

## INFÂNCIA, RAÇA E “PAPARICAÇÃO”<sup>1</sup>

Fabiana de Oliveira\*  
Anete Abramowicz\*\*

**RESUMO:** Atualmente, o campo das discussões que se referem às relações étnico-raciais vem se ampliando em um espaço político-educacional considerável e que contribui para desmontar um forte campo discursivo que se hegemônizou como verdade e que afirmava a existência de uma democracia racial. Este artigo é o resultado de uma pesquisa desenvolvida numa instituição de educação infantil durante um semestre letivo, com visitas diárias. A coleta de dados foi realizada utilizando os seguintes recursos: observação, realização de um diário de campo e entrevistas com as profissionais da creche. O objetivo foi analisar as práticas educativas que ocorrem na creche, verificando as maneiras como essas práticas produzem e revelam a questão racial. A presente pesquisa constitui mais um subsídio para o questionamento das relações raciais no Brasil, desde a educação infantil, visando ao enfrentamento de práticas pedagógicas de homogeneidade e racismo. **Palavras-chave:** Infância; Creche; Relações Raciais.

### CHILDHOOD, RACE AND SPOILING KIDS

**ABSTRACT:** Currently the field of discussions on ethnic-racial relationship is expanding into a political-educational space that contributes to dismantle a strong discursive field that became hegemonic as truth and stated the existence of a racial democracy. This article is the result of a qualitative research developed at an infant school during a school term with daily visits. The data collection was performed using the following resources: observation, preparation of a field diary and interviews with professionals of the nursery school. The objective was to analyze the educational practices that occur in the nursery schools, verifying the ways in which these practices produce and reveal a racial issue. This research is subsidy for the questioning of racial relationship in Brazil since the early stages of child education aimed at coping with teaching practices of homogeneity and racism.

**Keywords:** Childhood; Nursery Schools; Racial Relationship.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Docente Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). E-mail: [bi-reis@hotmail.com](mailto:bi-reis@hotmail.com)

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Docente do Departamento de Metodologia de Ensino e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: [anetabra@ufscar.br](mailto:anetabra@ufscar.br)

## Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir a maneira como as práticas educativas que ocorriam no trabalho cotidiano da creche pesquisada, com crianças de zero a três anos, visibilizavam a questão racial na relação adulto/criança.

As fontes de pesquisa utilizadas foram coletadas em uma creche no interior de São Paulo<sup>2</sup> e discutidas com base no referencial teórico apoiado nos estudos sobre infância e raça. O conceito de raça, apesar de ser controverso<sup>3</sup> também nas ciências sociais, tende a, cada vez mais, se consolidar como categoria analítica, na medida em que há um acirramento sem precedentes das lutas étnicas e raciais na contemporaneidade.

A relevância do desenvolvimento da pesquisa pautou-se na exiguidade de trabalhos envolvendo creche e relações raciais, além de constituir mais um subsídio para o questionamento das relações raciais no Brasil desde a educação infantil, visando ao enfrentamento de práticas pedagógicas de homogeneidade e racismo, pois isso ainda se faz presente e é ensinado cotidianamente para as crianças, a partir de uma mecânica e de uma micropolítica de funcionamento da escola.

Faremos uma discussão inicial baseada em alguns trabalhos produzidos na área da educação, com o recorte racial, visando a mostrar como a questão racial é um aspecto que está presente no meio escolar e acaba se tornando elemento curricular, mesmo que os professores não tenham clareza dessa ocorrência. Dessa forma, os processos de subjetivação que ocorrem na escola constituem a criança negra de maneira subalternizada e inferiorizada. Evidente que, de alguma maneira, a criança negra resiste a esses modelos negativos de construção de sua identidade, que serão analisados minuciosamente neste artigo, com base na análise do cotidiano da creche pesquisada. Esse movimento entre as forças ativas de constituição dos sujeitos e de subjetividades e as múltiplas formas de resistências a esse processo é tratado neste artigo, de maneira a se visualizar a relação entre o que foi chamado por Foucault<sup>4</sup> de biopolítica, que é a relação entre o poder sobre a vida e o poder da vida na produção de maneiras de se viver.

