



FLAVIO SANTIAGO

**"O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa,  
todo armado." Hierarquização e racialização das  
crianças pequeninhas negras na educação  
infantil**

**CAMPINAS  
2014**





UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FLAVIO SANTIAGO

**"O MEU CABELO É ASSIM ... IGUALZINHO O DA  
BRUXA, TODO ARMADO."  
HIERARQUIZAÇÃO E RACIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS  
PEQUENINHAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Goulart de Faria**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNO FLAVIO SANTIAGO  
E ORIENTADA PELA PROF<sup>a</sup>.DR<sup>a</sup>. ANA LÚCIA GOULART DE FARIA

Assinatura da Orientadora

CAMPINAS  
2014

iii

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

Sa59m Santiago, Flávio, 1987-  
"O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado" : hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil / Flávio Santiago. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Cultura infantil. 2. Crianças pequeninhas negras. 3. Racismo. 4. Educação infantil. 5. Creches. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de, 1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** "My hair is like that... just like the witch's, all busch" : hierarchization and racialization of the tiny young black children in early childhood education

**Palavras-chave em inglês:**

Peer cultures

Black tiny little children

Racism

Early childhood education

Day care centers

**Área de concentração:** Ciências Sociais na Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Ana Lúcia Goulart de Faria [Orientador]

Daniela Finco

Lucimar Rosa Dias

**Data de defesa:** 26-02-2014

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**"O MEU CABELO É ASSIM ... IGUALZINHO O DA BRUXA, TODO  
ARMADO."  
HIERARQUIZAÇÃO E RACIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS  
PEQUENINHAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Autor : Flavio Santiago

Orientadora: Profª. Drª. Ana Lúcia Goulart de Faria

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação  
defendida por Flávio Santiago e aprovada pela Comissão  
Julgadora

Data: 26/02/2014

Assinatura: Ana Lúcia G. de Faria

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

[Assinatura]  
[Assinatura]



## ABSTRACT

The conceptual, linguistic and political choices presented on the pages of this dissertation are the outcome of different meetings occurred during an ethnographic research at an Early Childhood Center in a city of the metropolitan region of Campinas – SP, conducted in the period that goes from August to December 2012. This research involves three-year-old tiny young children and their teachers. It aims to bring up the violence the process of racialization on the construction of peer cultures. From the theoretical assumptions of Childhood Sociology, and studies of Social Sciences related to Racial Relationships in Brazil, I sought to understand the macro influence of this process on the construction of stereotypes related to tiny young black children. In addition to that, I analyze how this process of racialization contributes to the withdrawal of both culture and black history from the pedagogies present in childhood education, and to the exclusion of black girls and black boys from a social field that is permissible to experiences related to the acceptance of their own body; of their ancestry. The results point out to the presence of a pedagogy of “whiteness” that relies on an educational model with purposes of reproduction of prejudices against tiny young black children in order to achieve the maintenance of the privileges of white tiny young children. The results also indicate how these tiny young black children perceive racism installed on the pedagogical postures adopted by childhood educational centers, and make it explicit, through different languages, the non-acceptance of the fitting framework that pins them down in a subordinate position in society.

**Keywords:** peer cultures, black tiny little children, racism, early childhood education, day care center.





## RESUMO

As escolhas conceituais, linguísticas e políticas presentes nas páginas desta dissertação são frutos dos diferentes encontros ocorridos durante uma pesquisa etnográfica realizada no período de agosto a dezembro de 2012, em um Centro de Educação Infantil de uma cidade da região metropolitana de Campinas-SP. Trata-se de uma pesquisa envolvendo crianças pequenininhas de três anos e suas/seus docentes. O objetivo é apresentar a violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis. A partir dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos estudos das Ciências Sociais, relacionados às Relações Raciais no Brasil, procurei compreender a influência macro desse processo nas construções dos estereótipos referentes às crianças pequenininhas negras. Além disso, analiso como esse processo de racialização contribui para o afastamento da cultura e história negra das pedagogias presentes na educação infantil e na exclusão de meninas pequenininhas negras e meninos pequeninhos negros do campo social permissível às experiências relativas à aceitação do seu corpo, de sua ancestralidade. Os resultados apontam para a presença de uma pedagogia da “branquitude”, que se embasa num modelo educacional com propósitos de reprodução de preconceitos referentes às crianças pequenininhas negras para a manutenção dos privilégios das crianças pequenininhas brancas. Indicam, também, como as crianças pequenininhas negras percebem o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas pelo Centro de Educação Infantil e deixam explícito, por meio de diferentes linguagens, a não aceitação dos enquadramentos que as fixam em posições subalternas na sociedade.

**Palavras-chave:** Culturas infantis, crianças pequenininhas negras, racismo, educação infantil, creche.



## SUMÁRIO

---

Lista de imagem.....	xvii
Lista de gráficos.....	xixi
Entrelinhas .....	1
1. “Óculos invertidos”, “Ouvidos desinibidos” .....	5
1.1 Movimentos: a entrada no campo e a permissividade ao novo .....	6
1.2 Tijolos, molduras, sujeitos: o espaço como um elemento de construção dos marcadores raciais .....	15
1.3 Papéis, rabiscos, anotações: a pesquisa etnográfica .....	32
2. Educação Infantil: Diferenças, Racismo e Culturas Infantis Em Movimento.....	41
2.1 Sobre um pesquisador em territórios normativos: sexualidade e racialização na educação infantil.....	42
2.2 Sob a ótica do racismo: aprendendo o que é ser criança pequenininha negra.....	51
3. Cotidiano de Crianças Pequenininhas Negras e Brancas e Educação das Relações Étnico-Raciais na Infância: racismo, relações de poder e resistências infantis.....	75
3.1 Choros e... gritos e... mordidas: resistências infantis frente aos enquadramentos racistas .....	76
3.2 Políticas públicas de combate ao racismo: marcos legais para a construção de uma educação das relações étnico-raciais na educação infantil .....	96
Considerações Finais: Preludio de uma pedagogia descolonizadora da infância.....	109
Referências: .....	114
Anexo.....	127



*Às crianças pequenininhas negras  
que resistem, recriam e lutam cotidianamente  
contra os enquadramentos do racismo.*



## AGRADECIMENTOS

À minha família, mesmo que não botassem fé na minha seriedade, foram pacientes quanto as minhas escolhas. Também tiveram forças para me aturar e me ouvir e mais ainda para me contestar e contrariar. Agradeço a minha mãe Ap. Claudina e ao meu pai Celso por me proporcionarem o direito de sonhar em meio a exploração e desumanização gerada pelo capitalismo. Ao meu irmão, Fábio, por todo apoio, por dar colo ao meu choro, pelos dias de preguiça, por me fazer acreditar em um sonho que já havia esquecido.

Ao Leonardo, que me deu forças em todos os momentos, fazendo que a cada dia eu acreditasse mais naquilo que eu escrevia, me mostrando que não estava sozinho em relação as minhas escolhas políticas, artísticas...

A intempestividade dxs amigos-amantes Juliana Ribeiro, Leandro Andrade e Maria Gabriela D'Ambrozio

A minha orientadora, Ana Lúcia Goulart de Faria, que ao aceitar me orientar, proporcionou-me realizar uma viagem ao encontro de descobertas para olhar o mundo, entre elas, poder olhar as relações sociais de ponta cabeça, abandonando todas as formas hierarquizadoras de racismo, sexismos, patriarcado, adultocêntrismo e exploração do capital.

Ao Alex, a Kathlyn, Solange e Adriana pela amizade construída ao longo desses dois anos de mestrado, proporcionando bons momentos em meio a toda histeria da pós-graduação.

Agradeço também aos membros do grupo GEPEDISC-Culturas Infantis; em especial, agradeço a Reny pela atenção e ajuda oferecida ao longo desta pesquisa; ao Peterson pelas dicas e questionamentos; Ana Claudia pelo carinho e preguiça macunaimica; Maria Thereza pela força e energia; a Elina pela paciência; a Nélia pelas risadas e por ler poeticamente essa dissertação; a Márcia pela leitura atenciosa do texto e pelas inquietações construídas ao longo dessa pesquisa; a Clelia pela leitura final da dissertação e pelos apontamentos levantados.

Agradeço ao Centro de Educação Infantil que permitiu a realização desta pesquisa, as crianças pequenininhas e os/as docentes desta instituição que participaram ativamente e de forma solícita do processo de construção desta dissertação e a aluna do curso de Pedagogia da UNICAMP que me permitiu ver o seu caderno de estágio que foi construído durante a sua observação de estágio na mesma instituição que realizei a pesquisa.

As/os funcionárias/os da faculdade de educação que sempre foram muito prestativas e atenciosas comigo; e ao cuidado especial de Nazarete pela revisão gramatical deste trabalho.

As professoras Daniela Finco e Lucimar Rosa Dias por todas as contribuições e provocações realizadas durante o exame de qualificação.

A CAPES pela bolsa de pesquisa.





## **LISTA DE IMAGEM:**

Imagem-1: A pele: limite entre eu e o mundo, de Francesco Tonucci (1997).....	13
Imagem-2: Planta baixa da creche do Centro de Educação Infantil, por Flávio Santiago.....	17
Imagem -3: Desenho, de Ababuo (2012).....	30
Imagem-4: É necessário determinar aqueles que são diferentes, de Francesco Tonucci (1997) .....	42
Imagem-5: O grito, de Edvard Munch (1893).....	76



**LISTA DE GRAFICOS:**

Gráfico-1 Percentual raça/cor das crianças do CEI.....26



Entre traçados, encontros e definições esta dissertação de mestrado foi se construindo. Esta pesquisa é resultados de inquietações que trago desde a minha graduação em Pedagogia, a qual foi marcada por profundos encontros com diferentes saberes.

Logo no início da minha graduação comecei a participar do projeto de extensão: “*A processualidade da invenção do professor da infância<sup>1</sup>*”, que consistia em um curso de formação para professoras da creche da UFSCar, com o objetivo de desenvolver subsídios para compreender, discutir e analisar as contribuições políticas, educacionais e pedagógicas da filosofia da diferença na prática docente na educação infantil.

Durante as reuniões com as professoras que participavam deste projeto, o processo de racialização das crianças e o sentimento de não pertencimento de algumas crianças negras em relação à instituição creche ou pré-escola me chamaram muito a atenção. Também me instigavam as falas das professoras referentes à falta de material didático para a construção de uma educação das relações étnico-raciais na educação infantil, emancipadora e positiva.

Embebido de todo o universo que as professoras da educação infantil traziam durante os encontros, decidi entrar para o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro - NEAB da UFSCar. Como integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, desenvolvi uma iniciação científica que se desdobrou como meu Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Nesse trabalho, procurei apontar potencialidades pedagógicas em imagens integrantes da Coleção Professor Eduardo de Oliveira e Oliveira que poderiam contribuir para a construção da educação das relações étnico-raciais na educação infantil, como forma de valorizar a história e a cultura da população negra, garantindo o estudo e a divulgação da participação de africanos e de seus descendentes na construção do Brasil. No decorrer da pesquisa, analisava cada fotografia presente na coleção e pensava quais ações pedagógicas poderiam ser desenvolvidas na educação infantil a partir

---

<sup>1</sup> O projeto era coordenado pela professora Doutora Anete Abramowicz do curso de pedagogia da UFSCar.

daquela imagem, ou seja, como uma imagem poderia ser um elemento gerador de aprendizagem para todas as crianças. Todavia, algumas perguntas permaneceram: o que será que as crianças pensavam das relações racistas presentes na creche? O que será que elas fazem com tanto racismo? Será que elas querem falar algumas coisas?

Inquieto com tais questionamentos ingressei no mestrado e iniciei o desenvolvimento da presente pesquisa, resultante de uma pesquisa etnográfica realizada em um Centro de Educação Infantil da Região Metropolitana de Campinas, no período de agosto a dezembro de 2012. Tive como foco apresentar a violência da hierarquização social capitalista fundamentada no processo de racialização sobre a construção das culturas infantis. O conceito de racialização ou racismo refere-se ao processo político e ideológico por meio do qual certas populações são identificadas por referência direta ou indireta às suas características fenotípicas reais ou imaginárias, de modo a sugerir que essa população só pode ser compreendida como uma suposta unidade biológica. Tal processo envolve a utilização direta da ideia de “raça” para descrever ou se referir à população em questão (Cashmore, 2000).

As pesquisas sobre as relações raciais, que abordam a criança negra no espaço institucional da educação infantil, apontam a racialização como um dos elementos mediadores das relações sociais estabelecidas entre as crianças e entre os/as docentes e as crianças. Por meio desse processo, são construídas hierarquizações sociais, bem como desapropriações dos pertencimentos étnico-raciais dos meninos pequeninhos negros e meninas pequeninhas negras.

Dentro deste contexto, é possível problematizar o porquê de as crianças pequeninhas negras serem largadas de lado. Quem são as escolhidas? Por que sempre as preferências recaem sobre os sujeitos com determinados padrões estéticos? Como seus fenótipos podem representar padrões de aceitação ou rejeição frente a um determinado grupo?

As construções racistas presentes nas inúmeras experiências vivenciadas pela população negra impregnam uma vivência cotidiana de não pertencimento social e de segregação racial, expondo as fragilidades do discurso igualitário existente no âmbito universalista, pois demonstram como o racismo posiciona alguns sujeitos em um *locus* social de superioridade e outros em um *locus* social de inferioridade (Silvério *et al*, 2010). No caso das crianças pequeninhas, como pontua a pesquisadora Eliane Cavalleiro (2003), uma das

pioneiras no estudo da temática no âmbito da educação infantil, as crianças negras desde pequenas já apresentam uma identidade negativa perante seu pertencimento racial.

Esta pesquisa demonstra a existência de um processo de discriminação e não valorização de um pertencimento afro-brasileiro; através de inúmeras pedagogias colonizadoras, os padrões de desigualdade e hierarquização dos sujeitos negros são reproduzidos no interior das creches e pré-escolas. Por meio de uma experiência de discriminação causada por um processo fascista - que me categorizava enquanto um adjeto social - pude problematizar a minha visão adultocêntrica sobre a suposta passividade das crianças pequenininhas em relação ao processo de racialização que marcava suas subjetividades.

Os choros, as rebeldias e as brigas deixaram de ser compreendidas como “birras”, incômodos individualistas e passaram a significar movimentos de resistências e melodias de enfrentamento ao racismo, expressando que crianças negras pequenininhas percebem as práticas racistas presentes nas posturas pedagógicas adotadas pela educação infantil, deixando explícito que não aceitam os enquadramentos que as fixam em posições subalternas na sociedade.

As descrições e devaneios presentes neste texto não representam a totalidade da pesquisa etnográfica, mas expressam as inquietações e percepções que me afetaram em campo, correspondendo às forças que mobilizaram o meu olhar e minha escuta durante a pesquisa. A escrita deste texto foi um processo de interlocução intersubjetiva de todos os dados, sendo um ato de criação que reconstruiu a realidade social analisada em seu limite lingüístico: “escrever é empurrar a linguagem - e empurrar a sintaxe, pois a linguagem é a sintaxe - a um certo limite, que pode-se expressar de diversas maneiras: limite que separa a linguagem do silêncio; limite que separa a linguagem de um piado doloroso...”. (Deleuze e Guattari, 2005, p. 57).

Eu disse uma vez que escrever é uma maldição. Não me lembro por que exatamente eu o disse, e com sinceridade. Hoje repito: é uma maldição, mas uma maldição que salva. (...) é uma maldição porque obriga e arrasta como um vício penoso do qual é quase impossível se livrar, pois nada o substitui. É uma salvação. Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva. Escrever é

procurar estender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada (Lispector, 1999, p. 134).

O ato de criação desta dissertação procurou corresponder à sistematização de diferentes forças que cortaram a minha subjetividade no campo de pesquisa, se constituindo em três capítulos.

No primeiro capítulo “*Óculos invertidos*”, “*ouvidos desinibidos*”, apresento o processo de entrada no campo, os suportes metodológicos escolhidos para fomentar minha ação enquanto pesquisador e uma descrição do espaço em que foi realizada a pesquisa. O capítulo subsequente, “*Educação infantil: diferenças, racismo e culturas infantis em movimento*”, exponho alguns processos de racialização presentes na educação infantil, e problematizo o episódio pelo qual me tornei um abjeto sobre os olhares fascistas da instituição. O terceiro capítulo, “*Cotidiano de crianças pequeninhas negras e brancas e Educação das Relações Étnico-Raciais na pequena Infância: racismo, relações de poder e resistências infantis*”, é uma poética sobre possíveis resistências das crianças pequeninhas negras frente aos enquadramentos sociais racista. Por meio de elementos metafóricos e brincantes apresento, de modo artístico, alguns movimentos construídos pelos meninos pequeninhos negros e meninas pequeninhas negras para recriarem, desconstruírem e modificarem a lógica racial presente na educação infantil. Também apresento alguns avanços das políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais nas creches e pré-escolas.

As palavras, as vírgulas e pontos desta dissertação são desdobramentos dos meus anseios enquanto pesquisador iniciante, apresentando os inúmeros cortes e fluxos reiterativos que me afetaram durante a realização da pesquisa. Infelizmente, não existe a possibilidade de expor nessas páginas todos os cheiros, sabores e desgostos vivenciados no campo de pesquisa, pois ainda as folhas de papel não comportam a multiplicidade das diferentes singularidades. Em um processo de criação, procuro desfragmentar os blocos monolíticos da racialização social e aponto pistas para a construção de uma educação emancipadora das relações étnico-raciais na infância.



# 1. “ÓCULOS INVERTIDOS”, “OUVIDOS DESINIBIDOS”

---

E se as crianças quiserem praça ao invés de pressa?  
E se quiserem pôr feição ao invés de perfeição?  
E se quiserem chuá ao invés de chiu?  
Calor ao invés de calar?  
Sentir ao invés de sentar?  
Caminhar ao invés de caminha?  
Viver ao invés de vir ver?  
E se quiserem cantar ao invés de contar?  
E se quiserem contar  
Com a gente?  
Vou contar o que acontece:  
A gente quer tomar.  
A gente quer tomar conta.  
A gente quer tomar o que não é da nossa conta.  
Como podem contar com a gente?  
(Marina Sereda, 2012)

## 1.1 MOVIMENTOS: A ENTRADA NO CAMPO E A PERMISSIVIDADE AO NOVO

*Olhar apreensivo! Medo! Insegurança! Iniciei hoje minha pesquisa de campo no Centro de Educação Infantil localizado em uma cidade da região metropolitana de Campinas-SP. Foi a primeira vez que entrei no ambiente da educação infantil como pesquisador, tudo havia se tornado diferente e estranho: as crianças gritavam, choravam de modo frenético e ensurdecidor. Meus olhos e ouvidos não conseguiam acompanhar a dinâmica e a potência de tais movimentos, me sentia perturbado, incomodado, confuso (...) me questionava constantemente, durante as primeiras horas, o que as crianças queriam demonstrar com tantas expressões de potências? Que melodia era aquela que ecoava pelos corredores da creche? Por que tal melodia me deixava confuso e ensurdecia os meus ouvidos? Aquele som parecia-me uma música de resistência, uma produção estética da vida enquanto obra de arte.*

(Fragmento do Caderno de Campo, 06 de agosto de 2012).

Esta pesquisa em todas as suas etapas foi um grande desafio. A busca por instrumentos metodológicos que possibilitassem a compreensão das crianças pequenininhas em suas singularidades, levou-me à desconstrução de todas as minhas percepções embasadas em métodos cartesianos e a necessidade de um (re)alfabetizar em múltiplas linguagens<sup>2</sup> infantis.

No desenvolver da pesquisa de campo, fui percebendo que as crianças pequenininhas se comunicavam de diferentes modos, utilizando várias linguagens, com as quais construíam a si mesmas e as culturas nas quais estavam inseridas. Como ressalta Márcia A. Gobbi (2010), as linguagens infantis são expressas por múltiplas manifestações comunicativas, que por vezes encontram-se enfraquecidas no processo de normalização, e sofrem influências dos aparelhos normativos que legitimam somente a escrita e a oralidade como únicas formas capazes de expressar os sentimentos, ideias e movimentos humanos.

Explorar e conhecer linguagens utilizadas pelas crianças para expressarem-se, bem como, aquelas usadas pelos adultos, significa estar junto com elas e perceber suas características de acordo com gênero, classe social, etnia, faixa etária a qual pertencem. Quem são mesmos? Estão em constantes e profundas relações com seus pares de idades iguais e diferentes em confrontos de ideias e negociações que geram criações coletivas e individuais. Para os adultos

---

<sup>2</sup> Ver na página 88 poesia de Malaguzzi.

implica, a partir das incertezas - também proveitosas -, buscar a garantia de que diferentes pontos de vista sejam compreendidos, e que a escuta e o diálogo permaneçam presentes constantemente nos espaços de educação e cuidado destinados a primeira infância. As manifestações linguageiras das crianças e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido ao mesmo tempo em que se constroem outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante (Gobbi, 2010, p. 2).

Neste sentido, a minha aproximação com o campo de pesquisa exigiu um *olhar atento* às múltiplas linguagens que possibilitavam a construção das culturas infantis, procurando perceber “as crianças como atores sociais que também produzem história e cultura a partir das condições dada pela sociedade que pertencem” (Faria, 2005, p. 1020). Como apontam Karl Marx e Friedrich Engels (2000), homens, mulheres e crianças se distinguem dos animais pela consciência, pela religião, pela produção de cultura. Entretanto, é importante salientar que:

O modo pelo qual os homens, mulheres, crianças produzem os seus meios de vida dependem inicialmente da constituição mesma dos meios de vida encontrados aí e a ser produzidos. Este modo da produção não deve ser considerado só segundo o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele já é antes uma maneira determinada de atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestação na sua vida, um modelo de vida determinado. Os indivíduos são assim como manifestam a sua vida. O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem quanto também com o como produzem. Portanto, o que os indivíduos são dependem das condições materiais da sua produção (Marx e Engels, 2000, p. 187).

O processo de construção das ações individuais é fundado com base nas estruturas capitalistas que regulam a Sociedade Moderna. Todas as formas de vida nesta sociedade são concebidas através de modelos representativos regulados por hierarquias de poder que buscam segregar e limitam as distintas ações humanas (Foucault, 1997). A violência desse processo perpassa todos os sujeitos, tendo início na pequena infância, como nos chama a atenção o filósofo Felix Guattari (1986), quando os meninos pequeninhos e as meninas pequeninhas

sofrem processos de subjetivação direcionados ao enquadramento nas estruturas sociais para se constituírem como membro da sociedade a que pertencem.

As crianças não aprendem somente a falar uma língua materna, aprendem também os códigos da circulação na rua, certo tipo de relação complexa com as máquinas, com a eletricidade, etc. (...) E estes diferentes códigos devem integrar aos códigos sociais do poder (Guattari, 1986, p. 52).

As crianças pequenininhas, durante esse processo, são iniciadas na lógica da tradutibilidade dos códigos sociais, os quais fornecem sentidos para a manutenção das estruturas do capital, construindo axiologicamente um arcabouço conceitual de como agir e construir suas subjetividades nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos presentes na sociedade. Para Gilles Deleuze (1992b), a iniciação da prática da tradutibilidade é necessária, pois a sociedade capitalista comporta-se como uma máquina social que constrói fluxos descodificados, substituindo os códigos intrínsecos por uma axiomática das quantidades abstratas, enraizando na pele dos membros da sociedade os códigos e princípios que os permitam estabelecer conexões diretas da síntese das relações de produção.

Esse processo, como argumenta Homi Bhabha (2007), faz parte do mecanismo de “introjeção” do discurso colonizador nas subjetividades dos sujeitos, criando imagens positivas das relações de exploração presentes nas hierarquias capitalistas e construindo corpos: invólucros de músculos, gorduras e ossos que passam a assumir adornamentos sociais com a finalidade de construção do indivíduo moderno, com uma nacionalidade, um gênero, uma sexualidade, uma raça e uma única cultura.

As crianças pequenininhas, no entanto, não são passivas nestes processos, resistem e revolucionam as diferentes imposições normativas para a construção de uma vida, criando novos modelos de existência, e modificando a todo o momento os diferentes meios que inventam a si mesmas. Essa forma de percepção das crianças pequenininhas nos possibilita pensar os meninos pequeninhos e as meninas pequenininhas para além de “seres em desenvolvimento, ou até mesmo, a partir dessa condição, com o objetivo de conhecê-las nas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde retiramos os conteúdos presentes nas brincadeiras e interações” (Nascimento, 2011, p. 51).

Como salienta Witold Gombrowicz (2005), as crianças são a potencialidade do múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado 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.

A partir desses pressupostos teóricos fui construindo as minhas relações com o campo de pesquisa, de modo que pudesse olhar as crianças pequenininhas como protagonistas sociais, produtores de cultura, buscando perceber as afinidades que as conectavam, as atitudes pelas quais os meninos pequeninhos e as meninas pequenininhas atribuíam sentido a determinados objetos e às relações que estabeleciam com o mundo.

Como elemento suleador<sup>3</sup> desse processo, busquei inspiração no pensamento pós-colonial e nos pressupostos da sociologia da infância e das relações étnico-raciais, procurando problematizar os elementos coloniais que marcam as subjetividades das crianças pequenininhas, desconstruindo as ideias de passividade criadas frente ao processo de colonização que marca os corpos dos meninos pequeninhos e das meninas pequenininhas.

No decorrer da pesquisa, pude perceber que as crianças pequenininhas muitas vezes não estão interessadas em agir conforme as regras do mundo adulto, exigindo uma desconstrução das minhas percepções construídas com fundamentos do autoritarismo do mundo adulto: o adultocêntrismo.

A Ciência Ocidental apresenta uma postura adultocêntrica, em que aquele que é considerado o mais forte em sociedades competitivas olha para a infância como se procurasse um outro adulto, o adulto que a criança será. A biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador (Rosemberg, 1976, pp. 17-18).

---

<sup>3</sup> Sulear infere o compromisso com a luta pela emancipação dos povos colonizados, implica uma ação autônoma desde o sul, enfrentando a integralidade das questões presentes na colonialidade do saber e do poder que tem a ver com o outro projeto de vida envolvendo a cultura, a economia, a política, a ciência e outras dimensões (Adams, 2010).

O adultocêntrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea, Maria Isaura Pereira de Queiroz (1976) afirma que provavelmente este seja um preconceito mais arraigado que os manifestados pelos colonizadores diante dos colonizados. Principalmente em países como o nosso, de grande quantidade de população jovem:

(...) necessitam os adultos de uma defesa que se oponha à maré crescente daqueles que, numericamente, poderão suplantá-los; e a defesa é agir contra a inexperiência e o borboleteamento dos jovens, despreparados para trazer qualquer contribuição válida às programações necessárias, educacionais ou não (Queiroz, 1976, p. 1433).

Esta forma preconceituosa e colonial de percepção das crianças promove um distanciamento das crianças enquanto atores sociais, criando a ideia de que as crianças são apenas “consumidoras” do universo adulto. Os estudos de Roger Bastide (2004), já na década de 1940, salientam esta percepção sobre as crianças:

Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, choram contra nós, respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmo exterior, não pertencente a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos. E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossa própria fronteira, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida (Bastide, 2004, p.195).

Para diminuir este distanciamento é necessário procurar compreender as crianças em si, enquanto geografias do presente, rompendo a ideia desenvolvimentista que as coloca somente enquanto um adulto que está em construção pela sociedade. Como afirma Anete Abramowicz (2011), pesquisar crianças é procurar compreender a intempetividade do presente, do tempo e da ruptura, movendo-se ao encontro de algo novo para nós mesmos, buscando entender aquilo que às vezes é incompreensível.

Com o objetivo de compreender as crianças, procurei romper com o tratado metodológico colonial que limita olhar as crianças enquanto *in-fans*, passivas e moldadas. Por meio dessa ruptura, busquei outros modos de percepção que não as delimitassem enquanto sujeitos inacabados. Essa mudança me sugeriu a inversão dos meus óculos e, de repente, as mesmas lentes que possibilitavam ver somente o processo de transformação das crianças em adultos, passaram a me mostrar outra realidade maior, com produções de culturas, microrrevoluções, rebeldias, submissão e resistências.

Por meio dessas lentes invertidas, comecei a visualizar as crianças como meninos pequeninhos e meninas pequeninhas que atuam diretamente nas relações sociais, contribuindo para construção do mundo e estabelecendo conexões diretas entre os diferentes sujeitos, adultos ou não, que as rodeiam (Barbosa, 2007).

Ao encontro dessa percepção de crianças, Willian Corsaro (2011) propõe a noção de “reprodução interpretativa” como uma alternativa para compreensão desta inserção ativa das crianças no mundo. Para ele, o termo reprodução enfatiza o quanto as crianças são constrangidas pela estrutura social das diversas instituições culturais, sociais e políticas frequentemente ao longo da vida a se tornarem semelhante. Entretanto, com a palavra interpretativa, o autor salienta que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também contribuem ativamente para a mudança cultural.

Para Abramowicz e Levcovitz (2005), René Schérer (2009) e Silvio Gallo (2010), no âmago desse processo existe uma dissolução da criança “encarcerada, imobilizada e fechada” sob os olhares dos adultos colonizadores (olhar de vigilância) e uma transformação de perspectivas, desconstruindo a lógica adultocêntrica, para a invenção de movimentos que buscam olhar a criança, enxergando a processualidade singular dos sujeitos crianças e as produções de culturas infantis entre elas.

O conceito de cultura infantil que fundamenta esta pesquisa de mestrado tem como pressupostos os estudos pioneiros de Florestan Fernandes realizados no bairro do Bom Retiro, em São Paulo. Em seus trabalhos, o autor concebe a cultura infantil como o conjunto de relações em que as crianças têm oportunidade de manterem contatos pessoais e de interagirem socialmente com outras pessoas da mesma categoria social, desenvolvendo rotinas, artefatos, valores e interesses que possibilitam a incorporação de normas e padrões de comportamento

em suas personalidades. Por meio da experiência direta e concreta, elas aprendem “como agir em cada circunstância, na qualidade de parceiro e membro de dado agrupamento social há um tempo” (Fernandes, 2004, p. 207).

