, Miskolci (2006) propõe uma discussão sobre as relações entre corpo e identidade na perspectiva dos estudos de gênero. Propomos, aqui, com o suporte desse referencial, uma discussão do corpo e identidade na direção dos estudos das relações raciais, tema que mantém uma total consonância com a questão de gênero, visto que este corpo (masculino, feminino, preto, branco) precisa ser modificado, normalizado, disciplinado numa busca constante de adequá-lo aos padrões de identidade social impostos, pois

Diferenças de classe, raça/etnia, gênero e geração, historicamente criados, tendem a ser percebidos como naturais, corporalmente visíveis, mas, por isso mesmo, modificáveis por técnicas de adequação corporal. E como se alguém pudesse deixar de ser pobre, “negro” ou feminino apenas por meio de técnicas, cosméticos, drogas e cirurgia (MISKOLCI, 2006, p. 686).

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 eurocêntrica, ou seja, liso e louro. Para falar de cabelo, utilizamos o referencial da pesquisadora brasileira Nilma Lino Gomes (2008), que, na obra *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*, traz uma discussão profícua sobre raça, etnia e a experiência do grupo racial negro com o cabelo – categoria que se constitui 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.

Inspiradas nos estudos e pesquisas desenvolvidos por Fazzi (2006) e Carvalho (2005), (CAVALLEIRO, 2011), levantamos questões relacionadas à estética, como esta: Qual figura de boneca/o as crianças acham bonitas, quais acham feias e por quê?

O estudo de Kenneth Clark, publicado em 1947, que desenvolveu o Teste da boneca⁷⁰, se tornou o modo mais comum de investigação, de autoidentificação e de preferências raciais e étnicas de crianças (FAZZI, 2006). Aqui não eram bonecas propriamente, mas figuras (ou personagens) de meninas e menininhos, denominados bonecas e bonecos, para distinguir dos meninos e das meninas sujeitos da pesquisa.

Utilizando as 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.

⁷⁰ Este estudo foi desenvolvido nos anos de 1940 pelo psicólogo afro-americano Kenneth Clark, o qual consistia em expor bonecas negras e brancas para um grupo de crianças afro-americanas. Era solicitado ao grupo de crianças que atribuíssem determinadas características às bonecas, como qual era a bonita, a feia, a que parecia ser boa ou má, etc. Este teste já foi repetido em vários países e ao longo desses 75 anos desde a sua primeira apresentação (FAZZI, 2006). Ver teste: https://www.youtube.com/watch?v=TY_rdxvhffM.

As Imagens 55 e 56, que retratam anjos, foram as primeiras a ser 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 55. Sala de aula Escola Avtar Brah



Imagem 56. Sala de aula. Pré-escola M. Foucualt

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 o branqueamento é imprescindível à aceitação social da criança em nossa escola, em nossa sociedade.

Desde muito pequenas, as crianças aprendem e apreendem que são superiores ou inferiores por meio de várias mensagens – por meio de símbolos, de ícones, como os que estamos estudando, dos livros de histórias infantis e didáticos, da mídia televisiva etc. Esses meios geralmente retratam crianças e adultos com a cor da pele branca, os cabelos lisos e, de preferência, amarelos, 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 (55 e 56) exibidas às professoras fizeram surgir algumas indagações. A professora Adla 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*”. 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 e de forma generalizada 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. Será que se fosse um anjo negro seria relacionado 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. 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. Do marrom para lá. Então, realmente a cor da sujeira é preta, a não ser que seja de sangue, aí é vermelha (risos). 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 (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

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 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 personagem preto, não há possibilidade de recriar em virtude da realidade, ou seja, um contexto de crianças maciçamente negras? Vemos que há uma naturalização do modelo hegemônico.

Em outro momento, a professora declarou que nunca viu imagem de anjos pretos, nem na TV, nem em livros e complementou:

Vai ver que ela foi comprar e só tinha anjos dessa cor. De cor negra, não tem. Eu trabalho com E.V.A. Eu faço esses bonecos e, hoje, eu coloco o negro mais do que um tempo atrás. Eu sempre retrato, eu coloco crianças negras. 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 sempre coloco. Eu fui numa escola e todos os pegadores eram cabeça de criança, e todos eram marrons. Eu estava me sentindo [...] Eu acho que nesse momento não encontrei nenhum anjinho da cor marrom (PROFESSORA KADIJA. GRUPO FOCAL 15/08/2014).

Além de defender a inexistência de anjos negros, a professora 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, ao branqueamento. A professora argumenta sobre a existência de uma quantidade maciça 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 57, coletada em uma das instituições pesquisadas?



Imagem 57. Sala de aula. Pré-Escola M. Narodowski.

As professoras não admitiram a existência de anjos pretos, por isso, para elas, o que nunca se viu não pode ser representado. Universaliza-se e naturaliza-se, assim, o anjo como branco, de olhos azuis, cabelos loiros, celestiais – características típicas do eurocentrismo.

A professora Adla fez uma defesa à criação da Turma da Mônica e sobre a falta de personagens negros/as:

Agora assim também, 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. Isso eu não vejo. Eu acho que é a realidade que ele estava, que ele vivia... por exemplo, se Laine⁷¹ fosse fazer os personagens dos filhos dela, jamais iria fazer de negro porque Artur é branco, a menina é até chamada de Branca de Neve, porque é branquinha demais. Então se for retratar, não vai dar para ser assim (GRUPO FOCAL, 15/08/2014).

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 na democracia racial, onde todos vivem e convivem harmoniosamente.

Muito do que existe em relação à questão racial diz-se que foi feito sem intenção ou sem ponderação. O sujeito não é 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

⁷¹ Laine é uma professora que estava participando do grupo focal e se declarou parda.

vivendo em tempos fascistas, em que o racismo contra pessoas negras e nordestinas se expande, como, por exemplo, a elevada incidência de discursos racistas propagados nas redes sociais durante as últimas eleições presidenciais de 2014⁷². 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).

Abrimos um parêntese para falar que a imagem criada no imaginário sulista do baiano como um indivíduo preguiçoso e inferior, certamente, se deve a uma questão histórica e cultural, tendo em vista que a população da Bahia é constituída, na sua grande maioria, por pessoas negras. Se a maioria é negra, então, justifica-se o discurso de que o baiano é preguiçoso, social e intelectualmente inferior. Estas características são destinadas ao negro desde a divulgação dos discursos pseudocientíficos dos séculos XVIII e XIX, que persistem, ora de forma clara, ora de forma silenciosa, ou, na perspectiva foucaultiana, nem imediatamente visível, tampouco inteiramente oculto (FOUCAULT, 2012).

A síndrome do caráter preguiçoso do baiano seria como um fator herdado dos negros africanos. Como lembra Guimarães (2009, p. 58), “‘baianos’ e ‘nordestinos’ passaram a ser, neste contexto, uma codificação neutra para os ‘pretos’, ‘mulatos’ ou ‘pardos’ das classes subalternas, transformados nos alvos principais do ‘novo racismo’ brasileiro”.

Um aluno⁷³ do 5º ano do ensino fundamental de uma escola em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, como um protesto contra a ausência de personagem negro na Turma da Mônica, desenhou os principais personagens, pintou-os todos de lápis de cor preta ou marrom para indicar o grupo racial negro ao qual pertencia, e anunciou: “Pintei na minha cor, cansei desses desenhos diferentes de mim”. Embora os personagens da Turma da Mônica sejam brancos, assim como personagens de qualquer outro conto infantil, como a Branca de Neve, o Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, eles não poderiam ser representados como negro, atendendo à realidade social e cultural das crianças? A questão não é ser fiel ao desenho, atendendo à cultura europeia, mas procurar atender à realidade das crianças do contexto local.

⁷² O Ministério Público Federal no Paraná recebeu 49 denúncias entre domingo, dia da eleição, e esta segunda-feira (26) sobre discriminação étnico-racial. A maioria, segundo o MPF, faz referência negativa a nordestinos. São comentários e postagens feitas no Facebook que devem ser apuradas pelos procuradores competentes em cada área correlata. Disponível em <http://www.geledes.org.br/mpf-parana-recebe-denuncias-de-racismo-e-preconceito-depois-das-eleicoes/#axzz3S6wrq6W4>. Acesso em 18 de fevereiro de 2015. Existem muitas outras notícias desses tipos de preconceitos denunciados no Portal Geledés. <http://www.geledes.org.br/>.

⁷³ Fonte: <http://extra.globo.com/noticias/rio/mauricio-de-sousa-comenta-protesto-de-crianca-contra-ausencia-de-personagens-negros-na-turma-da-monica-14074452.html> ou <http://www.geledes.org.br/estudante-que-coloriu-de-marrom-ilustracoes-da-turma-da-monica-em-nova-iguacu-festeja-repercussao-de-sua-atitude-na-prova/#axzz3F6IUxMg3>. Acesso em 10 de novembro de 2014.

Hoje em dia já existem desenhos negros na Turma da Mônica, como Pelé, Ronaldinho, além de serem pouco divulgado, constituem-se em personagens bem sucedido econômica e socialmente. Os principais personagens ainda são Mônica, Cebolinha, Magali e Cascão, declarados socialmente brancos, embora haja controvérsia para a identidade racial do Cascão.

Não é natural e não se deve aceitar como natural. “É assim mesmo!” “Temos que aceitar!” “Esse é o padrão!” Esse é o padrão instituído por uma cultura eurocêntrica, mas que deve ser questionado, problematizado 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 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”, e suas características raciais passam a ser motivo de vergonha.

Apresentamos às crianças a Imagem 58, em que aparecem uma boneca negra, duas brancas e um boneco branco, e perguntamos a elas qual personagem consideravam bonito e qual achavam feio e por quê. 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 bonequinhas brancas e pretas, as crianças indicavam a branca como mais bonita e desejavam se parecer com ela.



Imagem 58. Sala de aula. Escola Stuart Hall

Vejamos 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 sua presença (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 na instituição escolar, 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 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” para se aproximar, ao máximo, dessa categoria. A pessoa negra (preto/a e pardo/a) com cabelos rastafári ou *black power* faz parte desse padrão estético.

Essas situações atestam um viés racista, que é incorporado pelas crianças, pois elas se veem, diuturnamente, bombardeadas pela mídia, nas ruas e na escola. Fabrica-se um discurso de que a pessoa negra é feia, tem o “*cabelo mal cortado*”, “*não se arruma*” ou “*não se cuida*”, o que leva a uma forma atravessada e enviesada de ver o outro, o diferente.

Quantas músicas já não ouvimos que fazem referência à estética do cabelo da mulher negra? Desde “*Nega do cabelo duro, que não gosta de pentear*”⁷⁴, com questionamento do tipo “qual o pente que te penteia?”⁷⁵ até “*O teu cabelo não nega*” a sua cor, “mas como a cor não pega, mulata, eu quero o teu amor”⁷⁶. Quantas vezes as crianças não são hostilizadas por conta da estética do cabelo, ao serem chamadas de “*Cabelo Bombрил* ou *Assolam*”⁷⁷?

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 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.

⁷⁴ Música “Nega do Cabelo Duro”, cantada por Luiz Caldas.

⁷⁵ Música Nega do Cabelo Duro de Planet Hemp

⁷⁶ Música O Teu Cabelo Não Nega. Marchinhas de Carnaval.

⁷⁷ Marcas das esponjas de aço existentes no mercado.

Ao exibir a Imagem 58 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.

A Imagem 59 apresenta algumas crianças negras e brancas:



Imagem 59. Sala de aula. Escola Frantz Fanon.

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 frisou “... *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 é preconceituoso, mas muito recorrente na sociedade, de que é típico da pessoa negra chamar a atenção.

Na nossa sociedade esta é a representação do/a negro/a. A/ao negro/o, cabe o papel de objeto sexual (*O sexo e as nêgas*)⁷⁸, 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 (Da cor do pecado), quando não apresentam exclusivamente papéis de empregada doméstica (ARAÚJO, 2000). O/a negro/a gostar 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”.

Apesar dessa dura realidade, os/as brasileiros/as brancos/as ou supostamente brancos/as continuam mantendo a crença em sua superioridade sobre as pessoas negras. A heterogeneidade social, especialmente da pessoa negra, é uma presença estranha à cidadania, o que contribui para a construção de uma identidade da branquitude, a imposição da estética branca e europeia como parâmetro de beleza, bom gosto, alta cultura, posição social, enquanto às pessoas negras resta o mau gosto, o “*querer se aparecer*”. 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

⁷⁸ Programa lançado na TV Globo em setembro de 2014, produzida pelo ator e autor global Miguel Falabella.

vantagens e privilégios raciais e na suposta superioridade de pessoas brancas sobre as pessoas negras, a negritude seria um processo de busca da identidade racial positiva.

Louro (2013, p. 16) verifica que

Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” [...] têm possibilidades não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos “outros” (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos. Por tudo isso, podemos afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder.

As identidades raciais são compostas e definidas por relações sociais, moldadas pelas redes de poder de uma sociedade e se constitui por múltiplos discursos, que regulam, normalizam, instauram saberes e produzem verdades. Essas identidades vão se constituindo na medida em que são interpeladas pela 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 60, 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 60. Área de lazer. Creche Fúlvia Rosenberg.

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. Questionar o quê, se já foi instituído pelo discurso hegemônico? 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?

Os estúdios da Walt Disney, por exemplo, lançaram em 2009 o filme *A princesa e o sapo*, em que traz a primeira princesa negra (Tiana). Isso sinaliza um progresso nos filmes produzidos pela Disney, mas, em contrapartida, sofreu uma série de críticas, visto que a princesa, sendo uma heroína, passa a maior parte do filme como uma rã, o que reforça os estereótipos em relação à questão racial.

Na Imagem 61, 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 61. Porta da sala de aula. Escola Frantz Fanon.

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 louro, não assumia a sua identidade, o que foi contestado pela professora Adla, pois ela “dá luzes no cabelo⁷⁹” 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 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:

Assim também, né, 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? Então eu não vejo não, vejo estética, como gostar... negro não pode ter o cabelo cuidado? Eu gosto de luzes (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

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.

⁷⁹ 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.