Nas pesquisas sobre as questões raciais, a escola é apresentada, de modo geral, como tendo base conservadora e excludente, ao se pautar em um modelo de currículo denominado de “embranquecido” diante da

ausência de conteúdos que possam contribuir para que os alunos negros se vejam contemplados, além do silêncio da equipe pedagógica a respeito das questões raciais (OLIVEIRA, 1992; SILVA; BARROS, 1997; GUSMÃO, 1999; SILVA, P. B. G.; MONTEIRO, 2000).

Estudos tem mostrado que os alunos negros enfrentam dificuldades para permanecer na escola, apresentando as maiores taxas de evasão e repetência. Tem-se concluído que o rendimento escolar da criança negra acaba sendo condicionado por processos intraescolares, pois mesmo quando o nível socioeconômico das famílias é equivalente, ainda assim, os negros, muitas vezes, apresentam trajetória escolar diferenciada, ou seja, o sucesso do aluno negro é menor do que o dos alunos brancos na escola (ROSEMBERG, 1987; HASENBALG, 1987; HASENBALG; SILVA, 1990).

Essa temática foi abordada com base em estudos referentes às séries iniciais do primeiro grau do ensino fundamental, mas esses mesmos aspectos podem ser encontrados desde a mais tenra idade, com as crianças da educação infantil, como mostram algumas pesquisas e o reflexo disso no processo de constituição da identidade.

Kappel, Carvalho e Kramer (2001), em pesquisa sobre o perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentavam creches, pré-escolas e escolas, baseados nos resultados da pesquisa sobre padrões de vida do IBGE, concluíram que, no que se refere à cor, o acesso de crianças brancas à educação infantil mostrou-se maior que o de pretas/pardas, o que, segundo as pesquisadoras, “configura um contexto em que a discriminação está presente, confirmando resultados de outras pesquisas” (KAPPEL; CARVALHO; KRAMER, 2001, p. 46).

Rosemberg (2002, p. 2) também vem confirmando esse fato: “o acesso de crianças brancas é maior que o acesso de crianças não brancas (consideradas as crianças pretas, pardas e indígenas) se as crianças estiverem na idade correta de frequentar a educação infantil”. Considerando o total de crianças na educação infantil, a autora compara nosso sistema de ensino a um funil: “você tem uma entrada muito pequena na creche e pré-escola, um aumento espetacular no ensino fundamental e uma diminuição progressiva. Estamos no Brasil numa situação em que nós temos menos crianças frequentando a creche do que adultos frequentando o ensino superior” (ROSEMBERG, 2002, p. 2).

A obra de Cavalleiro (2000), cujo objetivo era analisar a socialização das crianças negras no espaço da pré-escola e na família, no que se

refere ao reconhecimento da questão racial na constituição da identidade dessas crianças, mostrou um contexto bastante delicado, no qual crianças negras estão internalizando determinados conteúdos que contribuem negativamente para a construção de sua identidade. A pesquisa é reveladora de um silêncio envolvendo a questão racial na escola e também na família, o que acaba não oferecendo um repertório para que essa criança enfrente os preconceitos presentes na sociedade e também no espaço escolar, pois a questão é ocultada nas duas instituições.

Assim, as crianças negras vivem diversas experiências que as levam a constituir uma autoimagem negativa. Os dados obtidos pela autora mostram que há um tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas, baseado em uma linguagem não-verbal, por meio de atitudes, gestos e tons de voz que reforçam o racismo e a rejeição por parte das crianças negras em relação ao seu pertencimento racial, algo que foi confirmado também pelos resultados obtidos no espaço da creche pelas pesquisadoras e que será discutido mais adiante.