Esta forma de conceituação possibilitou a ampliação do meu olhar frente às produções socioculturais das crianças de modo a perceber, conforme afirma Ana Lúcia Goulart de Faria (2005), que as crianças são capazes de estabelecer múltiplas relações, possuem um pertencimento à determinada classe/camada social: ser menino, menina, negra, branca, indígena, mas que sempre são criatura e criadora da história e da cultura.

Um aspecto importante é que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e desigualdade presentes na sociedade, nesse sentido, elementos como o racismo, opressão de classe, homofobia, machismo, também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças.

É importante destacar que não existe algo mágico, místico ou mesmo divino nas falas e culturas infantis, as crianças não estão em um mundo descolado do universo adulto, elas vivenciam as realidades construídas para legitimar todas as desigualdades presentes na sociedade. O que encontramos de novo nesse movimento é que ao pensarmos nas crianças, enquanto protagonistas, existe uma inversão hierárquica que dá o direito à voz àqueles cujas falas não são levadas em conta (Abramowicz, 2011).

Nesse sentido, não podemos esquecer os diferentes elementos que compõem a sociedade para pensar as produções das culturas infantis. Como um elemento facilitador dessa conexão, procurei desinibir meus ouvidos, ao mesmo tempo em que invertia os meus óculos, para que fosse possível escutar e ver diferentes sons e perceber sonoridade nas imagens, me abrindo à possibilidade de compreender o outro em sua singularidade.

A disposição de escuta que está para além somente das ondas sonoras, exigiu que eu (re)aprendesse algumas linguagens infantis e que exercitasse em cada encontro com o campo o meu ouvir, de modo a me permitir escutar outras linguagens que não faziam sentido se conseguisse ouvir apenas os sons. Durante esse processo procurava abrir meus ouvidos para todas as vibrações, a fim de compreender os modos pelos quais as crianças construam suas culturas e suas relações com o mundo.



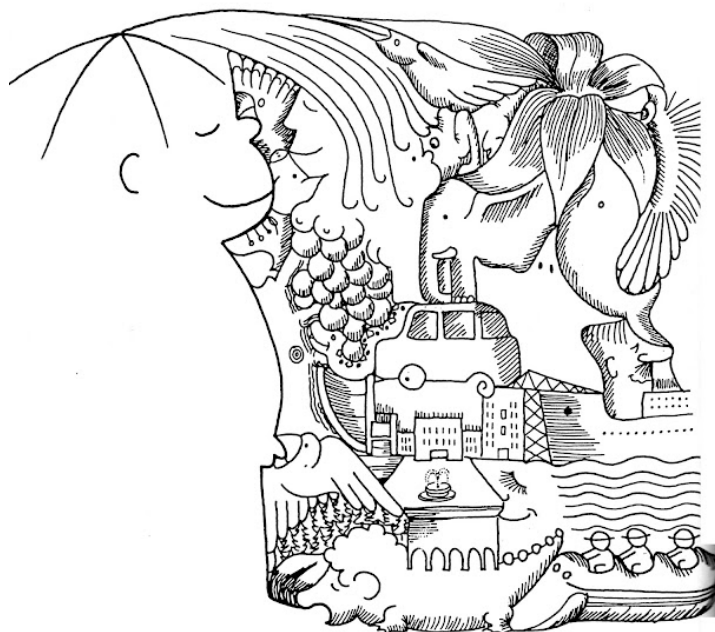


IMAGEM-1: A pele: limite entre eu e o mundo, de Francesco Tonucci (1997)

No processo de desinibição da escuta comecei a me arriscar a ouvir os gestos, as paredes, as brincadeiras, os movimentos inibidos, abrindo os meus ouvidos para aquilo que não fazia som algum. Como destaca Faria, A. L. G. (2007), é necessário que as pesquisas deem oportunidade para as crianças serem ouvidas, pois voz elas têm, e como já dito acima, aproveitam-se dela. Portanto, precisamos ouvi-las mesmo quando elas ainda não falam, não andam, não leem e não escrevem, tornando possível reconhecê-las como capazes de estabelecer múltiplas e potentes relações, com um alto e sofisticado grau de comunicação com crianças de mesma ou de idades diferentes e com os adultos. Contudo, temos de ter claro que a escuta das crianças pequeninhas ultrapassa a mera decodificação de palavras verbais, existindo a necessidade de se ouvir outros sons, outras formas de comunicação, perceber também as linguagens corpóreas das meninas pequeninhas e dos meninos pequeninhos.

Este processo, como afirmado anteriormente, exige uma (re)alfabetização em outras escutas que compreendam os movimentos corporais como linguagens. Como ressalta Joseane M. P. Búfalo (2006) os corpos das crianças são meios de linguagens e ferramentas

para a construção das culturas infantis, possuindo uma vasta complexidade nos modos de expressão. Nesse sentido, como atenta Marcel Mauss (1974):

O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. O mais exatamente, sem falar de instrumentos, o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico do homem é seu corpo (Mauss, 1974, p. 217).

Os corpos infantis, neste sentido, podem ser considerados como matrizes de possibilidades para experimentação do mundo e instrumento para a criação de culturas, como nos chama a atenção Bruno Munari (2002), para quem cada criança se exprime de modo original, envolvendo propostas criadas por elas mesmas, segundo o ritmo de suas próprias indagações, prazeres e desprazeres, numa brincadeira em um jogo, ou simplesmente em um movimento com os olhos.

As expressões produzidas pelas crianças revelam, além de sistemas de aquisição de elementos culturais, a produção de uma cultura construída dentro do grupo com outras crianças e nas relações com os adultos. Esse movimento conduz-nos a pensarmos que as crianças também são sujeitos que fazem história e que constroem cultura em condições dada pela sociedade que pertencem (Fernandes, 2004).

As crianças pequenininhas, através dos seus corpos, se comunicam com o mundo descobrindo novas oportunidades, e desfrutam de sensações que influenciam a construção de suas subjetividades. Os corpos infantis tomam feições singulares e concretas através dos distintos signos sociais que os adornam e, por meio deste processo, deixam de ser invólucro de órgão e passam a representar o meio, o contexto e a ideologia. Contudo, esse processo não é natural, nem indolor; muitas vidas são renegadas ao esquecimento para que a norma substantiva dos signos, impregnada sobre os corpos, seja legitimada. Contrapondo a este processo, existem inúmeras formas de resistências que procuram recriar o padrão do que seria um corpo socialmente aceito pelo sistema simbólico presente na sociedade.

Neste sentido, durante a minha pesquisa de campo procurei inverter os meus óculos e abrir meus ouvidos para a multiplicidade das crianças pequenininhas, desconstruindo as ideias ingênuas de linguagens únicas, pensamentos lineares e sujeitos sem vozes.

(...) As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades (Deleuze e Guattari, 1995, p. 35).

As crianças pequenininhas constroem e redefinem constantemente a realidade social a que pertencem, enfrentando as barreiras lineares entre as totalizações raciais, gênero e sexualidade. O meu encontro com as crianças pequenininhas no campo de pesquisa possibilitou a desconstrução de grades estruturais pautadas no apagamento das ações infantis, e me permitiu tentar construir um movimento menos enquadrado nas normativas sociais, me constituindo enquanto um sujeito sensível, permissível ao novo, e (re)alfabetizado em outras linguagens que não as adultas.

## **1.2 TIJOLOS, MOLDURAS, SUJEITOS: O ESPAÇO COMO UM ELEMENTO DE CONSTRUÇÃO DOS MARCADORES RACIAIS**

O espaço escolhido para a realização da etnografia foi um Centro de Educação Infantil – CEI, de uma cidade da região metropolitana de Campinas-SP. A opção pela realização da pesquisa nesse espaço se deu em função de ser pertencente à rede pública municipal de ensino.

O Centro de Educação Infantil municipal em que realizei a minha pesquisa possui uma estrutura arquitetônica binária, dividida entre escola de educação infantil (local de aprendizagem) e creche (local de cuidado e recreação), banheiros divididos por sexo, sala da diretora e classe dos alunos, hora de brincar e hora de comer. Nessa estrutura podemos observar que são projetados os ideais pedagógicos que cada ambiente deve cumprir, por exemplo, no prédio da creche se localiza a cozinha da instituição, o refeitório e a sala de materiais de limpeza, já no prédio da escola não observamos qualquer sinal relativo ao cuidar e à higienização.

Como afirma Andres Zarankin (2002), a arquitetura, como forma de construção física da paisagem cultural é um dispositivo eficaz para um fim. Desta forma, não existe uma escolha neutra em deixar o refeitório junto ao prédio da creche, assim como a escolha em retirar todos os elementos relativos ao cuidado do prédio da escola de educação infantil.

O ingresso das crianças no Centro de Educação Infantil é estabelecido segundo um regimento municipal que estabelece regras e diretrizes para toda a rede de educação infantil. O ingresso na creche é opcional, cabendo aos responsáveis dos meninos pequeninhos e das meninas pequeninhas se querem ou não que a criança frequente essa modalidade de educação, já a matrícula na escola de educação infantil é obrigatória aos três anos de idade.

Todas as crianças têm o direito de permanecer na creche dos três meses aos cinco anos e onze meses de idade, entretanto, a partir dos três anos elas são matriculadas na escola de educação infantil, ficando a cargo dos/as responsáveis a continuidade na creche no período contrário.

Na creche, as crianças ficam sob a responsabilidade de profissionais docentes com formação em nível médio, denominados como monitores(as), esses(as) são responsáveis por acompanhar as crianças na realização de todas as tarefas diárias relativas ao educar e cuidar indissociável. A partir dos três anos, as crianças passam a ter “aulas”<sup>4</sup> diariamente com um(a) pedagogo(a) e uma vez por semana com outros(as) professores(as) que ministram conteúdo específicos<sup>5</sup> como artes, inglês e educação física.

Os objetivos das “aulas” desenvolvidas na escola de educação infantil, segundo o projeto político pedagógico da instituição, são a aprendizagem de diferentes linguagens: a escrita, a matemática, a artística, a corporal (ensinada pela educação física) e princípios de uma língua estrangeira. O modelo adotado pela instituição é escolarizante, as crianças são iniciadas desde muito cedo à lógica do ensino e aprendizagem conteudista, tendo como modelos as regras rígidas e hierárquicas presentes no ensino fundamental e médio.

---

<sup>4</sup> As atividades desenvolvidas na escola de educação infantil são denominadas como aulas segundo o projeto política pedagógica da instituição, contudo, é importante deixar explícito que essa denominação é influenciada pela nomenclatura e política pedagógica do Ensino Fundamental. Como afirma Danilo Russo(2007) na educação infantil o/a docente não ministra aulas, mas sim garante que as crianças convivam entre si, brinquem, inventem, descubram, vivam a infância.

<sup>5</sup> Denominação adotada pelo projeto político pedagógico da instituição.

A equipe pedagógica é composta por uma diretora, uma secretária, dezesseis monitoras e dois monitores, oito professoras de educação infantil, uma professora de artes, um professor de educação física, uma professora de inglês, duas cozinheiras, quatro operadoras de serviços gerais e um jardineiro.

O Centro de Educação Infantil escolhido para a realização desta pesquisa tem um berçário e nove salas, sendo seis pertencentes à creche e quatro à escola, possuindo um total de 11 turmas de crianças; também possui uma quadra coberta, uma caixa de areia, uma secretaria, uma cozinha, uma área de serviço e dois banheiros (projetado para as crianças) divididos por sexo, e um banheiro “unissex” para todos os funcionários. Todos os espaços do CEI estão arquitetonicamente ocupados, sejam por tijolos que projetam salas ou por cimentados que simbolizam um ideal eugênico de civilidade, que procuram apagar qualquer recordação a um universo rural, caipira, e não moderno.

As construções arquitetônicas representam o choque de força entre os diferentes elementos que compõem nossa sociedade, transmitindo os símbolos e signos legitimados para ficarem expostos enquanto modelos representativos de um ideal pré-fixado (Zarankin, 2002).

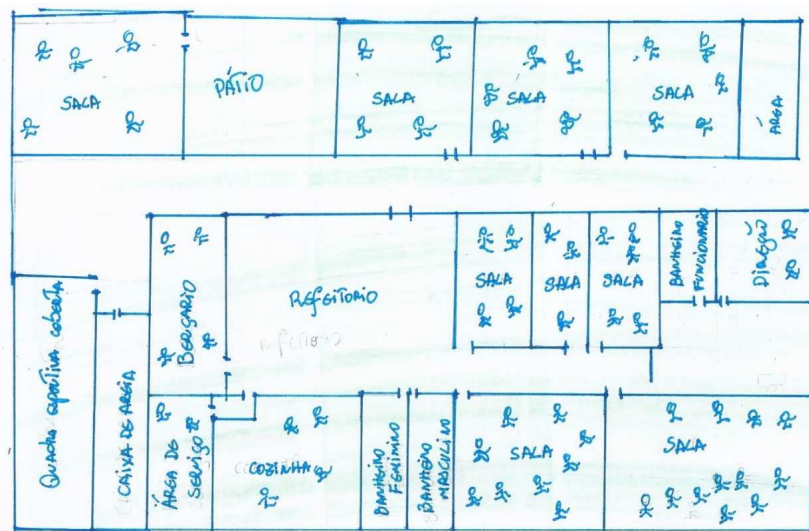


IMAGEM -2 Planta baixa da creche do Centro de Educação Infantil, por Flávio Santiago (2012)

Os espaços legitimados arquitetonicamente e pedagogicamente para brincar são a quadra e a caixa de areia; segundo as/os docentes da creche, são os locais que as crianças mais gostam de estar, pois podem brincar todas juntas.

As crianças gostam mais de brincar na areia, na quadra, - (pausa) -. Se você for lá agora, você vai ver que elas estão brincando todas juntas.  
(Arlete<sup>6</sup> - entrevista concedida no segundo semestre de 2012).

A quadra e a caixa de areia, entretanto, durante a minha estadia no Centro de Educação Infantil permaneceram na maioria do tempo vazias, pois, segundo as/os docentes da creche, as crianças sempre que vão brincar nesses locais voltam sujas e suadas.

Um dos elementos produtivos no CEI é o uso coercitivo do vocábulo NÃO, servindo como um dispositivo disciplinar que legitima uma norma e reafirma um padrão hegemônico de sujeito e de sociedade: não se pode ir ao banheiro sem pedir, não pode brincar fora de hora, não pode andar pelo CEI sozinho(a), não pode ficar sem pentear os cabelos, não pode não dormir.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças, ela dissocia o poder do corpo, faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (Foucault, 1997, p. 119).

A disciplina visa, através da sua ação, à construção de corpos passivos e conduzíveis, docilizando-os e tornando-os mais produtivos aos agrupamentos humanos, de modo que todos pensem, criem e sobrevivam de maneira uniforme e comum. Trata-se de uma “(...) política de coerção que exerce um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de

---

<sup>6</sup> Todos os nomes foram substituídos por nomes fictícios (ver página 40).

seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos de modo a torná-lo mais obediente e mais útil” (Foucault, 1997, p. 127).

O processo de disciplinalização dos corpos é uma das técnicas utilizadas dentro do ambiente escolar, servindo como um dispositivo de subjetivação que tem como função ligar os sujeitos às hierarquias sociais. Para Abramowicz (2007), este processo tem se estruturado com base em marcadores que determinam as questões de classe social, as questões de gênero, que impõem uma sexualidade fixa e identitária para as crianças, as dimensões estéticas que impõem padrões de beleza e corpo saudável, e a dimensão racial.

A função da educação infantil, todavia, não se pauta em um modelo de escolarização marcado pela disciplinalização dos corpos. Faria (2005) ressalta que o papel principal da educação infantil não é o de contribuir para que esse processo se inicie cada vez mais cedo, mas, sim, o de oferecer oportunidades e ferramentas para que as crianças possam se defender e trabalhar outras “noventa e nove linguagens”, que favoreçam a não legitimação da produção das desigualdades.

Neste sentido, a partir do momento que alguns docentes do CEI constroem seu fazer pedagógico sob as estruturas disciplinares e desiguais presentes no ensino fundamental, legitimam todo um processo de hierarquização social presente nas múltiplas relações de fracasso e exclusão das crianças pobres, negras, transexuais, meninas, meninos, etc, contribuindo para a formação de uma maquinaria produtora de modos sedentários de vida, que fixam raízes, possibilitando a construção de pensamentos que se submetem a uma ordem hegemônica pautada na obediência comum. O processo de construção das crianças pequenininhas em si é abandonado em prol de argumentos fechados para a construção da ideia arquitetonicamente elaborada para se comportar como um elemento fixo que projeta um cidadão, um homem heterossexual branco e de “bem”.

As subjetividades das crianças se entrelaçam nas redes de poder arquitetadas nas múltiplas relações institucionais: o não, a divisão binária dos banheiros, as paredes que não permitem as crianças brincarem com os colegas de outra sala, estes são reflexos concretos de uma imposição normativa da vida. Conforme Finco (2004), a arquitetura possui uma linguagem que pode ser lida, é um espaço de luta e poder. Faria (2007), por sua vez, afirma:

Todo lugar tem um potencial pedagógico, explícito ou implícito. As paredes falam, têm ouvidos, guardam segredos, dão arrepios, emocionam, fazem-nos lembrar, sonhar, pensar. Em toda organização espacial, seja berço ou cidade, há uma forma silenciosa de ensino (Faria, A. B., 2007, p. 101).

Por meio das inúmeras ações pedagógicas desenvolvidas no espaço da educação infantil são criados processos de iniciação ao capital e ligação dos sujeitos às estruturas sociais ideologicamente construídas pelo capitalismo (Guattari, 1986).

A iniciação não está mais circunscrita a um período preciso, não mais se efetua segundo um cerimonial particular, por exemplo, naquilo que se chama “campo de iniciação”. Ela tem lugar em “tempo integral”: mobiliza todo meio familiar e os educadores (Guattari, 1986, p. 20).

O processo de iniciação das crianças pequenininhas não se limita somente ao fazer docente, mas é também construído através dos diferentes elementos que compõem o espaço da creche e pré-escola, as figuras, os objetos, os desenhos pendurados nas paredes, incitam a imaginação infantil a criar modelos sociais de vida e mecanismos de experiencição do mundo.

A partir de conceitos foucaultianos (1997) podemos compreender a arquitetura como uma tecnologia do poder, isto é, como uma estratégia do sistema para produzir indivíduos disciplinados que contribuam para a sua reprodução. Os espaços arquitetônicos ultrapassam o limite físico, constituindo-se enquanto uma subjetividade extra individual, na qual as paredes, tijolos e desenhos deixam de ser exteriores a mulheres, homens, meninos e meninas, para se construírem enquanto partes deles/delas, não existindo uma separação linear daquilo que é exterior ao caráter individual e particular no âmbito coletivo.

O espaço é um dos elementos através do qual a criança experimenta o calor, frio, a luz, a cor, o som e também o medo, a alegria, a surpresa, e outras sensações e sentimentos. Assim, no espaço físico a criança estabelece a relação com o mundo, de modo geral, criando também vínculos com as pessoas. Deste modo, não há espaços neutros de significados (Búfalo, 2006, p. 57).



Os objetos oferecidos para as crianças brincarem correspondem às escolhas micropolíticas adotadas pelos/as docentes, adoando projetos inteligíveis de vida com base em grades estruturais de gênero, sexualidade, raça. Os carrinhos, as bonecas, assim como os tijolos, constroem arquiteturas moldadas para responder a um fim comum: a ordem. Como ressalta Daniela Finco (2004), os brinquedos não se desvinculam do espaço físico e revelam valores assumidos pela organização da instituição.

A criação do arranjo arquitetônico é enraizada em princípios circunscritos na lógica normativa da sociedade. Beatriz Preciado (2013) afirma que onde a arquitetura parece simplesmente se pôr a serviço das necessidades naturais mais básicas (dormir, comer, cagar, mijar...), suas portas e janelas, seus muros e aberturas, regulando o acesso e a vista, operam silenciosamente como a mais discreta e efetiva das “tecnologias de construções identitárias”.

Todas as paredes, pisos, concretos se entrelaçam nas subjetividades das crianças pequeninhas e dos/as docentes que constroem o Centro de Educação Infantil, explodindo a mera limitação física de parede e arquiteturas de blocos para se constituir enquanto uma maquinaria desejanse, marcada por princípios e ideologias capitalistas.

Um ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor, enquanto conduzimos nossas vidas (Greenmam *apud* Gandini, 1999, p. 159).

O espaço físico não se constitui através de neutralidade, mas é construído por sujeitos possuidores de desejos, experiências, escolhas políticas: sejam estes negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, velhos, crianças. A construção da invisibilidade da ação dos homens, mulheres, meninos, meninas na organização do espaço é uma estratégia de apagamento da historicidade arquitetônica do ambiente e “neutralização” dos desejos políticos presentes nas estruturas da edificação. Os espaços são frutos simbólicos da arquitetura cultural de uma sociedade. Segundo Adriana Silva e Joseane Búfalo (2011), os espaços refletem a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas, e em um exame cuidadoso, revela até mesmo camadas distintas dessa influência cultural.

Nesta pesquisa, optei por buscar instrumentos que permitissem dar visibilidade às escolhas dos sujeitos no processo de construção arquitetônica do Centro de Educação Infantil, pois, como afirmam Silva e Búfalo (2011), devemos ter claro que a educação infantil é um direito das crianças, das mães, dos pais, e que as creches e pré-escolas são legalmente compostas pelo tripé: família, criança e profissionais docentes.

Faria (2007) ressalta que devemos lembrar sempre que:

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar a identidade cultural e sentimento de pertencimento (...) (Faria, 2007, p. 70).

“Se a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a Pedagogia” (Faria, 1999, p. 70), podemos problematizar que a pedagogia é construída sobre o fundamento de alguma ordem? Como é a experiência da infância dentro de salas fechadas? Que crianças estão presentes nas salas? Os ideais arquitetônicos do Centro de Educação Infantil tentam atender aos desejos das crianças? Que crianças são estas que recriam e vivenciam este espaço arquitetônico?

No primeiro momento, quando cheguei ao Centro de Educação Infantil, percebi que existia um grande número de crianças descendentes de negros, entretanto, ao conversar com os/as profissionais que trabalhavam na instituição, muitos não compartilhavam da mesma percepção que a minha.

Aqui têm crianças de várias cores - (pausa), - é bem eclético aqui, você vê moreninho, você não vê muito negro aqui, aquele negro, negro, você sabe... negro. Você vê uma miscigenação muito grande aqui! Tem muito aluno branco, pele branca mesmo e tem morenos, não negro!

(Simone – entrevista concedida no segundo semestre de 2012).

De que cores são estas crianças? Meio moreninhas? Mas o que é ser moreninho? Sempre clareando, embranquecendo, mas por que não podemos falar negro? Será vergonhoso ser negro? Por que queremos sempre embranquecer?

O processo de branqueamento da população negra vem ocorrendo há várias décadas no Brasil, constituindo-se enquanto uma política de embranquecimento tanto epidérmico quanto cultural. Como ressalta Carlos Alfredo Hasenbalg (1979), a ideologia do branqueamento supõe que a superioridade branca e o desaparecimento gradual dos negros resolveriam o problema racial brasileiro.

Como também salienta Florestan Fernandes (2007), em seu livro *O negro no mundo dos brancos*, a essência do mecanismo de branqueamento não visa à ascensão social de certa porção da população de negros e de mulatos, nem a igualdade racial. Esse mecanismo, segundo o autor, só cria elementos de sustentação de uma hegemonia da raça dominante, que tem por objetivo manter o equilíbrio das relações raciais e assegurar a continuidade da ordem colonial.

A ideologia do branqueamento, como afirmam Hasenbalg (1979) e Fernandes (2007) difunde a ideia de homogeneização racial da população, e coloniza as culturas que se diferenciam da europeia com a finalidade de evitar áreas de conflitos raciais no Brasil.

O Centro de Educação Infantil, ao não representar e afirmar a presença de negros/as na instituição, educa para a não legitimação desses sujeitos, criando a ideia de que eles são invisíveis, não merecendo serem vistos.

A impossibilidade de reconhecimento do patrimônio cultural negro na educação infantil gera um vazio, um buraco, que é preenchido por um eurocentrismo marcado pelos princípios de embranquecimento (Bento, 2012). O ideal de embranquecimento se utiliza da desvalorização e negação da cultura negra atrelada a inculcação de padrões e condutas socialmente valorizados no meio dominante para se impor, criando diferentes elementos simbólicos que contribuem, justificam e reproduzem as sanções determinadas por uma elite racial branca colonizadora.

Os/as negros/as pequeninhos/as permanecem sempre condenados/as a um mundo que não se organizou para tratá-los/las como seres humanos e como iguais, sendo imposto a

eles/elas um branqueamento moral, cultural, subjetivo, sendo obrigados “a saírem de suas peles, simulando a condição humana-padrão do mundo-branco” (Fernandes, 2007, p. 33).

Neste sentido, as histórias contadas, as posturas de legitimação ou não de um pertencimento afro-brasileiro, todas as imagens coladas nas paredes do Centro de Educação Infantil não são neutras, representando uma peça-chave para a reprodução e manutenção do padrão racial imposto. A construção do não dito, do oculto, direciona as subjetividades não hegemônicas à não aceitação social, ou seja, reforça os padrões que instituem a discriminação a partir da reafirmação de espaços constituintes do padrão/aceitável e do não padrão/rejeitável.

As paredes do Centro de Educação Infantil em sua grande maioria eram “brancas”, existindo somente duas representações imagéticas de negros/as, uma colada na sala das crianças de 2-3 anos, e outra no corredor da instituição. O revelador destas imagens é que ambas representavam uma criança negra isolada e desconectada de qualquer contexto social, possibilitando a interpretação de que os/as negros/as não têm uma ancestralidade ou um pertencimento a um grupo.

(...) as escolhas arquitetônicas são espécie de discursos que institui na sua materialidade um sistema de valor, ordem disciplinar e vigilância, marcos da aprendizagem sensorial e motor e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (Escolano, 2001, p. 26).

O ideal de embranquecimento circunscrevia todo o Centro de Educação Infantil, estando presente nas histórias contadas para as crianças - que não retratavam nenhum aspecto da história e cultura da população negra, na escassez de brinquedos que representavam os negros - existindo somente uma boneca negra na sala em que realizei minha pesquisa, e ela não era oferecida para as crianças brincarem.

Dentro deste contexto, as crianças pequeninhas negras aprendem a ser o outro, aquele que não é representado no contexto da educação infantil, ou sequer mencionado, passando somente a ser um desconhecido, um qualquer, um subalterno, o negado. Para a legitimação desse processo é necessário a criação de um terrorismo colonial<sup>7</sup> que, segundo

---

<sup>7</sup> Composto pelos diferentes elementos simbólicos (brinquedos, figuras representativas, histórias) presentes no Centro de Educação infantil.

Richard Miskolci (2012), segue a lógica da violência, fazendo da negação o seu princípio fundamental, criando espaços somente para a legitimação das normas e a imposição do padrão.

No mundo branco, o homem negro encontra dificuldade na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do seu corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. (...) Lenta Construção de meu eu enquanto corpo, no seio de um mundo espacial e temporal, tal parece ser o esquema. Este não se impõe a mim, é mais uma estruturação definitiva do eu no mundo – definitiva, pois entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética efetiva (Fanon, 2008, p. 104).

Nesse processo são criados diferentes mecanismos para a afirmação do branqueamento, entre eles a institucionalização de pedagogias fascistas que castram todas as formas que não cabem nas normas da branquitude. Como elemento estratégico para a legitimação dessa forma de ensinamento são construídas imagens que ligam os sujeitos que não se enquadram nos padrões de brancura enquanto os outros: os estranhos, os pretinhos, os marginais, as safadas, os malandros, os bagunceiros, os moreninhos, matando todas as possibilidades de existir para além do ideal de brancura.

Nas diferentes formas construídas para a fixação do ideal de brancura, como afirma Andreas Hofbauer (2006), está a colonização do “o outro”, que é caracterizado enquanto um sujeito passível de ser transformado em um branco - seja em termos religiosos, biológicos ou culturais. Entretanto, será que enquanto os sujeitos são colonizados pelo processo de embranquecimento eles não criam nenhum mecanismo contra esse enquadramento? Será que eles/elas são passíveis realmente? Ser considerado branco/a quando se possui um pertencimento étnico-racial negro não seria uma violência?

Incomodado com a percepção dos/as docentes do Centro de Educação Infantil, procurei as fichas de matrículas de todas as crianças para verificar como foram descritos os itens raça/cor, valendo ressaltar nesse momento que o critério raça/cor, segundo a diretora da instituição, foi preenchido pelos responsáveis legais das crianças.

Curiosamente, das 270 crianças matriculadas no Centro de Educação Infantil, 44,5% são consideradas negras<sup>8</sup> pelos seus responsáveis legais, 54 % são declaradas como brancas e 1,5% não preencheram o campo raça/cor da ficha de matrícula, como pode ser visto no gráfico a seguir. Os dados estáticos são expressivos e demonstram que as crianças possuem, em alguma medida, um pertencimento étnico-racial construído no seio da família, seja ligado a uma ancestralidade europeia branca ou africana negra, algo que está sendo cotidianamente negado pelos/as profissionais que atuam na instituição.