O sujeito pode e deve mudar o cabelo como desejar – pintar, cortar, fazer rastafári, deixar *black power* –, 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 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. Na pesquisa desenvolvida por Gomes (2008) sobre a estética do cabelo da pessoa negra, a autora revela que o fato de alguns sujeitos negros usarem o cabelo alisado não impede que expressem a riqueza da sua cultura e construam um discurso político sobre o racismo e a condição da mulher negra em nossa sociedade.

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).

Professora Dalila defende:

Eu mesma sempre gostei do meu cabelo preto, mas a gente não envelhece, a gente fica loira, por esse motivo. Sempre gostei do meu cabelo pretinho. Se pudesse continuar do mesmo jeito... Cada um de nós deve assumir aquilo que nós somos. Atrizes assim belíssimas, mesmo negras... tem uma que eu não sei do nome... mas tem uma negra, eu acho ela linda, uma vez eu a vi, era a vilã na história, mas ela deixa assim o cabelo, rastafári mesmo, depois bota uma presilha, e ajeita lá, gente, que lindo!... Muitas vezes, assim, eu vejo homens mais escuros bonitos do que... eu vou muito mais para o escuro do que pros homens claros. Ontem mesmo eu percebi o médico⁸⁰ mesmo, é bonito, eu mesma achei ele, né, uma pessoa muito simpática (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

⁸⁰ Médico cubano que atende nos postos de saúde do município.

A professora de início falou dos cabelos e depois direcionou a discussão para a beleza negra. O interessante é que nesse discurso há enunciados carregados de 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”. Vê homens “*mais escuros*” bonitos, faz referência ao médico cubano como bonito e, ao final, utiliza o termo “*simpático*”. Simpatia é diferente de beleza. Simpático é ser agradável, aprazível, interessante. Alguém pode ser simpático, sem ser necessariamente bonito, e vice-versa. Inclusive este conceito de bonito deve ser questionado e colocado em permanente discussão. Esse bonito é de acordo com qual padrão?

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 (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

Nesse discurso surgem elementos que indicam uma reprodução dos discursos promovidos pela sociedade. 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 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”.

O termo “negro”, por sua vez, foi instituído e utilizado por militantes afro-brasileiros, em sua campanha para convencer todas as pessoas não brancas brasileiras, especialmente as

mulatas, a assumirem sua cor, não se rendendo à crença, difundida pela cultura do branqueamento, de que a pessoa não branca, mais clara, poderia aspirar por uma maior mobilidade social (SKIDMORE, 1991).

Na Imagem 62, extraída da Creche Moysés Kuhlmann Jr., 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 62. Muro da área interna. Creche Moysés Kuhlmann Jr.

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), “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 a análise de Santos (2000, p. 62): “a sociedade tem as pessoas não-brancas como marginais em potencial”.

Na Imagem 63, da Creche Maria Bujes, 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 contaminado, quem sabe pelos livros didáticos ou infantis ou pela mídia televisiva, ao visualizar a pessoa negra como mal vestida e com aspecto de suja, de pedinte, de 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 63. Muro da área interna. Creche Maria Bujes.

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:

É como cada um vê. Às vezes eu fico preocupada. 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 (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

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 discursos que surgiram entre as professoras com base nessa gravura: para uma professora, a criança parecia não querer participar da brincadeira; para outra, o pintor não desenhou ou pintou direito a cena.

A leitura que foi feita pelo grupo é 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 presente.

Parece que apenas práticas nazifascistas, práticas discriminatórias institucionalizadas, como nos Estados Unidos e na África do Sul, com o *apartheid*, podem ser apontadas como racismo. Esses sim são verdadeiros tipos de racismo. Aqui no Brasil não existem essas práticas, portanto não existe 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. Existe um *apartheid* entre pessoas negras e brancas, entre pobres e ricos, entre nordestinos e sulistas.

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 subjetiva – 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.

O leque de imagens expostas para as crianças foi menor, para que não ficasse muito maçante e cansativo para elas; já para as professoras, exibimos algumas gravuras a mais. A partir de agora as imagens e os discursos são das professoras.

Analisando as imagens da *Branca de Neve* (Pré-escola Stuart Hall) e da *Moranguinho* (Creche Fúlvia Rosemberg), respectivamente, as professoras assim se manifestaram: professora Kadija: “Ah! Esta é a minha sala. Esculhambação. É a Branca de Neve, ela é branca”; a professora Zelika: “e a Moranguinho também é branca”; a professora Kadija: “na verdade, esses personagens (da Moranguinho) são as frutas. Qual fruta poderia colocar bem moreninho?”. Há uma dificuldade, por parte das professoras, de falar a palavra negro/a, preto/a; sempre utilizam expressões, como moreninho e pretinho, talvez como uma forma de minimizar a condição social da pessoa negra.



Imagem 64. Sala de aula. Pré-Escola Stuart Hall.



Imagem 65. Área de lazer. Creche Fúlvia Rosemberg.

Com base nessa imagem de Moranguinho, iniciou-se uma discussão com sugestões de várias frutas pretas, marrons, roxas, como jabuticaba, amora e uva. Complementou a professora Kadija: “Em relação à figura da Moranguinho, os personagens são frutas, não

teria como modificar, pois já são os/as personagens. Se colocar diferente, a criança percebe logo” – de igual modo a criança percebe todos os/as personagens brancos/as que se encontram espalhados pelas escolas.

A professora Adla sublinhou:

Às vezes a gente fica condicionada a reproduzir o que a gente acha também, né? Porque assim se a gente for, por exemplo, eu gosto do tema da Moranguinho... teve a época da Moranguinho... teve a época de Charlie e Lôla⁸¹, são dois loirinhos... De Charlie e Lola tem uma personagem negra - Lola, mas não encontrei a bonequinha negra, uma coisa mais linda. Se você buscar os personagens para fazer, e você gosta do tema, você vai ser fiel àquele tema não pensando na cor, a não ser quando você faz criança solta (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

Esses/as personagens (Charlie e Lôla) foram criados/as pela escritora inglesa Lauren Child⁸² e são bem propagados/as entre as crianças. Mas, por que então não se criam ou recriam personagens de origem africana?

A professora Kadija, que é uma das professoras que confeccionam esses materiais de decoração declarou: “*Isso deve ser feito hoje em dia, porque, antes, a gente não se atentava para isso, não. Eu fazia personagens e não me atentava para isso, não, hoje eu faço, tenho o cuidado com isso*”. A professora Kali disse que, se colocar um desenho diferente, as crianças percebem e dizem que não é. A professora Dalila assegurou: “*A gente coloca a imagem para chamar a atenção. A imagem chama a atenção deles*”. A professora Adla acrescentou: “*Às vezes, a gente faz sem saber como que está fazendo. Um despertar mesmo. O cabelo liso, por exemplo, é mais fácil de fazer, com emborrachado*”.

É preciso salientar os aspectos importantes das relações 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.

Na Imagem 66, em que todos/as os/as personagens são brancos/as, ocorre situação semelhante.

⁸¹ Charlie e Lôla são dois personagens criados pela escritora inglesa Lauren Child. Os dois irmãos foram lançados primeiramente em uma série de livros infantis e logo depois em uma série de televisão. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Charlie_and_Lola.

⁸² É uma escritora e ilustradora inglesa, nascida em 1965 na Inglaterra. Além da série Charlie e Lôla, é autora dos livros de Clarice Bean.



Imagem 66. Sala dos/as professores/as. Creche Maria Bujes.

Na opinião da professora Zelika, quem confeccionou as bonecas “cortou o emborrachado do mesmo jeito e fez tudo para não dar trabalho”. A professora Dalila concordou com esse raciocínio. A professora Kadija achou que a professora não atentou para a questão racial e propôs contar uma experiência de sua sala de aula:

É um comentário. Na escola tem uma menina no 5º ano (no colégio particular). Ela foi minha aluna. Uma vez, ela se desenhou e pintou assim... (mostrou uma cor clara). Ela é negra e uma negra linda. E aí eu perguntei por que ela colocou aquela cor, e não colocou uma cor mais escura... Perguntei você é que cor? Ela disse que era morena. Eu disse não, você é negra. Você é uma negra linda. Olha para você. Coloquei ela frente ao espelho e disse: olhe para você como você é linda. Se deixar você vai ser a mais bonita aqui da sala, se for fazer um concurso aqui. Porque realmente ela era uma negra linda. O pai dela é negro de Salvador, e a mãe, também. (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

Muitas vezes ouvimos no nosso dia a dia alguém se referir a uma pessoa negra que acha bonita como “uma negra linda”, “um negro lindo”, “um/uma negro/a inteligente”. Parece que existe uma necessidade de destacar a negritude antes do adjetivo bonito, lindo, inteligente, para indicar uma exceção, e não a regra. A criança citada não seria, apenas, uma garota linda? Qual a necessidade do termo “negro” para indicar a beleza da menina? Silva e Rosenberg (2014, p 102) acentuam que o “branco bonito aparece como uma ‘representação da espécie’, raramente tem sua pertença racial descrita. Esta pertença não precisa ser nomeada, pois as pessoas são ‘naturalmente brancas’” e bonitas. Já para as pessoas negras, precisa-se dar o destaque da sua pertença racial.

Outra expressão bastante contundente no discurso da professora é “Se deixar”, que ela usa em frases como esta: “Se deixar, você vai ser a mais bonita da sala”. Geralmente a nossa sociedade, a escola, a mídia não deixam! Certamente em um concurso a menina negra perderia para os atributos estéticos da menina branca. A expressão “*ser negro de Salvador*” pode indicar uma tonalidade mais escura nas nuances de cor.

Essas práticas discursivas constroem, historicamente, sentidos negativos acerca da pessoa negra, abrindo espaço para o racismo. A criança, como as professoras, busca 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. Faz-se necessário ocultar sinais que denunciam um corpo transgressor, o corpo negro, corpo este que denuncia o pertencimento étnico-racial.

Em relação à confecção dos materiais, a professora Kadija justificou dessa forma:

Se você entrar na Internet para pesquisar desenho, esses tipos de desenhos para fazer, para colocar na sala, eu acho que dificilmente você vai encontrar um negro, dificilmente. Então normalmente quem pega uma imagem dessas para fazer, eu acho que caberia ao professor, essa sensibilidade de colocar, porque ele tem uma sala que é mesclada, uma sala que tem brancos, negros e morenos, então pra mim cabe ao professor ter essa sensibilidade de mudar esta questão (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

A professora Kali declarou: “*nunca pensei por esse lado, como ela falou, de tá procurando, colocando um loirinho, um moreninho. Como a sala é mista, coloquei por achar bonito, o desenho bonito, mas nunca relacionei a cor, não*”.

A sala mesclada ou mista, como ratificam as professoras, significa a mistura racial, a miscigenação, porém o moreno, moreninho ou pardo faz parte da categoria negra. E não pensar na questão racial em uma sala de aula maciçamente negra (preta e parda) é uma questão de formação. Não acreditamos, realmente, que essas professoras o façam de forma intencional, mas certamente em razão do rastro deixado pela história de negação da pessoa negra e pelo contínuo dessas atitudes nos dias atuais.

Para lidar com a questão racial e com a diferença, a consciência é insuficiente, pois nossa cabeça é construída 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 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.

Essas questões são vistas como uma forma de enunciação da cultura, como um artifício bastante complexo de significação, através do qual se produzem afirmações a respeito de diversas culturas, grupos sociais, minorias, dos diferentes. Esses grupos constituem e engendram diferentes discriminações, que estão na base da articulação de relações de poder e de práticas sociais muito concretas, de institucionalização, de dominação e de resistência (FISCHER, 2012).

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.

3.3 A cor da amizade, inteligência e riqueza: o olhar das crianças.

Ainda com as imagens exibidas no item anterior, propusemos outros questionamentos às crianças, como estes: Qual figura de menino ou menina elas gostariam que fosse seu/sua amigo/a; com qual gostariam de brincar; qual figura parecia ser rica, qual parecia ser pobre, qual parecia ser mais inteligente (sabido/a)⁸³ e por quê?

A maioria das crianças preferiu brincar e ter como amigo os/as personagens brancos/as. Duas crianças (pardas) disseram que gostariam de ter como amigo a boneca negra. Uma criança (preta) disse que escolheria a boneca negra para ser sua amiga. Uma menina (preta) preferiu a “pretinha” para sua amiga. Um menino (pardo) disse que queria namorar com a bonequinha branca. Uma criança (parda) declarou não gostar da boneca negra porque “*ela é toda preta*”. Um menino (pardo) falou que não gostaria de brincar com a bonequinha negra porque “*está muito preta*”. A maioria das crianças falou em ter amigos/as negros/as e que gostava de brincar com eles. Um menino (preto) disse que gostaria de ter o boneco branco como amigo, enquanto uma criança (parda) gostaria de ter como amigo a boneca loira.

Houve, entre as crianças, preferência, tanto para brincar, como para ter como amigos, pelas crianças, não diria, brancas, pelo fato de o contingente de crianças ser, quase maciçamente negro, porém, com pele mais clara, nas nuances de cor. Percebemos que as crianças mais escuras (pretas) eram as que ficavam mais isoladas e tímidas, inclusive no momento do grupo focal. Não havia muita interação com essas crianças. Isso confirma a tese de Nogueira (2006, p. 297) de que “as relações pessoais, de amizade e admiração cruzam

⁸³ Utilizei esta palavra por ser muito recorrente no contexto das crianças e seus pais.

facilmente as fronteiras de marca (ou cor)”, pois as crianças mais escuras no espectro de cor são as que são mais discriminadas.

Como forma de interagir com a criança, levei para a sala de aula um livro de história infantil *A Amizade não tem cor*, que conta a história de uma criança negra que foi transferida para outra escola e era discriminada. Ao concluir a história, um garoto (pardo) afirmou que não gostava de ter amigos pretos e que podia xingar e criticar a criança preta. Inclusive existem três colegas negros/pretos na sala, e este garoto declarou não gostar deles. No entanto, mantém uma relação próxima com as crianças que apresentam uma cor mais próxima da sua, ou seja, parda.

No Brasil,

Um indivíduo pode ter preconceito contra as pessoas de cor, em geral, e, ao mesmo tempo, ser amigo particular, cliente ou admirador de determinada pessoa de cor, sem que isso cause espécie ou implique uma mudança de atitude ou de conceito das demais pessoas em relação a ele, pois que não envolve uma redefinição de atitude ou de ponto de vista de sua parte (NOGUEIRA, 2006, p. 297).