A escola veicula, em conjunto com outros equipamentos centralizadores e difusores de sentido e de estética, entre eles a mídia, um modelo estético hegemônico, bem como um modelo de “saúde” que é veiculado e produzido incessantemente como o melhor, o único, o bonito e o que deve ser perseguido por todos. Esse modelo estético é difundido de maneira capilar por todos, inclusive as crianças pequenas, das quais este artigo pretende se ocupar.

Esse fato indica que a escola atua de maneira a realizar uma inclusão diferenciada das crianças. Os indicadores estatísticos brasileiros mostram que quase a totalidade das crianças está na escola, no entanto, os trabalhos e as pesquisas sobre o cotidiano escolar mostram que essa inclusão é diferenciada. Isso leva a supor que as crianças nessa faixa etária já conseguem apresentar uma percepção das diferenças raciais, podendo, a partir dessa idade, começar a cristalizar determinadas atitudes com sentido preconceituoso em relação aos que diferem de suas características físicas, evidenciando a necessidade de se iniciar uma intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas.

Souza (2002) aponta que as crianças negras revelaram, muitas vezes, o desejo de serem brancas, de cabelo liso, querendo se comparar com os personagens das histórias infantis, reforçando a imagem que a criança negra faz de si, evidenciando a negação de sua condição racial. Em

contrapartida, o educador infantil, segundo Souza (2002), depara frequentemente com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, tendo ou não clareza delas, algumas vezes utilizando práticas do senso comum que podem, segundo a autora, até mesmo reforçar o racismo.

Afonso (1995), em pesquisa sobre diferenças na socialização de meninos e meninas em creches comunitárias de Belo Horizonte e Contagem, constatou que, embora comportamentos discriminatórios em relação às crianças de dada cor tenham sido pouco observados, as educadoras relataram vários casos de discriminação entre as crianças e de suas dificuldades de intervir para pôr fim à discriminação. Segundo a pesquisadora, não se tratava de uma discriminação assumida, mas de um “mal-estar” relativo à cor, que passava despercebido, a menos que a educadora fosse pressionada a enfrentá-lo.

Alguns exemplos são citados por Afonso (1995), em artigo sobre esse “mal-estar” relativo à cor:

uma criança branca pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra, a educadora que também era negra contou o caso sorrindo e disse à criança “que é claro que não, todo mundo é igual”; um monitor relembra o dia em que um grupo de meninas brincava “de casinha” e, dentre elas, a menina negra, a qual ele denominou “a de pele mais escura” fazia o papel de empregada doméstica, ele resolveu intervir sugerindo que as meninas trocassem de papéis, mas elas abandonaram o jogo e quando ele se afastou, elas retomaram a brincadeira com a mesma divisão de papéis; a linguagem usada pelas educadoras ao definir as crianças que passavam por episódios preconceituosos: “cabelo ruim” ou “mas essa era pretinha mesmo, pretinha que chegava a ser azul de tão preta”. (AFONSO, 1995, p. 17)

Podemos concluir que as crianças aos 4 anos de idade já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário e na realidade social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um ou outro grupo racial, entendendo o processo de subjetivação como uma espécie de “dobra do fora” – de maneira tal que não sabemos mais o que é fora e o que é o dentro, que é a característica de uma dobra aberta, o fora, em dado momento, se transforma em dentro. Esse processo de subjetivação faz com que as crianças negras e brancas “dobrem” o fora e, no fora, o negro, em qualquer dimensão, ainda tem sido representado de maneira inferior, menor e subalternizado. Dessa maneira, as crian-

ças negras também dobram esse fora e acabam vendo a si mesmas como ruins, feias e todos os atributos com os quais a sociedade ocidental designa o diferente, o outro.

No entanto, isso pode ser favorecido pela instituição com base nas concepções e nos valores das profissionais envolvidas com essas crianças e, também, é claro, da mídia, que atua de forma bastante forte na veiculação de imagens e ideias que acabam fortalecendo o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros.