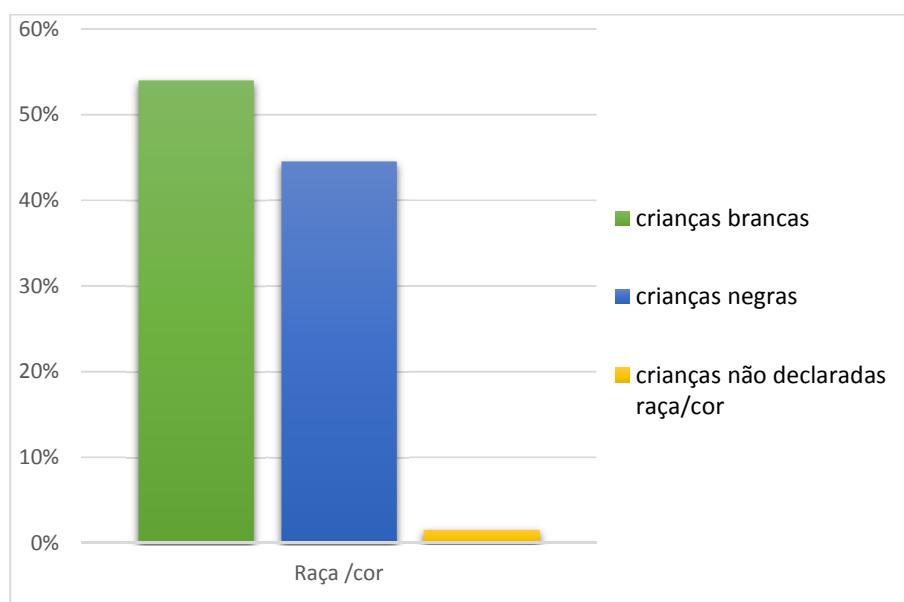


GRAFICO -1 Percentual raça/cor das crianças do CEI, por Flávio Santiago (2012)

Fonte: Dados cadastrais do CEI

Observando estes dados estatísticos podemos perceber um embranquecimento do pertencimento étnico-racial das crianças negras, o que, como salienta Fabiana Oliveira (2004), é algo extremamente perigoso, pois aciona mecanismos de poder que fixam um modelo de

---

<sup>8</sup> No Brasil, o movimento negro definiu quem é negro por critérios políticos e socioeconômicos, até mesmo para fugir do mito da democracia racial, que tem como uma das matrizes a mestiçagem; neste sentido, os pardos e pretos são agrupados como negros, por serem discriminados racialmente também.

sociedade com base na branquitude, mutilando a particularidade cultural do seguimento da população negra brasileira.

Os dados apontam que antes mesmos de as crianças poderem se pronunciar a respeito do seu pertencimento étnico-racial, ou mesmo sobre sua cor de pele, já são enquadradas dentro de uma lógica colonial que as obrigam a assumirem uma ancestralidade europeia branca, a qual renega qualquer traço de uma cultura negra, em prol de uma civilidade castradora.

A complexidade do processo de classificação da cor de crianças pequenas foi evidenciada por Eliana Oliveira (1994), que estudou a composição racial de usuários de creches municipais de São Paulo a partir da classificação de cor, com base em fotos fornecidas por uma amostra de educadoras, de crianças que frequentavam os diversos módulos etários desses equipamentos. Os resultados mostraram que nem sempre houve concordância entre os classificadores na indicação da cor das crianças, confirmando o que vem sendo apontado a respeito da variação individual neste processo de classificação. Entretanto, um dos elementos que influenciam diretamente nesse processo é a cor do/a classificador/a, uma vez que houve maior porcentagem de classificação na categoria branca entre os classificadores que se autotransclassificam como brancos e, também, maior porcentagem de classificações nas categorias preto e pardo entre os que se autotransclassificam como pretos e pardos, respectivamente.

A pesquisa de Oliveira (1994) nos leva a presumir que a atribuição da cor das crianças pequenas decorre de um processo de heterotransclassificação, possivelmente associado às experiências culturais vivenciadas pelos/as informantes. Em um país que tem o embranquecimento enquanto sistema ideológico, possivelmente os/as negros/as que já vivenciaram experiências racistas e discriminatórias poderão, durante um processo de classificação, embraquecer suas crianças e os brancos tentarem matar a ancestralidade negra em prol de um ideal de nação.

No Brasil, segundo Antônio Sergio Alfredo Guimarães (1999), a cor negra significa mais do que pigmentação da pele, representa também índices de valores negativos que são utilizados como elementos simbólicos para a hierarquização social dos sujeitos.

A cor negra dos homens, mulheres e crianças no Brasil transmuta a epiderme corporal, e simboliza também o quanto os sujeitos estão ligados aos princípios e ideologias

coloniais, assumindo um caráter cultural que referenciam os processos de “integração” ou não destes sujeitos na sociedade. Neste contexto, as crianças pequenininhas negras diariamente vivenciam práticas de embranquecimento que lhes proporcionam experiências racistas e discriminatórias. Como afirma Cavalleiro (2003), esse processo não só impede o potencial intelectual de milhares de mentes brilhantes nas escolas brasileiras, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo de sermos seres realmente livres.

As crianças desde muito cedo são alfabetizadas na tradutibilidade das relações raciais, sendo afetadas pela lógica de colonização presente na sociedade, construindo um pertencimento étnico-racial com base nessas relações (Deleuze e Guattari, 1995).

O rompimento dessas ideologias coloniais embranquecedoras não deve ser estabelecido dentro de uma lógica na qual a regra geral seja um padrão, pois esta forma de estruturação castra diferentes sujeitos, entre eles, principalmente as crianças negras. Para rompimento dessas amarras é necessário recriar, subverter e modificar as estruturas ideológicas que fundamentam as diferentes práticas pedagógicas.

Como ressalta Neusa M. M. Gusmão (1999), as instituições educativas como um espaço de transformação devem questionar a validade e a legitimidade do modelo que é tomado como único no interior da cultura da qual somos herdeiros. Em sua pesquisa de mestrado, Fabiana Oliveira (2004) também destaca a necessidade de que as instituições educativas contemplem a diversidade racial e as culturas das crianças ao mostrar as tensões existentes nas relações raciais da sociedade.

Construir uma educação emancipadora das relações étnico-raciais que esteja preocupada em valorizar diferentes pertencimentos é também fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados pelos processos de opressão existentes na sociedade, possibilitando a destruição das paredes eurocêntricas que constroem os pilares de sustentação das nossas creches e pré-escolas brasileiras.

Ao encontro destes pressupostos, os documentos legais referentes à educação das relações étnico-raciais vêm reafirmando a necessidade de rompimento dos padrões unitários e a construção de processos educativos que valorizem a pluralidade e as polifonias culturais, como determinam as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (Parecer CNE/CP 003/2004). A educação deve promover oportunidades que ponham em



comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, buscando formas de convivência respeitosa, construindo um projeto de sociedade em que todos sejam encorajados a buscar, expor e defender suas especificidades étnico-raciais.

Para a construção efetiva dessa forma de educar é necessário também ouvir as crianças, procurando entender os seus posicionamentos frente aos conflitos raciais presentes na sociedade brasileira, pois nem sempre as ideias que nós docentes temos sobre a percepções delas condizem realmente com seus posicionamentos frente a estas questões.

*Hoje a docente responsável pela sala distribuiu algumas folhas brancas e de giz de cera para as crianças se desenharem. As crianças deitaram no chão da sala e começaram a criar suas obras de arte. Enquanto as crianças produziam, eu resolvi caminhar entre elas e conversar um pouco com cada uma sobre seus desenhos. Enquanto caminhava entre as crianças, Ababuo (menino negro) me chamou e disse:*

*- Olha esse aqui sou eu e meu pai, apontando para o desenho feito com giz preto. (Imagem abaixo)*

*E eu perguntei:*

*- Por que esse é você e seu pai?*

*Ababuo disse:*

*- Esse grandão aqui é meu pai, ele é gordão como você, e esse aqui bem do lado dele sou eu. Tá vendo essa aqui longe é minha tia, onde eu vou todo domingo. Todo mundo tem a minha cor!*

*Eu pergunto:*

*- E esse aqui no meio é o quê? (Apontando para a parte de outra cor no desenho)*

*Ababuo responde:*

*- É todo mundo, olha (o menino aponta para a sala) eles são mais clarinhos...*

*O menino começa a dar risada e sai correndo.*

*(Fragmento do Diário de Campo, 27 de agosto de 2012).*



IMAGEM -3 Desenho, de Ababuo (2012)

E o que isso tem a ver com a pedagogia da educação infantil? O menino, ao se desenhar negro ou branco, muda alguma coisa na elaboração de uma prática pedagógica preocupada em fortalecer as identidades étnico-raciais? O menino negro ao se desenhar com o lápis preto e reforçar através da linguagem verbal sua tonalidade negra nos permite “concluir” que de algum modo ele possui uma identificação com esta cor, não procurando outras para se desenhar e verbalizar sua “identidade racial”.

Como ressalta Gobbi (2007) esses “rabiscos” constituem marcas, realizadas como num jogo de narrativas, imaginação, inventividade, mobilização criativas, através das quais pretende ser reconhecido e reconhecer-se. Neste sentido, o menino, ilustrando-se com o lápis preto, não viu problemas em se desenhar e verbalizar sua cor negra, não demonstrando desejo em ser branco, quebrando de algum modo o enquadramento relativo ao embranquecimento que lhe é imposto desde a tenra idade.

Para a efetiva construção de uma pedagogia da educação infantil, que valoriza as diferenças étnico-raciais, é necessário estabelecer uma superação da ideia de crianças “borradas”, sem nenhuma ligação com qualquer marcador social de diferença. O acréscimo dos marcadores para visualizarmos as diferentes crianças nos possibilita, como afirmam

Abramowicz *et al* (2009), pensar quais experiências as crianças vivenciam durante sua infância.

As crianças dentro desse enquadramento político passam a ser conceituadas enquanto crianças E negras, crianças E, E, E, E, nos possibilitando enxergar com quais crianças estamos “interagindo e trabalhando”.

O aditivo “e” tomamos emprestado de Stuart Hall. A utilização do aditivo foi construída a partir do trabalho de Stuart Hall (2003) que discute negro não como uma categoria essencializada, “da qual pensamos estar seguros, de que esta será mutuamente libertadora e progressista em todas as dimensões” (HALL, 2003, p. 347). Quer dizer que o fato de ser negro não é por si só razão suficiente para se estar sob uma perspectiva digamos diretiva que a perspectiva negra, carrega como possibilidade (Abramowicz et al, 2009, p. 02).

A criança que ganha essa adjetivação cultural e política deixa de “ser” uma “tábula vazia” desconectada dos significantes sociais, passando a representar um sujeito possuidor de uma historicidade e cultura que afloram sobre seu corpo. Este processo também nos permite perceber a multiplicidade que os diferentes sujeitos vivenciam no seu cotidiano, sendo esta, como aponta Cintya A. Ribeiro (2012)<sup>9</sup>, o efeito das relações pautadas no “encontro”, na saliência dos espaços “entre” coisas, cuja intensidade é assegurada pela prevalência de uma linguagem que privilegia a conjunção “e” em detrimento do verbo “ser”.

É provável que uma multiplicidade não se defina pelo número de seus termos. Pode-se sempre acrescentar 3 ao 2, um 4 ao 3 etc.; não é por aí que Lse sai do dualismo, já que os elementos de um conjunto qualquer podem ser relacionados com uma sucessão de escolha que são elas próprias binárias. Não são nem os elementos, nem os conjuntos que definem a multiplicidade. O que a define é o E, como alguma coisa que ocorre entre os elementos ou entre os conjuntos. E, E, E, a gagueira. Até mesmo, se há apenas dois termos, há um E entre os dois, que não é nem um nem outro, nem um que se torna o outro, mas que constitui, precisamente, a multiplicidade. Por isso é sempre possível desfazer os dualismos de dentro, traçando a linha de fuga que passa

---

<sup>9</sup>Anotações da mesa “A antropofagia para pensar a descolonização das Infâncias”, realizada no I Seminário Internacional Sobre Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras na UNICAMP. Resumo da mesa disponível em < <https://sites.google.com/site/infanciaposcolonialismo/a-antropofagia-para-pensar-a-descolonizacao-das-infanc>>.

entre os dois termos ou os dois conjuntos, o estreito riacho que não pertence nem a um nem a outro, mas os leva, a ambos, em uma evolução não paralela, em um devir heterocromo (Deleuze e Parnet, 1998, pp. 44-45).

No encontro com a multiplicidade, percebemos que as paredes e tijolos das creches e pré-escolas não representam - conforme os padrões estéticos hegemônicos - somente um belo conjunto arquitetônico, mas escolhas políticas presentes nas relações sociais estabelecidas dentro do território, espaço e ambiente. Ser criança nessas condições deixa de ser somente uma mera condição “etapista” do desenvolvimento e passa a ser um momento de experiência do mundo, no qual se é violentado, moldado, recriado, mas também se é resistente.

### **1.3 PAPÉIS, RABISCOS, ANOTAÇÕES: A PESQUISA ETNOGRÁFICA**

Esta pesquisa tem como base metodológica os princípios da etnografia, compreendida como movimento de encontros, que me permitiram o convívio, a escuta e a aprendizagem constante das relações que estruturam o campo de pesquisa, possibilitando-me um desenraizamento das ideias fixas de sujeito, sociedade e relações sociais.

O movimento desta pesquisa etnográfica foi sendo construído no entrelaçamento da minha subjetividade com a dos sujeitos presentes no campo de pesquisa, promovendo a construção de *devires*, que possibilitavam ouvir pacientemente todos os sons e procuravam enxergar todas as cores presentes nas relações que os sujeitos estabeleciam no campo, bem como poder perceber todos os cheiros. Este movimento, que transgride a lógica do padrão de unidade, me permitiu deslocar do meu âmago pessoal, para me reconstruir enquanto outro, disforme, inacabado e provisório.

Como ressalta Marcio Goldman (2004, p. 455),

*devir* não é semelhança, imitação ou identificação; não tem nada a ver com relações formais ou com transformações substanciais: *o devir não é nem uma analogia, nem uma imaginação, mas uma composição* (Deleuze & Guattari, 1980, p. 315). O *devir*, na verdade, é o movimento através do qual um sujeito sai de sua própria condição por meio de uma relação de afectação que consegue estabelecer com uma condição outra. Se entendermos ainda que a primeira condição – aquela da qual se sai – é sempre “majoritária”, e que a

segunda – aquela por meio da qual se sai – é sempre “minoritária” (p. 356-7), compreenderemos também que “afetação” não tem aqui absolutamente o sentido de emoções ou sentimentos, mas o de “afecções”: um devir-cavalo, por exemplo, não significa que eu me torne um cavalo ou que eu me identifique psicologicamente com o animal; significa que “o que acontece ao cavalo pode acontecer a mim” (p. 193), e que essas afecções compõem, decompõem ou modificam um indivíduo, aumentando ou diminuindo sua potência (p. 310-11). É nesse sentido que existe uma “realidade do devir-animal, sem que, na realidade, nos tornemos animal” (p. 335). O devir é o que nos arranca não apenas de nós mesmos, mas de toda identidade substancial possível. Trata-se, pois, de apoiar-se em diferenças não para reduzi-las à semelhança (seja absorvendo-as, seja absorvendo-se nelas), mas para diferir, simples e intransitivamente (Goldman, 2004, p. 455).

Nos termos de Jeanne Favret-Saada (1990), trata-se de ser ‘afectado’<sup>10</sup> pelas mesmas forças que afetam os sujeitos presentes no campo de pesquisa, não em um sentido psicologizante de apreensão emocional ou cognitiva da afetação dos outros, mas, sim, de ser afetado por algo que os afeta e assim poder estabelecer com eles certa modalidade de relação, concedendo “um estatuto epistemológico a essas situações de comunicação involuntária e não intencional” (Favret-Saada, 1990, p. 09).

*Estava sentado observando as crianças brincarem em um canto da sala, quando um menino se aproximou e disse:*

*- Oi... Por que você fica sentado aí nesta cadeira?*

*Respondo:*

*- Porque, como conversei anteriormente com vocês, eu estou observando a sala, vocês brincarem...*

*- Você é uma cadeira observadora?*

*Após a segunda pergunta o menino me olha e sai correndo em direção a outras crianças e grita:*

*- O FLÁVIO É UMA CADEIRA OBSERVADORA.*

*No mesmo instante, algumas crianças me olharam, riram e foram ao meu encontro, e começaram a brincar ao meu redor, como se realmente eu fosse uma cadeira.*

*(Fragmento do Caderno de Campo, 20 de setembro de 2012).*

---

<sup>10</sup> "Afecto" (*affectus* ou *adfectus* em latim) é um conceito usado em filosofia por Spinoza, Deleuze e Guattari, o qual designa um estado da alma, um sentimento. De acordo com a Ética III, 3, Definição 3, de Spinoza, um afecto é uma mudança ou modificação que ocorre simultaneamente no corpo e na mente. A maneira como somos afetados pode diminuir ou aumentar a nossa vontade de agir.

A potencialidade de me “*transformar em uma cadeira*” também não seria uma oportunidade metodológica de observar as crianças pequenininhas brincarem entre si? Teria necessidade de criar quadros demonstrativos para apresentar a utilidade metodológica do movimento de se tornar uma cadeira? A cadeira não é necessariamente um móvel para as crianças, existindo múltiplas possibilidades de interpretações para ela; ao mesmo tempo em que serve para sentar e descansar, também pode servir como um instrumento que permita às crianças alcançarem algo longe de si, ou simplesmente não represente nada para elas.

O movimento de “*tornar-se cadeira*” possibilitou um encontro com as crianças pequenininhas, permitindo uma nova construção corpórea que admitia a minha participação nas relações que elas estabeleciam, proporcionando um contato por dentro da relação, de modo a abrir a possibilidade para o que Roberto Frabetti (2011) denominaria como uma escuta complexa que tem sua atenção voltada também para o não dito, para o invisível, para as pequenas falas que as crianças estabelecem com o seu olhar e seus silêncios.

Este movimento me permitiu o encontro com pulsões, sentidos, não obedecendo a uma metodologia rígida pautada na simples sistematização e quantificação dos dados. Neste sentido, Hélio Silva e Claudia Mileto (1995) afirmam que a etnografia permite a construção de uma pesquisa não pautada na quantificação dos elementos presentes nas relações entre os sujeitos dentro do campo de investigado, mas, sim, na compreensão dos movimentos que criam esses elementos e os sujeitos em si. Nesta perspectiva metodológica, o que está em jogo não é quantas vezes o sujeito faz determinada ação, mas o porquê de ele agir de determinada forma frente tal ação.

Os olhares, os cheiros, as cores, os sons, são elementos frutíferos na construção da pesquisa etnográfica, pois representam dados fecundos para a compreensão das relações que os sujeitos estabelecem e dos processos de produção das culturas.

(...) não se pode observar uma onda sem ter em conta os aspectos complexos que concorrem para a sua formação e aqueles outros, igualmente complexos, a que essa mesma onda dá lugar. Estes aspectos variam continuamente pelo que uma onda é sempre diferente de uma outra onda; mas também é verdade que cada onda é igual a uma outra onda, mesmo que não seja aquela que lhe é imediatamente contígua ou sucessiva (...) (Calvino, 1983, p. 12).

O escritor Ítalo Calvino demonstra a necessidade de compreender todos os aspectos complexos de formação do objeto de análise. No livro *Palomar* (1983), sua personagem, observando o mar, descobre que não é possível olhar uma onda isolada; para entender o processo de formação de uma onda, é necessário ver todos os elementos que contribuíram para a sua constituição.

Ao me permitir embarcar no movimento potencializado pela etnografia, o meu olhar e a minha escuta foram afetados pelos diferentes elementos do campo, proporcionando a construção do meu próprio navegar, fundado na minha sensibilidade e na minha permissividade ao novo. Para a construção efetiva desse movimento, foi necessária uma aceitação de participação de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, não de um modo burocrático, através de autorizações e termos de consentimentos, mas através de olhares, gestos e palavras que demonstraram a possibilidade de aproximação e penetração no mundo de cada sujeito e, a partir daí, conhecer as facetas da realidade sociocultural que os produziram e construíram as estruturas sociais que os amarram.

Para Corsaro (2005), o movimento etnográfico envolve um processo de “tornar-se nativo”, entretanto, é evidente que certas diferenças entre adultos e crianças (principalmente o tamanho físico) podem não ser plenamente superadas, embora isto não signifique um comprometimento da pesquisa em si, mas uma marca de diferenciação entre os pesquisadores e sujeitos que constroem o campo. Como estratégia para o rompimento dessas fronteiras, procurei me construir como um adulto atípico em relação à postura assumida frente às crianças pequenininhas, participando ativamente das brincadeiras, diminuindo a minha autoridade e procurando estabelecer uma imagem distinta das pré-concebidas de adultos pela nossa sociedade, me deixando ser afetado pela produção das culturas infantis que meus olhos invertidos e ouvidos desinibidos fruía com o que as crianças pequenininhas realizavam.

A experiência de afetação no campo de pesquisa possibilitou diferentes encontros, permitindo me tornar outro, me reconstruir, não para homogeneizar, mas para potencializar o reconhecimento das multiplicidades, que são compostas, conforme François Zourabichvili (2004):

(...) por dimensões que se englobam umas às outras, cada uma recapturando todas as outras em outro grau, segundo uma lista aberta que pode ser acrescida de novas dimensões; ao passo que, de seu lado, uma singularidade nunca é isolável, sempre ‘se prolongando até a vizinhança de outra’, segundo o princípio do primado dos acoplamentos ou das relações (Zourabichvili, 2004, p. 38).

A pesquisa etnográfica potencializa estes encontros, permitindo a construção de uma pesquisa que interseccione diferentes universos, entre eles, o do pesquisador e o do campo de pesquisa. O universo do Centro de Educação Infantil pesquisado era bastante diverso e complexo, havendo diferentes formas de atuação, negociação, ação, variação que não se restringiam apenas aos locais que ocorriam, mas que abrangiam as percepções e identidades de tais lugares, de modo que CEI não deve ser encarado como um todo homogêneo, mas a particularidade de cada caso deve ser pensada a fim de se aprofundar a análise (Fonseca, 1999). A aproximação com o campo<sup>11</sup> também impunha determinados limites com base nas redes de significação já presentes no seu interior, em alguns momentos o estranho era eu, o “pesquisador”, pois a minha chegada também representava um movimento de mudança dentro daquele ambiente já constituído.

O trabalho de campo na etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista teoricamente (Magnani, 2009, p. 135).

Neste sentido, durante o meu trabalho de campo procurei compreender os meios, as entrelinhas, os pormenores da sala que pesquisava, pois, como ironizam Deleuze e Guattari (1995) as questões relativas ao controle e localização dos sujeitos já estão sendo bem

---

<sup>11</sup> Os campos são resultados de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo e o que dá suporte são as relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia, isto é, o monopólio da autoridade, que concede o poder de ditar as regras e de repartir o capital específico de cada campo (Bourdieu, 1989, p. 114).



respondidas no âmbito da psicologia, da medicina, da pedagogia mutiladora e da assistência social:

Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir de zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...) (Deleuze e Guattari, 1995, p. 37).

Para evitar cair na armadilha metodológica relativa ao controle e localização dos sujeitos, procurei construir o meu olhar e minha audição para além do adultocentrismo, de modo a navegar livremente pelos diferentes encontros que se construíram no campo. Como destaca Corsaro (2005), é necessário entrar na vida cotidiana das crianças, e a melhor forma de se tornar parte destes cotidianos talvez seria não agir como um adulto típico. Foi este estatuto de adulto atípico que permitiu ao autor, e também a mim, a autorização para entrar nas atividades das crianças, nas quais dificilmente circulam os professores, pais e mães.

Neste sentido, essa pesquisa não pretende fornecer subsídios para a construção de imagens distorcidas das crianças, legitimadoras das desigualdades presentes na sociedade adultocêntrica; o que quero possibilitar é a abertura de espaços para as diferenças e para o combate das desigualdades, desestruturando todas as lógicas que permitem a hierarquização e a desumanização das crianças pequenininhas.

O texto etnográfico é construído com base nas reflexões do/a pesquisador/a sobre sua experiência no campo, as quais vão mudando à medida que o estranho passa a ser mais familiar e à medida que o familiar se torna estranho (Matta, 1981). Tal reflexão é de Roberto Da Matta (1981), que afirma existir dois movimentos que podem ser observados pelos sujeitos que escolhem a etnografia como metodologia, quais sejam os movimentos são transformar o exótico em familiar e transformar o familiar em exótico, dependendo da relação que o pesquisador tem com o contexto no qual a pesquisa foi realizada.

Os estranhamentos são os signos da emergência da comunidade concebida como projeto – ao mesmo tempo uma visão e uma construção – que leva alguém para ‘além’ de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução. (...) Nossa autopresença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades (Bhabha, 2007, pp. 22-23).

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridade e exotismo como fontes de conhecimento e desconhecimento respectivamente (Velho, 1978, p. 39).

Para Silva e Milito (1995), o movimento de um etnógrafo, por maior que seja o grau de intimidade que tenha com o seu objeto - a intersubjetividade conseguida -, o grau de fusão dos horizontes, será regulado também por sua curiosidade, seu interesse, suas incertezas específicas. O conjunto de tais movimentos e vivências compõe o mapa da pesquisa, projeto, hipótese, comprovação, suficiência da comprovação, relativização das projeções pessoais sobre experiências vividas.

Como salienta Gilberto Velho (1978, p. 39), “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido, e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto conhecido”. Acho importante tornar clara essa distinção entre familiar e conhecido, pois percebo que as idas ao Centro de Educação Infantil, algumas vezes, parecia parte da minha rotina cotidiana, algo familiar, no entanto, o meu olhar para as relações que ocorriam dentro da instituição não poderia deixar de estar atento aos meus objetivos de investigação.

A realização da etnografia me permitiu novos encontros, por meios desconhecidos, reabrindo a potencialidade do estranho, do incomum e do (in)concreto. Para a etnografia ser concretizada, me constituí como um adulto atípico, tecendo esta pesquisa com as crianças, realizando observações cotidianas de uma turma de crianças com três anos. Durante essas observações procurei conhecer o cotidiano da sala; a organização das atividades, as brincadeiras, como a sala era organizada, e os momentos em que as diferenças raciais se faziam presentes nas relações entre adultos e crianças, e entre as crianças.

A minha relação com o campo de pesquisa foi estabelecida através da observação, pela qual procurei aguçar um “olhar etnográfico”<sup>12</sup> e invertido, prestando atenção em linguagens que por vezes são pouco evidenciadas por técnicas de pesquisas fechadas.

---

<sup>12</sup> Termo usado por Cardoso de Oliveira (2000).

Também registrei em um diário de campo minhas impressões sobre cenas ocorridas, descrevendo detalhadamente aquilo que me chamava a atenção.

As observações foram realizadas da seguinte maneira: eu chegava ao Centro de Educação Infantil no início do período da tarde, às doze horas, e permanecia na sala até às dezoito horas. Anotava tudo o que conseguia escutar e observar: as falas dos/das docentes, as conversas, os silêncios e as vozes das crianças pequenininhas e as eventuais ocorrências durante o dia. As idas a campo foram realizadas de duas a três vezes por semana, entre os meses de agosto e dezembro de 2012. Para a realização das entrevistas<sup>13</sup>, convidei todos/as os/as docentes<sup>14</sup> da creche, no entanto, somente cinco aceitaram o convite. As entrevistas foram realizadas no próprio espaço do Centro de Educação Infantil.

<b>Perfil dos/as entrevistados na pesquisa</b>			
<b>Nome fictício do entrevistado</b>	<b>Profissão</b>	<b>Cor/raça<sup>15</sup></b>	<b>Formação</b>
Arlete	Monitora	Branca	Ensino Médio
Mayara	Monitora	Parda	Ensino Fundamental
Simone	Monitora	Branca	Ensino Médio
Lilian <sup>16</sup>	Monitora	Preta	Ensino Médio
Vinicius	Monitor	Preta	Ensino Médio

As entrevistas foram construídas de modo aberto, possibilitando a construção de um diálogo com os/as informantes. Com base nas observações de campo, das práticas educativas do dia a dia do CEI e também dos conceitos teóricos estudados, elaborei um roteiro de entrevista com perguntas relacionadas aos seguintes temas: diferenças raciais, organização do tempo e espaço do CEI, relação adulto (docente) e as crianças, preconceito, educação

---

<sup>13</sup> Roteiro da entrevista em anexo.

<sup>14</sup> Parto do princípio político que independente da formação ou não em nível superior os monitores exercem a função docente na educação infantil.

<sup>15</sup> Autodeclarado pelo/a entrevistado/a.

<sup>16</sup> A entrevistada solicitou que ressaltasse que também é deficiente física.

emancipadora para as relações étnico-raciais, história do bairro. O tempo de conversa variou por volta de 30 minutos com cada informante.

Os nomes das/dos entrevistadas/os são todos fictícios escolhidos de modo aleatório, já os nomes das crianças pequeninhas negras são fictícios, mas com a característica de serem de origem africana<sup>17</sup>; a opção por nomes de origem africana se estabeleceu com o intuito de fazer uma homenagem à cultura da África.

Os movimentos desta pesquisa se alicerçaram nos procedimentos metodológicos citados, mas isso não significou uma rigidez ou grades fechadas às possibilidades criativas presentes no campo. A pesquisa foi se construindo nos encontros de possibilidades deslumbrados durante o movimento etnográfico em campo, não existindo um procedimento padrão, ou uma única forma de fazer que o constituísse o movimento etnográfico.

A grande contribuição desse movimento foi a possibilidade de aproximação do universo das crianças pequeninhas, deixando de lado os duros encargos metodológicos de uma ciência controladora, prescritiva, classificatória, permitindo conhecer de perto as culturas infantis.

---

<sup>17</sup> A escolha dos nomes pode levar a uma dicotomização entre brancos e não brancos, no entanto nesta pesquisa trata-se de uma homenagem à cultura africana. Cada nome das crianças negras também foram pensados com relação ao significado etnológico do mesmo e a cena descrita.