Em relação a inteligência e riqueza, vejamos alguns argumentos das crianças: para elas, as bonequinhas loiras sempre pareciam ser mais inteligentes e ricas. Questionadas, uma criança disse que é *“porque dá comida pros outros”*. Perguntei *“Como assim, dá comida para os outros?”*, respondeu: *“O branco dá comida pro homem e pra mulher”*. Uma criança disse que o bonequinho negro parecia ser pobre *“porque tem o cabelo feio”*; já, para outra menina, a bonequinha branca parecia rica *“porque tem o cabelo bonito”*.

O olhar da criança de que a pessoa branca dá comida para os pobres, isto é, para os pretos, pode estar associado à cultura social e midiática, em que a pessoa negra sempre aparece em situação de desvantagem social e econômica. Observamos que a relação de beleza, de riqueza está ligada muitas vezes à estética do cabelo. O preconceito em relação à aparência física, sofrido pelas crianças negras, e as constantes representações negativas e estereotipadas, reforçadas pela escola e pela mídia, contribuem para isso.

Essas cicatrizes ficam gravadas não apenas na memória das crianças, como no corpo. Essa pedagogia do corpo, ora é amena e discreta, ora é escancarada, mas, quase sempre, é eficaz, duradoura e resistente.

Louro endossa essa análise:

Possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentados, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professores e professoras. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades (LOURO, 2013, p. 18).

Para que essas marcas se efetivem de forma positiva, faz-se necessário haver investimento, principalmente pelas instituições, como a família, escola, mídia, igreja; as leis também devem participar dessa produção, ao disciplinar o olhar e o corpo das crianças. “Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas” (*ibid.*, p.25).

Essas considerações nos levam a repensar as nossas práticas pedagógicas, rituais, escolhas e intervenções, pois, geralmente, quando organizamos um estudo a respeito das pessoas negras, do processo da escravidão e da história dos africanos nas escolas, descrevemos como seres inferiores, pobres coitados que foram escravizados. Geralmente a criança negra é selecionada para encenar uma escrava, uma faxineira, uma profissão tida como inferior. A criança branca vai imitar a princesa, uma posição de destaque. Lembro-me muito dessas situações na minha vida escolar, quando as crianças mais brancas da sala de aula sempre eram selecionadas para os papéis de destaque.

A criança negra, nessas ocasiões, poderá se sentir constrangida e humilhada. A mestiça (parda), com certeza, tenderá a se afastar do grupo racial negro e procurará se aproximar da pessoa branca. A criança branca, por sua vez, se sentirá orgulhosa por fazer parte do grupo apontado como superior e poderá vir a desenvolver uma posição de superioridade frente aos outros colegas. Quem já não ouviu pessoas se orgulharem da sua ascendência italiana, germânica, portuguesa e excluir, ou não revelar, a ascendência africana ou indígena?

Todas essas práticas, de algum modo, enclausuram e limitam sentidos a respeito de alguma coisa ou de alguém, instituem modos de produzir verdades sobre o outro, modos de constituir o outro, de cercar esse outro dentro de alguns limites (FISCHER, 2012).

As práticas educativas, na condição de práticas sociais, têm uma dimensão cultural dependente de significados, haja vista que não há educação que não esteja imersa na cultura, e a cultura da infância nos impulsiona a

Rever o absolutismo do pensamento, a intolerância das práticas discriminatórias, a considerar as possibilidades de um trânsito entre competências e sujeitos diversos, mas, nem por isso, hierarquizáveis e desiguais, apenas consoantes a outras práticas e a outros sujeitos que a um só tempo se fazem como nosso outro e um mesmo, no estar junto e no fazer da própria sociedade (GUSMÃO, 1999, p, 52).

E reconhecer a conexão da diversidade cultural e as relações de poder que permeiam as diferentes culturas, rompendo com uma educação em que o diferente deve ser transformado num igual e se submeta a um modo cultural que se acredita natural, universal e mais humano (*idem*).

Uma pedagogia de invisibilidade ou de silenciamento do preconceito racial na escola favorece o racismo e dificulta o pluralismo cultural, social e étnico no âmbito escolar. Para que haja uma educação realmente antirracista, faz-se necessário potencializar ações que visem à conscientização sobre a igualdade subjacente às cores, etnias e raças.

Está mais do que na hora de promover esta discussão em sala de aula com crianças da educação infantil. Uma discussão franca e aberta com as crianças pequenas seria o início para a promoção do respeito e valorização da identidade étnico-racial. Ao se trabalhar com a identidade étnico-racial deve-se tomar cuidado para não apagar a diferença, para não segregar a criança; mas unir no respeito mútuo, cada um se aceitando, nas suas características físicas, culturais, sociais, econômicas e valorizando a diferença do outro.

3.4 A manifestação do preconceito no contexto escolar: o olhar das professoras

Ao final da discussão do grupo focal, após a exibição das imagens, questionamos às professoras se elas já haviam presenciado ou percebido situações de discriminação racial dentro do espaço escolar, seja entre as crianças, seja de adulto para com as crianças, seja entre os adultos.

A professora Laine declarou que percebeu essa discriminação no dia em que eu estive na sala (no momento em que estava fotografando) e conversei com as crianças e com a professora sobre o projeto, sobre a questão racial, sobre a pessoa negra e branca. Conforme essa professora, as crianças disseram que não eram negras e exemplificou: “*E até o aluno X, que é mais escuro*⁸⁴, disse: ‘*não, tia, eu não sou negro, não*’”. As professoras continuavam com dificuldade em atribuir as categorias negro/a ou preto/a às pessoas do grupo racial negro, geralmente preferiam utilizar as categorias “moreno”, “escuro”, “mais escuro”, “escuro

⁸⁴ Mais escuro significa ser a criança mais preta da sala.

mesmo” ou, então, no diminutivo, como “pretinho/a”, “escurinho/a”, talvez para minimizar o peso do termo negro ou preto.

A professora Zelika disse que na sala dela havia duas alunas negras (o termo “negra” está se referindo à cor preta, pois, como a maior parte das crianças da sala de aula é negra (preta e parda), esse termo “negra” se refere à condição das crianças de serem pretas. Segundo essa professora, uma falava com a outra em tom de xingamento: “*Você é preta. Você é preta, no ouvido da colega, querendo mesmo ofender, e aí eu tive que intervir, mas ela falava com tom de ofensa*”. No entanto, a professora não falou qual ou como se constituiu a sua intervenção, e não era proposta da pesquisa investigar como se dava o processo de intervenção dos/das professores/as em situações conflituosas.

A professora Haifa contou que havia uma aluna “*mais escura*” na sala, à qual um colega só se referia como “*aquela pretinha ali, aquela pretinha*”. De acordo com a professora, essa referência se dava mais por não saber o nome da colega, do que por um ato de discriminação, pois, no dia a dia, ela não percebia atos discriminatórios. A professora Adla interferiu na discussão complementando: “*assim como falam aquela gordinha, aquele baixinho*”.

Vemos que as professoras geralmente tentam minimizar a discriminação racial explicitada entre as crianças. Talvez seja por não saber o nome, mas pode muito bem ser um estigma – a pretinha –, como se a criança não tivesse nome e o que a caracteriza, o que fica em destaque é a cor da sua pele. Em situações semelhantes, a pessoa negra, ora não tem nome, ora o nome vem acompanhado do adjetivo preto: João preto, Maria preta, Nelson preto.

Uma cena do filme *A boa mentira*, dirigido por Philippe Farladeau, é bem instigante sobre esta questão da cor. Um grupo de crianças negras que fugira do Sudão e se refugiara em Kakuma, no Quênia, ao se deparar, pela primeira vez, com um grupo de pessoas brancas, uma criança questiona: “*Alguns deles não têm cor?*” Outra criança respondeu: “*Não, porque nasceram sem pele*”. Esta cena ilustra a visão que temos uns dos outros e a nossa invenção sobre cor, raça e etnia.

A professora Aisha comentou que em sua sala de aula nunca percebeu uma situação de discriminação de forma gritante; em tempo, questionou que não sabe até que ponto ela pode falar em situação gritante ou de intensidade do preconceito em sala e declarou: “*gritante, ao ponto de ofender não teve. Agora tem naquela questão de, na hora de fazer uma apresentaçõzinha, correr e pegar na mão da criança mais clara. Isso já percebi. Mas não como algo gritante a ponto de ofender, nunca percebi*”.

Talvez estas atitudes das crianças já revelem situações gritantes de discriminação e preconceitos. As crianças que praticam tais ações, igualmente aquelas que sofrem a discriminação são vítimas de uma sociedade perversa e desumana. Utilizamos um pensamento de Nelson Mandela, divulgado em muitos documentos e sites: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”⁸⁵.

A professora Kali disse que havia uma criança de três anos em sua sala de aula “*bem branquinha*”, que não pega na mão da colega preta. Ela é uma “*aluna bem moreninha, bem moreninha, e ele é bem branquinho. Não se aproxima. Na fila, na hora de participar das brincadeiras, sentar à mesa, ele não senta, não se aproxima. Estou trabalhando. Já conversei com os pais, e eles disseram que é assim mesmo*”.

Outra professora questionou sobre a cor do pai e da mãe, se eles eram brancos. A professora respondeu que são da cor da criança. Sob o olhar da professora, são considerados, socialmente, brancos. A professora Chiaka declarou: “*Eu já vi caso de criança ter raiva dela mesma por ser negra, e a família dela toda é negra. Teve que passar por um psicólogo por não se aceitar, a família toda negra. A avó negra, o avô negro, os tios negros*”.

Esse discurso de a pessoa negra não gostar de si vai sendo construído desde a infância. Se muitos adultos não se aceitam como pessoas negras, imagine uma criança que se encontra em processo de construção da identidade racial e que se depara diuturnamente com situações de preconceito, em casa, na rua, na mídia, na escola?

As escolas não as representam; as histórias de príncipes e princesas, heróis e heroínas são de pessoas brancas; as apresentadoras de programas infantis da TV, os atores e as atrizes, todos/as são brancos/as. Quais são as referências para essas crianças? A escola tem trabalhado essas temáticas em sala de aula com as crianças ou tem se omitido e silenciado? Como a criança negra poderia construir uma visão positiva dela e de seu grupo racial se, continuamente, se depara com estereótipos, preconceito, estigmatização do negro? Como ela poderá se aceitar se ela vê o tempo inteiro o negro em situações inferiores e humilhantes, quando não ouve ou vivencia xingamentos?

A professora Kadija afirmou: “*Eu não presenciei muito essa questão de preconceito entre as crianças, não. Se alguma coisa acontece, vem mais da família. Se tem é porque*

⁸⁵ Disponível em: <http://jornalggn.com.br/noticia/ninguem-nasce-odiando-outra-pessoa-pela-cor-de-sua-pele>
<http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/planos-de-aula/planos-mais-lidos/18442>.
<http://pensador.uol.com.br/frase/MzM1NjIw/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

alguma coisa lá fora foi dita, por parte da família; mas, em relação à criança, assim, eu acho que não tem”.

Normalmente as escolas tendem a culpabilizar as famílias pelo comportamento que as crianças desenvolvem ou expressam nos espaços infantis sem, muitas vezes, perceber que esta instituição também se constitui num campo de força nas relações raciais, num espaço de preconceito e de não valorização da diferença. Em consonância com esta discussão, Costa (2014, p. 491) analisa que a pedagogia escolar tem sido um dos “territórios privilegiados da normalização de sujeitos. [...] o lugar onde a ‘identidade normal’ não é apenas o modelo a ser atingido, mas onde ela se fortalece mediante a constante vigilância sobre os ‘anormais’”.

A professora Aisha falou: *“Eu acredito que isso é uma coisa interna”*. A professora Kali voltou à história do seu aluno “branquinho” que não pega na mão da criança negra e complementou *“Acho que ele não sabe o que é preconceito, mas é dele mesmo”*.

Nesses discursos, percebemos uma visão do preconceito como algo inato. Embora a criança não saiba o que é o preconceito, *“já nasceu com ele”*. Esse olhar impõe uma naturalização do preconceito e da discriminação. Se a criança nasceu preconceituosa, o que se há de fazer?

A professora Kadija concordou com a ideia de que o preconceito é inato e confirmou que acha *“que é deles mesmos”*. E cita, como exemplo, jogadores de futebol que, geralmente, mantêm relações afetivas inter-raciais, ou seja, casam-se com mulheres louras. *“Aquele que foi chamado de macaco... ele é negro mesmo... Ele você pode chamar negro mesmo”⁸⁶, ele nem pode dizer que ele é moreno, é casado com loira, loira, loira. A maioria deles é casada com loira”*.

Notamos aqui um discurso já anunciado anteriormente, quando se usa a expressão “negro mesmo”, para enfatizar a tonalidade da cor, ou seja, para enfatizar que é preto, muito preto e não quer utilizar a categoria preta, por, talvez, achar humilhante.

A professora Adla complementou esse discurso evidenciando que há um fetiche dos homens negros para com as mulheres louras. A professora Aisha citou um ditado popular. *“Os ditados exageram, mas também confirmam a opiniões do dia a dia da gente, né, que os opostos se atraem. É verdade. Em relação às pessoas”*.

Uma das explicações para a união inter-racial no Brasil perpassa pelo discurso do branqueamento, ou seja, manter uma relação desse tipo se constitui em símbolo de sucesso, honra e poder, além de possibilitar o branqueamento das gerações futuras. Outra explicação é

⁸⁶ Reforço da cor, para não dizer que o jogador é preto.

o que Telles chama de *troca de status (status exchange)*, quando “o membro de um grupo racialmente subordinado pode se casar com membros de grupos raciais dominantes, oferecendo em troca outras características positivas de *status*, tais como educação ou classe social” (TELLES, 2003, p. 154).

Mas, por outro lado, faz-se necessário destacar que um homem ou uma mulher branco/a, pode muito bem se apaixonar, enamorar-se de uma pessoa diferente do seu grupo racial. Geralmente há julgamentos, como: “o que aquele/a branco/a viu naquele/a negro/a?” Do outro lado, “o/a negro/a teve a sorte de algum/a branco/a gostar dele/a”, como se não fosse possível haver relação afetiva entre diferentes grupos raciais.