Há décadas, o Movimento Negro e outros movimentos sociais como o de mulheres, por exemplo, propõem uma educação no sentido de que todos se vejam incluídos. Isso será muito importante tanto para as crianças negras quanto para as brancas, pois os alunos negros encontrarão na escola uma fonte para o desenvolvimento de uma possibilidade positiva de pertencimento, e os alunos brancos terão oportunidade de adquirir abertura maior para as diferenças.

Isso implica, por parte da escola e dos educadores/professores, uma nova postura frente aos seus alunos de diferentes classes sociais, raças, gêneros, religiões, etc., com diversas formas de entendimento de mundo, o que leva à necessidade de trabalhar com as diferenças no ambiente escolar, em contraposição à visão hegemônica de aluno que, na maioria das vezes, não corresponde ao aluno que se tem em sala de aula, pois há uma questão racial que perpassa a instituição escolar desde a educação infantil, como as pesquisas apresentadas mostraram.

Na realidade, a escola brasileira funda-se na ideia de escola única e igual para todos, mantendo, de forma oculta, uma ética de indiferença em relação às diferenças, já que a convicção na qual ela se apoia é a de ser indiferente aos territórios, à cultura de origem das famílias, ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola.

A seguir, são apresentados os dados que deram origem ao presente artigo e que foram coletados na creche, para analisarmos como a questão racial aparece nesse espaço que acolhe crianças ainda tão pequenas e apresentam a necessidade de os educadores possuírem um saber específico para tratar da questão racial no ambiente escolar.

## A pesquisa

A pesquisa que originou o presente artigo se caracteriza como um estudo de caso descritivo de natureza qualitativa. O estudo está relacionado à creche e envolve a análise das práticas pedagógicas e o tratamento da questão racial na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade. Diante disso, foi proposto o seguinte objetivo: realizar uma análise das práticas pedagógicas que ocorrem na creche, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras como elas produzem e revelam a questão racial.

A pesquisa foi realizada em uma creche no interior de São Paulo, durante um semestre letivo, com visitas diárias. A escolha da instituição foi realizada intencionalmente, elegendo-se aquela que continha maior número de crianças negras.

Para atender ao objetivo proposto, a metodologia utilizada contemplou a observação de salas de aula na creche, acompanhada de entrevistas com as profissionais da instituição (professoras e diretora da creche) e a produção de um diário de campo.

Das profissionais da creche, 100% eram mulheres que, em 65% dos casos, atuavam como professoras, sendo que o restante ocupava outros cargos: diretora, faxineira, cozinheira e ajudante de serviços gerais. A creche era composta por um total de doze profissionais, entre as quais havia quatro profissionais negras (35%), sendo apenas uma professora. As outras três ocupavam cargos que se encontram na base da pirâmide profissional e salarial, atuando como cozinheira, faxineira e ajudante de serviços gerais. Suas idades variavam entre 33 e 54 anos. A escolaridade entre as professoras era de 90% com segundo grau, sendo que, deste total, apenas uma tinha curso de magistério/nível médio<sup>5</sup>.

O Quadro 1 mostra a relação das funcionárias da creche, constando nome fictício, idade, raça, atuação, escolaridade, tempo de serviço na creche e faixa etária em que atua.

Quadro 1: Relação das funcionárias da creche com nome, idade, raça, área de atuação, tempo de serviço e faixa etária infantil em que atuam

Nome <sup>a</sup>	Idade (anos)	Raça	Atuação	Escolaridade	Tempo de serviço na creche (anos)	Faixa etária em que atua
Rute	39	branca	professora	2º grau	5	Berçário
Dulce	39	branca	professora	2º grau	3	1 ano
Marli	41	branca	professora	1º grau	15	1 ano
Silvia	37	branca	diretora	3º grau	4	-
Dirce	54	branca	professora	2º grau	15	berçário
Nice	38	branca	professora	2º grau	10 (meses)	2 anos
Raquel	33	negra	professora	2º grau/Magistério	3	3 anos
Rosinha	40	branca	professora	3º grau	2	2 anos
Vânia	45	negra	cozinheira	1º grau incompleto	5	-
Alda	35	negra	faxineira	2º grau	3	-
Rosa	41	negra	serviços gerais	1º grau incompleto	5	-