## 2. EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENÇAS, RACISMO E CULTURAS

### INFANTIS EM MOVIMENTO

---

Lincharam um homem  
(Li no jornal)  
Procurei o crime do homem  
O crime não estava no homem  
Estava na cor da sua epiderme.  
(Solano Trindade)

## 2.1 SOBRE UM PESQUISADOR EM TERRITÓRIOS NORMATIVOS: SEXUALIDADE E RACIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



IMAGEM-4 É necessário determinar aqueles que são diferentes, de Francesco Tonucci (1997)

*Assim que cheguei ao Centro de Educação Infantil, a diretora pediu para que eu e ela fôssemos direto para a sua sala, pois tinha um assunto sério para conversar comigo. Enquanto eu a esperava, fiquei pensando no que poderia ter ocorrido. A diretora entrou na sala, fechou a porta, e disse:*

*- Bem, Flávio, tivemos um mal-estar com o pai de uma aluna, pois ele não quer um homem assim como você junto a sua filha dentro da mesma sala de aula. Ele alega que existe o perigo da pedofilia nesta relação, sabe? Essas coisas de violência sexual.*

*- Hãhã? Não estou entendendo muito bem...*

*- Então... Vamos mudar você de sala, venha comigo...*

*Extasiado, sem saber o que fazer, e sem entender o que estava ocorrendo, acompanhei-a até a minha nova sala, ela entrou na sala e se dirigiu a monitora e ao monitor e disse:*

*- Esse é o Flávio, vocês já sabem do problema ocorrido, ele vai ficar com vocês, aqui tem um homem na sala, então não teremos problemas... Muito confuso com tudo o que acontecia, sentei em uma cadeira da sala e fiquei observando as crianças enquanto pensava no que estava acontecendo, nada fazia sentido para mim...*

*(Fragmento do Caderno de Campo, 23 de agosto de 2012).*

A minha inserção no Centro de Educação Infantil promoveu grandes movimentações e desconfiças na equipe pedagógica. As marcas trazidas no meu corpo (gordo, baixo, homem, efeminado, branco e gay) promoveram um mal-estar dentro do ambiente que antes parecia homogêneo. A minha presença destoava do padrão pré-fixado pelos mecanismos normativos presentes na sociedade; o meu corpo se tornava estranho, incomum, o outro, aquele que deveria ser apagado em prol da manutenção das normas e regras estabelecidas.

O meu corpo estava carregado de marcas normativas, no entanto, as identidades que tentavam colar sobre minha pele não faziam sentido para mim. Por isso, talvez eu abalasse as pré-concepções sobre o que é ser um homem branco..., estas calcificações de imagens, me opondo à eternidade cristalizada de uma única forma de ser. A inaturalidade das normas prescritivas sobre meu corpo projetava a imagem intempestiva da minha subjetividade, criando a ideia de um corpo estranho, imoral, repugnante.

Por meio da experiência ocorre o processo de produção da identidade que aponta para as diferenças culturais dos grupos sociais. No artigo *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002), Jorge Larrosa Bondía problematiza as aproximações e deslocamentos do conceito de experiência na contemporaneidade e sua relação com a educação como

produtora de conhecimento, implicada na “relação entre o conhecimento e a vida humana” (Bondía, 2002, p. 26). Para realizar este objetivo o autor propõe-se a “pensar a educação a partir da experiência” (Bondía, 2002, p. 24), e por meio dela demonstrar os diferentes sentidos que damos a este conceito, por meio de nossas práticas sociais. Ele mostra como este conceito-chave é culturalmente contingente e tem um papel ativo na produção da nossa subjetividade, configurada pelo contexto social e cultural, de modo a contribuir na compreensão de nossa relação com o mundo.

Os adornos que me construíram enquanto corpo estranho me projetavam como um abjeto que ameaçava o bom funcionamento à ordem social e política do Centro de Educação Infantil, me proporcionando a experiência de ser temido e recusado com repugnância. Para a filósofa Judith Butler (2003), a experiência de abjeto constrói a percepção de exclusão de si enquanto um corpo estranho, desconectado do contexto normalizador.

O abjeto designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente “Outro”. Parece uma expulsão de elementos estranhos, mas é precisamente através dessa expulsão que o estranho se estabelece. A construção do “não eu” como abjeto estabelece as fronteiras do corpo, que são também os primeiros contornos do sujeito (Butler, 2003, p. 190).

Com base nos pressupostos teóricos de Butler (2003), podemos afirmar que o abjeto permanece no âmbito dissincrônico da normalidade, ficando de fora das categorias de pensamento socialmente criadas, estabelecidas e culturalmente determinadas em um período histórico. Segundo Julia Kristeva (1982), “o abjeto não é simplesmente o que ameaça a saúde coletiva ou a visão de pureza que delinea o social, mas, antes o que perturba a identidade, o sistema, a ordem” (Kristeva, 1982, p. 29).

A construção ficcional do outro enquanto abjeto permite a fixação de características negativas, criando um sentimento de repulsa deste outro, como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser temido o contato e estimular sentimentos “nauseantes de repúdio” (Miskolci, 2012). Quando o Centro de Educação Infantil optou em me mudar de sala sem ter a possibilidade de negociação, conversa, ou direito de defesa, “colou” sobre a minha pele a classificação de abjeto, o qual deveria ser eliminado para que a norma prevalecesse.



Ao caminhar entre as crianças sem deixar de utilizar meus trejeitos efeminados e sem me envergonhar por ser gordo, eu rompia com a normalidade colonial que regula todas as formas de vida dentro da sociedade, construindo outras possibilidades para que as crianças pudessem se constituir de outros modos, explicitando em alguma medida, que também é possível ser um menino ou uma menina de modo diferente.

Ao analisar minha presença neste espaço de educação de crianças pequenas, dialogo com as abordagens conceituais que não se remetem somente aos conteúdos programáticos estipulados em um currículo formal, mas às múltiplas relações que constroem aprendizagens singulares entre todos os sujeitos envolvidos. A partir dessa compreensão, o limite entre o ensinar e o aprender é uma fronteira estabelecida por sistemas coloniais de dominação, tendo como foco delimitar quem sabe e quem deve aprender, ensinando como devemos ser dentro da sociedade.

O objetivo primordial daquela instituição, no entanto, não era construir possibilidades, ou permitir que as crianças pudessem conviver com modelos não normativos dos gêneros (masculinos e femininos), ou mesmo conviver com formas diferentes de corpos. A minha realocação contribuiu para a normalização dos sujeitos, proporcionando instrumento educativo para uma pedagogia fascista<sup>18</sup>, pautada na exclusão dos sujeitos diferentes.

*A nova turma que estou acompanhando infelizmente só dorme. Os horários estipulados para a realização da pesquisa coincidem com o momento em que as crianças são obrigadas a dormir. O meu contato com as crianças diminuiu muito, praticamente não tenho nenhum contato com as crianças, e muitas vezes quando elas tentam se aproximar de mim são impedidas pelos/as docentes.*

*Há dois dias passados, enquanto caminhava pelo corredor da creche, um menino da sala que acompanhava anteriormente me chamou e começou a me apontar sorrindo, no mesmo momento a docente responsável pela turma o chamou e disse:*

*- Pedro, vem já para cá, não pode ficar perto do Flávio... vem já para cá! Nesse momento, me senti um monstro, alguém contagioso...*

*(Fragmento do Caderno de Campo, 04 de setembro de 2012).*

---

<sup>18</sup>A denominação deste processo enquanto uma pedagogia fascista advém das inquietações provocadas pelos pressupostos teóricos de Foucault (1988), Deleuze e Guattari (2010), que nos convidam a desconstruir os tratados epistemológicos fundamentado na sacralização da normalidade e nos discursos expressos nos ideais de massa totalitarista, rompendo com os fascistas.

Esse processo tinha como base a delimitação de fronteiras, criando a ideia de um território normativo que regulamenta a invenção de marcadores de diferença entre eles. Como ressalta Joan W. Scott, a diferença é “a designação do outro, que se distingue categoricamente de pessoas a partir de uma norma presumida (muitas vezes não explicitada)” (Scott, 1998, p. 297), existindo uma valorização de determinados corpos, situações e eventos, criando a ideia de que existe uma imutabilidade natural na constituição dos sujeitos.

É por meio da criação de imagens negativas de gordos, gays, transexuais, negros, etc que a sociedade, - e também as instituições educativas -, reforça a associação unívoca de uma degenerescência desses sujeitos. Assim, ela faz crer que alguém com alguma dessas características seja anormal, um “excremento social” que deve ser eliminado. Essa associação nada tem de natural; ao contrário, se baseia num imperativo que determina um único modelo socialmente aceitável (Buttler, 2003).

O objetivo desta proposta pedagógica fascista, que marca negativamente as diferenças, é ensinar o lugar que cada sujeito deve ocupar dentro da sociedade em que está inserido. Esse processo é um componente-chave de qualquer sistema classificatório que usa a hierarquização dos sujeitos como base; por meio dele, as pessoas, objetos e comportamentos ganham um sentido socialmente produzido.

As marcar produzidas por esta pedagogia inscreve sobre os corpos condutas que devem ser estabelecidas, criando expectativas binárias sobre comportamentos diferenciados para os corpos que possuem pênis e vagina, para os negros/as e os brancos/as, para os gordos/as e magros/as, para heterossexuais, homossexuais, bissexuais, pansexuais, assexuados. Todos os sujeitos possuidores desses corpos adornados são avaliados constantemente, existindo um processo de repúdio e punição, manifestado pelo preconceito, daqueles que se desviam do padrão de comportamento pré-estabelecido anteriormente.

A homofobia é uma dessas formas de punição e, segundo Daniel Borrillo (2010), o preconceito homofóbico é uma forma de discriminação que se articula ao sexismo, provocando efeitos sobre homens e mulheres que não se comportam com as mesmas características atribuídas à masculinidade ou feminilidade. Nesta direção, o autor afirma:

O termo “homofobia” designa, assim, dois aspectos diferentes da mesma realidade: a dimensão pessoal, de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição dos homossexuais; e a dimensão cultural, de natureza cognitiva, em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social (Borrillo, 2010, p. 22).

É necessário ressaltar que estas relações vêm sendo construídas sob a ótica da subalternização do gênero feminino, e da manutenção da norma, estabelecendo relações desiguais, que impedem que a homoafetividade passe do âmbito privado para uma discussão de cunho político e mais amplo.

A instituição de educação infantil pesquisada assumiu para si a designação normativa, prescrevendo o rechaçamento físico do meu corpo enquanto punição para o desvio percebido, tendo como objetivo pedagógico ensinar que gays não podem estar no ambiente da educação infantil. Para Miskolci (2005), esse tipo de escolha pedagógica é algo mais complexo e violento do que pode parecer à primeira vista.

A identificação e a classificação dos corpos estranhos revelam certezas de que as crianças e os jovens aprenderão a ser “normais” não apenas por meio de bons exemplos, mas pelo reconhecimento e pela rejeição daquele que constituem “maus exemplos” (Miskolci, 2005, p. 18).

O padrão socialmente construído enquanto “normal” se fundamenta em um conjunto de características socialmente esperadas no que toca ao gênero, à sexualidade, à raça, ao padrão físico, aos desejos inconscientes dos sujeitos, os quais apontam como padrão almejado e respeitado o homem branco, masculino, heterossexual, magro. Esse padrão cultuado e incentivado guia a constituição e manutenção dos valores que compõem a formação social dos preconceitos e discriminações direcionadas aos sujeitos que, de algum modo, rompem essa normalidade.

De acordo com Marco Aurélio Máximo Prado (2009) o preconceito é um mecanismo fundamental de interiorização social das diferenças e também tenta impedir a identificação dos limites de nossa própria percepção da realidade, colonizando nossas subjetividades em prol da manutenção da ordem.

A depreciação de gays, lésbicas, bissexuais, e ainda mais de travestis e transexuais, se dá primeiramente por meio do policiamento do gênero binário. A discriminação ocorre por meio da rejeição social daqueles que vivem a masculinidade e a feminilidade de forma diversa das hegemônicas. É por meio da criação e reforço da imagem negativa de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais que a sociedade reforça a associação unívoca e supostamente natural entre gênero, sexo e desejo. Assim, ela faz crer que alguém com pênis (sexo) deve necessariamente ser masculino (gênero) e se sentir atraído sexualmente (desejo) por pessoas do sexo oposto. Essa associação nada tem de natural; ao contrário, se baseia num imperativo que determina um único modelo socialmente aceito (Butler, 2003).

Desconfiar de tudo que é socialmente dito como natural contribui para evitar a reprodução dos preconceitos. Os estigmas criados pelos preconceitos que adornavam meu corpo faziam com que me sentisse confuso e sujo. Os dias dentro do Centro de Educação Infantil pareciam os mais longos do que todos os outros vivenciados no local. Ao mesmo tempo em que eu queria sair correndo para bem longe daquele espaço que me “patologizava” e marcava meu corpo com uma identidade pré-determinada, algo me dizia para resistir, apurar minhas percepções, e ficar.

Após alguns dias longe do Centro de Educação Infantil, percebi que o ato de permanecer naquele ambiente, mesmo que em outra sala, era uma arma de batalha pela afirmação das diferenças. Procurar outro lugar para a realização da pesquisa de campo seria concordar com a postura pedagógica que ser gay, realmente, é uma ameaça sexual para as crianças.

A minha escolha política em ficar teve como foco desconstruir a normalidade prescrita, afirmando a possibilidade de rompimento dos modelos hegemônicos de construção das subjetividades na educação infantil. Como afirma Peterson Rigato da Silva (2011), já nesta etapa da educação básica, a base pedagógica é construída sobre o predomínio dos binômios masculino/feminino, razão/afetividade, cabeça/corpo, forte/fraco.

Este episódio me fez repensar e “poematizar” a questão da pesquisa, que inicialmente tinha o objetivo de apresentar, *através das falas e percepções das crianças*

*negras, o impacto da racialização*<sup>19</sup> *na produção das culturas infantis*. Contudo, após o ocorrido, compreendi que os discursos dos meninos e meninas negras frente à temática se expressavam através dos atos de resistência ao racismo vivenciado na instituição. De modo semelhante a minha postura ao optar por afirmar minha escolha política identitária e permanecer na instituição, as crianças negras expressavam que algo estranho categorizava seu corpo através do choro, da briga, da desobediência, às posturas pedagógicas que as “patologizavam” como carentes, sujas, atrasadas, precarizadas.

Os choros, as rebeldias e as brigas expressavam como as crianças negras percebiam o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas, explicitando que não aceitavam os enquadramentos que as fixavam em posições subalternas na sociedade. Através de diferentes movimentos de choque com o poder, os meninos e meninas negras instauravam sentidos e “rabiscavam” suas configurações corpóreas, lançando-se para o novo, resistindo, de modo a criar uma nova possibilidade de existência, fora de si, além-do-homem. Como nos ensina Zaratustra (Nietzsche):

O homem é algo que deve ser superado. Que fizeste para superá-lo? Todos os seres, até agora, criaram algo para além de si mesmos. Quereis antes ser a vazante dessa grande maré cheia e retroceder ao animal, em vez de superar o homem? Que é o macaco para o homem? Um riso ou uma dolorosa vergonha. E mesmo isso deve ser o homem para o além-do-homem: um riso ou uma dolorosa vergonha. (...) Vede, eu vos ensino o além do homem. O além do homem é o sentido da terra. Vossa vontade diria: “o além do homem seria o sentido da terra” (Nietzsche, 2003, p. 3).

A compreensão nietzschiana do além-do-homem como “sentido da terra” incita-nos a pensar o que é, e quem é, o padrão dentro do referencial de normalidade prescrita nos espaços do Centro de Educação Infantil. Do mesmo modo que Zaratustra (Nietzsche, 2003)

---

<sup>19</sup> A racialização está presente desde a antiguidade, no entanto o foco deste trabalho é como este processo se construiu no seio da sociedade capitalista, fixando hierarquias sociais e marcando subjetividades com subalternas.

O primeiro registro conhecido da palavra “raça” para designar a divisão dos seres humanos em espécies na sociedade capitalista foi feita por François Bernier num antigo artigo publicado em Paris, no *jornal des Sçavants*, em 24/04/1684. Será em meados do século XIX que a nascente ciência biológica fará das raças humanas um objeto de estudo, através de medições do formato e do tamanho da caixa craniana, para logo baseadas em traços fenotípicos e concentrar-se no estudo da hereditariedade e dos genes. O importante sublinhar sobre as teorias racistas, contudo, que estas não são de ordem biológica. Essas teorias estavam mesmo interessadas em hierarquizar os sujeitos e justificar os processos imperialistas e coloniais.

nos provoca a ir para além do homem, as crianças nos provocam a ir além do conceito de raça, reinventando o *lócus* que o processo de racialização delimita para a sua existência.

A partir desse referencial, conceituo as resistências infantis enquanto atos performáticos que buscam ir para além do “normal”, desarticulando a característica de subalternização esperada pela racialização. Estes processos não se constituem antagonicamente à racialização, não passam apenas por definir quem são os contrários, mas tomam como centro a desconstrução de uma falsa unidade racial.

Talvez aqui possamos tomar conceitualmente a hipótese mais instigante da analítica foucaultiana para entender os processos de resistência infantis: “não existem relações de poder sem resistências, estas são na mesma proporção mais reais e mais eficazes, pois se formam lá mesmo onde se exercem as relações de poder” (Foucault, 1990, p. 91-92).

O variável grau de força das ações de resistência atinge grupos, indivíduos e, principalmente, a vida, alteram modos de agir e provocam fragmentos na sociedade, se rearticulam não na síntese dialética, mas num afrontamento inexorável. Quer dizer, da mesma forma que as redes das relações de poder acabam formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução, um pouco à maneira do Estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder (Foucault, 1990, 92).

O poder colonial que possibilita a construção da racialização não é algo onipotente e onisciente que captura todos os sujeitos. Como ressalta Foucault (2001), “desde que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Nunca somos pegos na armadilha pelo poder, sempre podemos “mundificar” o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa” (Foucault, 2001, p. 267).

A partir dos pressupostos de Foucault (2001) podemos compreender a extremidade do poder e a resistência como força do mesmo campo, não existindo um poder destituído de qualquer resistência. Neste sentido, ao mesmo tempo em que se produz uma racialização, se cria uma força de repulsão deste processo, seja através de modelos naturalizados pela

sociedade enquanto movimentos de resistência, seja por ações intersubjetivas de negação da ordem prescrita e da normatividade apresentada.

Com base nesse pressuposto, podemos questionar a suposta passividade construída sobre expressões como choros, gritos e desânimos das crianças. Estas podem ser expressões de um movimento de resistência frente ao poder exercido pelo universo adulto sobre os corpos infantis. Os choros, bem como outras manifestações de desobediência das crianças negras, podem ser entendidos como discurso de discordância dos enquadramentos sociais racistas impostos pelas práticas pedagógicas presentes na educação infantil.

## **2.2 SOB A ÓTICA DO RACISMO: APRENDENDO O QUE É SER CRIANÇA PEQUENINHA NEGRA**

*As pessoas tratam as crianças diferentes; hoje pra você ter uma ideia, aqui na minha sala teve um caso, um menino tinha saído das fraldas, saiu das fraldas há uns dois meses, aí a mãe dele descobriu que estava grávida, aí ele deu uma regredida, começou a fazer cocô na calça, xixi, as meninas começaram a colocar fralda aqui, pra não dar trabalho, pois se a criança fizer xixi aqui tem que trocar a roupa, dar banho, etc... se põe na fralda fica mais fácil né? É só tirar, jogar fora e pronto. O menino já estava usando fralda, já vinha de casa de fralda, acho que nem a mãe deve estar tendo muita paciência. Todo dia esse menino acorda de cocô, ele acorda de cocô. Flavio, ninguém sente o cheiro, passa aqui o cocô, está vazando e ninguém vê. Hoje e todo dia, eu o acordo e sei que está de “cocô”, se não está o levo para o banheiro, né, e peço, pergunto pra ele se ele quer fazer. Hoje ele veio perto de mim, ele estava de cocô, o levei pro banheiro e dei banho. Faz uma semana, praticamente todos os dias, se não sou eu é a outra monitora da tarde, ela olha pra minha cara, aí assim, nenhuma monitora manifestou e a gente acaba levando. É uma criança que realmente as pessoas passam perto e fingem que não estão vendo, porque sabem que vão ter uma necessidade ali, vai ter que descruzar os braços pra fazer alguma coisa. O menino é moreninho, meio mulato, coincidentemente (Risadas).*

(Mayara – entrevista concedida no segundo semestre de 2012).

Para compreender esse processo racista, é necessário observar os diferentes mecanismos que sustentam as determinações dos padrões estabelecidos na sociedade, desconstruindo os princípios normativos relativos aos ideais de beleza, de cultura hegemônica, e expropriação da humanidade, também devemos entender as características das creches e pré-

escolas. As instituições de educação infantil se caracterizam pelo binômio cuidar e educar, e esse é um debate sempre presente na educação das crianças que frequentam essas instituições.

É importante despertarmos para o fato de que os processos de racialização, embora não se iniciem na educação infantil, contam com esse ambiente para seu reforço. Muitas vezes, nas relações diárias estabelecidas nas creches e pré-escolas, ocorrem difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, comprometendo o reconhecimento e aceitação dos mesmos.

Nesse momento, retornemos ao comentário da docente Mayara e nos atentemos ao processo de classificação que é construído através da negação ao cuidado. As/os docentes ao oferecerem carinho somente às crianças pequeninhas brancas interdita o direito de afeto e atenção às crianças pequeninhas negras, reproduzindo a construção de hierarquias sociais, que justificam os processos de exclusão, tendo como base o corpo dos meninos e meninas nesse espaço de educação infantil.

Esse exemplo ilustra o modo como o imaginário brasileiro é construído privilegiando o fenótipo branco, alimentando atitudes discriminatórias inclusive nas creches e pré-escolas. A fala da docente aqui destacada evidencia a existência do preconceito racial no cotidiano da educação infantil, expondo a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo às crianças brancas.

A pesquisa de mestrado realizada Oliveira (2004) já aponta este tipo de construção hierárquica racista frente ao carinho e ao afeto oferecido para os meninos pequeninhos negros e meninas pequeninhas negras desde o berçário. A dissertação apresenta a diferença de tratamento entre os bebês: quando a criança pequeninha era negra, ficava pouco tempo no colo das docentes, diferentemente das crianças pequeninhas brancas. A autora também ressalta que ocorria, ao mesmo tempo, uma forma pejorativa de tratamento dada a essas crianças pequeninhas, pois cada criança pequeninha negra era acompanhada de um apelido.

Para a autora, as questões raciais apareceram nas práticas educativas ocorridas na creche em situações que demonstravam uma determinada relação corporal, aparentemente afetiva, entre professoras e crianças, a qual denomina de paparicação. Em sua pesquisa, a autora observou que as crianças pequeninhas negras estavam, na maior parte do tempo, fora



dessa prática da “paparicação”, em um processo de exclusão que ela, autora, não entende como ato de segregação, mas como o recebimento de um carinho diferenciado, com menor paparicação. Isso também ocorria com algumas crianças brancas que não estavam entre os “preferidos”.

O conceito de paparicação é entendido por Oliveira (2004) como categoria de análise fundamental para compreender as relações estabelecidas entre adultos e bebês em torno das práticas de educação e cuidado oferecidos. Para ela, a paparicação é também um ato inibidor e uma forma de captura e controle dos corpos infantis paparicados. Assim, se, de um lado, as crianças negras sofriam discriminação racial ao não receberem os carinhos e afagos das adultas, por outro, há uma positividade em estar fora dessa paparicação que significa uma possibilidade de resistência a esses agenciamentos empreendidos e uma forma de estar livre e ter a possibilidade de “devir outra coisa” desse pequeno espaço instaurado entre o recebimento e o não-recebimento desta paparicação.

As/os docentes, ao negarem o carinho e o cuidado aos meninos pequeninhos negros e as meninas pequeninhas negras, ensinam a todas as crianças pequeninhas que existem privilégios fundamentados nas tonalidades da pele. Neste sentido, ser de pele escura torna-se algo ruim, inconveniente e indesejado; assim, fomenta o processo de consolidação de uma pedagogia fundamentada na manutenção de determinados privilégios de alguns grupos, afirmando uma história única<sup>20</sup>, centrada em um eurocentrismo.

Nesse processo, como ressalta Fernandes (1972), os brancos desfrutam de grandes privilégios, como se a ordem social vigente estivesse posta para garantir somente aos interesses pré-estabelecidos por e para este grupo, fundando abismos sociais pautados em diferenças fenotípicas que cunham processos de exclusão, existindo a criação de laços ideológicos que constroem e advogam a existência não só de uma distância social e cultural entre negros e não negros, mas também biológicas.

Durante a construção desse processo, lança-se mão de símbolos distintivos oferecidos pela própria organização social, a fim de cristalizar os negros em lugares

---

<sup>20</sup> Ver Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>

subalternos. Assim, atribui-se um sentido negativo às diferenças culturais, físicas e estéticas como as crenças, as artes, o corpo, a cor da pele, o tipo de cabelo, entre outros (Gomes, 2008).

Para a construção efetiva de uma hegemonia branca são criados mecanismos de anulação das culturas não dominantes, que no contexto brasileiro significa criar abismos entre os negros e os não negros, atuando, como argumenta o sociólogo Octavio Ianni (1988), como uma técnica social de manipulação do comportamento de pessoas ou grupos, dividindo-os ou aglutinando-os, da mesma forma que as ideologias religiosas. Essa percepção se impregna nas diferentes ações estabelecidas cotidianamente, impedindo que possa existir uma troca simbólica destituída de qualquer padrão “hierarquizador” entre brancos e não brancos.

*As crianças desde pequenas já demonstram que não querem se misturar como os moreninhos. Na hora de sentar perto, os moreninhos ficam sempre nas pontas do banco, as crianças não deixam eles ficarem no meio. Na hora de brincar é mesma coisa, pra dar a mão pra sair andando na fila também, é assim que eu percebo que as crianças não gostam dos mais escurinhos.*

(Lilian – entrevista concedida no segundo semestre de 2012).

Por meio de uma longa aprendizagem, cada sujeito é alocado no lugar em que a ideologia capitalista determina, e por meio de diferentes movimentos, os sujeitos aprendem as regras da sociedade e são afetados pelos dispositivos de regulação social, passando a assumir as determinações impostas pela sociedade (Louro, 1997).

aprendem a olhar e a serem olhados, aprendem a ouvir, a falar e a calar, aprendem a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeitem os indecentes; aprendam o quê, a quem e como tocar (ou na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenham algumas habilidades e outras não... E todas essas lições são atravessadas pela diferença, elas confirmam e também produzem diferença (Louro, 1997, p. 61).

As crianças pequenininhas aprendem a diferenciação racial através das relações que estabelecem com o mundo, passando a fazer suas escolhas afetivas e a desenvolver suas relações interpessoais e, assim, a partir de suas experiências começam a fazer diferenciação dos sujeitos com base na cor da pele.

(...) nas interações, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social de raça (...). O grande drama desse jogo é a negatividade associada a categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização (Fazzi, 2006, p. 218).

Nesta relação existe uma tendência à afirmação da inferioridade dos/das negros/as em relação aos brancos/as, construindo a ideia de uma evolução econômica, política e cultural que classifica os sujeitos de pele escura aquém dos brancos. Este processo, como pontua o sociólogo Eduardo Oliveira e Oliveira (1977), não é estabelecido devido a uma “inferioridade racial inata”, mas, sim, é fruto do regime de exploração sob o qual vive a maioria dos/das negros/as, como consequência da colonização e da existência de uma historicidade escravocrata do Brasil e de um racismo latente.

O racismo, segundo o antropólogo Kabengele Munanga (1990), é praticado quando a igualdade de tratamento é negada a uma pessoa ou a um grupo de pessoas devido ao seu pertencimento racial. O indivíduo portador do preconceito racial tenta excluir os negros de certos empregos, de alojamento, de brincadeira, de carinho, dentre outros.

A partir da década de 1980, pesquisas foram iniciadas nos espaços de educação infantil a fim de demonstrar que o cuidado e a educação destinados às crianças pequenininhas eram desiguais, e também que parte dessas desigualdades se relacionava ao seu pertencimento racial, existindo uma pedagogia da educação infantil racista.

Na pesquisa desenvolvida por Yvone Castro de Souza (2002), os resultados apontaram que os “efeitos nefastos” do racismo impregnam nas subjetividades das crianças pequenininhas, fazendo com que, muitas vezes, os meninos pequeninhos negros e as meninas pequenininhas negras desejem ser brancos e brancas, terem cabelos lisos, rejeitando sua própria condição racial.

O ideário racista atua como um mecanismo construtor de imagens distorcidas da historicidade e da cultura negras, ligando diferentes elementos simbólicos para justificar e validar a hierarquização entre os seres humanos. Os corpos negros, os cabelos enrolados e crespos, as artes africanas, as culturas negras são tomados como expressões máximas para a construção da inferioridade dos sujeitos negros, servindo como elemento para a alocação dos

homens, mulheres e crianças pequenininhas de pele escura nos *lócus* mais baixos da hierarquia social (Gomes, 2008).

O racismo se infiltra em todos os espaços, ecoando ideias que mutilam as possibilidades de existência, construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna. Para a efetivação desse processo, inúmeras ações cotidianas adensam estereótipos, fixando destinos pré-estabelecidos para as crianças pequenininhas negras, as mulheres negras e os homens negros.