Em relação ao preconceito, a professora Dalila declarou:

Eu me peguei com preconceito. Ia andando sozinha na rua e veio um adolescente escuro, e eu fiquei com medo. Será? Será que é algum... E aí depois que ele passou, eu falei poxa vida! Não foi né... poxa vida, olha que preconceito... eu me peguei... eu me perguntei: será se fosse branco eu tomaria esse susto que eu tomei? Eu me peguei, e eu pedi perdão a Deus por ter agido assim com aquela criatura de Deus ali, que passou. Senhor me perdoa e tira isso de mim (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

A professora Aisha argumentou:

Esta situação tem muita relação com a violência. Querendo ou não as pesquisas... A gente vê na televisão... Infelizmente o alto índice de criminalidade está entre adolescente, homens negros. Acho que isso influencia a gente ter esse tipo de reação, e isso não acontece só com ela não. Isso acontece com todo mundo, acontece com a gente, todos os dias (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

A professora Adla buscou relativizar o discurso e assegurou que, quando “*Você está no lugar deserto, isso pode acontecer, pois ir andando na rua em um lugar deserto e ter alguém andando atrás de você, claro que fica com medo, não sabe quem é a pessoa*”. Mas a professora Dalila rebateu dizendo que, em outra situação, ela se deparou com uma cena semelhante, só que era de um rapaz branco, e endossou: “*eu não fiquei com medo*”.

Esses discursos confirmam a visão que temos das pessoas negras, por mais que não queiramos ter esse tipo de comportamento, de que negro/a é sinônimo de delinquente, bandido/a e de violência. A violência policial contra negros é uma mancha brasileira, mas, também, a impunidade é escancarada e chocante. Rotulando de auto de resistência, promovem-se atos de execução sumária. O caso mais recente dessa execução foi a chacina que aconteceu na madrugada do dia 6 de fevereiro de 2015, no bairro do Cabula, em Salvador,

com o assassinato de doze jovens negros numa suposta troca de tiros⁸⁷, mostrando um genocídio negro institucionalizado.

Exemplos não faltam nos jornais televisivos, em sites, como o Geledés, que denunciam o racismo cotidiano. Se o cidadão comum o vê como bandido, a polícia ainda mais. Para Santos (2000, p. 62), “a sociedade tem os não-brancos como marginais em potencial, é razoável que as polícias (sobretudo a militar) reservem para estes a sua maior atenção”, constituindo um racismo armado a mando do Estado. Como enfrentar esse racismo institucionalizado? E isso nos faz lembrar a música “*Quem policia a polícia?*”⁸⁸

O que chama a atenção nesses discursos é que, apesar de as professoras afirmarem que não percebem a discriminação ou o preconceito racial no espaço escolar, os discursos evidenciados pela linguagem verbal e imagética estão impregnados deles, tanto em relação à criança, como em relação às professoras. Para Cavalleiro (2011, p. 52), “Se por um lado, há um discurso que afirma a inexistência do preconceito na escola, por outro há um indicativo de que os pequenos alunos pré-escolares percebem as diferenças étnicas”.

Acreditamos que as instituições educativas e suas práticas fabricam os sujeitos e são fabricados por eles, engendrando representações de gênero, etnia, sexo e de classe (LOURO, 2012), identidades que são produzidas nas tramas da linguagem e da cultura.

Estudos têm revelado (PIZZA, 2000, HASENBALG e SILVA, 1990) que o sistema educacional conserva um referencial sempre de prejuízo para com a população negra. As manifestações de preconceitos e racismos despontadas nas instituições educativas são tratadas, na maioria das vezes, de maneira disciplinar por parte da comunidade escolar. Outra hora acredita-se na inocência dos conflitos, legitimando cada vez mais a dominação branca. Muitos desses conflitos acabam por validar situações de violência étnico-racial, que nos são apresentadas cotidianamente.

⁸⁷ Noticiários em vários sites: <http://www.geledes.org.br/>.

<http://negrobelchior.cartacapital.com.br/2015/02/09/pm-baiana-e-maquina-de-matar-negros-e-o-governo-grita-gol/>. <http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/02/segundo-testemunha-vitimas-da-chacina-do-cabula-na-bahia-estavam-desarmadas/>.

⁸⁸ Música exibida no documentário Zumbi Somos Nós. Quem policia a polícia? Quando a polícia brasileira foi criada, sua função principal era controlar e reprimir quilombos e ajuntamentos escravos. No primeiro presídio, 95% dos presos eram negros. Quem policia a polícia? A segurança pública é insegura quando vê um suspeito cor padrão. Na relação farda e cidadão, guerra é codinome, morte é prisão, solução. Quem policia a polícia? Quem a estatística negligencia? O patrício ao colocar a farda torna-se oposição. A inversão de cor oculta o verdadeiro suspeito. Atenção o plano é perfeito, executado milimetricamente desde a escravidão. Quem é racista, quem é bandido, quem é suspeito, quem é sangue bom? De suspeito em suspeito, entre erros e acertos, culpa-se a nação. Quem policia a polícia? O que esperar de um país que mata sua população na idade mais produtiva? E quem lucra com essas mortes? A indústria de armas? A indústria de fardas? Os cemitérios, as funerárias? E o que eu tenho a ver com isso? E o que você tem a ver com isso? E quem policia a polícia? Quem policia a polícia?

No final do grupo focal, solicitei que as professoras falassem um pouco sobre aquele tipo de organização das escolas, o que elas pensavam sobre aquele tipo de ornamentação do espaço escolar.

A professora Adla deu início aos depoimentos:

É complicado falar o que se passa na cabeça dos professores, mas eu acho assim que não despertou esse olhar para a inclusão da criança negra nesses cartazes, para poder despertar o olhar da beleza do negro... pode ser que não tenha despertado. Eu acho que não é intencional (esses cartazes), porque sempre quando a gente acaba trabalhando em escola e vê a facilidade de fazer ... vê as dificuldades de conseguir material... Eu acho que não foi nada proposital, nada de pensar assim ah! não, vou fazer o branco porque é mais bonito. Acho que foi uma questão comodismo e não refletir isso (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

Independente de ser ou não intencional, e acreditamos que não seja, não se pode negar a existência da discriminação. Para Abramowicz e Oliveira (2006, p. 49), “O preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e que essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras para obter sucesso na escola precisam branquear-se” A professora Haifa declarou que, às vezes, a escola faz encomenda e

As pessoas que fazem não vai pensar... ela tem o emborrachado “cor de pele”... ela vai trabalhar tudo em cima daquilo que ela tem... A professora Kadija faz, é coisa dela, é professora, trabalha com essa questão. Se você encomendar, ela vai sempre fazer um negro, porque é coisa dela, né (grifo nosso).

A professora Laine disse que, realmente, prevalece o louro, mas propôs que, a partir daquele momento, iria fazer diferente e construir painéis mais com crianças negras. Colocar “só um da cor clara e mais da cor escura... Como tem ali, vários loiros e só um negro, agora, fazer vários negros e só um ou dois brancos para ver a reação tanto das crianças, como de quem chega à escola” (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

A professora Dalila declarou: “vou fazer os anjinhos para o final do ano, agora vou colocar da cor negra”. Para esta professora, enfeitar a sala é chamar atenção da criança pelo olhar. E continuou:

Em relação aos professores acho que... a gente tem que repensar mesmo que nunca foi despertado isso em nós, digo no sentido das colegas que fizeram os painéis. Acho que é um repensar dessa arte, pra gente colocar porque o objetivo maior mesmo é chamar a atenção da criança quando a gente enfeita a sala. Agora, em relação à criança, a criança em si ela não é preconceituosa. O preconceito vem da parte do convívio da família. Aí que vem a deformação. A criança está em formação, se ela vai ter uma formação positiva de si mesma ou não vai depender do ambiente da família... A criança mesma, ela é pura, é inocente, gente. A criança é um ser mais puro. Não só a família, a mídia, na escola tudo isso contribui (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

A professora Kali propôs “ficar mais atenta a essas questões e que na sala de aula tem crianças brancas, pretas”. Esta professora falou que já sofreu muito preconceito, não pela cor, mas pela deficiência⁸⁹. A professora Zelika, por sua vez, confessou que “se tem mais desenhos claros, de cor branca, sendo que elas não são, ela vai ver tanto aquilo que ela acha que ela também é”.

A professora Zelika declarou que é preciso agora ficar mais atenta, pois, até então, não tinha percebido dessa situação e declarou:

Acho bonito também o desenho de crianças negras e lembrei de uma vez que namorei um rapaz negro, preto mesmo, bem mais escuro que eu, e minha vó, que é muito negra, virou pra mim e falou se eu tinha coragem de casar com ele, porque senão eu ia sofrer muito, caso eu tivesse filho. Eu fui me aceitar como negra bem mais tarde. Foi meu pai que foi conversando comigo... e, agora, como professora, preciso estar mais atenta a isso, porque, com certeza, têm muitas crianças que passam pelo que passei (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

Observamos que os discursos produzidos à vista das imagens no espaço da escola se tornam em um reforço poderoso de desigualdades e de consolidação da cultura dominante.

A professora Adla confessou que seria preciso trabalhar “o que é ser negro, pois, às vezes, as crianças podem pensar como xingamento”. Laine, por seu turno, emitiu a opinião de que “com o painel de pessoas negras, ela vai olhar e se perceber, se aceitando... aceitar seu corpo”. A professora Kali assegurou que nunca havia pensado em colocar outras raças, cores, sempre colocava a branca porque achava bonito.

Kadija falou das atitudes das professoras em sala de aula e argumentou que

⁸⁹ Esta professora tem uma deficiência física na perna.

Se o professor tem uma menininha loirinha na sala e beija o tempo todo, mas não beija o pretinho e tal, as crianças vão perceber... Claro que ela vai perceber. Acho que a atitude do professor, você trabalhar todos ali em igualdade... Você está fazendo sua parte ali. Mas, o que vem de lá de fora aí já fica complicado. Muitas vezes, a gente faz um trabalho aqui e lá fora desconstrói. [...] não é colocar um pretinho só para dizer que não é racista, também não adianta. Eu coloco porque eu gosto, porque acho bonito... tem que ser algo natural também e ir mudando. Eu sempre faço esta arte com emborrachado e nunca havia me atentado para a questão racial (GRUPO FOCAL. 15/08/2014).

Essas foram as declarações das professoras em relação às questões raciais manifestadas, ou não, no âmbito escolar. Percebemos que a discussão dessas temáticas entre os professores é muito delicada e aparece de forma tímida. Trazer uma discussão como esta para um grupo de professoras negras (pretas e pardas) ainda causa certo desconforto. No entanto, a escola, por meio do seu currículo, do seu espaço, das suas práticas pedagógicas, deve articular práticas que promovam o rompimento com o preconceito e agenciem ações que possam desconstruir atitudes excludentes e racistas no cenário escolar, enfrentando o preconceito e o racismo para além dos muros da escola.

Silva (2005) garante que o currículo possui dimensões moral, ética e política de cada sujeito. Ele carrega valores que se materializam nas abordagens pedagógicas e em toda a dinâmica de relações estabelecidas no espaço e nos tempos escolares, como um campo de luta em torno da significação e da identidade.

Como toda construção social e cultural permeada de significação, o currículo precisa ser analisado dentro das relações de poder que “fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro” (SILVA, 2005, p. 135), que fizeram e fazem com que tenhamos imagens de determinado grupo étnico-racial, e não outro, que fizeram e fazem com que se escolha a criança branca para encenar príncipes e princesas dos contos de fada, e não a negra.

Diante desse quadro de discussão que mostra o papel da escola na constituição das identidades étnico-raciais dos sujeitos infantis, considere importante transcrever, na íntegra, o documento elaborado pelo Movimento Negro para ser entregue ao governo federal na Marcha Zumbi dos Palmares⁹⁰ em 1995, no qual o item *Racismo e escola* destaca uma proposta de superação do racismo e da desigualdade racial, e uma das principais reivindicações está centrada na educação, quando reivindica mudanças nos currículos escolares:

⁹⁰ Disponível em: <http://www.unegrominas.jex.com.br/politica/zumbi+10>.

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de ex-escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recreação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania. A força do estereótipo deve-se também à ação dos meios de comunicação, enquanto veículos de representação de negros e brancos, que desprezam totalmente o princípio constitucional do respeito aos valores éticos da pessoa humana. Apoiada basicamente em estereótipos, tal representação prima pela reafirmação cotidiana de preconceitos e mensagens racistas junto às crianças e ao grande público, conforme demonstram estudiosos do tema. A acanhada mudança de imagem negra na TV, esboçada nos últimos anos, apenas confirma a regra que assegura aos brancos a pluralidade de papéis, ao passo que aos negros e negras reserva a encenação do exótico, da delinquência, da subalternidade, da subserviência e da resignação frente ao racismo. Retomando a problemática da escola, as estatísticas comprovam a manifesta desigualdade de oportunidade no que diz respeito ao acesso e permanência de negros e brancos no sistema educacional, com destaque para a escola pública (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995).

Diante dessa realidade, a escola contemporânea vem assumindo configurações que precisam ser levadas em consideração. O racismo, o sexismo, o branqueamento muitas outras práticas discriminatórias e preconceituosas devem estar em permanente discussão em sala de aula. Este espaço, tido como educativo, precisa se amparar em práticas democráticas, em que as pessoas negras sejam autoras da sua construção social, estudando e debatendo questões que abram possibilidades ao diferente, ao estranho, aos “anormais”, ao outro, possibilitar condições para o desenvolvimento de modos de ser, pensar, agir, reagir e interagir na infância. Mas para que isso ocorra de forma significativa, faz-se necessário rever a nossa formação acadêmica, práticas pedagógicas que são marcadas pelo discurso hegemônico e eurocêntrico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identidade
 Houve um tempo em que
 constava de sua carteira
 o dado cor
 na minha: pardaescuracabeloscarapinhados.
 Diante do espelho, me pergunto
 que faço com estes lábios grossos,
 este nariz achatado?
 Que faço com esta memória
 de tantos grilhões,
 destas crenças me lambendo as entranhas?
 Será que não é demais não ter o direito
 de ser negro?
 Causa espanto?
 Pardaescura é o aspecto que vocês deram
 à nossa história.
 Morra de susto!
 Sou, vou sempre ser: NEGRO !
 ENE, É, GÊ, ERRE, O
 Aqui ô!
José Carlos Limeira

Este momento se constitui em uma tarefa um tanto comprometedor, haja vista que, de uma forma ou de outra, chegamos ao final de uma etapa. Embora seja a etapa final do desenvolvimento da pesquisa, as considerações finais estabelecem uma abertura para o novo, novas possibilidades, novas inquietações e novos questionamentos sobre a infância, as relações étnico-raciais e sua interseção.

Nesse árduo percurso, muita coisa aconteceu e muitas incertezas não foram dissipadas. O interessante é justamente a continuidade das dúvidas. Discorrer sobre infância e relações raciais é de uma complexidade tamanha, pois busca desmitificar a ideia de infância essencializada e de raça biológica. Essas categorias partem de uma construção social, histórica, discursiva e também política.

Da temática

Antes de destacar os apontamentos que foram analisados no decorrer do meu doutoramento, trazemos uma discussão da temática da tese *Crianças negras em escolas de “alma branca”*: *um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil*. Ela surgiu durante a visitação às instituições de educação infantil do município selecionado para a pesquisa, em que os espaços educativos apresentavam uma decoração de personagens brancos, com um contingente de crianças maciçamente negras (pretas e pardas). Nessa observação, percebi que havia uma relação entre a temática e a pesquisa empírica. A leitura do texto *A escola de alma branca*, de Cynthia Greive Veiga (2000), que trata do branqueamento da população brasileira, também inspirou na construção da temática.

Cotidianamente ouvimos expressões como “alma branca”, “negro de alma branca” para qualificar o negro que apresenta características “positivas”, ou seja, características próprias das pessoas brancas. Ainda que com o uso de tais expressões se queira atenuar o racismo, trata-se de racismo claro, mas que circula sutilmente na nossa sociedade e em nossas escolas, como o que vimos no decorrer da pesquisa, onde as escolas produzem um discurso da igualdade, de valorização, mas desprezam a representação da pessoa negra.

Esta sentença que integra o extenso imaginário do racismo brasileiro disfarçado de elogio (negro de alma branca) carrega em si um racismo ordinário, pois significa que só é possível aceitar a pessoa negra ou admitir a sua dignidade se ela apresentar características (educação, polidez, valores morais, obediência) “específicas” das pessoas brancas. Ao se portar como uma pessoa branca, o/a negro/a estaria ganhando o *status* de, pelo menos, possuir a *alma branca*. O discurso da redenção do negro por meio do branqueamento de sua alma é muito recorrente nos nossos dias (PAIVA, 1998).

O Movimento Negro conseguiu dar à expressão “negro de alma branca” um sentido negativo, desconstruindo a metáfora criada pelo branco. Argumenta Paiva (1998, p. 112-113) que “O negro de alma branca que originalmente era usado de forma positiva e significava um negro com qualidades de homem branco, agora passa a ser utilizado de forma negativa para designar o negro que não assume a sua identidade negra e quer se parecer com o branco”.

Diante do que já discutimos no decorrer desta tese e ante o significado negativo dessa expressão “alma branca”, podemos afirmar que a escola, ao assumir uma decoração majoritariamente com personagens brancos em um contexto social de pessoas negras, está negando a negritude das crianças e de seus/suas profissionais. A alma (interior) da escola é

branca, não por características positivas do branco, mas por negar a negritude em suas representações.

Serviram de base para as análises realizadas no desenrolar da pesquisa os discursos produzidos nas creches e pré-escolas, veiculados, em linguagem não verbal, nos painéis, cartazes, murais e outros suportes que ornamentam os espaços infantis; e os discursos produzidos pelas crianças e professoras, mediante outros tipos de linguagens, como gestos, vozes e comportamentos. A discriminação racial e o racismo à brasileira mostraram-se de forma explícita, tanto nas imagens captadas por meio da câmera fotográfica, e de forma velada, sutil nos momentos de interação verbal.

A partir desse quadro, foi possível pensar a infância segundo outra ordem, que não seja a natural, e construir novos significados de ser criança e ser criança negra. A infância entendida como uma ordem discursiva possibilita “novas potências infantis, outros modos de ser criança, desencadeados pela experiência, pelo acontecimento, pela singularidade, pelo devir” (RESENDE, 2015, p. 08).

Em relação às questões étnico-raciais e sua interseção com a infância, as análises permitiram entender que essas questões encontram-se enredadas numa teia de poder sobre os corpos infantis e, naquele espaço institucional, produzem e circulam saberes que funcionam numa correlação de forças. Os sujeitos, desde a infância, relutam em se reconhecer como negra/negro. Ser negro seria aquela pessoa de cor de pele mais escura, numa visão engendrada pelos discursos do branqueamento com o intuito de continuar desvalorizando as características de negritude.

As concepções e os discursos racistas começam muito cedo e são mais eficientes entre as crianças. Este enredo cultural e as representações dominantes que desvalorizam características negras e supervalorizam as brancas possibilitam construir posicionamento de interiorização e insegurança entre as crianças negras. Constrói-se constantemente a imagem de uma criança ideal – branca, cabelos longos e lisos, domada e normalizada. Temos a tendência de normalizar o olhar para as diferenças. Não é tudo racismo. Ou como disse uma professora no grupo focal: “*Hoje, tudo é racismo*”.

Das denúncias

Muitos eventos e reportagens foram articulados no decorrer das últimas quatro décadas do século XX para problematizar e denunciar a exclusão socioeconômica e educacional da pessoa negra, seja criança, seja adulta. Foram várias denúncias de práticas racistas no cotidiano brasileiro promovidas pelo Movimento Negro, Teatro Experimental Negro, Movimento Negro Unificado (MNU), pesquisas acadêmicas promovidas por programas de pós-graduação e pela Fundação Carlos Chagas, entre outros órgãos e instituições. Esses movimentos, estudos e pesquisas confirmam as desigualdades entre negros e brancos e fizeram com que o mito da democracia racial caísse por terra (DOMINGUES, 2004; SKIDMORE, 1991).

Vários pesquisadores/as de diferentes áreas de conhecimento, como ciências sociais, antropologia, sociologia, psicologia social e história, e uma gama de pesquisadores estrangeiros e brasileiros, como Sergio Costa (2002), Jerry Dávila (2006), Antônio Guimarães (2001, 2004, 2009, 2012a, 2012b), Oracy Nogueira (2006), Lilia Schwarcz (1993, 2011, 2012), Valter Silvério (1999a, 1999b, 2002, 2005, 2007, 2012), Thomas Skidmore (1991, 2012), Edward Telles (2003), Maria Aparecida Bento (2005, 2012), entre outros/as, tem demonstrado interesse nas relações raciais no contexto brasileiro como objeto de estudo.

No que tange às pesquisas e aos estudos sobre as relações raciais e educação, a produção acadêmica ganhou maior visibilidade a partir das décadas de 80 e 90. Temos pesquisas relevantes, como de Nilma Gomes (2001, 2005, 2008); Marília Carvalho (2005); Carlos Hasenbalg e Nelson Silva (1990); Edith Pizza (2000); Fúlvia, Rosemberg (2012); Ana Célia Silva (2007, 2010); Consuelo Silva (1995); Neusa Souza (1983); Paulo Silva (2008); Petronilha Gonçalves e Silva (2015) entre outros/as. Esses/essas pesquisadores/as têm contribuído para ampliar o debate e promover reflexões com a finalidade de minimizar o racismo e o preconceito nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade.

Os trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre as relações étnico-raciais nos espaços da educação infantil são mais restritos. Sabemos que, por muito tempo, a educação infantil não fazia parte da educação básica, ganhando este *status apenas* com a LDB 9394/96.

A partir dos anos 1990 as pesquisas nesta área ganharam maior destaque. Surgem pesquisadoras como Eliete Godoy (1996); Eliane Cavalleiro (1998); Rita Fazzi (2000); Fabiana Oliveira (2004); Lucimar Dias (2007); Flávia Damião (2007) e Cristina Trinidad (2011) como algumas estudiosas das temáticas relações étnico-raciais e educação infantil.

Percebemos uma produção ainda tímida nas temáticas relações raciais e educação infantil, mas, mesmo ainda escassas, apontam questões relevantes: desde situações de tratamento diferenciado por parte dos profissionais para com as crianças de acordo ao seu pertencimento racial (OLIVEIRA, 2004; CAVALLEIRO, 1998); as experiências produzidas e compartilhadas por crianças afrodescendentes (DAMIÃO, 2007); formação da identidade racial (GODOY, 1996; TRINIDAD, 2011); e formação dos professores nesta área (DIAS, 2007).

Tais pesquisas confirmam que a discriminação étnico-racial ocorre desde a primeira infância, embora o espaço da educação infantil seja um espaço privilegiado para que as crianças possam aprender e desenvolver comportamentos pautados pelo respeito às diferenças (TRINIDAD, 2011).

A participação da pessoa negra na sociedade brasileira não ocorre de forma igualitária entre negros/as e brancos/as. Os estudos apresentam desigualdades sociais existentes desde o início da escolarização, nos setores do trabalho, na mobilidade social. Há ainda denúncias de situações de preconceito e racismo nas escolas, manifestadas no currículo, nos livros didáticos, na literatura infanto-juvenil, nas práticas pedagógicas, no desempenho dos alunos em sala de aula etc.. Tais estudos visam denunciar e combater o racismo, que ainda reina na sociedade brasileira e sinalizam as desigualdades raciais no território nacional.

Siss e Oliveira (2015) fizeram um levantamento sobre a trajetória do Grupo de Trabalho (GT) 21 da ANPED - *Educação e Relações Étnico-raciais*, embasados nos estudos feitos pelo professor Luiz Alberto Gonçalves, e concluíram que, ao final da década de 1980, quatro campos de pesquisa estavam em evidências sobre as relações raciais: Os *diagnósticos*, os *materiais didáticos*, a *formação de identidades* e os *estereótipos*.

No campo dos *diagnósticos*, em que é apresentada a situação educacional dos negros no Brasil, se destacaram o Centro de Estudos Afro-Asiáticos e a Fundação Carlos Chagas. Os resultados desses levantamentos e estudos

[...] tornavam evidentes que o acesso de crianças brancas e Afro-brasileiras ao sistema de ensino era diferenciado, com os Afro-brasileiros freqüentando escolas públicas de periferia, que não contavam com professores habilitados, possuíam materiais didáticos deficientes, ou de baixa qualidade e não contavam com instalações adequadas (SISS; OLIVEIRA, 2015, p. 96).

O campo dos *materiais didáticos* configura-se por denunciar os discursos produzidos pelos livros didáticos e vários outros materiais pedagógicos que reproduzem e veiculam “preconceitos de raça e de classe, colocando os Afro-brasileiros, os indígenas, as mulheres e os operários em situação de inferioridade, naturalizando as desigualdades” (*ibid.*).

No campo da *formação de identidades*, os pesquisadores propunham

Investigar e analisar questões como: de que forma se constrói a identidade dos Afro-brasileiros, tanto no espaço escolar como fora dele? Pensando os processos educativos, não só como aqueles que ocorrem na escola, mas, também, fora desse espaço, esses pesquisadores buscavam compreender como é possível influenciar-se no desenvolvimento da auto-estima das crianças Afro-brasileiras nos vários espaços educativos (SISS; OLIVEIRA, 2015, p. 96).

No campo dos *estereótipos*, investigavam como a imagem do negro é veiculada pelos meios de comunicação de massa, como a televisão e a mídia em geral. Os pesquisadores explicitavam que “tanto a televisão como os jornais e revistas competiam com a escola na formação e veiculação dos estereótipos negativos em relação à população Afro-brasileira” (SISS; OLIVEIRA, 2015, p. 96).

Vemos que foram muitas as formas de denunciar o racismo que impera na sociedade brasileira. Mesmo diante da promulgação de leis, reelaboração do Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais que promovem discussões sobre as questões étnicas e raciais no cotidiano educacional, as crianças de creche e pré-escolas ainda são vítimas do preconceito e discriminação, e a homogeneização da instituição perpassa pela exclusão da criança negra. Há uma distância entre o que se postula nos documentos oficiais e as práticas que as instituições revelam.

Mas,

O racismo não foi criado nas profundezas da consciência individual de um sujeito. Ele existe muito antes do nascimento desse indivíduo. Ele experimenta como alguma coisa que existe fora dele, e a mesma coisa acontece com a pessoa à qual se dirige tais atos racistas. Ambos experimentam o racismo como uma realidade exterior no momento em que começaram a aprendê-lo (BUSS-SIMÃO; SANTIN, 2015, p. 548).

Ressoam, na nossa sociedade, na escola e nas pedagogias empregadas no contexto escolar, situações marcadamente racistas. Não são raras as situações de discriminação que as crianças enfrentam como pudemos apresentar do decorrer deste trabalho. O preconceito racial e o racismo manifestam-se nas relações pessoais, institucionais, na mídia, nas empresas, escolas, universidades, nos currículos escolares, nas salas de aula, nos livros didáticos, nas livrarias... É preciso manter a denúncia e lutar por melhores condições de vida para nossas crianças.

Os racismos institucionalizados também merecem ser denunciados: atendimento às mulheres negras nos hospitais e no mercado de trabalho, aparato policial e discriminações diversas perpetradas pela escola.

Do branqueamento institucionalizado à busca de novos rumos para as questões étnico-raciais nas instituições de educação infantil

É necessário atentar para a presença reconhecida do preconceito e da discriminação racial na sociedade e, conseqüentemente, sua reprodução no ambiente educacional. Percebemos no desenvolvimento da pesquisa que várias situações contribuem para a perpetuação do racismo na escola.

Retomemos alguns pontos que merecem destaque:

- existência de uma escola branqueada por meio de imagens (racismo imagético), que leva a uma institucionalização do branqueamento e naturalização da diferença, deixando de reconhecer a diversidade racial da escola e, ao mesmo tempo, de identificar que cada grupo racial tem sua singularidade;
- desconforto de algumas crianças na autoclassificação racial. Há uma dificuldade na autoatribuição da cor/raça e de se perceberem como negras, o que evidencia, além da construção social desta categoria, o processo de constituição da identidade da criança;
- recusa das crianças de valorizar a beleza da pessoa negra, o que reforça uma representação negativa do/da negro/a;
- o impacto do racismo na infância pode estar atrelado à forma como as escolas lidam com esta questão, comprovada pela organização espacial das instituições pesquisadas e dos brinquedos e materiais didáticos produzidos pelas docentes;
- dificuldade das professoras de utilizarem a palavra negro/negra para se referir à pessoa negra e de identificarem situações de discriminação racial no interior da escola.