*Fragmento 1 - Durante o lanche da tarde um menino negro de dois anos começa a cantar e dançar o seguinte refrão “eu quero tchu eu quero tcha, eu quero tchu tcha tcha tcha”. Ao verem a cena algumas docentes cruzam olhares e uma diz:*

*- Olha! Olha como ele é safadinho, olha como ele mexe o quadril... É uma coisa própria mesmo de negão... Olha que danado! Meu Deus! Não nega a cor!*

*- Hahahaha... é a ginga, é a ginga que traz no sangue! Isso vai ser terrível quando ficar grande. Vai engravidar umas 5... (risos).*

*Outra docente, que observava ao longe o menino dançando e cantando se aproxima dele e diz:*

*- Pode dançar e cantar essas músicas aqui na creche? Já para o banco e come sua comida quieto, não pode ser assim aqui dentro, aqui existem regras! Você tem que se comportar como um homem!*

*A criança abaixa a cabeça e se dirige para o banco calada, e a docente diz:*

*- Esses moreninhos são terríveis.*

*(Fragmento do Caderno de Campo, 27 de setembro de 2012)*

*Fragmento 2 - No Centro de Educação Infantil os banhos são dados de modo coletivo, hoje a docente chamou Henrique (menino branco), Joaquim (menino branco) e Ogan (menino negro) para tomarem banho juntos, as crianças adoram esse momento, pois podem brincar livremente por alguns momentos. Enquanto os meninos tomavam banho a docente disse:*

*- Gente olha o tamanho do pipi do Ogan!! Que grandão!!*

*Os meninos se entreolharam e olharam para o órgão genital do menino negro e deram risada. A docente dá uma risada também e diz:*

*- Ogan é corinthiano, jogador de futebol, homem varão!*

*(Fragmento do Caderno de Campo, 27 de setembro de 2012)*

A fala da docente explicita, com base no ideário social, um destino marcado por uma sexualidade e um padrão de comportamento para o gênero masculino, criando a ideia de

que é possível ligar a tonalidade negra da pele a uma prática sexual a ser desenvolvida na vida adulta e a um modo de ser masculino, colonizando os corpos negros com adjetivos que muitas vezes não lhes pertencem.

Nesse processo são criados estereótipos que justificam os atributos impostos aos/as negros/as. Para Bhabha, (2007), os estereótipos são instrumentos de um discurso político que parte de um processo de subjetivação para criar imagens de um determinado grupo ou indivíduo. Criando formas de distorções que nascem de simplificações de características individuais, ao mesmo tempo eleva um objeto de desejo – padrão de indivíduo e sociedade - contido em uma normatividade prescrita. A construção dos estereótipos está inscrita na articulação do poder por meio do discurso, construindo determinações múltiplas, entrecruzando conceitos como raça, etnia, gênero e sexualidade de forma polimórfica e perversa, apresentando um posicionando à noção simplificada da estética e da política pré-estabelecida pelo padrão heterossexual, branco, patriarcal, eurocêntrico, masculino.

A construção dos estereótipos se assenta na norma como princípio de qualificação e de correção ao mesmo tempo. Assim, a norma não visa excluir ou rejeitar, antes é a pedra de toque de um exame perpétuo de um campo de regularidade, dentro do qual se analisa incessantemente cada indivíduo para julgar se ele é conforme a regra ou a norma hegemônica (Miskolci, 2005).

Os estereótipos, enquanto atributo de qualificação – que subjagam os indivíduos perante uma norma –, estão atribuídos no processo de valorização de um saber (de uma forma de se construir no mundo) e desqualificam a negação de outros saberes que afastam ou possam vir a romper a ordem hegemônica do saber dominante.

Para Fernandes (2007), no Brasil é possível observar três movimentos de representação estereotipada da população negra; o primeiro é a representação dos negros como etimologicamente inferior ao branco, existindo um processo de “folclorização” da cultura negra, o qual cria imagens negativas dos elementos simbólicos que a compõe. O segundo movimento diz respeito à criação de uma imagem do negro como biologicamente superior ao branco, havendo um processo de adorno exacerbado de sua sexualidade, bem como uma ligação direta de sua força física com o mundo do trabalho. O último movimento diz respeito à apresentação do negro como sendo socialmente inferior ao branco, instituindo a imagem de

uma bestialidade da população negra. Este movimento tem como gênese a situação escrava, que reforçava a imagem de inferioridade do negro e, aliás, justificava a sua submissão e seu emprego como cativo.

Esse processo toma como justificativa para a criação dos estereótipos o tom da pele, criando a ideia de que a suposta inferioridade é ligada ao simples fato dos sujeitos serem negros. A classificação dos sujeitos pela cor da pele fundamenta o preconceito de marca. Para Oracy Nogueira (1955, p. 34), no Brasil prevalece o preconceito racial exercido 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”, designado por isso de preconceito racial de marca.

Frantz Fanon (2008) demonstra que esse processo constrói um “outro colonizado” visto como selvagem e primitivo, cujas marcas expressam sinais de uma aberração da natureza, referindo-se a uma biologização da sexualidade negra, a hipersexualidade do negro e sua representação e linguagem como elementos destituídos de humanidade.

Este tipo de percepção constrói um ideário racista que nasce quando se faz intervir características biológicas e culturais como justificativa de tal ou tal comportamento. Para Munanga (2000), “é justamente o estabelecimento de relação intrínseca entre os caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que constitui o que podemos denominar de racismo” (Munanga, 2000, p. 25).

O que está em jogo nessa formulação simbólica do corpo negro é o que conceitua Butler (2001) como remodelação da matéria dos corpos, que pode ser entendida como “efeito de uma dinâmica do poder, de tal forma que a matéria dos corpos será indissociável das normas regulatórias que governam sua materialização e a significação daqueles efeitos materiais” (Butler, 2001, p. 156).

Tal processo ocorre no contexto que Ianni (1996 a) denomina de racialização das relações sociais. Segundo o autor,

No século XX têm ocorrido várias ondas de racialização do mundo. Tanto a primeira e a segunda grande guerra mundial, como a guerra fria, são épocas de intensa e generalizada racialização das relações entre coletividades, tribos, povos, nações ou nacionalidades. Na medida em que as guerras mesclam-se e desdobram-se em revoluções nacionais ou revoluções sociais, tornam-se

ainda mais acentuadas as desigualdades, divergências e tensões que alimentam os preconceitos, as intolerâncias, as xenofobias, os etnicismos ou os racismos. Ao lado dos preconceitos de classe, casta e gênero, emergem ou reaparecem os preconceitos raciais. Ocorre que “raça”, ao lado de “casta”, “classe” e “nação”, tornou-se uma categoria frequentemente utilizada para classificar indivíduos e coletividades, por meio da qual procura-se distinguir uns e outros, nativos e estrangeiros, conhecidos e estranhos, naturais e exóticos, amigos e inimigos. Essa é uma história antiga (Ianni, 1996 a, p. 06).

Através desse processo eram justificadas a exploração e a desapropriação da humanidade dos sujeitos, racializavam-se as relações sociais e políticas que se estabeleciam entre os diferentes sujeitos, povos, culturas e etnias.

O conceito de racialização foi utilizado pela primeira vez por Fanon (2008) na discussão sobre as dificuldades enfrentadas pelos intelectuais africanos quando confrontados a respeito dos desafios da construção de uma nova cultura no pós-colonialismo. Segundo o autor,

Todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural - toma posição inferior e racializada diante da nação civilizada, isto é, das metrópoles (Fanon, 2008, p. 34).

A racialização, segundo o sociólogo Valter Roberto Silvério (1999), aparece como um processo lógico-ideal constitutivo da própria modernidade, que fundamenta os mitos de origem da cultura ocidental.

A emergência e utilização da ideia de “raça” é uma fase histórica central da racialização, em termos de periodização, embora não seja seu solo de origem. De qualquer forma, desde o século XVII, a população mundial tem sido classificada no pensamento europeu em “raças”. Miles usa o conceito da racialização para se referir ao processo dialético pelo qual significado é atribuído a características biológicas particulares dos seres humanos, resultado na possível alocação de indivíduos em categorias gerais de pessoas as quais reproduzem a si mesma biologicamente. Ela é, portanto, um processo ideológico (Silvério, 1999, p. 05).

A racialização tem como base a ideia de raça que, de acordo com Hofbauer (2006), surge como uma nova referência conceitual possível para pensar diferenças humanas,

expressando disputas intelectuais e ideológicas pautadas nas transformações econômicas, políticas e sociais do mundo ocidental. Por sua vez, Hasenbalg (1979) e Telles (2003), mostram que o conceito de raça é um elemento funcional no interior do sistema capitalista, “mantendo” os negros em posições subalternas.

Em suma, a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e do espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que reflexo epifenômeno da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como mero legado do passado, mas como servindo aos complexos e diversificados interesses do grupo racialmente supra ordenado no presente (Hasenbalg, 1979, p. 118).

(...) Mesmo que não mais signifique diferenças genéticas, a ideia de raça continua a representar diferenças de comportamento, atitudes e inteligência. Guiada por uma ideologia de hierarquia racial e de dominação, os humanos impõem categorias raciais e tratam os outros conforme essas categorias (...) essa ideia leva à discriminação racial que, por sua vez, aumenta as probabilidades de que uma pessoa sofra humilhação, viva na pobreza e tenha uma menor expectativa de vida (Telles, 2003 b, p. 131).

Os conceitos de raça são pilares de sustentação de colonialismos que buscam determinar fins comuns a pessoas e grupos, construindo uma lógica essencialista que legitima inúmeras desigualdades fundamentadas em um ideário que obriga “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – tomar posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (Fanon, 2008, p. 34).

Ao mesmo tempo em que o processo de racialização produz a inferioridade do negro através do olhar do outro, também legitima a aculturação forçada pelo imperialismo colonial, criando imagens tomadas como modelos ou referências. Neste sentido, não basta somente alocar os negros em condições subalternas, é necessário também negar sua



negritude<sup>21</sup> e criar um imaginário negativo sobre ela, desenvolvendo a ideia de que as produções dos europeus brancos são as melhores para compor as instrumentalidades da vida chamada de civilização.

A colonização rejeita a possibilidade de algo “positivo” na cultura negra, existindo um processo de deslegitimação científica produzido por pesquisadores, como Nina Rodrigues (1977), que constrói seu legado acadêmico com o pressuposto de que

(...) os negros por mais que tenham sido seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo (Rodrigues, 1977, p. 7).

A negritude, dentro dessa percepção, é algo ínfimo, desnecessário, não existindo uma necessidade de valorização, muito menos de atenção por parte da sociedade. As creches e as pré-escolas reproduzem essa ideia de modo a desvalorizar a cultura africana e afro-brasileira trazida pelos meninos pequeninhos e meninas pequeninhas, cerceando a inserção do saber e da representação do povo negro dentro do espaço da instituição infantil.

*- Assim, na creche... (pausa) é difícil a gente trabalhar com essas coisas de samba, candomblé, feijoada. Hoje... assim... eu acho... eu não sei se esse ano... nesses últimos, as crianças estão trazendo mais... é que os pais... é... como é que eu vou dizer... os pais de hoje são as crianças que vivenciaram dessa cultura, então eles costumam passar... as crianças então trazem essas coisas para a creche .... ano passado teve no maternal 2 um menino que dançava samba, mas a gente não sabia o que fazer com isso... foi na semana da consciência negra, eu acho, que teve a roda do samba aqui no bairro. E, essa criança, os pais participavam dessa roda de samba aqui.*

(Arlete – entrevista concedida no segundo semestre de 2012).

*- Se você não falar dessas coisas de feitiço, samba, funk é melhor, se você não mostrar é melhor! Entre as crianças, elas podem até imitar essas coisas, mas aí são elas e não eu que tô ensinando essas coisas. Eles brincam, eles falam, eles imitam os pais... Eles tocam os instrumentos...*

(Vinícius – entrevista concedida no segundo semestre de 2012).

---

<sup>21</sup> Conjunto de valores culturais do mundo negro, tal como se exprime na vida, nas instituições e nas obras dos Negros (Bastide e Fernandes, 1959).

A perversidade da não legitimação da negritude constrói uma imagem exótica da população negra, instituindo uma unilateralidade dos diferentes modos de ser. Dentro deste contexto, a educação passa a impor uma colonização aos sujeitos negros, produzindo profundas angústias e ambivalências frente a si mesmos, marcando de modo extremamente violento suas experiências de vida.

O docente, ao fingir que não vê o menino pequenininho negro expressando alguns elementos das culturas afro-brasileiras, reforça a ideia de que esta não representa nenhum elemento significativo para aquela instituição, fundamentando a criação de uma imagem negativa sobre si mesma.

Segundo Munanga (2000), esses processos ocorrem porque os/as docentes brasileiros/as não recebem em sua formação o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade. Essa falta de preparo compromete o trabalho de formação humana pela qual os docentes são responsáveis. A presença e a representação positivas das diferenças nos diversos espaços e setores sociais ainda são um direito a ser efetivado no Brasil, apesar de o país ter como característica principal o fato de ser uma sociedade pluriétnica e multirracial.

Ao encontro desse pensamento, Lucimar Rosa Dias (2007) destaca que no período de formação os/as docentes devem ser estimulados/as a tomarem contato com outras áreas do conhecimento que colaboram na compreensão das relações raciais na sociedade brasileira, pois são vários os âmbitos sociais nos quais se manifesta o racismo. Impõe-se a necessidade de levar em conta múltiplos conhecimentos que extrapolem os limites disciplinares do campo educacional.

Uma formação adequada ajudaria a diminuir o sofrimento para o qual as crianças pequeninhas negras são expostas no cotidiano da educação infantil, desconstruindo os ideais de branquidade e a “eurocentricidade” presentes nas pedagogias da infância. Os elementos coloniais presentes nas creches e pré-escolas poderiam ser rompidos através de uma formação docente adequada.

Caso não ocorra um processo de formação docente que rompam com o eurocentrismo continuaremos reproduzindo ideias relativas a princípios coloniais que colocam a branquitude e a racialização dos corpos como um elemento “possibilitador” da mudança sociocultural. Segundo Antônio Sergio Guimarães (1999), o processo de teorias imperialistas do século XIX, supunha que a cultura branca pudesse purificar, diluir e finalmente eliminar a cultura negra.

A partir desse referencial, afirma-se a existência de uma violência que inferioriza os/as negros/as, impregnando em suas vidas representações negativas de si mesmos e de seu grupo racial. Este processo torna-se visível nos momentos de negação da ancestralidade negra própria ou pela rejeição das texturas dos cabelos e dos formatos fenótipos faciais (Gomes, 2006). Tal violência funda marcas fascistas de estética e padrões colonizadores de subjetividade.

Quando analisamos as formas de representação imagéticas que são projetadas sobre os sujeitos na sociedade, percebemos criações de projeções e caminhos pré-determinados para homens e mulheres assumirem ao longo de suas vidas. Essas imagens não somente fornecem subsídios para a construção da vida, como também contribuem no processo de humanização e desumanização dos sujeitos. Judith Butler (2003) ressalta que aqueles que não têm oportunidade de identificação com estas representações correm o risco de serem tratados como vermes, de serem vistos como menos humanos ou de fato, nem serem mesmo vistos.

O processo de violência colonial sobre os corpos negros criam sentimentos como o medo, a rejeição e a baixa autoestima, o que, segundo Miskolci (2005, p. 685), “gera subjetividades autodestrutivas em busca de adequação a qualquer custo”.

*No mês de outubro o Centro de Educação Infantil estava comemorando o dia das bruxas. Durante este período as/os docentes desenvolveram diferentes atividades relacionadas com o tema, entre elas foram realizadas algumas leituras de histórias de bruxas e monstros.*

*Durante a realização das atividades do Halloween, na hora do sono, Zacimba (menina negra de 3 anos) acorda chorando e a docente vai ao encontro dela e pergunta:*

*- O aconteceu?*

*- Eu tenho cabelo de bruxa, igual àquela história que você contou...*

- *Por que você tem cabelo de bruxa? Bruxa não existe!*  
- *O meu cabelo é assim (pausa) [a menina aponta para os seus cachos], igualzinho o da bruxa, todo armado!*  
- *Mas você não é bruxa...*  
- *Olha lá o cabelo dela, é igual ao meu!*  
- *O seu não é de bruxa, ele não fica armado sempre, existe muitas coisas que deixam ele baixinho.*  
*A docente abraça a menina e a leva tomar água no refeitório.*  
(Fragmento do Caderno de Campo, 23 de outubro de 2012).

A menina negra, ao se levantar chorando por acreditar que seus cabelos a tornam uma bruxa - personagem dentro do ideário infantil brasileiro responsável por fazer mal às crianças pequeninhas - revela o peso de um padrão estético que liga o conceito de belo aos cabelos lisos, às tonalidades de pele clara, apresentando a gravidade que estes padrões exercem sobre os sujeitos. Diante de um espaço racista, racializado, uma história com bruxa de cabelo armado tem uma conotação diferenciada, uma vez que fornece imagens negativas do que é ser alguém com aquele tipo de cabelo, fundando a ideia de que é ruim ter cabelos esteticamente semelhantes aos da personagem.

A docente, ao dizer “*O seu não é de bruxa, ele não fica armado sempre, existe muitas coisas que deixam ele baixinho*”, também expressa a rejeição aos cabelos crespos da menina, apresentando um incômodo quanto à forma deles. No entanto, não podemos esquecer que a monitora é parte de uma sociedade racista e, ao fazer tal afirmação, ressalta o ideário presente na mesma. Este episódio expressa a violência colonial sobre a estética negra presente nas diferentes instâncias da sociedade, não correspondendo a uma característica pessoal da monitora.

É importante salientar, como aponta Gomes (2008), que o processo de construção histórica dos cabelos crespos como ruim, tem sua gênese na escravidão, quando dentre as muitas formas de violência impostas aos escravos e às escravas encontrava-se a raspagem do cabelo. Isto significava uma mutilação, uma vez que para muitas etnias africanas, os cabelos eram considerados como marca de dignidade. Os cabelos crespos quando “fetichizados” como ruins expressam o racismo que recai sobre os sujeitos negros, anunciam a presença de um conflito racial que se fundamenta em dominação sociocultural eurocêntrica, propagando as relações históricas marcadas pelo processo de racialização social.

O processo de fetichização dos cabelos crespos como ruim também contribui para a fixação de um padrão de beleza pautado na brancura enquanto elemento norteador. No entanto, esse padrão sofre grandes tensões, já que o Brasil não se configura como um país branco, sendo necessária a criação de diferentes elementos coloniais que justifiquem uma “suposta praticidade e beleza estética” nos cabelos lisos (Gomes, 2008).

A institucionalização estética colonial do cabelo liso como belo e prático ressoa sobre todos os sujeitos presentes na sociedade, marcando não somente as subjetividades dos sujeitos negros, mas também dos brancos com cabelos crespos ou enrolados. Contudo, é importante salientar que os cabelos crespos somados à pele negra na sociedade brasileira funcionam como signos linguísticos de comunicação das relações raciais que vivenciamos cotidianamente, expressando as rupturas históricas realizadas frente ao pacto colonial.

Começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado extorque de mim todo o valor, toda originalidade, diz que parasito o mundo, que acompanhe o mais rápido possível o mundo do homem branco. Eu tentarei simplesmente tornar-me branco, isto é, desobrigarei o Branco a reconhecer a minha humanidade (Fanon, 2008, p. 82).

O colonialismo presente na adjetivação dos cabelos negros como “ruins” cria elementos para o descolamento de um pertencimento corpóreo dos sujeitos negros, desencadeando um processo de negação de si mesmo e de seu grupo étnico. Nesse sentido, ressalta Gomes (2008), assim como a democracia racial encobre os conflitos raciais, a institucionalização de um padrão liso para os cabelos camufla a possibilidade de um pertencimento étnico-racial africano, não permitindo a construção de uma ligação direta com ancestralidades negras, e também o reconhecimento de beleza étnico-racial distinta da europeia.

Os negros, dentro deste processo, são enclausurados em seus corpos, ficando escravos de sua própria aparência. O colonialismo que os toma e limita o seu existir enquanto o outro, desnuda sua humanidade e funde a ideia de inferioridade corporal e cultural, marcando sua subjetividade com um racismo constante (Fanon, 2008; Gomes, 2008). Tal

processo cria uma desapropriação simbólica da linguagem, instrumentalizando a construção de uma subjetividade negra negativa. Como apontam Cunha Júnior et al (1979), é de suma importância eliminar esse conjunto de valores colonizadores que geram nas crianças negras insegurança e negação do próprio eu, que são carregadas vida afora e que se refletem em um número muito grande de situações.

Ao ressaltar a necessidade de rompimento com esse processo não estou advogando a favor de uma inversão binária da história da humanidade, mas, sim, defendendo outros modos, que não se pautem a partir de um olhar único. O que proponho é a construção de uma pedagogia da infância que se arquitecte no encontro das diferenças, desarticulando as amarras do hegemônico, do postulado como correto, do verdadeiro, do único.

Isto possibilita emergir pensamentos não a partir de estereótipos construídos socialmente, mas, sim, das diferentes maneiras que os/as negros/as se posicionam no mundo ao receber o mundo em si. Trata-se de trazer procedimentos e pensamentos que orientem a produção de conhecimento, oriundos de valores e princípios próprios das matrizes africanas, apresentando não somente uma mentalidade “europeia-branco” para entender os fenômenos, rompendo com a compreensão de homogeneidade do conhecimento (Silva, 1995).

Neste sentido, como afirma Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), é esperado que o jeito de ser, viver e pensar de diferentes grupos étnico-raciais seja respeitado e incluído na construção das pedagogias. Isto não significa que se descuide ou fragilize a aprendizagem de conhecimentos específicos da ciência e cultura brancas, pelo contrário, a meta é complementar tais aprendizagens, promovendo juntamente com o estudo das contribuições europeias para a humanidade, estudos sobre as culturas africanas, indígenas, entre outras. Caso esse processo de construção multirreferencial seja negado, os negros e negras passam a ser interpretados/as e conceituados/as através de linguagens e de signos distintos do seu pertencimento cultural. Como aponta Fanon (2008), os negros passam a ter de construir o seu referencial com base nos olhares eurocêntricos<sup>22</sup>:

---

<sup>22</sup>Esa perspectiva peculiar del eurocentrismo, se impõe como mundialmente hegemónica en el mismo cauce de la expansión del dominio colonial de Europa sobre el mundo. No sería posible explicar de otro modo, satisfactoriamente en todo caso, la elaboración del eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento, de la versión eurocéntrica de la modernidad y sus dos principales mitos fundantes: uno, la idea-imagen de la historia de la civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de naturaleza y culmina en

Eu tinha o olhar do homem branco nos olhos. Um peso desconhecido me oprimia. No mundo branco o homem de cor encontra dificuldades no desenvolvimento de seu esquema corporal... Eu era atacado por tantãs, canibalismo, deficiência intelectual, fetichismo, deficiências raciais... Transporte-me para bem longe de minha própria presença... O que mais me restava senão uma amputação, uma excisão, uma hemorragia que me manchava todo o corpo de sangue negro (Fanon, 2008, pp. 110-112).

As crianças negras, dentro desse contexto, são cotidianamente violentadas e destituídas de sua ancestralidade, criando a necessidade de processos reiterativos que apaguem o seu pertencimento étnico-racial e as tornem sujeitos desejantes de uma cultura dominante imposta pela força colonial.

Neste sentido, as creches e pré-escolas, quando recusam os saberes negros que as crianças pequeninhas trazem para o espaço da educação, legitimam o processo de colonização presente na sociedade, construindo pedagogias pautadas na hierarquização das diferenças que compõem a educação infantil.

Por meio do processo de hierarquização das diferenças, as crianças negras passam a ser excluídas das atividades diárias presentes nas creches e pré-escolas, criando a ideia de que para estar presente naquele ambiente tem de ser branco e possuir os códigos legitimados pelo sistema colonial. Tal processo ressoa sobre todas as construções hierárquicas, tentando apagar as vidas que se desviam dos padrões impostos pelo sistema colonial-racista.

*Quando chega a mãe para trazer a criança, se ela é negrinha a professora leva pela mão, não dá muita atenção, já quando é uma criança loirinha, bonitinha, clarinha, branquinha, rosinha, sabe? A monitora pega e leva no colo, vai abraçando e beijando. A assistente da Diretora também é assim, na verdade a maioria das monitoras faz assim [pausa] quando é bebezinho branquinho, criança cheirosa, e não sei o que, é abraçado, agradado, pega no colo e leva até a sala; agora o moreninho, pretinho, fala que tem que ter autonomia e manda ele ir sozinho para a sala: vai lá...e a criança vai, às vezes arrastando a mochilinha no chão.*

---

Europa. Y dos, otorgar sentido a las diferencias entre Europa y no-Europa como diferencias de naturaleza (racial) y no de historia del poder. Ambos mitos pueden ser reconocidos, ne equívocamente, en el fundamento del evolucionismo y del dualismo, dos de los elementos nucleares del eurocentrismo” (Quijano, 2000, p. 211).

(Lilian – entrevista concedida no segundo semestre de 2012).

Ao “negarem” o carinho e a atenção para as crianças pequenininhas negras, as docentes legitimam a lógica excludente da sociedade, favorecendo a regulamentação de uma hierarquia racial fundamentada no colonialismo racista. Como ressalta Oliveira (2004) o racismo na educação infantil aparece quando as crianças pequenininhas negras são as empregadas domésticas das brincadeiras de faz-de-conta, quando as crianças pequenininhas brancas temem ou não gostam de dar as mãos para as negras, quando os bebês negros são menos “paparicados” pelas docentes do que os bebês brancos.

O racismo na pequena infância incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado. O objetivo desse processo é marcar, através da ação do poder, aqueles e aquelas que se distanciam da norma, sendo esta entendida como um mecanismo que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre eles. E, ao fazer isso, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou ser excessivamente insuportável (Veiga-Neto, 2003).

Segundo Foucault (1995), as ações do poder presentes na vida cotidiana nos marcam com uma identidade pautada em leis e códigos sociais, que nos costuram nas estruturas sociais de hierarquização. A racialização é um exemplo desse processo, impondo a mulheres, crianças e homens negros uma identidade que os transformam em adjetos com base nas estruturas sociais, justificando todas as mazelas de um sistema de dominação colonial.

As identidades são as projeções que os sujeitos são obrigados a assumir, embora sabendo que elas são representações, e que as representações são sempre construídas ao longo de uma falta, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos (Hall, 2005, p. 112).

Com base na cor da pele das crianças, a equipe pedagógica do Centro de Educação Infantil projeta distintos elementos para a criação de um processo identitário e hierarquizador,



que marca racialmente as crianças: ter a pele preta passa a significar que a criança é malcriada, ter o cabelo loiro é motivo para ser tomado como exemplo de beleza.

*Algumas meninas (brancas) brincavam em um canto da sala com algumas bonecas, quando de repente Mwanajuma (menina negra) se aproxima e tenta interagir com as meninas, mas é interrompida pela docente que grita:*

*- Mwanajuma vem brincar para cá, deixa as meninas brincarem aí, toma essa panelinha aqui! Vem brincar de cozinhar, de cuidar da casinha vem!!! Você tem mais facilidade com isso! Deixa as meninas brincarem de boneca e você cuida da casa para elas!*

*Mwanajuma olha para a professora com uma cara de raiva, e bate em uma das meninas que estavam brincando de boneca, a professora a repreende e a coloca para sentar e ficar pensando alguns minutos no que tinha feito.*

(Fragmento do Caderno de Campo, 4 de setembro de 2012)

O processo de construção identitária é fundado nas relações que estabelecemos com o mundo, sendo o resultado da somatória de forças que cortam nossas subjetividades. As interdições, os apoios, fundam a ideia e trajetória que nós, sujeitos, devemos assumir na vida, criando elementos de referência para que os sujeitos se enquadrem nas estruturas sociais.

As identidades humanas são complexos que ligam os sujeitos a quadros contínuos de referências. Como afirma Muniz Sodré (1999, p. 34) “a identidade de alguém, de um ‘si mesmo’, é sempre dada pelo reconhecimento de um ‘outro, ou seja, a representação que o classifica socialmente”. Desta forma, podemos conceituar as identidades como estruturas de classificação formadas ao longo do tempo, através de múltiplos processos e não algo inato, existente no sujeito no momento do nascimento.

Por sua vez, para Stuart Hall (2005), as identidades são celebrações móveis, formadas e transformadas continuamente nas relações, pelas formas que somos interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam, sendo definidas historicamente e não biologicamente. Esse processo passa a delimitar os lugares dos sujeitos dentro da sociedade, obrigando-os a tomarem para si um conjunto de adornos que, ao mesmo tempo em que lhes projeta como uma imagem socialmente reconhecível, marca seu corpo com uma historicidade hierárquica que os determina enquanto indivíduo. Os sujeitos, nesse processo, deixam de ser somente um corpo, passando, muitas vezes, a projetar uma imagem elaborada pelas características sociais do que o torna identificável.

(...) nesses processos de construção das 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 feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens). Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência (Louro, 2000, p. 09).

Por meio deste "mecanismo", os indivíduos são circunscritos dentro de um meio específico, ao mesmo tempo em que lhes é atribuído um papel social que deve ser desempenhado por eles. Para Brah (2006), os processos identitários forjam vidas a partir da articulação dos elementos simbólicos, criando a ideia de um signo que tem sua própria especificidade constituída dentro e entre conjunturas sociais e históricas determinadas.

A demanda identitária implica na representação do sujeito em projeções imagéticas que delimitam a estrutura das experiências sociais, construindo um fim para um corpo desterritorizado de qualquer adorno ou marca subjetiva. As identidades são construídas entre a fissura do lugar do outro e o movimento subjetivo do eu, sendo resultado da coalisão de múltiplas forças que produzem ao mesmo tempo fixidez e movimentos reiterativos de criação.

*Zaki (menino negro) acorda e vem ao meu encontro e começa a contar dos seus ídolos do futebol, conta que o jogador que ele mais gosta é Neymar e que queria ter o cabelo igualzinho ao dele. No entanto, reclama que a sua mãe não deixa ir ao cabeleireiro para deixar seu cabelo igual ao do jogador de futebol, pois segundo ele iria estragar o enroladinho do seu cabelo. Pergunto se não iria deixar muito diferente realmente seu cabelo se cortasse igual ao do jogador, ele responde sem hesitar:*

*- Ia deixar legal! Assim como ele é não dá para fazer nada! E se fica grande as pessoas dão risada!*

*O menino após me responder olha para meu rosto da uma risada e sai correndo brincar.*

(Fragmento do Caderno de Campo, 21 de Outubro de 2012)

O corpo carrega muitas e diferentes mensagens. Zaki, ao querer alisar os cabelos para se parecer com o ídolo negro que é aceito pela sociedade, talvez procure construir uma nova identidade que lhe forneça uma maior possibilidade de aceitação perante a sociedade. Tal movimento nos leva a pensar que em uma técnica de modificação corpórea é estreitada a uma confluência de forças sociais, em relação às quais a base física do corpo não é senão a matéria sobre a qual essa convergência se aplica (Gomes, 2008).

Os cabelos são um dos elementos mais alterados nas diferentes técnicas de manipulações corpóreas, por meio destas modificações capilares são estreitados laços de aceitação, repulsa, carinho, perante um grupo étnico (Gomes, 2008). Deste modo, as diferentes mudanças realizadas nos cabelos nos ajudam a entender os distintos processos de construções identitárias. Entretanto, não podemos esquecer que estas mudanças muitas vezes remetem à afirmação de um padrão instituído socialmente e, no caso da sociedade brasileira, pautada em um ideal de branqueamento. Como ressalta Elaine Chistina Soares (1997), o processo de legitimação do ideal de branqueamento constrói elementos para subalternizar a características culturais e fenotípicas negras, fazendo com que os/as negros/as tenham sobre si a marca da exclusão.

Ao determinar quem deve receber carinho, quem é o mais bagunceiro da sala, o mais bonito ou quem tem o cabelo bonito são instituídos elementos de significação sobre uma identidade em construção, fixando posturas e elementos performáticos para as crianças pequenininhas seguirem.

*Durante uma brincadeira na sala umas das crianças gritou: “Filho da puta”! As monitoras se entreolham, e Arlete (monitora branca) fala para Mayara (monitora-negra):*

*- Nossa que coisa mais feia isso! Nossa! Quem foi que gritou?*

*Mayara diz:*

*- Não sei! Todo mundo está misturado!*

*Arlete olha para todos na sala e diz:*

*- Já Sei quem foi! – e vai ao encontro de um menino negro e começa o prendê-lo. O menino a olha sem saber o que estava acontecendo, e só*

*balança a cabeça demonstrando que estava concordando. Arlete volta para perto da outra monitora e diz:*

*- Nossa esse menino é terrível! Não tem mais jeito!*

(Fragmento do Caderno de Campo, 11 de setembro de 2012)

O palavrão remete à falta de respeito ou “educação”. Sabemos também que falar um palavrão, no senso comum, é remetido à sujidade, é significado como sujeira, e seu prenunciador, como sendo sujo. O palavrão é entendido como algo negativo. Assim, ao procurar quem teria dito o palavrão, quem teria sido “mal-educado”, quem teria emitido uma palavra “feia”, “suja”, apontou-se para o menino negro. Desta maneira, a ação da docente coaduna com a representação que o espaço da creche em estudo faz da criança pequeninha negra.

A docente, ao culpar o menino negro sem ter a certeza de que foi ele quem disse a expressão “*filho da puta*”, legitima a lógica racista marcando a subjetividade do menino negro com um adorno identitário, o qual afirma a ideia de que pessoas de pele negra falam palavrões em lugares proibido. Este enquadramento só ocorre em decorrência do racismo presente na sociedade, reafirmando os pressupostos do sistema colonial de racialização, bem como cria imagens distorcidas dos sujeitos negros, marcando seus corpos com adornos sociais que muitas vezes não lhes cabem.

O processo de racialização no Brasil toma como elementos norteadores os fenótipos (aparência), nariz, lábios, cabelos e outras partes do corpo que são adornados por princípios coloniais e criam a imagem do *locus* social que os/as negros/as devem ocupar na sociedade. Por meio deste princípio são fundamentados elementos discursivos para a sustentação da ideia de raça, pautada em uma genética imperial do colonialismo, que fornece subsídios para a legitimação das desigualdades sociais (Sansone, 2008).

A hierarquização dos sujeitos com base em princípios coloniais de racialização agrava e justifica as desigualdades entre os humanos. Neste processo, como apontam Florestan Fernandes e Roger Bastide (2008), a cor negra foi selecionada como marca racial que serve para identificar socialmente aqueles que devem ficar em níveis mais baixos da sociedade. A quantidade de melanina na epiderme humana “passou a ser um símbolo de posição social, um ponto de referência imediatamente visível e inelutável, através do qual se poderia presumir a

situação de um indivíduo isolado, como socius e como pessoa, tanto quanto definir o destino de uma raça” (Bastide e Fernandes, 1959, p. 95).

*Enquanto as crianças assistiam a um vídeo, Malika (menina negra) vem contar para a docente que ela irá ganhar da mãe dela uma princesa do reino encantado, a docente sem muita paciência diz:*

*- Que legal, mas agora vá lá ver o filminho.*

*A docente sem hesitar comenta comigo:*

*- A mãe dela é um empregadinha doméstica ... lá em cima nos condomínios, nunca vai ter dinheiro para nada disso! E a menina está aprendendo ser mentirosa! Essas pessoas pobres nunca têm dinheiro para nada, deixam o filho ao relento sabe?!*

(Fragmento do Caderno de Campo, 18 de outubro de 2012)

A cor passou indicar mais que uma diferença física, assumindo o papel de “deliberadora” de destinos, criando projeções imagéticas que colocam os/as negros/as nos *status* mais baixos da escala social, garantindo uma soberania branca. A desigualdade já inerente a qualquer sociedade estratificada em classes sociais foi reforçada e reciclada pela desigualdade racial (Florestan, 2007).

(...) seria lamentável se ignorássemos como as determinações de raças se inseriram e afetaram as determinações de classe. (...) O que desapareceu historicamente – o “mundo colonial” – subsiste institucional e funcionalmente, ainda que de forma variável e desigual, conforme os níveis de desorganização da vida humana que se considerem. Ele vive, pois, em quase tudo que é essencial para o capitalismo dependente: na posse da terra, na organização da agricultura, na autocracia dos poderosos, na espoliação sistemática e marginalização dos pobres, no particularismo e no farisaísmo das elites, na apatia ou na confusão das massas oprimidas e, principalmente, nos padrões de relações étnicas e raciais (Florestan, 2007, p. 289).

Por isso, o racismo é algo primordial para a manutenção dos privilégios de classe, ambos os elementos se complementam. Dentro deste contexto, os meninos negros e as meninas negras passam a ser vistos/as como “menores”, carentes, sujeitos/as, marcando suas identidades enquanto racialmente inferiores. São vidas rechaçadas ao esquecimento e à subalternização, “vidas que só sobrevivem do choque com um poder que não quis senão

aniquilá-las, ou pelo menos apagá-las, vidas que só nos retornam pelo efeito de múltiplos acasos, eis aí as infâmias das quais eu quis, aqui, juntar alguns restos” (Foucault, 2003, p. 126). Este processo apresenta não somente consequências sociais, econômicas e políticas, mas, sobretudo, subjetivas.

### **3. COTIDIANO DE CRIANÇAS PEQUENINHAS NEGRAS E BRANCAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA INFÂNCIA: RACISMO, RELAÇÕES DE PODER E RESISTÊNCIAS INFANTIS**

---

(...) marcar o afastamento entre, de um lado, a inversão que coloca na posição inferior aquilo que estava na posição superior, que desconstrói a genealogia sublimante e idealizante da oposição em questão e, de outro, a emergência repentina de um novo 'conceito', um conceito que não se deixa mais - que nunca se deixou - compreender no regime anterior (Derrida, 2001, pp. 48-49).

**3.1 CHOROS E... GRITOS E... MORDIDAS: RESISTÊNCIAS INFANTIS FRENTE AOS ENQUADRAMENTOS RACISTAS**



Imagem – 5: O grito, de Edvard Munch (1893)



Tomo a imagem que abre esse capítulo como um elemento subjetivo o qual convida o/a leitor/a a misturar seus desejos de gritar com os escritos das páginas que seguem. Não procuro, por meio dela, imagem, ditar uma impressão de como caminhar pelas linhas deste texto, mas aponto para um elemento a ser considerado em toda pesquisa em ciências humanas, relativo à presença do pesquisador que, destituído de qualquer neutralidade, tende a gritar diante da falta de ouvidos e olhos atentos às falas, aos choros, aos toques, às mordidas, aos gritos, das crianças pequeninhas, brancas e negras, no Centro de Educação Infantil pesquisado. Apenas quero instigar um grito sufocado pelo apagamento dos desejos e construir uma imagem inconsciente das diferentes formas de expressão dos descontentamentos e apagamentos das singularidades. Quero provocar um grito em favor das culturas infantis que, diariamente, dizem como percebem o mundo que as cercam, discordam do adultocêntrismo de seus educadores e suas educadoras, do racismo e das diversas formas de cerceamento da infância, presentes dentro e fora da instituição de educação infantil, as quais fixam formas de ser enquanto meninos e meninas.

Os barulhos que ecoavam pelos corredores do Centro de Educação Infantil - CEI me chamavam muito a atenção. Gritos e choros que não poderiam ser somente ecos ressonantes do vazio, ou uma simples reação a quedas ou empurrões. As crianças pequeninhas faziam todo aquele barulho com algum objetivo, mesmo que este não fizesse nenhum sentido dentro da lógica adultocêntrica. No entanto, as/os docentes, em diversas oportunidades, indiferentes aos sons, impunham um silêncio às crianças que, por sua vez, não desanimavam, e na primeira oportunidade voltavam as suas produções do ponto em que foram interrompidas, chegando até a envolver outras crianças do grupo, formando pequenas “bandas de percussão” (Pires, 2006).

A lógica adultocêntrica parte de princípios “hierarquizadores” para fetichizar as linguagens das crianças, um choro se torna somente um modelo representativo de uma insatisfação a uma imposição necessária; um grito, uma declaração de birra. Este processo transforma as melodias que ecoam nos corredores das creches e pré-escolas em pré-linguagem; toda a pluralidade linguística é transfigurada em ruídos, as linguagens infantis são “silenciadas” de modo a acreditarmos que a criança pequeninha só se comunica a partir da obtenção da linguagem oral.

Os processos de “silenciamento” das linguagens infantis é histórico, a construção da própria palavra ‘infância’ expressa os pesados grilhões do adultocêntrismo que prendem e sufocam as crianças pequenininhas.

A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*. O *infans* é aquele que, ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada”. O prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos. Assim, em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida, assumindo subsequentemente o sentido que se lhe atribui com maior frequência, no presente, de uma idade específica, diferenciada da adulta (Pagni, 2010, p. 100).

No entanto, os meninos e meninas pequenininhos/as continuam a gritar, a chorar e a cantar, tentando romper através de suas vozes o discursivo adultocêntrico impregnado sobre as suas linguagens. De acordo com Dulcimarta Lemos Lino (2008), as crianças barulham, criando impressões e expressões espontâneas que se configuram como melodias que influenciam a dinâmica da organização do espaço das creches e pré-escolas, cunhando elementos simbólicos para a produção das culturas infantis. Para o poeta Mario de Andrade (2006), os meninos e as meninas pequenininhos/as através de sua sonoridade não apenas brincam ou expressam pequenas reações diante de dores, a musicalidade produzida por eles/elas também possibilita expressar seus dramas, medos e anseios.

As crianças pequenininhas, quando constroem sonoramente uma onda perturbadora de ruídos, não estão querendo apenas exercitar suas cordas vocais. O barulho provocado por elas ecoavam vidas que são construídas nas relações de poder exercidas junto aos meninos e meninas pequenininhos/as no Centro de Educação Infantil.

O poder ao qual me refiro não se trata de um elemento centrado, duro e único, mas, sim, orgânico e micropolítico. Como afirma Foucault (1999, p. 374), toda a relação

humana é, até certo ponto, uma relação de poder. Para compreender esta afirmação é necessário pensar o poder independentemente dos valores morais e jurídicos que o recobrem; ou seja, pensar o poder para além do bom ou do mau, do centrado ou do errado, do que é de criança ou do que é de adulto. O poder é o elemento coercivo que nos tenciona, nos mistura e nos constrói.

As expressões infantis tomam feições nas redes de poder, criando singularidades e produzindo culturas, cunhando imagens de uma infância e do que é ser criança. Contudo, esse processo não é natural, nem indolor; muitas vidas são renegadas ao esquecimento para que a norma substantiva dos signos, impregnada sobre os corpos seja legitimada, as crianças pequeninhas passam a se constituírem enquanto sujeitos do meio social, absorvendo papéis e atitudes dos significados presentes na sociedade, interiorizando-os, tornando-os seus.

*Como de costume a docente pede para as crianças formarem uma fila na hora do lanche. No entanto, hoje ocorre uma confusão entre as crianças e Dandara (menina negra) começa a chorar. A docente olha brava para as crianças e pergunta:*

*- O que está acontecendo? Por que Dandara está chorando?*

*Duda responde:*

*- Porque eu empurrei ela! Ela é suja toda preta! Iria me deixar suja!*

*A docente olha a cena e diz:*

*- Dandara não perturba a Duda, vai para outro lugar e lava esse rosto, já estou cansada de brigas entre vocês. E Duda deixa de ser nojenta, para de implicar com a Dandara, cada uma tem um jeito! Para de encher o saco uma da outra!*

(Fragmento do Caderno de Campo, 28 de agosto de 2012).

Ao considerar a sua colega negra como suja, Duda impõe uma identidade racializada para a menina pequeninha, criando a ideia e a percepção de que ser negro é ser sujo, e que por este motivo não tem o direito de convivência com outras crianças, interditando até mesmo a possibilidade de lhe dar a mão. Ao longo desta dinâmica surgem situações em que muitos constrangimentos causados pelo racismo se tornam visíveis e Dandara passa a ter de assumir um ideal pautado no estatuto do branqueamento, impregnando em sua vida o *status* de inferioridade.

Este acontecimento pode parecer apenas um detalhe no cotidiano da educação infantil, mas influencia diretamente a construção de uma percepção racializada dos sujeitos, podendo gerar sentimentos de recusa às características raciais do grupo negro e fortalecer o desejo de pertencer ao grupo branco. É importante também salientar que a postura da docente em silenciar-se frente ao preconceito racial exposto, sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus educadores. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado no âmbito do preconceito racial.

Esse processo legitima as construções de práticas racistas que, segundo Maria de Lourdes Teodoro (1996), são caracterizadas por um sistema de opressão da diferença marginalizada, no qual sistema cada etapa apoia-se, nutre-se e sustenta-se na outra. Para a autora, o racismo compõe-se de quatro etapas: 1) a autoria refere-se à conotação científica produzida principalmente pelo campo da medicina, mas legitimada pelo campo da cultura, entre outros; 2) a ambiguidade - resulta de atitudes, ideias e discursos paradoxais envolvendo igualmente agressor e vítima; 3) a irresponsabilidade constitui-se na negação dos direitos humanos traduzida em políticas institucionais e comportamento social de grupos contra o objeto da ideologia racista; e, por fim, 4) a oralidade relaciona-se aos espaços da hierarquia social na qual quanto mais alto, mais legitimado para desacreditar quem se diz vítima do racismo.

Porém, a criança pequeninha negra não apresenta apenas um comportamento passivo diante de manifestações racistas. Contraopondo a este processo, existem inúmeras formas criadas pelos meninos pequeninhos negros e pelas meninas pequeninhas negras de resistência ou tentativas de romper com este processo.

*Estava sentado ao lado da docente (branca) observando um ritual diário: o pentear os cabelos das crianças. Conforme as crianças iam despertando do sono da tarde eram chamadas nominalmente para pentear os seus cabelos. Algumas fingiam que não escutavam e tentavam dormir novamente, outras já corriam para o encontro da docente e diziam que queriam ficar como princesas ou príncipes. Como um movimento mecânico, a maioria das crianças levantava, esfregava os olhos e iam ao encontro da docente para que ela penteasse seus cabelos.*

*No entanto, Dandara (uma menina negra) não procedeu dessa forma, diferentemente das outras crianças acordou e foi brincar isolada no canto da sala. Curiosamente a docente não a chamou para pentear os cabelos naquele momento. Após a docente pentear todos os cabelos das outras crianças ela diz:*

*- Dandara, vem pentear seu cabelo! Ela sempre faz isso fica correndo pela sala (pausa), não gosta de pentear o cabelo, mas é por que o cabelo dela é assim....! (Pausa prolongada) Ela faz cara feia, pois tenho que puxar para ficar assentado!*

*Dandara olha para a docente com olhos murchos e sai correndo em direção ao corredor do Centro de Educação Infantil. Chora, grita e resmunga ineficientemente, pois a docente a pega no colo e penteia seus cabelos prendendo todos seus cachos. A menina me olha, esfrega as mãos nos olhos, e respira profundamente, mantendo sempre no semblante facial traços de raiva.*

(Fragmento do Caderno de Campo, 25 de setembro de 2012).

Durante vários momentos em campo pude perceber que para compreender a produção das culturas infantis era necessário olhar para as linguagens corporais, isso me permitia perceber as expressões das crianças, me possibilitando observar suas capacidades de transgressão, de sociabilidade, de invenção e de criação (Prado, 1999). As expressões corpóreas são também reflexos das relações de poder exercidas sobre os corpos e das resistências dos sujeitos frente aos dispositivos de normalidade presentes na sociedade (Butler, 2003). Os choros, os olhares, as respirações representam a dinâmica do sujeito em relação ao mundo, o processo pelo qual ele se impõe no mundo e o poder que as relações sociais exercem sobre si mesmo.

Para Deleuze e Guattari (1995) o ato de resistir é fundado na criação da vida, nos entremeios dos blocos de invenções, sensação e afetos, constituindo-se enquanto força que lança os homens, mulheres e crianças para além-do-homem, além-da-mulher e além-da-criança, engendrando heterotopias.

Dandara, ao não querer pentear os cabelos, apresenta uma posição a favor da vida, procurando desvincular de si o adorno de cabelo ruim, fugindo do arcaísmo simbólico que a liga a um estereótipo construído com base em uma ideologia racial segregacionista e expropriadora da humanidade dos sujeitos negros. O movimento criado pela menina procura romper com os enquadramentos sociais racistas, mas também não é a mera imposição de sua

vontade, nem a realização simples de um desejo ou um prazer, antes de tudo é a exposição da necessidade de mudanças.

A menina pequenininha Dandara produz, de modo não adultocêntrico, uma resistência contra os enquadramentos, deixando explícita a sua rejeição frente à imposição normativa que procurava aprisionar seus desejos. Estar com os cabelos crespos livres do racismo seria um ato de reinvenção de si e criação de outros modos de vida. Deste movimento emerge uma série de lutas heterogêneas, por exemplo, contra uma estética fascista, contra o racismo, pela liberdade do corpo da menina em permanecer livre de adornos sociais que o caracteriza em uma posição social subalterna e coloca em cheque as micropolíticas de dominação normativa e seus prolongamentos. O movimento provocado por ela cria uma estética antipadronizadora, anticlassificatória, desestabilizando os pilares coloniais impostos pelos enquadramentos sociais, de modo que a ideologia racista, por alguns instantes, é impedida de colar, impregnar ou atuar sobre sua pele e “contaminar” sua subjetividade.

As resistências, segundo Foucault (1998), existem no plural, distribuídas no tempo e no espaço de modo irregular. De forma pulverizada atravessam as estratificações sociais e as unidades individuais, podendo provocar a mobilização de grupos ou indivíduos.

(...) o que seja a resistência o sabemos com certa precisão, uma vez que na vida cotidiana uma grande maioria de sujeitos sociais se encontra exercendo-a. Nas atividades produtivas, contra um patrão; nas atividades da reprodução social, contra as autoridades que regulam e contra a vida (na família, o paternalismo...); na comunicação social, contra os valores e os sistemas que fecham a experiência e a linguagem na repetição e os empurram para a ausência de sentido. A resistência interage duramente, mas também criativamente, com o comando, em quase todos os níveis da vida social vivenciada (Negri, 2003, p.197).

As resistências são reações ao poder castrador da vida, de modo a afirmar sentimentos, vontades, necessidades, construindo a possibilidade de vida no momento em que ela deixa de existir. Miriam Lange Noal (2013) aponta essa multiplicidade de movimentos de resistência, explicitando o riso como uma das formas que ela pode assumir. Para a autora, a linguagem do riso facial, para o povo Guarani-Kaiowá, não é apenas um movimento de músculos, também pode significar uma aceitação, uma aquiescência, mas pode também ser a

expressão de uma recusa interna, de uma transgressão que não quer se expor para não enfraquecer. O riso, nesta perspectiva, não deve ser banalizado, mas estudado e compreendido como uma das possíveis estratégias de sobrevivência das sociedades em que as projeções estatísticas já asseguravam que não existiriam nesses nossos tempos.

Como apresenta Foucault no livro *História da sexualidade I* (1999), os pontos de resistência são, na maioria das vezes, transitórios, e introduzem na sociedade “clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis” (Foucault, 1999, p. 92). As crianças pequeninhas, ao chorarem, gritarem, baterem e morderem, em certa medida, estão dizendo que querem outros modos de vida, outras possibilidades de “experienciar” a vida dentro das creches.

Os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos, de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? (Foucault, 1999, p. 92).

Certamente, para Foucault (1999), as resistências não são necessariamente grandes mecanismos de ruptura de um sistema, elas podem ser entendidas como ações orgânicas de criação de vida para além de um modelo pré-determinado, sejam as resistências criada no embate frontal entre estruturas de poder, ou ressignificações micropolíticas de técnicas políticas de sustentação da vida.

Os sons que ecoam pelos corredores da educação infantil nos dizem muito mais do que barulhos, nos mostram a força que as crianças pequeninhas projetam a fim de resistirem à violência dos enquadramentos sociais racistas. As crianças pequeninhas resistem em favor da vida, procurando deslegitimar a lógica racista presente em muitas ações realizadas pelos/as docentes. Por meio de seus atos, elas procuram mostrar que querem ser reconhecidas de outras formas, que muitas vezes não correspondem as pré-estabelecidas pelos enquadramentos sociais.

O racismo é um elemento castrador da vida, impedindo o florescimento de possibilidades múltiplas e construindo de modo autoritário um conjunto de modos pré-

estabelecidos de vidas. Este processo é ao mesmo tempo “enclausurador” e “assassino”, limitando a existência humana, seja de negros ou de racistas. Contrapondo a este processo, as crianças pequeninhas resistem chorando, brigando, desestabilizando a ordem, recriando outros modos de existências, procurando fugir das amarras que as adornam.

A racialização tem como único intuito colonizar os corpos com padrões e regras que determinam e legitimam a hierarquização social presente no sistema capitalista. Clélia Virginia Rosa (2009), em sua dissertação de mestrado, mostrou como muitas vezes as instituições de educação infantil produzem racialmente as diferenças das crianças pequeninhas. Como exemplo, a pesquisadora expôs que muitas creches não apresentam pentes adequados para pentear os cabelos dos meninos e das meninas pequeninhos/as negros/as, limitando às crianças negras à cuidados inadequados, construindo a ideia de que seus cabelos são ruins e por isso não é possível penteá-los adequadamente por pentes usuais. Esse processo não é simples despossessão, mas também humilhação: um atentado contra o ser.

Como afirma Jean-Paul Sartre (1979), o colonialismo é um mecanismo abstrato, mas possui um lado funcional consumado pela própria realidade perversa instalada pelo imperialismo. O sofrimento sentido pelos colonizados não é abstrato. Tudo conflui para a dominação cultural, política e para a manutenção do império colonial. No entanto, ao mesmo tempo em que o sistema colonial tenta fixar uma identidade através da racialização, ele é combatido ferozmente por quem tem o seu corpo violentado.

Os processos coloniais de racialização não se fixam de modo natural e dinâmico, pois ao mesmo tempo em que os sujeitos são adornados com códigos que determinam uma identidade considerada subalterna, eles também resistem, recriam e modificam as esferas simbólicas dos seus corpos e das marcas fixadas nele (Silvério, 1999; Fanon, 2008). Os sujeitos racializados são submetidos a uma selvageria colonial, que penetra ao longo dos anos em suas cabeças e poros, marcando violentamente suas subjetividades. Tal como lembra Jean-Paul Sartre (1979), mais cruel do que esse processo é somente a descolonização, que exige um encontro entre forças antagônicas, que jamais passa despercebido.

A força é o único recurso do colonizado. Sua fúria e sua revolta contra o colonizador, portanto, é construída sob uma lógica simples e mordaz: o aprendizado de humilhação, dor e fome, suscitará em seus corpos uma ira



vulcânica, cujo poder é igual ao da pressão que se exerce sobre eles. (...) No primeiro momento da revolta, é preciso matar; abater um europeu é matar dois coelhos de uma só cajadada, é suprimir ao mesmo tempo um opressor e um oprimido: restam um homem morto e um homem livre; o sobrevivente, pela primeira vez, sente um solo nacional sob a planta dos pés (Sartre, 1979, p. 14).

Lutar contra o processo de colonização, que muitas vezes se utiliza da racialização como fundamento epistemológico, é romper com forças que nos ligam a estruturas sociais e nos tornam membros da sociedade, nos sujeitando ao rechaçamento e esquecimento histórico.

No espaço em que realizei a minha pesquisa de campo, inúmeras vezes observei que as crianças pequenininhas criavam estratégias para fugir do sistema de opressão racial que as classifica; eu vi que, algumas vezes, elas procuravam escapar fisicamente das relações de racialização. Entre os inúmeros momentos de resistência, este me chamou a atenção:

*De modo muito semelhante aos dias anteriores a docente (branca) da sala repreendia de modo frenético Folayan (menino negro de 3 anos). Contudo, em minha percepção, o menino estava agindo de modo semelhante a outras crianças:*

*- Folayan, eu já não falei para você que não pode ficar correndo pela sala! Aqui é uma escola, e não a sala da sua casa!*

*- Folayan, para de causar confusão! Assim você é chato!*

*- Folayan, fica quieto! Nossa, esse menino está um furacão hoje! Parece até um macaquinho de tanto que pula!*

*- Folayan, eu disse para você brincar aqui no canto e não ficar enchendo o saco da Duda (menina branca)! Deixa a nossa princesa brincar quietinha!*

*Após a última vez que foi chamado a atenção, Folayan nos olha, olha para a Duda (a princesa da sala) e a morde, a docente desesperada corre ao encontro da menina e começa a gritar:*

*- Folayan, vem já aqui, você vai para a diretoria! Onde já se viu morder os outros assim! Você não tem jeito, fica pulando, gritando, não me dá paz! Parece um demônio!*

*A docente pega o menino pelo braço e o leva para a diretoria. Como nesta semana ele já tinha ido três vezes para a direção por falta de obediência, a diretora pediu para que ele fosse colocado por um tempo em outra sala.*

*O curioso neste momento é que na outra sala o menino parecia se comportar, pois quando a docente foi buscá-lo para tomar o lanche da tarde, a outra docente (branca) disse que ele não bateu, não brigou, e ficou comportado.*

*O menino havia agido de modo muito semelhante nos dias anteriores, então quando ele retornou à sala resolveu perguntar para ele porque ele batia em um amigo sempre quando a docente chamava a atenção, e ele de um modo brilhante me respondeu somente sorrindo e saiu para brincar.*

(Fragmento do Caderno de Campo, 28 de novembro de 2012)

Folayan, ao ser expulso da sala, consegue se livrar do autoritarismo presente na prática pedagógica exercida pela docente, deixando trancadas nas paredes das salas que ele é obrigado a frequentar, todas as relações repressivas, castradoras e racistas que o cortavam. Permanecer fora daquele lugar é uma possibilidade para o menino negro de criar uma nova vida, descolada da identidade de menino bagunceiro, podendo estar livre por alguns segundos de todas as algemas racistas que lhe prendiam. Eugênia Vilela (2006) afirma que resistir é criar, é pensar o mundo como possibilidade de se estabelecer novos modelos de existência. No caso de Folayan, ao sair da sala, ele cria a possibilidade de viver uma vida, por algum tempo, longe das cobranças racistas impelidas pela professora.

É importante ressaltar que Folayan poderia ter ficado isolado na outra sala, ou com medo, no entanto, o que procuro ressaltar neste momento não é se ele brincou ou não, qual foi sua conduta no outro ambiente, o que procuro explicitar é a força de ruptura que este menino impele para repelir os elementos normativos que o sufoca sob a conduta de um enquadramento social pré-determinado.

Este movimento teria como objetivo a explicitação da não aceitação do enquadramento prescrito sobre sua subjetividade, criando a possibilidade de outra conduta, isto é, uma “*contraconduta*”, segundo Foucault (2008), que se afirma enquanto um movimento que busca a legitimação de outros modos de condução, ou seja, tem como finalidade “escapar da conduta castradora dos outros”, procurando “definir para cada um a maneira singular de se conduzir”. Trata-se de produzir a diferença, desterritorizar a norma e incitar a criação de novas vidas (Gallo, 2007).

O menino negro também poderia somente querer demonstrar sua insatisfação quanto à repressão que sofreu. No entanto, os gritos e xingos da docente possibilitaram uma experiência castradora ao menino, uma morte subjetiva, não deixando espaço para a construção de outras formas de existir a não ser aquela que ela estipulava. A morte dentro

deste contexto abandona sua percepção somente biológica e passa a se caracterizar também enquanto a falta de perspectiva de existência, homogeneizando os padrões da vida

. Como argumenta o filósofo Giorgio Agamben (2006), tal processo não tem nenhum conteúdo factual positivo, pelo contrário, “ele é a possibilidade da impossibilidade da existência em geral, do esvanecimento de todo existir” (Agamben, 2006, p. 18).

Alguns dos movimentos contra essa forma de castração da vida são as mordidas, os gritos contínuos, os choros desenfreados que as crianças pequeninhas negras utilizam como linguagens para gritarem “basta” frente aos enquadramentos racistas que as tocam. As crianças pequeninhas negras se utilizam de inúmeras linguagens para protestarem e procurarem meios de resistir contra o racismo que as sufocam e limitam a sua condição humana.