Há uma institucionalização do branqueamento nos espaços educativos, com as representações maciçamente de pessoas brancas. Percebemos que o racismo à brasileira também se fundamenta nos discursos do branqueamento em que há a presença de um ideal branco acreditando que o impacto da inferioridade do negro será minimizado com a miscigenação. Quanto mais o indivíduo se aproximar do branco, menos será discriminado. A ideia de transformar negro em branco é um ideário da sociedade colonial e não foi extirpada da escola.

O impedimento às crianças negras das creches e pré-escolas reconhecerem no espaço escolar referenciais da cultura afro-brasileira pode suscitar sentimentos de inferioridade e a busca constante pelo branqueamento, o que leva a construir

[...] uma pedagogia da infância branqueadora, que procurava apagar o pertencimento étnico-racial das crianças pequeninhas negras e legitimar enquanto única fonte de cultura os saberes eurocêtricos. As crianças pequeninhas negras nesse contexto são cotidianamente violentadas, existindo um processo de mutilação da sua humanidade, criando visão negativa de sua ancestralidade, bem como um processo de subjetivação marcado pela racialização dos corpos negros e pela legitimação das desigualdades sociais (SANTIAGO, 2015, p. 457).

O objetivo é que a pessoa negra desenvolva características da pessoa branca para reproduzir e perpetuar uma cultura eurocêntrica. A escola, como instrumento de reprodução das relações sociais, mantém e reforça a superioridade do branco/a na criança.

Diante da multiplicidade de influências étnicas, raciais e sociais na escola, a construção da subjetividade da criança precisa ser levada a sério. A criança se forma com experiências que são vividas, construídas e internalizadas mediante o contato com seus pares e com os adultos. A relação desta criança com o seu pertencimento racial e o estabelecimento de relações inter-raciais de forma positiva pode provocar mudanças significativas nesta construção.

A subjetivação se dá pela ordem normativa, racista e preconceituosa, referendada e fundada nas relações de poder que circulam na escola, ao adestrar corpo e mente da criança para a cultura do branqueamento. Na análise de Silva (2015, p.173), “Numa sociedade em que preconceitos e racismo minam as relações entre as pessoas, a vida nas escolas pode contribuir para desconectar estudantes, desde muito crianças, de suas comunidades originárias, de suas raízes étnico-raciais”.

As relações sociais, raciais e étnicas estabelecidas pelos indivíduos desempenham forte influencia na formação identitária da criança de grupos raciais distintos. É nessa construção de relações positivas no ambiente escolar e na arrumação do seu espaço que a imagem da pessoa negra vai sendo construída e valorizada de maneira positiva.

Percebemos durante a pesquisa que as crianças ainda vivem sob a égide da desigualdade racial, e muitas são vítimas de racismo nas *instituições de sequestros* (FOUCAULT, 1987, 2003) como a escola. Deparam-se constantemente com situações de preconceito, discriminação e segregação, a que estão sujeitas desde os primeiros anos de vida, visto que

A criança, no convívio social, pode ser levada a cristalizar sentimentos e ideais racistas. Dada a sistemática dessas relações, pode paulatinamente, mesmo sem se dar conta, incorporar um modo de pensar e agir em relação aos grupos raciais, a ponto de tomar como seus valores e crenças que lhe foram transferidos por outros (CAVALLEIRO, 2006, p. 84).

Para assegurar o respeito e a igualdade étnico-racial, faz-se necessário rever os impactos do racismo na formação de uma criança pequena pois, muitas vezes, são estigmatizadas, sentem vergonha de sua cor, portanto, de si, sentem-se inferiorizadas ao assumir ou verbalizar sua condição racial (GODOY, 1996) e, por isso, procuram assemelhar-se ao branco. A afirmação positiva da identidade negra relacionada à raça é tensa e vem sempre associada a uma gama de estereótipos e preconceitos que sedimentam práticas discriminatórias. Percebemos esse fato durante a pesquisa quando utilizavam a categoria cor branca em sua autoidentificação, reservando a categoria preta para as crianças que apresentam a tez mais escura do espectro de cor.

Os estereótipos e (pré)conceitos são manifestados nos discursos – pretinho, neguinho, macaco, feiura, que não se cuida, cabelo feio, mal cortado, despenteado, eufemismos incorporados e apropriados pelas crianças pequenas.

Essa é uma realidade que atinge muitas de nossas crianças. Enquanto algumas se sentem inferiores racial, intelectual e esteticamente e têm vergonha ou raiva por serem negros/as, outras se sentem superiores racial, intelectual e esteticamente, nos valores morais, éticos e culturais; estabelece-se, assim, o conceito de hierarquia racial. Muitas terão dificuldade de se relacionar com pessoas negras, o que, conseqüentemente, poderá torná-las racista (CAVALLEIRO, 2006).

As crianças pequenas já carregam as experiências de uma sociedade racista, haja vista que

O pensamento racista está naturalizado e intrínseco nas formas de pensar [...] os próprios atores sociais não percebem que são racistas ou que agem e pensam de acordo com uma norma de discriminação racial. O racismo acabou por se manifestar de uma maneira difusa e nebulosa dentro do pensamento social brasileiro, o que o torna muito mais perigoso e difícil de combater (BUSS-SIMÃO; SANTIN, 2015, p. 545).

A falta de problematização dos temas diversidade, discriminação e racismo no dia a dia da escola e o comportamento silencioso e acrítico dos adultos diante das situações discriminatórias podem levar muitas crianças a cristalizar aprendizagens. É preciso educar para a tolerância e o respeito à diversidade étnico-racial, buscando uma “pedagogia

multirracial” (ARROYO, 2007), pois é dever da escola eliminar toda forma de racismo instituído.

No espaço de educação infantil, não é diferente. As creches e pré-escolas se constituem em ambientes ricos para observarmos como as crianças pequenas formam a sua identidade étnico-racial. A educação infantil tem o papel de possibilitar à criança o desenvolvimento do senso crítico, para que possa experimentar outros valores, respeitar a pluralidade étnico-racial. O racismo e os processos discriminatórios devem ser colocados em discussão diuturnamente.

Ainda é Silva (2015, p.169) quem assim analisa: “As escolas tanto podem favorecer relações de dominação, atualizar racismos, discriminações entre grupos e pessoas, como podem, se houver sincero empenho para tanto, se educar no sentido do respeito, reconhecimento, valorização, convívio construtivo”. É papel da escola construir um discurso e efetivar ações que combatam o racismo.

Este espaço privilegiado para a construção da cultura afro-brasileira, que é a escola, tende a concentrar-se em mudar imaginários racistas que emergem da diversidade étnico-racial e cultural nos espaços e ambientes educativos; nas relações entre alunos e profissionais; na cultura imagética; no livro didático e na cultura docente. Vemos que a escola ainda não sabe lidar com os impasses da diversidade. Ela continua a promover as relações étnico-raciais de forma não democrática e, até mesmo, desumana (SILVA, 2015).

Cavalleiro (2006) assegura que, enquanto tratarmos o racismo e a discriminação racial entre crianças e professores/as como ação natural do relacionamento humano e como problema sem importância, não há possibilidade de minimizar as suas consequências entre os seres humanos.

Um silêncio muito grande envolve essa temática nas instituições pesquisadas. Parece que há um discurso do “não é comigo”, “tanto faz”. Esse silêncio que atravessa a sociedade e também a escola contribui para que as diferenças sejam “entendidas com desigualdades e os negros como sinônimo de desigual” (CAVALLEIRO, 2006, p. 87).

De modo silencioso ou explícito, naturalizado ou normalizado, essas situações que surgem no cotidiano da escola e no fazer pedagógico podem “influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras” (CAVALLEIRO, 2011, p. 98). A escola que deveria contribuir para transformar mentalidades racistas e discriminatórias e intimidar tais ações, muitas vezes acaba colaborando para a sua perpetuação, seja por ação, seja por omissão.

Para não silenciar e enfrentar a questão, tornam-se obrigatórias algumas intervenções no currículo oficial da educação básica como: promover uma discussão antirracista no planejamento da escola; fornecer instrumentos pedagógicos aos educadores acerca da diversidade cultural e racial nas escolas de educação infantil; produzir materiais pedagógicos que evidenciem a diversidade racial, como livros de histórias infantis e didáticos, revistas, jornais, brinquedos, bonecas, músicas que estão sendo utilizados pelas escolas (acrescento aqui a ornamentação do espaço da escola); atentar para o universo semântico pejorativo – tratamento com termos preconceituosos, negativos ou supostamente positivos, tais como “neguinho”, apelidos, ironias; propor ações para reverter a ausência de parcerias com profissionais liberais negros (palestrantes, médicos, psicólogos, escritores); promover projetos que tragam e valorizem a cultura afro-brasileira, não apenas na semana folclórica ou no dia da consciência negra, sempre que se fizer necessário e durante todo o ano; possibilitar uma formação de educadores da primeira infância para a diversidade étnico-racial e combate ao racismo (CAVALLEIRO 2006).

Se um ambiente hostil causa problemas na formação da criança em relação às questões raciais, um ambiente indiferente também reforçará a discriminação e o racismo no interior da escola. Esse ambiente hostil pode ser detectado no espaço, no currículo e nas relações sociais.

O currículo, entendido como um artefato sociocultural, uma prática discursiva e não discursiva, é atravessado pela diversidade e pela diferença e, nesse segmento, é

[...] um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa (PARAÍSO, 2010, p. 588).

A escola precisa reconhecer a importância do pertencimento étnico-racial *das* crianças pequenas e de seus profissionais e buscar pela afirmação da identidade negra e considerar a diferença existente da escola como mola propulsora para uma educação diversa. 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 positiva, especialmente das crianças negras, vítimas de uma diversidade de discriminação racial e étnica. Experimentar um currículo no jogo da diferença, “por meio de seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações” (PARAÍSO, 2010, p. 588).

A construção da identidade negra requer compreensão e mecanismos de incorporação “dentro de um quadro educacional que busque ir além da homogeneização cultural ou ‘cegueira racial’, mas que, ao mesmo tempo, não incida em perspectivas meramente folclóricas, em que a diversidade cultural, incluindo a diversidade racial, seja tratada de forma ‘exótica’ e circunstancial (ASSIS; CANEN, 2004, p. 711).

Parece que as escolas ignoram “os oito milênios de história Africana, na qual desenvolveram-se grandes civilizações e, omite referências aos princípios de dignidade, nobreza e sabedoria dos Africanos e sua significativa presença na constituição do patrimônio humano” (RIBEIRO, 1996, p. 169); preferem limitar-se ao passado das pessoas negras ao falar da constituição do povo brasileiro (negro africano, branco europeu e indígena) e do período da escravidão.

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 racial. Nos discursos das professoras, fica claro que elas não percebem o racismo e a discriminação no interior da escola e mostram-se cegas no tocante às imagens que as escolas representam do branco na sua grande maioria. Parece que as professoras não têm conseguido se afastar da imagem negativa que envolve o povo negro na sociedade e a supervalorização do povo branco.

Observamos em seus discursos que elas ainda não se deram conta da sua identidade 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 professoras, ao declararem que não existe uma discriminação racial “gritante” no dia a dia da escola, demonstram que internalizaram as práticas discriminatórias de tal forma que já não a percebem como tal. As práticas pedagógicas, muitas vezes, têm contribuído para o favorecimento de atitudes racistas e preconceituosas e o/a professor/a como agente provocador/a assume papel primordial no enfrentamento do racismo nos espaços educativos. O olhar sobre o diferente, sobre o Outro se faz necessário para rechaçar o racismo e outros tipos de opressões e preconceitos que ainda afloram na escola.

As instituições e os profissionais, 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 raciais na formação docente é substancial para que esse 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.

Faz-se necessária uma articulação conjunta entre crianças negras e brancas, os profissionais das instituições educativas (professores/as, merendeiras, diretoras/es, coordenadoras/es, porteiros/as e faxineiras/os), pais e mães para construir um senso de alteridade com o objetivo de combater o racismo e a visão negativa da pessoa negra.

Mas como trabalhar a pluralidade e a diversidade no contexto social em que vivemos, quando se encontra tramitando na Câmara dos Deputados e na Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro, por exemplo, o projeto que proíbe professores/as de falar política, teoria da evolução e gênero nas escolas? O enunciado do artigo diz:

Imagine uma sala de aula onde o professor não pode comentar as notícias do dia, falar de política, ensinar a consagrada teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin, ou discutir questões de gênero e de sexualidade. Esse seria o espaço ideal para o aprendizado, de acordo com os defensores do movimento “Escola Sem Partido” (*JORNAL O DIA EM* 06/09/2015⁹¹).

Segundo o Jornal *O Dia*, o projeto “Escola sem partido”, que objetiva impedir o debate em sala de aula, já se encontra também em Brasília. Os seus idealizadores⁹² querem o fim da “doutrinação da esquerda”.

Por outro lado, este projeto tem gerado debates importantes em algumas instituições, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o que demonstra o enfrentamento e a resistência, por parte de muitos profissionais, a esta ameaça de impedimento da pluralidade na escola e aos próprios discursos dos/as professores/as em sala de aula.

Falar de relações étnico-raciais se constituiria em um problema, visto que muitos ainda acreditam na democracia racial. Os enunciados raça, etnia, diferença, identidade se constituem em posições e enfrentamentos políticos. É preciso haver um alargamento nas discussões sobre

⁹¹ Informações do Jornal *O Dia*, reportagem de Leandro Resende. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/brasil/2015-09-06/escola-sem-partido-quer-fim-da-doutrinacao-de-esquerda.html>.

⁹² Miguel Nagib do “Escola sem partido” argumenta que “O movimento surgiu em 2004, quando a gente se deu conta de que as escolas estavam sendo usadas para doutrinação. Criou-se uma mentalidade progressista, favorável ao PT, que auxiliou a manutenção deles no poder. Um dos pontos é que em sala de aula, o professor não pode ter liberdade de expressão. Ali, ele é obrigado a transmitir o conteúdo, só. Ao tratar da evolução, por exemplo, ele não pode desqualificar a religião (*JORNAL O DIA*, 06/09/2015).

raça e etnia nas instituições de educação infantil, tanto entre os seus profissionais, como entre as crianças, para que adquiram o respeito à diversidade e às diferenças.