Choro como manifestação expressiva que insiste em furar cercos, em aparecer enquanto o adulto ou a adulta impõe que o mesmo seja engolido. Não se trata apenas de uma infância que resiste, mas que, em pequenos gestos, implica o outro em percepções de si, em que talvez se perceba a ausência ou privação do desejo, do sonho (Gobbi, 2013, p.187).

As meninas pequeninhas negras e os meninos pequeninhos negros demonstram sua insatisfação através dos gestos, movimentos, emoções, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens, mesmo quando muito pequeninhos, estabelecem trocas simbólicas com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de linguagem (Faria, 1999).

A criança é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar, de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.

Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem cem cem)  
mas eles roubam-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubam-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
Ao contrário as cem existem.

(Malaguzzi, 1999, p. 1.)

A poesia de Malaguzzi (1999) nos ajuda a compreender o processo de colonização adultocêntrica que retira das crianças suas linguagens e as condicionam a assumir somente a oralidade como um meio de comunicação com o mundo, construindo padrões do que seja a imaginação, o desejo e o modo que meninos e meninas pequeninhos/as devem se relacionar com o mundo. Através desse processo as diferenças singulares produzidas pelas

múltiplas linguagens infantis são anuladas, criando um imaginário de uma língua única e homogênea para a comunicação.

As crianças pequeninhas dentro desse contexto são excluídas e hierarquizadas em diferentes dimensões, existindo um processo de homogeneização linguística que, ao mesmo tempo em que padroniza, também segrega. Deste modo, retomando a resistências infantis enquanto uma das cem linguagens das crianças, comunicando de diferentes formas o posicionamento das crianças pequeninhas frente ao mundo. As resistências produzidas pelas crianças pequeninhas negras são de cunho “poético”, transcendendo a utilidade monolinguística da fala, os gestos, os choros, os gritos se tornam metaforicamente uma arma de guerra contra os enquadramentos coloniais de segregação racial. A poética produzida por essas cem linguagens penetram nas entranhas das relações de poder que sufocam, matam e mutilam cotidianamente as subjetividades infantis.

O ato de resistência possui duas faces. Ele é humano e é também um ato artístico. Somente o ato de resistência resiste à morte, seja sob a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta dos homens (Deleuze, 1995, p. 129).

Com base nos pressupostos de Deleuze e Guattari (1995), não tomo a resistência enquanto algo arbóreo, mas, sim, artístico e criador, movendo os sujeitos para além deles próprios, destruindo a tênue fronteira entre a imposição do poder sobre a vida e a criação da vida pelas próprias crianças. Neste sentido, resistir é criar vida; é não se calar quando todos desejam o silêncio; é brincar durante o castigo atrás da porta; é poder ter a sensação de estar livre por algum tempo enquanto lhe colocam em outra sala; é poder... é poder criar...

Interessante nesse movimento é a possibilidade de produção das cem linguagens infantis que expressem resistência, rebeldia frente ao enquadramento, criando sua própria língua como um estrangeiro. Frente a esse processo deriva um elemento extraordinário que ao mesmo tempo dispara e coroa a resistência política que se faz na própria linguagem: trata-se da emergência de um estilo, para além de quaisquer capturas normativas (Deleuze e Guattari, 1995).

Talvez o ato de não ser compreendido em sua própria língua seja o elemento radical presente nos choros e gritos das crianças pequeninhas. Para que essa linguagem seja

compreendida é necessário renunciar a uma imagem de pensamento calcada na linguagem oral adultocêntrica. Faz-se necessário nos descolonizar, arrancando-nos os tampões que nos ensurdecem enquanto nos acomodamos no sistema capitalista.

Como ressalta Dias (2012), uma das formas mais comuns de resistência ao racismo das crianças é a reação de agressão que algumas crianças negras exercem sobre as outras. Nem sempre as instituições educativas têm a percepção de que esses atos são representações de um processo violento sofrido anteriormente, distinguindo as crianças que exercem esse ato através de exclusões que as categorizam como “agressivas”, “esquisitas” ou “pouco participativas”.

As pedagogias de educação infantil presentes em muitas creches e pré-escolas ainda são impregnadas por um colonialismo adultocêntrico que tentam impedir de ver as culturas infantis como elementos singulares no fazer cotidiano das instituições. Desse modo, o choro vira rebeldia, as mordidas simples se tornam agressividade, e o silêncio, patologia psíquica.

Dentro desse contexto, os meninos e as meninas pequeninhos/as são renegados/as somente ao status de passivos/as, produzindo uma imagem da infância vazia, sem produções simbólicas e sem criação culturais. Felizmente, essa hipótese não é verificável, pois as crianças produzem cultura nas relações com seus pares, não simbolicamente adultocêntrica, mas intempestiva, inconstante e transgressora.

*As crianças percebem, percebem, percebem porque quando tá agradando uma criança que é mais lindinho, aquele que é largado de lado, ele fica ali em volta, sabe aquele olho de cachorrinho pedinte? Judiação, carente, aquela coisa de carência? E eu falo, Abbas vem aqui que vou te dar um abraço, a criança vem e abraça, sabe com aquela vontade. Ele sente que tem mais ou que é a maioria, graças a Deus ali não é a maioria, onde é assim, nós somos em onze, cinco fazem assim, os demais não, a maioria ali trata de forma igual, tem carinho de forma igual, o zelo elas tem de forma igual, mas na hora do carinho não! Na hora de paparicar, bajular não... E as crianças percebem porque elas ficam com aquela carinha ali triste... tanto nas vezes que elas aprontam, na hora de morder, de empurrar é uma forma deles chamarem a atenção... tanto que hoje um menino deixou ser mordido duas vezes, a gente foi lá e ficou cuidando, cuidando... esse é pretinho... aí todo mundo em volta... aí todo mundo cuidando e chamando a atenção do outro que é paparicado... aí eu pensei como é que ele deixou, ele é esperto, inteligente, eu acho que ele fez isso para ter atenção*

(Lilian – entrevista realizada no segundo semestre de 2012).

As crianças pequeninhas negras ressignificam as marcas sociais, produzindo signos culturais que as possibilitam estreitar relações com seus pares. O menino negro, ao deixar ser mordido para conseguir um afeto, revela a crueldade impregnada nos processos de racialização, explicitando que ele também deseja ter carinho, atenção, ter uma igualdade de tratamento em relação às outras crianças. Consuelo Dores Silva (1995) apresenta em sua pesquisa dados semelhantes, mostrando que as crianças de grupos raciais considerados inferiores percebem quando são discriminadas; segundo a pesquisadora, em alguns casos, as crianças pequeninhas negras introjetam a inferioridade construída pelo estigma que lhes são atribuídos.

Por meio de inúmeras linguagens, os meninos pequeninhos e as meninas pequeninhas produzem uma cultura infantil que demonstra sua insatisfação frente à discriminação e ao rechaçamento a que são expostos/as, não sendo passivos/as a este processo; por meio de diferentes linguagens demonstram essa violência que marca seus corpos, criando movimentos que possibilitam serem vistas, mesmo que para isto seja necessário promover ações que à primeira vista possam aparentar estranhas ou inadequadas.

O interessante nesse processo é que as docentes negras percebem o que as crianças pequeninhas negras querem expressar. Em alguma medida, elas estão alertas às linguagens infantis ligadas à insatisfação e tentam, de algum modo, proporcionar um conforto frente ao desprazer que as crianças pequeninhas negras sofrem quando são subjetivadas pela lógica racista. Uma das questões a serem feitas refere-se aos limites entre constatar a diferença e compreendê-la por via da relação com este outro negro e a criança pequena.

Aqui reside uma das chaves fundamentais para a construção de uma educação antirracista, pois somente através da ruptura do “pacto colonial adultocêntrico” e da ampliação do olhar para as culturas infantis é que será possível criar elementos que possibilitem destruir as amarras racistas presentes no cotidiano das creches e pré-escolas.

As crianças pequeninhas dizem muito sobre as relações raciais, fornecendo, através dos seus discursos, subsídios para a construção de pedagogias descolonizadoras, as

quais podem ser fundamentadas no movimento intempestivo da própria infância. Os choros, as mordidas, as risadas, as palavras infantis nos fornecem elementos para pensarmos as ações docentes, proporcionando questionamento constante dos nossos posicionamentos políticos frente ao processo de segregação racista.

Tal processo não se trata de uma captura das linguagens infantis como estratégia de aprendizagem, educação e, sobretudo, controle, mas como um espaço de abertura para expressão do protagonismo infantil e da capacidade inventiva das crianças. A educação infantil a partir desses pressupostos se tornaria um espaço de afirmação das diferenças, possibilitando ouvir sensivelmente as singularidades, de modo a “abrir-se” a escuta dos desejos, medos e anseios das crianças pequeninhas (Abramowicz, 2007)

Como afirma o poeta Mario de Andrade (1995), ouvir é um ato que não deve conter qualquer tipo de preconceito. Tem de ser desinteressado. Para o poeta, o verdadeiro ouvinte “é aquele que, livre de todos os preconceitos, ignorando todos os ídolos, se conserva naquela exata atitude de contemplação passiva que lhe permitirá gozar e amar” (Andrade, 1995, p.67).

Essa atitude de ouvinte descrita por Andrade (2006) poderia ser o primeiro passo para a construção de uma escuta não adultocêntrica, possibilitando uma maior compreensão dos gestos, olhares, gritos e palavras não ditas das crianças pequeninhas.

Nossa teoria diz que se não aprendermos a escutar as crianças teremos dificuldades para aprender a arte de estar e conversar com elas. Não só será difícil, como talvez impossível compreender como e por que pensam e falam, como fazem, pedem, supõem, teorizam, desejam; quais as descobertas das crianças, o que preferem, para entender como realizam explorações e fazem suas escolhas, para chegar a atingir bons resultados de conhecimento (Malaguzzi *apud* Pires, 2006, p. 50).

A superação do racismo está diretamente ligada à possibilidade de escuta do outro, não sendo possível eliminar esse imperativo colonial sem nos abirmos a conhecer os diferentes sujeitos que compõem nossa sociedade. A potencialidade da desconstrução da lógica racista através da escuta das linguagens infantis desestabiliza o imperialismo



adultocêntrico, possibilitando a criação de novas relações entre adultos e crianças na educação infantil.

O que está em jogo nesse momento são nossas escolhas políticas, não bastando somente criarmos metodologias de ensino para a educação das relações étnico-raciais, mas, sim, pensarmos pedagogias que se interliguem às subjetividades e produzam impactos positivos sobre as crianças, de modo a construir projetos de mundos em que o racismo não esteja presente.

Os meninos pequeninhos negros e as meninas pequeninhas negras, ao transgredirem diante dos processos racistas, provocam as/os docentes a repensarem o seu fazer cotidiano, desestabilizando as bases de sustentação de uma educação colonial. As diferenças durante esse processo são explicitadas através da arte de resistir, de modo a criar um discurso que ao mesmo tempo desestrutura o espaço da educação infantil e perturba a lógica prescrita pela normatização.

As crianças pequeninhas, ao agirem no seu contexto social, constituem-se como sujeitos e tornam-se autores de sua própria vida. Assim, a experiência social das produções de cultura é uma maneira de construir o mundo, de estruturar o caráter fluido da vida (Lino, 2006).

As inúmeras linguagens das crianças pequeninhas negras para comunicar os seus descontentamentos frente à colonização racial dos seus corpos sofrem tentativas de apagamento pelo sistema imperialista da hierarquização social, transformadas e ressignificadas negativamente em símbolos “fetichizados” de sua “inferioridade”, criando a ideia de que suas resistências são expressões de modismos individuais deslocados de qualquer contexto sócio-histórico. O mesmo sistema que as coloca em posições subalternas da sociedade retira delas o direito de expressar os seus incômodos contra os enquadramentos sociais que as tocam, existindo apagamento de suas múltiplas linguagens e um sufocamento das suas expressões de incômodo, descontentamento e tristeza.

A perversidade deste sistema racista é o apagamento das diferenças e a instituição do “reino do mesmo”. Neste contexto, é construída uma normativa padrão para ser seguida, que tenta “matar” todas as formas distintas de expressão, subjetividades e linguagem, de modo que o outro é sacrificado em prol da manutenção do mesmo. A crueldade do processo de

racialização violenta a humanidade dos sujeitos, criando marcas subjetivas que transcendem as singularidades das crianças pequenininhas negras, impregnando em suas caminhadas, adornos sociais que as caracterizam como: menores, inferiores, violentas, choronas.

Do ponto de vista do racismo, não existe exterior, não existem as pessoas de fora. Só existem pessoas que deveriam ser como nós, e cujo crime é não o serem. A cisão não passa mais entre um dentro e um fora, mas no interior das cadeias significantes simultâneas e das escolhas subjetivas sucessivas. O racismo jamais detecta as partículas do outro, ele propaga as ondas do mesmo até à extinção daquilo que não se deixa identificar (ou que só se deixa identificar a partir de tal ou qual desvio). Sua crueldade só se iguala a sua incompetência ou a sua ingenuidade. (Deleuze e Guattari, 1995, p. 45-46).

O racismo tenta construir a ideia imperativa de “morte” das diferenças étnico-raciais, contudo, as crianças pequenininhas negras gritam “vida”. O mesmo poder que achata as singularidades recebe violentamente uma força de resistência que o impede de apagar e construir um espaço homogêneo e linear. Os choros, as rebeldias infantis são armas de uma guerrilha a favor da vida, transmutações concretas de resistência pela não pasteurização dos sujeitos.

Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos em um maternal, ou mesmo simplesmente suas questões, isso bastaria para causar uma explosão no conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos *não pode suportar nada*: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força de repressão global (Deleuze & Foucault, 1979, p. 73).

Os meninos pequeninhos negros e as meninas pequenininhas negras fazem suas guerrilhas e revoltas por meio de suas cem linguagens, expressando todo o incômodo que sentem ao serem subjetivados pela lógica de negação de suas singularidades. Os gritos de insatisfação e os movimentos artísticos de resistências criados pelas crianças pequenininhas corrompem a lógica do silêncio, criando palavras de ordem escritas sem nenhum grafismo, recriando as vidas e modificando as lógicas artísticas que existem dentro de uma creche e pré-escola.

Intranquila e desconfiada da própria mudez, a palavra enroscou-se em fios emaranhados que a forçavam a lançar-se fora do não-dito. O campo de forças criado pelos fios apontava à palavra a fala. Mas a palavra queria tanto o silêncio. E só alcançava a impossibilidade do preferir não falar e ter que ficar muda.

A palavra pensava, não por palavras, mas com imagens, opacas, sobrepostas, áridas, desfocadas e insanas. As imagens enlouqueciam a palavra, deixavam-na enfurecida, deslocada de um alfabeto que a ordenasse. Será que, para encontrar o silêncio, só mesmo com a morte da palavra? [...]

A palavra estava sem-lugar. Desassossegada, a palavra coçou-se inteira e em partes, e foi expelida ao vento, em sementes voadoras, em bicos de pássaros, em línguas dissonantes, em correntezas de ar e de água, nos brilhos das gotas de orvalho que são feridos pelos raios do sol, na poeira depositada em chão. [...]

Escuta? (Amorim, 2012, pp. 2-4).

As linguagens (palavras, choros, mordidas, sorrisos, carinhos), de diferentes modos, estão presentes na educação infantil. Por meio delas as crianças pequeninhas e os adultos recriam, constroem e modificam o ambiente das creches e das pré-escolas. No entanto, nem sempre essas linguagens são ouvidas; muitas vezes são deixadas à margem, esquecidas na insensibilidade construída pelo colonialismo. Dentro desse processo os meninos e meninas pequeninhos/as gritam, os/as docentes resmungam e ninguém se ouve, a impossibilidade de escuta assola o adultocentrismo e legitima todas as formas de racismo.

Como diria Macunaíma ao pronunciar suas primeiras palavras oralmente “ai que preguiça”: que preguiça do adultocêntrismo que tenta impedir a comunicação plena entre o universo adulto e o infantil, ai que preguiça de todos os elementos castradores das cem linguagens infantis.

Ao encontro desse pensamento, proponho como um dos princípios básicos para a construção de uma educação emancipadora das relações étnico-raciais a desinibição dos ouvidos para a escuta de diferentes linguagens infantis. Faz-se necessário escutar os ruídos das paredes, dos móveis, os dizeres proferidos pelas crianças pequeninhas, é indispensável que os/as docentes se ouçam. A educação emancipadora das relações étnico-raciais somente será legitimada quando todos os elementos que constroem a educação infantil se escutem,

conversem, discordem, e produzam a diferença como elemento produtivo da pedagogia da infância desenvolvida pela instituição. É necessário ouvir. Escuta?

### **3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE AO RACISMO: MARCOS LEGAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Agora é lei, e eu nem sei o que fazer...*

(Lilian- entrevista concedida no segundo semestre de 2012)

Historicamente, a educação básica não tem promovido espaços para refletir sobre relações étnico-raciais. O silenciamento das instituições educativas e dos/as docentes em relação aos preconceitos contra determinados grupos étnico-raciais é um dos elementos que contribuem para a construção de um olhar único, homogêneo, muitas vezes voltado a um aspecto sociocultural europeu branco, pregando, no sentido étnico-racial, uma educação para o *embranquecimento*, em contraposição à sociedade heterogênea que frequenta estas instituições.

A luta do Movimento Negro, ao longo do século XX, pela construção da educação das relações étnico-raciais e por mudanças na educação básica pode ser tomada como um exemplo de reivindicações para o rompimento desta postura política educativa. O Movimento Negro apresenta novas propostas para se ensinar e aprender, desarticulando a visão unitária (eurocêntrica) estabelecida dentro dos currículos, para que eles também possibilitem a construção do respeito e valorização de todas as raízes culturais que constituem a nação brasileira.

Dessa maneira, queremos apontar como as instituições de ensino, juntamente com os professores, podem incorporar esses saberes, de forma a aplicar os direitos humanos nos currículos.

Ao longo das décadas de 1940 a 1960, os movimentos sociais negros continuaram a se articular pautados pela educação. Segundo dados do Ministério da Educação e da Cultura (Brasil, 2006), destacam-se as atuações do Teatro Experimental do Negro (TEN) e do Comitê Afro-Brasileiro fundado em 1945. Nos anos de 1945-46, foram realizados dois encontros da Convenção do Negro Brasileiro, que propunham ações políticas no sentido de resgatar a memória africana e

afro-brasileira, a liberdade de culto das religiões de matriz africana, e a participação do negro como sujeito de sua história. Nas décadas de 1970-80, entidades de movimentos negros que ressignificaram<sup>23</sup> o conceito de raça e do termo *raça negra* passaram a significar uma reivindicação, uma busca por uma ascendência africana comum, por um pertencimento cultural, isto é, aquilo que Hall chama de ‘experiência negra na diáspora’<sup>24</sup> ou “uma experiência histórica [comum] do povo negro na diáspora” (Hall, 2005, p. 343). Valores culturais e aspectos de africanidades foram recriados, uma estética negra (Hall, 2005) foi apropriada às experiências dos povos na diáspora negra, o conceito de raça foi recriado. A cor, a “diferença do objeto da discriminação”, o “signo cultural/político de inferioridade ou degeneração, a pele como sua *identidade* natural” (Bhabha, 2007, p.123) foi processada, reinventada, recolocada.

Em um primeiro momento, as ações dos movimentos negros se pautaram na educação como ascensão social e resistência pessoal; num segundo momento, a educação passou a ser vista como obrigação do Estado e, a partir da denúncia da discriminação racial e da falta de preparo dos profissionais da educação para tratar das questões raciais em sala de aula, medidas institucionais foram efetuadas para a inclusão do sujeito negro no currículo e para o combate efetivo da discriminação racial na escola.

Em face das ações do movimento negro para uma educação que contemple as diferenças raciais, destacaram-se as atuações políticas para inserção da história do negro nos currículos oficiais. Nas décadas de 1970-80, a tônica foi a inclusão, nos currículos oficiais, de conteúdos que valorizassem a cultura negra e aumentassem a autoestima e a construção de uma identidade positiva nas crianças negras, os chamados *estudos africanos* (Pinto, 1993). Nota-se, a partir da década de 1990, ações de âmbito local, como revisões de livros didáticos em que os negros eram apontados de forma estereotipada, como servis, sem atitude e de forma negativa. Ações localizadas de municípios, de acordo com Sales Augusto dos Santos (2005), passaram a atender algumas reivindicações dos movimentos negros. Em linhas gerais, algumas leis em âmbito

---

<sup>23</sup> O sentido de ressignificar é dar novo sentido, uma busca por uma nova simbologia que dá caráter valorativo positivo, no caso, a história da África e da população negra na diáspora, aqui entendida como experiência e situações comuns.

<sup>24</sup> Diáspora significa saída forçada de um grupo ou povo por motivos políticos, religiosos ou ideológicos. Neste caso, a diáspora dos povos negros para as Américas pelo regime escravista.

municipal garantiram o direito à educação, o respeito às contribuições de matriz afro-brasileira, como as religiões e o combate às formas de discriminação e preconceito.

Na esfera federal, as ações se focaram também na inserção de conteúdos relativos à abordagem das diferenças em educação, nas propostas dos Temas Transversais. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), entre outras propostas, apontam as relações de raça, gênero, contribuição das culturas diversas ao Brasil. A forma como a presença do/a negro/a é vista e retratada nos livros didáticos - um dos materiais mais utilizados na pedagogia dos/as professores/as - é alvo de críticas por parte do movimento negro. Os livros, em geral, omitem ou apresentam de uma simplificada e falseada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais (Silva, 2004). E, quando não são omitidos, estes conteúdos são mostrados de forma estereotipada. As propostas, no entanto, orientam que a inserção dos conteúdos aconteça de forma transversal, o que, em certa medida, não se compromete com um projeto efetivo de mudança da matriz curricular.

Dentre as últimas medidas governamentais mais significativas, destaca-se a Lei 10.639/2003, que altera a LDB e institucionaliza a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino públicos e privados brasileiros. Em suma, esta medida é produto de reivindicações históricas do movimento negro brasileiro, de profissionais da educação e da população negra.

Essa luta não é mera discussão partidária ou modismo educacional; antes, é uma postura ética daqueles que se dispõem a trabalhar para o encontro das diferenças existentes no interior das escolas (Gomes, 2006). Além disso, é uma luta por uma legislação que inclua currículos por meio do quais a diversidade seja constante nas vozes de nossos educadores, não tratando somente de oferecer aprendizagem a negros, indígenas ou marginalizados, mas, sim, a todos aqueles que estiverem dispostos a trocar conhecimentos (Brasil, 2004).

Os negros trouxeram para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora, que despreza as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar (Gomes, 1997, p. 23).

Neste sentido, para a construção da educação das relações étnico-raciais com as crianças pequenininhas exige-se que os/as docentes não sigam modelos únicos no conteúdo, tampouco no

espaço e no tempo. Para garantir que as diferenças sejam respeitadas, como ressalta Faria (2007), é necessário o comprometimento com o conhecimento plural, redimensionando o tempo e o espaço para que as crianças construam sua própria identidade moral, social e cultural, favorecendo o protagonismo infantil na construção da realidade social.

Assim, as pedagogias da infância construídas nas creches e pré-escolas devem permitir múltiplas experiências às crianças, potencializando as vivências em ambientes coletivos e plurais etnicamente, de modo que todos os seguimentos da sociedade estejam representados naquele espaço (Finco e Faria, 2012).

Como destaca Michel Vandebroek (2009), a diversidade cultural, étnica e familiar das crianças não pode ser tratada superficialmente como algumas abordagens folcloristas que pretendem afirmar uma soberania de um grupo sobre o outro. Para o autor, não é possível ficar educando no sentido de um essencialismo cultural colonizador; é necessário criar pedagogias que positivem as diferenças e construam a percepção de que é importante que haja múltiplas percepções de mundo convivendo no espaço da educação infantil.

A construção de uma educação emancipadora das relações étnico-raciais tem o propósito de promover oportunidades de educação que permitam a criação de condições do exercício pleno da cidadania (Gonçalves e Silva, 2001). Cidadania que requer o conhecimento, o respeito e a valorização de todas as raízes culturais que constituem o Brasil (Silva et al, 2008).

Segundo Rodrigues (2006), a luta do Movimento Negro por mudanças nas formas de ensinar e aprender na educação básica teve início a partir da compreensão da educação como a base sobre a qual se estrutura a forma de pensar e agir de um povo. Esta compreensão foi se construindo a partir dos anos 1930, quando a educação escolar passou a ser compreendida como sinônimo de instrução, o que proporcionaria fornecer instrumentos para a promoção das demandas da população negra e contribuir para o combate às desigualdades sociais e raciais (Cavalleiro, 2003).

Ao reivindicar o reconhecimento da cultura, da política e da história da população negra para os sistemas de ensino, o Movimento Negro faz críticas ao currículo e à profissão docente, entendidos como atividades políticas que podem ser vistas em dois sentidos: em uma ação e em um efeito, não se restringindo somente a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas construídas por sujeitos (Gomes, 2006).

A fim de impor o cumprimento da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, por meio da aprovação do parecer CNE 003/2004 e da Resolução 01/2004. Essa legislação é um modelo de política pública implementado para a modificação do processo de exclusão promovido pelo nosso sistema educacional e seus educadores, por meio da negação dos direitos humanos.

Como destaca o parecer CNE 003/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira são uma “política curricular fundada em dimensões históricas, culturais, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (Brasil, 2004b, p. 10).

A educação das relações étnico-raciais se fundamenta como uma política pública de reconhecimento que “requer adoções de políticas educacionais que valorizem a diversidade, a fim de superar as desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade” (Brasil, 2004b, p. 11), bem como de reparação para a educação dos negros, “buscando a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos” (Brasil, 2004b, p.11). Isso implica, necessariamente, em reformas educacionais e no reposicionamento de nossos educadores.

Tendo em vista tais reposicionamentos e reformas educativas, o segundo artigo da Resolução Nº 1/2004 CNE/CP deixa explícito essas mudanças, ressaltando que esses posicionamentos políticos não se referem somente a conteúdos, mas também a ações de valorização da identidade e reconhecimento das matrizes de raízes africanas, o que potencializa a sua inserção na educação infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e



valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2004a, p. 2).

O objetivo proposto pela Resolução Nº 1/2004 CNE/CP reforça a compreensão de que a educação é construída nas práticas sociais, não existindo somente elementos burocráticos que educam, pois as pessoas se educam nas relações que estabelecem com o mundo. Como ressalta Moysés Kuhlmann Jr. (2000), as crianças aprendem nas interações com a realidade social, cultural e natural; neste sentido, é possível pensar numa proposta educativa que permita conhecer o mundo a partir de diferentes experiências, não existindo a necessidade de apresentá-lo de modo sistemático e conteudista. Não se trata de somente reduzir o ensino a questões estruturais da sociedade ou manifestações culturais pontuais, tais como: canção, comida típicas, indumentárias; mas, sim, de incorporar no ensino o conjunto de valores culturais do mundo africano, tal como se exprime na vida, nas instituições e nas obras dos negros.

Para Cristina Teodoro Trindad (2011), as creches e pré-escolas devem promover espaços positivos para as diferenças étnico-raciais das crianças, construindo novas formas de fazer a pedagogia da educação infantil, oferecendo igual oportunidade para que meninos pequeninhos e meninas pequeninhas de diferentes grupos étnico-raciais tenham contemplados sua ancestralidade e seu pertencimento identitário.

Educar-se nas relações étnico-raciais é promover a reeducação das relações entre negros e não negros, emergindo as dores e medos que têm sido gerados pelos processos de opressão existentes na sociedade, proporcionando uma formação de cidadãos e cidadãs empenhados/as em promover mudanças sociais, que lutem por igualdade no exercício dos direitos próprios a diferentes pertencimentos étnico-raciais (Silva, 2007).

Compreendendo o conceito 'raça' no termo educação das relações étnico-raciais como

(...) uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Brasil, 2004b, p. 14).

#### E o conceito etnia

serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (Brasil, 2004b, p. 14).

A educação emancipatória das relações étnico-raciais se fundamenta como uma política de reconhecimento que requer adoções de políticas educacionais que valorizem a diversidade, a fim de superar as desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade, bem como de reparação para a educação dos negros, “buscando a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos” (Brasil, 2004b, p.14).

Como se vê, é complexa, mas não pode ser tomada como impossível, a tarefa de educar para/na educação das relações étnico-raciais, pois construí-la é proporcionar a “edificação” de um olhar para além do único, é possibilitar a abertura para diferentes encontros ao movimento do pensamento na educação infantil.

O Parecer CNE/CP 003/2004 ressalta que a educação das relações étnico-raciais deve promover oportunidades que ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, buscando formas de convivência respeitadas, construindo um projeto de sociedade em que todos sejam encorajados a expor, a defender suas especificidades étnico-raciais e a buscar garantias para que ninguém deixe de fazê-lo.

É importante destacar, como ressalta Silva (2007), que não se trata de leviana rejeição a pensamentos alheios aos mundos africanos, tampouco de mera mudança de pontos de vista ou de referências teóricas usualmente empregadas, mas de premência por uma nova mentalidade, imprescindível para que se compreendam ou se expliquem os processos educativos vivenciados

pelos negros. O propósito é romper com significados produzidos em perspectivas eurocêntricas e que têm sido adversos a africanos e afro-descendentes, por instigá-los a se submeter a interesses e pensamentos que se pretendem universais.

Como destaca Dias (2012) a educação das relações étnico-raciais não é falar para as crianças pequenininhas da escravidão ou que a sociedade é racista e violenta com a população negra, o que deve ser produzido na educação infantil e uma aproximação dos meninos pequeninhos e das meninas pequenininhas com o patrimônio cultural brasileiro referente à população afro-brasileira. Essa aproximação deve ser estabelecida por meio de diferentes linguagens, proporcionando a construção de novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizados no currículo infantil.

Trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige, sim, que o professor assuma um compromisso ético e político. Apesar de haver nas propostas oficiais recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que incluí-lo nas práticas pedagógicas é romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, o que nos mostra que a professora, ao trazer a “coragem” como um princípio importante, sentiu-se desafiada e questionada na produção de sua prática (Dias, 2012, p. 665).