Uma das pautas fundamentais na educação infantil é assegurar a valorização da cultura e das experiências infantis, que precisam estar baseadas em uma convivência harmônica com a diversidade racial. Sabemos que a construção do pertencimento racial positivo não se dá de um dia para o outro, muito menos após uma aula que trate das questões raça e etnia. Essa construção positiva vai acontecer com um trabalho incansável e permanente de discussão da diversidade e da diferença no interior da escola. E, a escola e seus profissionais precisam promover nas crianças a formação social, política e racial, e o espaço pedagógico deve ser rico em estímulos que desenvolvam uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

- A *BOA MENTIRA*. Direção de Philippe Falardeau. EUA, 2015.
- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes: 2000.
- ABRAMOWICZ, Anete. *Trabalhando a diferença na educação infantil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- _____. OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 41 – 63.
- _____. LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 3 (60), set./dez. 2009, p. 179-197.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2008.
- ARAÚJO, Joel Zito. Identidade racial e estereótipos sobre o negro na TV brasileira. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 77-95.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. *Revista Criança*, 1995, p. 17- 22.
- _____. Pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino. *Um olhar além das fronteiras. Educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. p. 709-724.
- AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das Elites do século XIX*. São Paulo, Annablume, 2004.
- _____. Institucionalização da “raça negra” ou a luta contra o racismo. *Revista Aulas: Dossiê Foucault*. N. 3, dezembro 2006/março 2007.

AZEVEDO, Sara Dionizia Rodrigues de. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. *Filogênese: Revista eletrônica de pesquisa na graduação em filosofia*. Marília. Vol. 6, n. 2, 2013. p. 148 -162. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/saraazevedo.pdf>. Acesso em julho de 2015.

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e Poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

_____. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 25-57.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*. n. 25, janeiro-junho de 2006, p. 329-376.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº. 99.710 de 21 de novembro de 1990. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em agosto de 2013.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em setembro de 2013.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF, Outubro, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em agosto de 2013.

_____. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em setembro de 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BUSS-SIMÃO, Márcia; SANTIN, Adônis. Institucionalização do racismo: algumas reflexões a partir de contextos de creche. In: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, 2015, p. 537-566.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*. Janeiro - abril, 2005, p. 77 -96.

CARVALHO, Paulo de. Racismo enquanto teoria e prática social. In: *O que é racismo: Cadernos de Ciências Sociais*. Lisboa, Portugal: Escola Editora, 2014, p. 37- 70.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 1998.

_____. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: *Cadernos de textos: saberes e fazeres*. V. 1: Modo de ver. A cor da Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

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

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

_____. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisa nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, p. 1 – 16.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber e VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

_____. Novos olhares na pesquisa em educação. In: *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. *In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e culturas - XIV ENDIPE.* s/a, p. 490-503. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/CurriculoePedagogiaemTemposCOSTA.pdf>. Acesso em março de 2014.

COSTA, Sergio. *As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia Social.* Rio de Janeiro, Rocco, 2010.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro. *Dissertação de Mestrado.* Universidade Federal da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2007.

DÁVILA, Jerry. *Diploma da brancura: política social e racial no Brasil – 1917 – 1945.* São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. *In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder.* Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 69-78.

_____. Post-scriptum: sobre a sociedade de controle. *In: Conversações.* Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo, Editora 34, 1992, p. 223-230.

_____. *Foucault.* Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. *In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.) Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.* Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 1-17

DIAS, Lucimar Rosa. No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. *Tese de Doutorado.* Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo 2007.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO NOVA FRONTEIRA DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DICIONÁRIO DE RELAÇÕES ÉTNICAS E RACIAIS. São Paulo: Selo Negro, 2000.

DICIONÁRIO ANALÓGICO DA LÍNGUA PORTUGUESA: IDÉIAS AFINS. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em <http://www.dicio.com.br/>. Acesso em novembro de 2014.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, cinema e alteridade. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 26, p. 67-79, 2005. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n26/n26a06.pdf>. Acesso em maio de 2013.

_____. *Perto do Coração criança: imagem da infância em Clarice Lispector*. Londrina: Eduel, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

DORNELLES, LENI Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua a criança cyber*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 45 – 55.

DU BOIS, William Edward Burghardt. *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro: Lacerda Editora, 1999.

DUSCHATZKY Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (orgs) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

EISENBERG, Peter. Prefácio. In: AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo Branco: o negro no imaginário das Elites do século XIX*. São Paulo, Annablume, 2004, p. 11 -13.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7 – 76.

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

FAZZI, Rita de Cássia. Preconceito Racial na Infância. *Tese de Doutorado*. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, IUPERJ, Rio de Janeiro, 2000.

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

FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. Imagens do Outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. In: LARROSA, Jorge; LARA, Muria Pérez de. (orgs.). *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 180-193.

_____. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 195 – 213

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FISCHMAN, Gustavo E.; CRUDER, Gabriela. Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação. *Revista Educação e Realidade*. v. 28, n. 2, jul/dez de 2003, p. 39-53.

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

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. Las meninas. *In: As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 3-21.

_____. As palavras e as imagens. *In: Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 78-81

_____. Arqueologia de uma paixão. *In: Ditos e Escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. O sujeito e o poder. *In: DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a, p. 273 – 295.

_____. Poder e saber. *In: Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder - Saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010b, p. 223 – 240.

_____. Diálogos sobre o poder. *In: Ditos e Escritos IV. Estratégia, poder – Saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010c, p. 253 – 266.

_____. *Os anormais: curso do Collège de France*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010d.

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

_____. Aula sobre Nietzsche: como pensar a história da verdade com Nietzsche sem basear-se na verdade. *In: FOUCAULT, Michel. Aulas sobre a vontade de saber*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FRENETTE, Marco. *Preto e branco: a importância da cor da pele*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al* (orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, p. 46 -58.

GALLO, Sílvio. *Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em maio de 2013, p. 1-16.

_____. Prefácio. In: LEITE, César Donizetti Pereira. *Labirinto: infância, linguagem e escola*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 11- 14.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GERKEN, Carlos Henrique de Souza; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do outro: a criança e o primitivo nas ciências humanas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG, n. especial, set/2000, p. 13-37.

GIROUX, Henry A. Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política do pluralismo. In: *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 83-100.

GODOY, Eliete Aparecida. A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83 – 96.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *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, p. 39 – 62.

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

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Romance. Rio de Janeiro: Record, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a Educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (orgs.). *Relações étnico-raciais e educação no Brasil*. Belo Horizonte: MAZZA Edições, 2011, p. 93-144.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 9 – 20.

GREGOLIN, Maria do Rosário. J.-J Courtine e as metamorfoses da Análise do discurso: novos objetos, novos olhares. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário (orgs.) *Análise do discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos, SP, Claraluz, 2008, p. 21-36.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. A Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. In: **Novos Estudos**: CEBRAP. n. 61, novembro de 2001. 141- 162.

_____. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia da USP*, São Paulo. V. 47 Nº 1, 2004. p. 09-43.

_____. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Preconceito Racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2012b.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Lingagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, jul, 1999, p. 41 -78.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Publicado na *Revista Educação & Realidade* em 1997a. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf. Acesso em setembro 2013.

_____. El trabajo de la representación. In: *Representation: cultural representations and signifying practices*. London, Sage Publications, 1997b. Disponível em: http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf. Acesso em setembro 2013

_____. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 103-133.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson, do Valle. Raça e oportunidades Educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, mai de 1990, p. 5-12.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KATZ, Chaim Samuel. Crianceria: o que é a criança. *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo, número especial, junho, 1996, p. 90-96.

KLEIN, Cristina. *Bullying na escola: amizade não tem cor*. Blumenau, SC: Blu Editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

KUHLMANN JR. Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. *Planejamento de pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 259-179.

LARROSA, Jorge; LARA, Muria Pérez de. Apresentação. In: *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 07-11.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 281-295.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 73 - 106.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 7 – 34.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MACEDO, Elizabeth. A cultura e a escola. In: MISKOLSI, Richard (org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010, p. 09 – 37.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995. Disponível em <http://www.unegrominas.jex.com.br/politica/zumbi+10>. Acesso em agosto de 2014.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

MELLO, Thiago de. *A Vida Verdadeira*. Disponível em: http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/ga_tm.htm. Acesso em março de 2013.

MENDES, Maria Danielle; BENITES, Sonia Aparecida Lopes. Análise do discurso imagético: a representação da família Obama no Jornal *Folha de S. Paulo*. *Gláuks*. V. 10, n. 1, 2010, p. 177-197.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 69-83.

MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. *Teoria & Pesquisa*. n. 47, jul./dez. de 2005, p. 09-41.

_____. *Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência*. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 14 (3): 272, setembro-dezembro, 2006, p. 681-693.

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

MORENO, Monserrat. *Como se ensina a ser menina*. São Paulo: Moderna: Campinas: UNICAMP, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Tese de Doutorado, Campinas 1993.

NARRADORES DE JAVÉ. Direção de Eliane Caffé, Brasil, 2004.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, v. 19, n. 1, nov. 2006, p. 287-308.

NÓVOA, António. *As palavras e as imagens: retratos de professores (século XIX-XX)*. S/A. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/671/1/21231_1646-1002_101-122.pdf. Acesso em out. de 2013, p. 1-26.

O GRANDE DESAFIO. Direção de Denzel Washington. EUA, 2007

O GAROTO SELVAGEM. Direção de François Truffaut. França, 1969.

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2004.

_____. ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*. V. 26, n. 02, ago. 2010, p. 209-226.

OSORIO, Rafael Guerreiro. *O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE*. Texto para discussão n. 996. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Brasília, nov., 2003.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Metáforas Negras*. In: **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, maio/ago. 2010, p. 587-604.

PEREIRA, Lucas de Almeida. A genealogia foucaultiana como ferramenta para a escrita da história no presente. In: CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rabello e LEMOS, Flávia Cristina Silveira. *Foucault, Deleuze e Guattari: corpos, instituições e subjetividades*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2011, p. 27-40.

PERISSÉ, Gabriel. Minha Tese... Graças a Deus. In: *Mirandum 21*. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto, 2010, p. 33-38. Disponível em: <http://hottopos.com/mirand21/gabriel.pdf>. Acesso em agosto de 2015.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. Editora Brasiliense. Disponível em: http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/Livro_do_desassossego_fernando_pessoa.pdf. Acesso em 30 de março de 2013.

PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETRUCCELLI, José Luis. *A cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho, 1997.

PIRES, Suyan. O Gênero na escola: representações imagéticas nos livros didáticos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (org.). *Estudos Culturais para professor@s*. Canoas. Ed. ULBRA, 2008, p. 55-66.

PIZZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu... In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 97-125

PIZZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 91-120.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Rideel, 2005.

RESENDE, Haroldo. Apresentação. In: *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 07-09.

RIBEIRO, Ronilda. Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África. In: MUNANGA, Kabengele. Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. Editora da USP. Estação Ciência, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (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.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 11-36.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. In: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, 2015, p. 441-460.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 155 – 172.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate as desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 53-74.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004, p. 77-96.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira; RIBEIRO, Jocenilson; SOUZA, Parla Camila. Materialidades discursivas no ensino de Língua portuguesa: a pesquisa com novas linguagens. *Linha D'água*, n. 25, 2012, p. 203-226.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 – 1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan.-mar. 2011, p.225-242.

_____. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCOTT, Joan Wallach. A invisibilidade da experiência. *Projeto história*. São Paulo, n. 16, fev. 1998, p. 297-325

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu* (28), janeiro-junho de 2007, p. 19-54.

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 87-101.

_____. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Antonio Luiz da. Pluralidade e diversidade: pensar sobre a diferença e a sua emergência na escola. *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 197-213, Jul.-Dez., 2013. Disponível em:
<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/download/15801/9360>.

SILVA, Consuelo Dores. *Negro, qual é o te u nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Marluce Pereira da. Modos de subjetivação de professores afrodescendentes: técnicas de si ante práticas de inclusão/exclusão. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. (orgs.) *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 295-305.

SILVA, Paulo Vivicius Baptista. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: DIJK, Teun A. van (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 73-117.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. In: *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, 2015, p. 161-187.

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

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SILVÉRIO, Valter Roberto. O multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. *Revista USP*, SP, n. 42, junho/agosto 1999a, p. 44-55.

_____. *Raça e racismo na virada do milênio: novos contornos da racialização*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: 1999b.

_____. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro/2002, p. 219-246.

_____. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 87-108.

_____. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília; MEC: UNESCO, 2007, p. 141 – 164.

_____. TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. *Trinta anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória*. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt21-%20Ahyas%20-%20int%20.pdf. Acesso em setembro de 2015.

SKIDMORE, Thomas E. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 79, nov. de 1991, p. 5 – 16.

_____. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870 – 1930)*. Tradução Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Revista Ponto de Vista*. Florianópolis, n.05, 2003, p. 37-49

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.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca e media no Brasil. In: WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 363 – 386.

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

THEODORO, Mário. Desigualdade racial e políticas públicas no Brasil. In: SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *As contas para negros no tribunal: a audiência pública do STF*. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

TOMEI, Manuela. Ação afirmativa para a igualdade racial: características, impactos e desafios. Documento de trabalho elaborado no âmbito do Projeto Igualdade Racial OIT/Brasil. Disponível em: http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/discrimination/pub/acao_afirmativa_igualdade_racial_227.pdf. Acesso agosto de 2015.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Identificação étnico-racial na voz das crianças em espaços de educação infantil. *Tese de Doutorado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, SP, 2011.

_____. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (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. 118-137.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. N. 23, Maio - Agosto, 2003, p. 05-15.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber e VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, 37-69.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13 – 38.

_____. *Foucault & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca: o direito biológico à educação em movimento da Escola Nova. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. especial, set/2000.

VÊNUS NEGRA. Direção de Abdellatif Kechiche. França, 2011.

VIDICH, Arthur J.; LYMAN, Stanford M. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. *Planejamento de pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto alegre: Artmed, 2006, p. 49-90.

VISTA A MINHA PELE. Direção de Joel Zito Araújo. Brasil, 2004.