A educação emancipadora das relações étnico-raciais na educação infantil pode ser estabelecida nos entremeios, nos por menores, através das coisas oferecidas durante uma brincadeira, ou durante um banho. Como bem nos lembra Pier Paolo Pasolini (1990), a educação que um menino ou menina recebe dos objetos que são oferecidos, das realidades físicas, das coisas – em outras palavras, dos fenômenos materiais de sua condição social – “torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida” (Pasolini, 1990, p. 24).

Nesse sentido, a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aponta:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

(...)

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

(...)

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

(...)

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

(...)

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

(...)

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; (Brasil, 2009, p.19-20)

Nesta perspectiva, a educação infantil e suas pedagogias podem resgatar e valorizar as diversidades étnico-raciais, reconhecendo-as e compreendendo-as como diferentes, sem, contudo, hierarquizar e justificar nelas a desigualdade. Como pondera o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP 3/2004 (p. 18), ao se manifestar com vistas à execução da Lei 10639/2003: “precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que a cada um seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos”, sem que seja obrigado a negar suas raízes étnico-raciais, os grupos sociais a que pertence, tampouco “a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes sejam adversos”.

A educação básica deve proporcionar situações pedagógicas nas quais possa ser perceptível o jogo em que as diversidades sociais e culturais se inserem e, assim, romper com o espelho de si, despindo de valores etnocêntricos para então possibilitar novos modos de existência, respeitando as múltiplas formas de vivência sociocultural (Gusmão, 2013).

Como destaca Vandebroek (2009), o desafio educacional está em compreender que não há nada mais perigoso para a educação das crianças pequenas do que o consenso, pois é discordando que a possibilidade de reflexão é construída. Nas palavras do autor, “a prática da educação infantil é a exceção, a questão ímpar, o inesperado, o escapamento que gera debate e promove mudanças” (Vandebroek, 2009, p. 9).

A educação emancipatória das relações étnico-raciais abre pista para se compreender o jogo das relações de poder e questiona sobre quem pode e produz conhecimento; sobre quem tem poder para influir nas decisões dos percursos a serem seguidos pela sociedade. Questões essas que não podem mais serem compreendidas e também enquadradas nos conceitos produzidos a partir do modelo eurocêntrico sem sofrer um profundo e constante questionamento.

Desta forma, para obter êxito, as creches e pré-escolas e seus/suas docentes não podem improvisar, fazer qualquer feirinha de cultura negra. É necessário um compromisso político que esteja disposto a desfazer mentalidades racistas, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais. Neste sentido, educar nas/para as relações étnico-raciais, é propiciar a criação de um espaço de fortalecimento do pertencimento étnico-racial de negros e também dos não negros, dando subsídios para a luta contra desigualdades e opressões, promovendo o rompimento das amarras da homogeneidade étnico-racial. Para a efetivação deste processo, o Parecer CNE/CP 003/2004 propõe três princípios que as instituições de ensino e os/as docentes devem seguir como referência ao planejar e conduzir ações para/na educação das relações étnico-raciais. Estes princípios e seus desdobramentos mostram exigências de mudanças de mentalidades, de maneiras de pensar e de agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas traduções culturais.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao destacarem a importância da educação das relações étnico-raciais, afirmam que ela “impõe aprendizagens entre negros e brancos, trocas de conhecimento, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a

construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004b, p.16). O primeiro princípio refere à “consciência política e histórica da diversidade”, entendida como condutor para uma

igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valorizadas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral pertencem, são comumente tratados (...) (Brasil, 2004b, p. 18-19).

O segundo princípio constitui o “fortalecimento de identidades e de direitos” e orienta para

o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (Brasil, 2004, p. 19).

O terceiro princípio é “ação educativa de combate ao racismo e a discriminação”, compreendido como

a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancas no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade

e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (Brasil, 2004b, p. 19-20).

A finalidade destes princípios é que os descendentes de africanos, assim como todos os cidadãos brasileiros, tenham valorizado a sua identidade étnico-racial e construam, através da educação para/das relações étnico-raciais, um olhar pautado na diferença.

Nesse sentido, para a construção da educação das relações étnico-raciais é necessário abandonar princípios coloniais enraizados nas posturas eurocêntricas, possibilitando que meninos pequeninhos e meninas pequeninhas vivenciem múltiplas experiências étnicas, de modo a construir positivamente o seu pertencimento racial. Mas, para que essa descolonização possa ocorrer, como nos alerta Terezinha de Jesus Machado Maher (2005), é necessário que problematizemos nossa cultura. E este processo não é nada fácil. Ele implica estranhamentos mútuos, ajustes, negociações, muitas idas e vindas, enfim, desconstruções eternas. Para isso, nos termos do Parecer CNE/CP 003/2004, as creches e pré-escolas devem promover oportunidades em que ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, buscando formas de convivência respeitosa, fortalecendo a construção de projeto de sociedade em que todos sejam encorajados a expor e a defender sua especificidade étnico-racial.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 499).

A efetiva construção da educação emancipatória das relações étnico-raciais depende das escolhas políticas assumidas por cada docente e pelo projeto pedagógico desenvolvido por cada instituição.

Os/as docentes e instituições que optarem em estabelecer relações positivas com as diferenças étnico-raciais devem procurar desarticular suas amarras coloniais do racismo que persiste em existir nas creches e pré-escolas. Educar nas/para as relações étnico-raciais é propiciar a criação de um espaço de fortalecimento do pertencimento étnico-racial de negros e também dos não negros, dando subsídios para a luta contra desigualdades e opressões, promovendo o reconhecimento da história e cultura de todos os povos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS: PRELUDIO DE UMA PEDAGOGIA DESCOLONIZADORA DA INFÂNCIA

---

"Olhe, um preto!" Eram estímulos externos, me futucando quando eu passava. Eu esboçava um sorriso.

"Olhe, um preto!" É verdade, eu me divertia.

"Olhe, um preto!" O círculo fechava-se pouco a pouco. Eu me divertia abertamente.

"Mamãe, olhe o preto, estou com medo!" Medo! Medo! E começavam a me temer. Quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível.

Eu não aguentava mais, já sabia que existiam lendas, histórias, a história e, sobretudo, a historicidade que Jaspers havia me ensinado.

Então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial. No movimento, não se tratava mais de um conhecimento de meu corpo na terceira pessoa, mas em tripla pessoa. Ia ao encontro do outro... e o outro, evanescente, hostil mas não opaco, transparente, ausente, desaparecia. A náusea... (Fanon, 2008, p. 105).

O processo de racialização, já denunciado fortemente na década de 1980 pelos movimentos negros, ainda se faz presente nas inúmeras pedagogias existentes na educação infantil. Os dados coletados durante a realização desta pesquisa apontam para a existência de uma racialização das subjetividades das crianças pequeninhas, a qual tem influência direta na produção das culturas infantis. O racismo presente na educação infantil é resultado de um processo histórico, fundado na hierarquização social, que mutila vidas em prol da manutenção das desigualdades.

Um dos principais elementos do processo de racialização presentes nas práticas desenvolvidas no Centro de Educação Infantil – CEI pesquisado era a desvalorização do pertencimento étnico-racial afro-brasileiro e a valorização de uma estética eurocêntrica. Dentro deste contexto, as características fenotípicas brancas eram exaltadas como padrões de

beleza e os elementos de origem cultural negros eram descartados em prol da manutenção de uma ordem pré-estabelecida.

Este processo construía elementos para a fixação de uma pedagogia da infância branqueadora, que procurava apagar o pertencimento étnico-racial das crianças pequenininhas negras e legitimar enquanto única fonte de cultura os saberes eurocêtricos.

Fundamentados no pensamento do filósofo Michel Foucault (2010), podemos entender a racialização como um poder de corte, de promover uma fragmentação de um contínuo biológico que pode, então, ser separado, organizado, controlado e normatizado, se necessário, com a exclusão daqueles que se desviam excessivamente, que escapam à norma e que já não podem ser normalizados, posto que tal exclusão justifica-se pela proteção e a garantia de direitos para sujeitos que estão na norma.

O processo de inculcação da norma se estabelecia CEI de modo violento, marcando as subjetividades infantis das crianças pequenininhas com ranços coloniais pautados pela hierarquização dos indivíduos. Por meio deste processo, as meninas e meninos pequeninhos/as negros/as passaram a serem denominados como bagunceiros/as, terríveis, complicados/as, arteiros/as; e as crianças pequenininhas brancas eram categorizadas como princesas, lindinhas, existindo um processo de subalternização dos sujeitos negros. Arelado a essa dinâmica de hierarquização existe uma supervalorização da estética branca, em que as crianças brancas são sempre classificadas como bonitas e as negras são deixadas de lado, esquecidas em meio ao dinamismo da educação infantil.

As crianças pequenininhas negras dentro deste contexto são cotidianamente discriminadas e destituídas de sua negritude, o que cria a necessidade de processos reiterativos que apaguem o seu pertencimento étnico-racial e as tornem sujeitos desejosos de uma cultura eurocêntrica imposta pelo colonialismo. Este processo mutila a construção de uma visão positiva de uma ancestralidade negra, por esta não corresponder à organização simbólica e social determinada pelo conjunto de relações pré-estabelecidas pelo sistema social capitalista eurocêntrico.

A violência simbólica existente, desta maneira, marca de modo negativo a subjetividade das crianças pequenininhas negras. Zacimba é um dos exemplos clássicos, quando compara os seus cabelos crespos ao de uma bruxa, personagem do ideário infantil

considerada malvada e feia. A comparação expressa o sofrimento que a menina sente ao ter seu corpo racializado com base em um padrão estético de cunho eurocêntrico.

A racialização penetra nas subjetividades das crianças pequenininhas negras e não negras de modo a estabelecer padrões e meios de interpretação do mundo. Este processo é construído interseccionado com outros marcadores sociais de diferença, não existindo uma fronteira delimitada entre a expropriação da humanidade de um sujeito com base na racialização e a construção de outros enquadramentos normativos relativos a estratificação de classe, ao sexismo, ao adultocentrismo.

Durante esse processo, ao mesmo tempo em que se fixa um padrão racial sobre um corpo são impelidas marcas de gênero, sexualidade e classe, construindo a ideia de que existe uma correlação direta entre um pertencimento racial e uma estratificação de classe e/ou a um comportamento direto de gênero e sexualidade. Neste sentido, saliento a necessidade de pesquisas relacionadas à educação infantil que levem em conta a interconexões entre racismo, classe, gênero, sexualidade, idade ou qualquer outro marcador de “diferença”. Acima de tudo, sublinho a importância de uma análise que estude as inter-relações das várias formas de diferenciação social, empírica e historicamente, mas sem necessariamente derivar todas elas de uma só instância.

O processo de patologização e segregação das diferenças também se fez presente na educação infantil; como exemplo, podemos lembrar o episódio da minha mudança de sala, o qual legitimava a necessidade de punição daqueles que se desviavam das normas e ensinava as crianças pequenininhas o que elas não deveriam seguir ou ser.

Um dos pilares de sustentação das relações entre docentes e as crianças e entre as próprias crianças são as construções de diferenciações entre os sujeitos, as quais marcam as subjetividades com adornos sociais que lhes atribuem um movimento, uma historicidade e um papel hierárquico na sociedade. Tal processo é estabelecido embebido do contexto histórico brasileiro, no qual a população negra esteve sempre rechaçada à subalternização social e impelida a apagar suas memórias culturais. O ideário escravocrata ainda se faz presente nas inúmeras posturas pedagógicas da educação infantil, sendo ressignificado de modo a se estabelecer com base em critérios contemporâneos de discriminação e de violação da humanidade dos sujeitos.

Este processo é pautado na construção das desigualdades e institui pedagogias de exclusão que legitimam as hierarquias que sustentam a sociedade capitalista. A base de manutenção desse processo é a expropriação da humanidade dos sujeitos, através de mecanismos que os mantêm e os classificam como subalternos. No entanto, a aceitação desse processo não se estabelece de modo passivo, existindo resistências e transgressões que podem ser observadas de inúmeras formas, entre os choros, mordidas, barulhos das crianças pequeninhas negras.

O processo de colonização adultocêntrico, todavia, tenta impedir que percebamos as resistências e transgressões infantis frente à racialização. Muitas vezes acreditamos que um choro possa somente expressar a vontade de dormir de um menino pequenininho ou uma menina pequeninha, ou mesmo uma pequena rebeldia desnecessária, ao invés de representar uma insatisfação frente a uma ação racista que a toca. O adultocentrismo não permite olhar e ouvir o que as crianças pequeninhas querem nos transmitir, nos deixando amarrados em padrões de linguagens e de comportamentos que muitas vezes não correspondem a “intempestividade” da própria infância. Dentro deste contexto, as culturas infantis são fetichizadas enquanto meros elementos reprodutores do mundo adulto e a infância se torna assim um espaço de simples cópia, destituído da possibilidade de produção de cultura e ressignificação do mundo.

As crianças pequeninhas, em decorrência deste processo, possuem sobre si um olhar colonizador que destitui a característica humana de produção de cultura. O primeiro golpe desta forma de colonialismo é a mutilação das linguagens infantis, as quais devem ser esquecidas em prol da unificação e sustentação da linguagem oral como único meio de expressão com o mundo.

Com base nesses pressupostos, sugiro que pensemos em construções de pedagogias da infância preocupadas em não reproduzirem o adultocentrismo e o racismo presentes na sociedade, de modo a nos questionarmos sobre a possibilidade de “escutas e olhares invertidos” que nos ajudem a compreender as linguagens infantis, e também problematizar as concepções pedagógicas relativas às relações étnico-raciais na educação infantil. Ainda, partindo destas inquietações, proponho um convite à construção de pedagogias

descolonizadoras, que não forneçam subsídios para a construção de uma racialização e reprodução das desigualdades classe, gênero e sexualidade. Para Fanon,

(...) a descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, que têm precisamente a sua origem na substancialização que a situação colonial excreta e alimenta. (...) a descolonização é verdadeiramente a criação de homens [mulheres] novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta (Fanon, 2010, p. 52-53).

O movimento de construção de uma pedagogia descolonizadora da infância exige que retomemos a gênese histórica da edificação das desigualdades e “estereotipização” das diferenças para, assim, podermos desenvolver condições materiais e ideológicas de superação destas. Esse processo é um movimento de desconstrução contínuo de verdades impostas como únicas e de reinvenção de si e do mundo, de modo a estabelecer meios de relações com os sujeitos, e de ser e viver em sociedade.

O papel central da pedagogia descolonizadora é fazer visíveis as diferenças, “fazer brotar” as singularidades, tornando a educação infantil um espaço privilegiado de encontros de culturas, saberes e sujeitos. Não se trata de uma tarefa simples; mas apenas a esse preço se pode combater o processo de racialização e construir uma educação infantil para além da lógica única do colonialismo.

## REFERÊNCIAS:

---

- ABRAMOWICZ, Anete. LEVCOVITZ, Diana. Tal infância. Qual criança? In: ABRAMOWICZ, Anete. e SILVERIO, Valter. R. *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005, p.73-86.
- \_\_\_\_\_. 'Nenhum a menos' e a positividade do tempo e do espaço no cotidiano da escola. In: ABRAMOWICZ, Anete. et al (Orgs.). *Desafios e perspectivas das práticas em educação e da formação de professores*. 1ª. ed., São Carlos: Pedro e João Editores, 2007, v. 1, p. 15-23.
- \_\_\_\_\_. et al. A criança negra e uma criança e negra. In: *Diversité*. Montrouge 2009, v. 1, p. 1-8.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana. L. G. e FINCO, Daniela. (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 1-17.
- ADAMS, Telmo. Sulear. In: STRECK, Danilo. R. et al (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. edição revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 396-398.
- AGAMBEN, Giorgio. *A Linguagem e a Morte*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.
- AMORIM, Antônio C. R. O mundo grita. Escuta? *Linha Mestra* (Associação de Leitura do Brasil), Campinas:ALB, 2012, v. 1, p. 1-4.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Especulações em torno da palavra homem. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 182-185.
- ANDRADE, Mário. *Introdução à Estética Musical*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Música, doce música*. São Paulo: Martins, 2006.
- BARBOSA, Maria. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, 2007, v. 28, p. 1059-1083.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

- BASTIDE, Roger. Prefácio do capítulo As Trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*, São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 195-199.
- BENTO, Maria. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria. A. S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - Ceert, 2012. p. 98-117.
- BHABHA, Home. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BORRILLO, Danilo. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 141.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.
- \_\_\_\_\_ e WACQUANT, L. Prefácio: Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p.17-32.
- BRAH, Avat. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*. Campinas, 2006, v. 26, pp. 329-376.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/2004 *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: jan/fev/mar/abr/2002, nº 19, p. 20-28.
- BÚFALO, Joseane. M. P. *Creche - lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas*. 2006. 170 p. Dissertação. (Mestrado) PPGE, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001, pp. 151-172.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CALVINO, Ítalo. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto, *O trabalho de Antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; Editora Unesp, 2000.
- CASHMORE, Ernest. *Dicionário das relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.
- CAVALLEIRO, Eliane. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CORSARO, Willan. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, mai/ago/2005, v. 26, no. 91, p. 443-464.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia da infância*. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. et al. A criança (negra) e a educação. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez/1979 v. 1, no. 31, p. 69-72.
- DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- DELEUZE, Gilles. *O que é a Filosofia? Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a.
- \_\_\_\_\_. *Conversações*. São. Paulo: Editora 34, 1992 b.
- \_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. *Mil platôs. Introdução: Rizoma*. Volume I, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- \_\_\_\_ e PARNET, Clarice. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.



- DIAS, Lucimar. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2012, v. 17, no. 51, pp. 661-674.
- \_\_\_\_\_. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. 2012. 321 p. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antônio. V. e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 19- 57.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FARIA, Ana. L. G. de. A Contribuição dos Parques Infantis de Mario de Andrade para a Construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. *Educação e Sociedade*, Campinas, 1999, no. 69, p. 60-91.
- \_\_\_\_\_. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade, Campinas, out/2005 (especial)*, v. 26, no. 92, pp. 1013-1038.
- \_\_\_\_\_. Para uma pedagogia da infância. *Pátio: educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, out/2007, v. 5, no. 14, pp. 6-9.
- FARIA, Ana Beatriz Goulart. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (Orgs.) *Território da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 97-118.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. *Les mots, la mort, les sorts*. Paris: Gallimard, 1990.
- FAZZI, Rita. de C. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
- \_\_\_\_\_. As trocinhas do Bom Retiro. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, pp. 203-315.
- \_\_\_\_\_. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global, 2007.

- \_\_\_\_\_ e BASTIDE, Roger. *Branços e Negros em São Paulo*. São Paulo: Global, 2008.
- FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*. 2004. 184 p. Dissertação. (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre as professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. 198 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- \_\_\_\_\_ e FARIA, Ana. L. G. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, Anete e VANDRENBROECK, Michel (Orgs.). *Educação Infantil e diferença*. 1ª. ed. Campinas: Papyrus, 2013, v. 1, pp. 14-32.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 1999, no. 10, p. 58-78.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, pp. 231-249.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos. Estética: literatura e pintura, música e cinema*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, v. 3.
- \_\_\_\_\_. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Segurança, território e população*. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Em defesa da Sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FRABETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. *Pro-Posições*. Campinas, 2011, v. 22, no. 2, p. 39-50.

- GALLO, Silvio. D. Em torno de uma educação voltada à singularidade: entre Nietzsche e Deleuze. In: Daniel Lins. (Org.). *Nietzsche e Deleuze: Imagem, Literatura e Educação*. 1ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007, v. 1, p. 288-302.
- \_\_\_\_\_. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 109- 123.
- GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn et al. *As cem linguagens da criança*. São Paulo: Artmed, 1999, p.145-158.
- GOBBI, Marcia. A. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: Melo, Suelly. A. e Faria, Ana. L. G. (Orgs.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2007, p. 119-136.
- \_\_\_\_\_. Múltiplas linguagens de meninos e meninas na educação infantil. In: I Seminário Nacional Currículo em Movimento Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. *Currículo em Movimento e Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, v. 01.
- \_\_\_\_\_. E quando a inclusão excludente é com crianças de 0 a 12 anos? *Leitura. Teoria & Prática*. São Paulo: Sesi 2013, v. 31, p. 185-197.
- GOLDMAN, Marcio. Os Tambores dos Mortos e os Tambores dos Vivos. Etnografia, Antropologia e Política em Ilhéus, Bahia. *Revista de Antropologia*. São Paulo, 2004, v. 46, no. 2, p. 445-476.
- GOMBROWICZ, Witold. Da maioria à minoridade: filosofia, experiência e afirmação da infância. In: KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 237-254.
- GOMES, Nilma. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G. e BARBOSA, L. M. G. A. de. (Orgs.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: EDUFSCar, 1997, p. 83-98.

- \_\_\_\_\_. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A. et al (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p. 21-40.
- \_\_\_\_\_. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GONÇALVES, Luiz. A. O. e SILVA, Petronilha. B. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GUATTARI, Felix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GUIMARÃES, Antônio. S. A. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- GUSMÃO, Neusa. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1999, no. 107, p. 4-75.
- \_\_\_\_\_. A lei nº 10639/03 e a formação docente: desafios e conquistas. IN: JESUS, Regina de Fatima; ARAÚJO, Mairce da Silva; JÚNIOR, Henrique Cunha. Dez anos da Lei nº 10.639/03: memórias e perspectivas. Fortaleza: Editora UFC, 2013, p. 47-61.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HASENBALG, Carlos. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições: Graal, 1979.
- HOFBAUER, Alfredo. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. *Revista Lua Nova*. São Paulo, 2006, no. 68, pp. 9-56.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- IANNI, Otavio. *Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- \_\_\_\_\_. A racialização do mundo. *Tempo Social. Revista Sociologia*. São Paulo: USP, mai/1996, 8(1): pp. 1-23.
- \_\_\_\_\_. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- KRISTEVA, Julia. *Powers of Horror: an essay on objection*. New York: Columbia U P, 1982.
- KUHLMANN JR., Moises. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 2000, v. 14, p. 5-18.

- LINO, Dulcimarta. L. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. 2008. p. 329. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida (pulsações)*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LOURO, Guacira. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, 2000, v. 25, no. 2, p. 59-75.
- MAGNANI, José G. C. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre 2009, v. 32, pp. 129-156.
- MAHER, Terezinha. M. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associado, 2005, p. 75-108.
- MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn et al. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed. 1999, p.1.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A História dos homens. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 182-214.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Edusp, 1974, v. 2. pp. 209-233.
- MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete. e SILVÉRIO, Valter. R. *Afirmando Diferenças*. Campinas, Papirus, 2005, pp. 13-25.
- \_\_\_\_\_. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2000.
- MUNARI, Bruno. *Das coisas nascem coisas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- NASCIMENTO, Maria. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana. L. G. e

- FINCO, Daniela. (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 37-54.
- NEGRI, Antônio. *Cinco lições sobre Império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zarathustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.
- NOAL, Miriam Lange. Crianças pequenas indígenas: brincadeiras que são gritos. In: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.) *Ler e escrever na Infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas: Leitura Crítica, 2013, p. 59-78.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem. In: *Anais do XXXI Congresso Internacional dos Americanistas*. São Paulo: Anhembi, 1955.
- NUNES, Angela. Educação indígena: diversidade e cidadania. *Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em ciências sociais*. Caxambu, Anpocs, 21/out/1997.
- OLIVEIRA e OLIVEIRA, Eduardo. De uma ciência Para e não tanto Sobre o negro. 28º *Reunião da SBPC*. Cidade: Editora, 1977.
- OLIVEIRA, Eliana. *Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo*. 1994. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 1994.
- OLIVEIRA, Fabiana. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSCAR, 2004.
- OLIVEIRA, Raquel. *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção*. 1992. Dissertação. (Mestrado). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, PUC-SP, 1992.
- PAGNI, Pedro A. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, dez/2010, v. 35, n. 3, p. 99-123.
- PASOLINI, Pier Paolo. Genariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: *Os Jovens Infelizes*. Antologia de Ensaios Corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990, p. 125-136.

- PRADO, Marco A. M. Diversidade sexual, direitos e invisibilidade: preconceitos e manutenção das hierarquias sexuais. *Anais do V Seminário Sociedade Inclusiva: diversidade e sustentabilidade do local ao global*. Belo Horizonte: 2009.
- PRADO, Patrícia. D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*. Campinas, 1999, v. 10, pp. 110-118.
- PRECIADO, Beatriz. Sujeira e Gênero. Mijar/Cagar. Masculino/Feminino. Disponível em: <<http://www.myspace.com/doiscorpos/blog/276091123>>. Acessado em 10 de abril de 2013.
- PINTO, Regina. P. Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 1993, no. 86, p. 25-38.
- PIRES, Maria C. C. *O som como linguagem e manifestação da pequena infância: música? Percussão? Barulho? Ruído?* 2006. p.112. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.
- QUEIROZ, Maria. I. P. Educação como uma forma de colonialismo. *Revista Ciência e Cultura*, 1976, v. 28(12), pp. 1433-1441.
- QUIJANO, Anibal. Modernidad y democracia: intereses y conflictos. *Anuario Mariáteguiano*, 2000.
- RODRIGUES, Nina. *Os Africanos no Brasil*. São Paulo: C E N, 1977, p. 283, 1977.
- RODRIGUES, Tatiane. C. Movimento Negro e o direito à diferença. In: ABRAMOWICZ, A. et al (Orgs.) *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, pp.105-123.
- ROSA, Clelia. V. *Creche de empresa privada: Um estudo exploratório*. 2009. 102 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- ROSEMBERG, Fulvia. B. M. Educação para quem? *Ciência e Cultura (SBPC)*. 1976, v. 28, no.12, p. 66-71.
- SANSONE, Lívio. Prefácio. In: SANSONE, Lívio. (Org.) *Raça: Novas perspectivas antropológicas*. Salvador: Edufba, 2008. p. 7-8.

- SANTOS, Salles. A. A lei nº10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei Federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp.21-38.
- SARTRE, Jean P. Prefácio. In: FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 1- 22.
- SCHERER, René. *Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SCOTT, John. W. A invisibilidade da experiência. *Projeto História*. São Paulo, fev/1998, no. 16, pp. 297-325.
- SEREDA, Marina. *Ao invés*. 2012. Disponível em: <<http://sitedepoesias.com/poesias/83591>>. Acesso em 01 janeiro de 2014.
- SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. 2ª. ed. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 13-53.
- SILVA, Adriana e BUFALO, Joseane. O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidade e possibilidade. VÁRIOS AUTORES – Gepedisc: culturas infantis. *Culturas Infantis em creche e pré-escola: estágio e pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 9-34.
- SILVA, Consuelo. D. *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- SILVA, Hélio R. S. e MILETO, Claudia *Vozes do meio-fio*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- SILVA, Petronilha. B. G. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*. Porto Alegre: Ano XXX , set/dez/2007, no. 3, p. 489-506.
- \_\_\_\_\_ et al. As Leis 10.399/03 e 11.465/08 se fazem necessárias? Presente! *Revista de Educação*. Salvador: dez/2008, ano 16 n. 4, p. 32-33.
- SILVA, Peterson. R. A presença masculina na educação infantil. In: FARIA, Ana. L. G. e FINCO, Daniela. *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p.105-118.



- SILVÉRIO, Valter. R. As metamorfoses na racialização do mundo. 23º Encontro Anual da ANPOCS, 1999, Caxambu. *Anais do 23º Encontro Anual da ANPOCS - GT15 Relações raciais e etnicidade*. Caxambu: ANPOCS, 1999.
- \_\_\_\_\_, et al. Relações Étnico-Raciais. In: Miskolci, Richard. (Org.). *Marcas da Diferença no ensino escolar*. São Carlos: EDUFSCar, 2010, p. 113-156.
- SOARES, Elaine C. *A escola e algumas facetas do processo de embranquecimento*. 1997. 80 p. TCC (Graduação). Curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros - identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOUZA, Yvone. C. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Repensando as relações de raça no Brasil. *Teoria e Pesquisa*. São Carlos 2003b, nos. 42 e 43, p.131- 159.
- TEODORO, Maria. L. Elementos básicos das políticas de combate ao racismo brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.
- TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- TRINIDAD, Cristiane T. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. 2011. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- TRINDADE, Solano. *Cantares ao meu povo*. São Paulo: Fulgor, 1961.
- VANDENBROECK, Michel. Vamos discordar. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos-SP, Nov/2009, v. 3, no. 2.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulomai/jun/jul/ago/2003, no. 23, p. 5-15.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. *A aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978, p. 36-46.

ZARANKIN, Andreas *Paredes que domesticam, arqueologia da arquitetura escolar capitalista*. 2002. Tese. (Doutorado). Instituto de Filosofia de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ZOURABICHVILI, François. *O Vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Centro de Interdisciplinar de Estudos em novas Tecnologias, 2004.

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA - DOCENTES**

1. Iniciar pedindo que a entrevistada/o se apresente livremente, falando sobre sua família de origem e atual, local de nascimento, de moradia, se alguém na família frequentou creche (irmã/irmão, filho/filha, sobrinho/sobrinha), escolaridade atual e da família de origem. Em seguida pedir que fale sobre sua origem étnico-racial atentando para as possíveis contradições de gênero e de raça
2. Você percebe diferenças entre as crianças? Se sim quais? e em que momento essas diferenças se tornam mais visíveis? Se não, por que e como as crianças são iguais?
3. Quais os espaços preferidos pelas crianças para brincar? Brincam juntas, com quem?
4. Contextualização do bairro a capela... Depois a pergunta: Você conhecia essa história do bairro? Você percebe a influência da cultura negra, presente no bairro capela, dentro da organização do espaço e do tempo da creche?
5. As relações entre os adultos e as crianças da creche referente à diferença de cor são diferenciadas? Você já foi vítima ou presenciou alguma situação de racismo e preconceito nesta instituição?