WARE, Vron. O poder duradouro da branquidade: um problema a solucionar. In: WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 7 – 40.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº. 466/12 do CNS

Prezados Pais e/ou Responsáveis,

Sou Edmacy Quirina de Souza, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia estou realizando uma pesquisa de doutoramento cujo tema propõe discutir **A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA – BA** e venho através deste solicitar a liberação da participação do/a seu/a filho/a nesta pesquisa visto que possibilitará problematizar e discutir questões relativas às diferenças étnicas e raciais vividas por nossas crianças nas instituições de ensino.

Nesse sentido, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) objetiva esclarecer o projeto de pesquisa em questão e está sob a inteira responsabilidade da doutoranda Edmacy Quirina de Souza, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob a orientação do professor Dr. Nilson Fernandes Dinis.

Assim, propomos destacar, abaixo, os principais elementos que compõe este projeto para que possa entender melhor a nossa proposta de trabalho.

Temos como objetivos da pesquisa analisar como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, experiencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil e investigar como tais diferenças se constituem na organização dos espaços educativos e nas práticas discursivas e não discursivas produzidas pelas crianças e pelos professores, possibilitando compreender como chegamos a ser aquilo que somos em relação à raça e à cor; identificar o discurso étnico-racial produzido pelas crianças e pelos professores, destacando as relações de saber-poder presentes em tais discursos; analisar como o marcador racial é manifestado nas interações sociais das crianças e de que maneira esses constructos racistas se estruturam entre negros e brancos no contexto educativo.

A proposta metodológica a ser desenvolvida partirá de uma abordagem qualitativa que implica no debate e na discussão da temática pesquisada e não apenas uma descrição da realidade e da cultura. Partiremos de uma abordagem com base nos Estudos Culturais, que têm como marca a articulação da teorização e da prática política engajadas com as lutas sociais das comunidades destituídas social e economicamente, das culturas negadas, dos grupos subjugados como o negro. A pesquisa acontecerá nas instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), em Itapetinga-BA. Teremos como instrumentos de coleta de dados, as imagens (fotografias das crianças e do espaço) coletadas nas instituições de ensino; e as informações/ discursos dos professores e das crianças a partir dos grupos focais. Dentro dessa abordagem analítica os dados se constituirão em: 1. Análise das imagens (gravuras de crianças, paisagens, ornamentação do espaço) que retratem os aspectos de raça e etnia retiradas nas instituições; 2. Análise dos discursos das crianças a partir das próprias imagens coletadas nas instituições de educação infantil; 3. Análise dos discursos dos professores que compõem o quadro das instituições de educação infantil.

Em relação à autorização da participação da criança, vale lembrar que ao concordar com a liberação dela na pesquisa, esta deverá estar à disposição para participar da discussão em grupo focal, constando de questões referentes à temática raça e etnia na educação infantil. Porém, você não é obrigado a liberar a participação do seu/sua filho/a. Caso aceite, mas queira desistir depois, não há problema algum em abandonar a pesquisa.

No tocante aos possíveis desconfortos e riscos: A pesquisadora tem a responsabilidade de evitar qualquer tipo de desconforto e ou constrangimento que possa aparecer durante as discussões nos grupos focais e nas coletas das imagens (fotografias dos espaços e das crianças). Os participantes (crianças) poderão se recusar a responder qualquer tipo de questionamento sem que isso prejudique ou constranja os mesmos. Embora saibamos que todo tipo de pesquisa que envolva seres humanos e crianças, especificamente, confere em certa medida algum tipo de riscos, enquanto pesquisadora, nos responsabilizamos em minimizar ao máximo tais riscos. Mas acreditamos que esta pesquisa não trará danos a integridade física, mental ou moral das crianças, pois estas conversas, diálogos acontecerão nos momentos das brincadeiras, das atividades cotidianas das crianças, mas se houver algum dano decorrente desse estudo, o tratamento será oferecido sem ônus para a Instituição UESB e será providenciado pela pesquisadora responsável.

Lembramos ainda que todos os dados que obtivermos serão utilizados somente para fins científicos com garantia de anonimato conferindo desta forma a Confidencialidade do Estudo. Os registros da participação da criança nesse estudo serão mantidos em sigilo. Serão guardados esses registros e somente os pesquisadores responsáveis terão acesso a essas informações. Se alguma publicação resultar deste trabalho, a identificação (nome) da criança não será revelada e as fotografias (que serão tiradas em grupos, ou seja, as crianças em sala de aula) serão utilizadas para uso restrito da pesquisa.

Acreditamos piamente nos Benefícios e na importância desta pesquisa, pois esperamos que seus resultados, possam promover uma discussão maior sobre as relações étnicas e raciais nas instituições de educação infantil, evitando dessa forma as produções e reproduções de preconceitos e racismo tão presentes ainda em nossa sociedade. A realização desta pesquisa contribuirá para o surgimento de um novo olhar sobre a diferença, a criança e a criança negra nas instituições educativas.

Faz-se necessário ainda destacar que os pais e/ou responsáveis tem total Garantia de esclarecimento em qualquer momento da pesquisa. Você (pai/responsável) poderá solicitar esclarecimentos da pesquisadora pelo telefone abaixo descrito ou entrar em contato como Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no endereço também relacionado abaixo.

Assim concluímos que a liberação da criança é voluntária, ou seja, não será fornecida gratificação alguma para autorizar a participação da criança das discussões dos grupos focais. Também não há penalidades para aqueles que decidam não permitir a participação da sua criança nesse estudo. Ninguém será penalizado se decidir retirar a criança de participar do estudo em qualquer época, sem correr riscos e sem prejuízo pessoal.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO:

Eu declaro que estou devidamente informado e esclarecido quanto aos itens acima citados, referentes à pesquisa. Além disso, a pesquisadora responsável pela pesquisa me garantiu disponibilizar qualquer esclarecimento, adicional, que eu venha solicitar durante o curso desta e o direito de desistir da participação do meu/minha filho/a em qualquer momento, sem ocasionar qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família. Garantiu ainda o anonimato e o sigilo referente à identificação (nome) e que as imagens (fotografias) serão e uso restrito na pesquisa, e que, a participação nesta pesquisa não trará benefício financeiro, por isso estou de acordo com a participação voluntária do/a meu filho/a no referido estudo.

Eu, _____, autorizo livremente que meu/a filho/a participe do estudo intitulado **A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA – BA**, sob a responsabilidade da pesquisadora Edmacy Quirina de Souza, professora lotada no Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais da UESB e discente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos.

Nome do pai e/ou responsável: _____

COMPROMISSO DA PESQUISADORA

Eu, **Edmacy Quirina de Souza**, discuti as questões acima apresentadas com os pais e/ou responsáveis pelas crianças que participarão desse estudo e estou consciente que o mesmo compreendeu todos os itens supracitados.

Edmacy Quirina de Souza

Itapetinga-BA, ____/____/2013

Para maiores informações:

Pesquisadora: Edmacy Quirina de Souza

Rua Tocantins, 59. Bairro Quintas do Morumbi – Itapetinga-BA – 45700-000

Tel. (77) 3261-1639. 9129-6858 - E-mail: macy.souza@hotmail.com

Orientador: **Nilson Fernandes Dinis**

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

São Carlos – SP – Departamento de Educação

E-mail: ndinis@ufscar.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – CEP/UESB

Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510 - Jequié – Bahia

Telefone:(73) 3528 9727

E-mails: cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº. 466/12 do CNS

Prezado/a Professor/a,

Sou Edmacy Quirina de Souza, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia estou realizando uma pesquisa de doutoramento cujo tema propõe discutir **A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA – BA** e venho lhe convidar para participar desta pesquisa visto que possibilitará problematizar e discutir questões relativas às diferenças étnicas e raciais vividas por nossas crianças nas instituições de ensino.

Nesse sentido, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) objetiva esclarecer o projeto de pesquisa em questão e está sob a inteira responsabilidade da doutoranda Edmacy Quirina de Souza, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob a orientação do professor Dr. Nilson Fernandes Dinis.

Assim, propomos destacar, abaixo, os principais elementos que compõe este projeto para que possa entender melhor a nossa proposta de trabalho.

Temos como objetivos da pesquisa analisar como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, experiencia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil e investigar como tais diferenças se constituem na organização dos espaços educativos e nas práticas discursivas e não discursivas produzidas pelas crianças e pelos professores, possibilitando compreender como chegamos a ser aquilo que somos em relação à raça e à cor; identificar o discurso étnico-racial produzido pelas crianças e pelos professores, destacando as relações de saber-poder presentes em tais discursos; analisar como o marcador racial é manifestado nas interações sociais das crianças e de que maneira esses constructos racistas se estruturam entre negros e brancos no contexto educativo.

A proposta metodológica a ser desenvolvida partirá de uma abordagem qualitativa que implica no debate e na discussão da temática pesquisada e não apenas uma descrição da realidade e da cultura. Partiremos de uma abordagem com base nos Estudos Culturais, que têm como marca a articulação da teorização e da prática política engajadas com as lutas sociais das comunidades destituídas social e economicamente, das culturas negadas, dos grupos subjugados como o negro. A pesquisa acontecerá nas instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), em Itapetinga-BA. Teremos como instrumentos de coleta de dados, as imagens (fotografias das crianças e do espaço) coletadas nas instituições de ensino; e as informações/ discursos dos professores e das crianças a partir dos grupos focais. Dentro dessa abordagem analítica os dados se constituirão em: 1. Análise das imagens (gravuras de crianças) que retratem os aspectos de raça e etnia retiradas nas instituições; 2. Análise dos discursos das crianças a partir das próprias imagens coletadas nas instituições de educação infantil; 3. Análise dos discursos dos professores que compõem o quadro das instituições de educação infantil.

Em relação a sua participação vale lembrar que ao concordar com a participação na pesquisa, você deverá estar à disposição para participar da discussão em grupo focal, constando de questões referentes à temática raça e etnia na educação infantil. Porém, você não é obrigado a participar. Caso aceite, mas queira desistir depois, não há problema algum em abandonar a pesquisa.

No tocante aos possíveis desconfortos e riscos: A pesquisadora tem a responsabilidade de evitar qualquer tipo de desconforto que possa aparecer durante as discussões nos grupos focais e nas coletas das imagens (fotografias dos espaços e das crianças). Os participantes podem se recusar a responder qualquer tipo de questionamento sem que isso prejudique ou constranja o mesmo. Embora saibamos que todo tipo de pesquisa que envolva seres humanos e crianças, especificamente, confere em certa medida algum tipo de riscos, enquanto pesquisadora nos responsabilizamos em minimizar ao máximo tais riscos. Mas acreditamos que esta pesquisa não trará danos a integridade física, mental ou moral dos participantes, mas se houver algum dano decorrente desse estudo, o tratamento será oferecido sem ônus para a Instituição UESB e será providenciado pela pesquisadora responsável.

Lembramos ainda que todos os dados que obtivermos serão utilizados somente para fins científicos com garantia de anonimato conferindo desta forma a Confidencialidade do Estudo. Os registros da sua participação nesse estudo serão mantidos em sigilo. Serão guardados esses registros e somente os pesquisadores responsáveis terão acesso a essas informações. Se alguma publicação resultar deste trabalho, a identificação do participante não será revelada e os resultados serão relatados de forma sumariada preservando o anonimato da pessoa.

Acreditamos piamente nos Benefícios e na importância desta pesquisa pois esperamos que seus resultados, possam promover uma discussão maior sobre as relações étnicas e raciais nas instituições de educação infantil, evitando dessa forma as produções e reproduções de preconceitos e racismo tão presentes ainda em nossa sociedade. A realização desta pesquisa contribuirá para o surgimento de um novo olhar sobre a diferença, a criança e a criança negra nas instituições educativas.

Faz-se necessário ainda destacar que o participante tem total Garantia de esclarecimento em qualquer momento da pesquisa. Você (participante) poderá solicitar esclarecimentos da pesquisadora pelo telefone abaixo descrito ou entrar em contato como Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no endereço também relacionado abaixo.

Assim concluímos que a sua Participação é voluntária, ou seja, não será fornecida gratificação alguma para participar das discussões dos grupos focais. Também não há penalidades para aqueles que decidam não participar desse estudo. Ninguém será penalizado se decidir desistir de participar do estudo em qualquer época. Podendo retirar-se da participação da pesquisa, sem correr riscos e sem prejuízo pessoal.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO:

Eu declaro que estou devidamente informado e esclarecido quanto aos itens acima citados, referentes à pesquisa. Além disso, a pesquisadora responsável pela pesquisa me garantiu disponibilizar qualquer esclarecimento, adicional, que eu venha solicitar durante o curso desta e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem ocasionar qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família. Garantiu ainda o anonimato e o sigilo referente à identificação e que a participação nesta pesquisa não trará benefício financeiro, por isso estou de acordo com a minha participação voluntária no referido estudo.

Eu, _____, aceito livremente participar do estudo intitulado **A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA – BA**, sob a responsabilidade da pesquisadora Edmacy Quirina de Souza, professora lotada no Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais da UESB e discente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos.

Nome do participante: _____

COMPROMISSO DA PESQUISADORA

Eu, **Edmacy Quirina de Souza**, discuti as questões acima apresentadas com o/a (os/as) participante (s) desse estudo e estou consciente que o mesmo compreendeu todos os itens supracitados.

Edmacy Quirina de Souza

Itapetinga-BA, ____/____/2014

Para maiores informações:

Pesquisadora: Edmacy Quirina de Souza

Rua Tocantins, 59. Bairro Quintas do Morumbi – Itapetinga-BA – 45700-000

Tel. (77) 3261-1639. 9129-6858 - E-mail: macy.souza@hotmail.com

Orientador: **Nilson Fernandes Dinis**

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

São Carlos – SP – Departamento de Educação

E-mail: ndinis@ufscar.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – CEP/UESB

Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510 - Jequié – Bahia

Telefone:(73) 3528 9727

E-mails: cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICE C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DAS CRIANÇAS E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Edmacy Quirina de Souza do projeto de pesquisa intitulado **A DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA – BA** a realizar as fotos do/a meu filho/a bem como dialogar com ele/a sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos / imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos (falas das crianças) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Itapetinga - BA, ____ de _____ de 2013

Pais e/ou responsáveis

Pesquisador responsável pelo projeto