Os participantes da pesquisa foram crianças (total de 61, sendo que 14 eram negras e 47, brancas) e 8 adultos (7 professoras e a diretora). Foram realizadas observações diárias, nos períodos da manhã e da tarde, durante um semestre letivo, para saber como as crianças estavam sendo cuidadas pelas profissionais brancas e negras inseridas na instituição escolhida para a pesquisa, pois a comparação ou contraponto na relação entre as profissionais da creche e as crianças negras e brancas era crucial para a pesquisa.

As observações na creche foram feitas durante o período de um semestre letivo, num total de 19 semanas, somando 228 horas, estando-se na instituição três vezes por semana, em sistema rotativo por meio do qual se passava por cada sala uma vez por semana.

O diário de campo foi utilizado para descrever as seguintes situações: expressão verbal (falas valorativas ou depreciativas), prática não-verbal (atitudes que demonstrem aceitação ou rejeição do contato físico), maneira como o espaço é utilizado, rotina das crianças e atividades pedagógicas.

Como a pesquisa tratava das práticas educativas em relação às crianças negras, optou-se por utilizar o termo “raça” em vez de “etnia”, pois o componente que entra é a cor da pele, elemento usado para as classificações raciais, seguindo, assim, a mesma terminologia de Guimarães (2002, p. 52) na qualidade de uma categoria analítica, pois, de acordo com o autor, as “raças sociais” são “epifenômenos permanentes que organizam a experiência social humana e que não têm chances de desaparecer”. Apesar do que já ficou provado pela genética de que não existem raças



biológicas, as classificações raciais continuam a ser feitas baseadas na ideia de raças superiores e inferiores.

### **A paparicação no tratamento diário da creche como aspecto da diferenciação no relacionamento entre adultos e crianças nas relações raciais**

A questão racial apareceu nas práticas pedagógicas ocorridas na creche em situações que demonstravam determinado “carinho”, que optamos por chamar de “paparicação”, por parte das professoras em relação a determinadas crianças, estando as negras, na maior parte do tempo, “fora” ou excluídas.

O termo “paparicação”<sup>7</sup> foi utilizado anteriormente por Ariès (1981), demarcando o surgimento de uma nova mentalidade em relação à criança a partir do século XVIII, na Europa, especificamente no contexto francês, que possibilitou a construção da moderna ideia de infância descrita pelo historiador. Não podemos desconsiderar que sua pesquisa foi e continua sendo um marco para todos aqueles que discutem o tema da infância, pois foi a partir dele que se iniciou a compreensão dessa categoria como construção social.

O historiador francês defendia as seguintes ideias:

- somente a partir do final do século XVII e início do XVIII é que vemos surgir a moderna ideia de infância, quando o historiador situa o início de um sentimento em relação à criança denominado por ele de “paparicação” (primeiro sentimento da infância);
- esse movimento acontecerá nas classes sociais mais abastadas (na aristocracia), em que as crianças foram sendo consideradas a partir de certa especificidade, que se verificará, por exemplo, por meio de um vestuário próprio para sua faixa etária e da preocupação com a saúde e a educação (segundo sentimento da infância);
- até a Idade Média, as crianças eram consideradas “adultos em miniatura”; as crianças aprendiam tudo com os adultos, na convivência direta nos trabalhos, nas festas, etc.

O termo “paparicação” pode ser definido como o surgimento de um novo sentimento da infância em que “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para

o adulto” (ARIÈS, 1981, p. 158). No entanto, era caracterizado pelo autor como “um sentimento superficial”, que ocorria em seus primeiros anos de vida e que “originariamente, pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças”. A passagem destas pela família era muito breve e insignificante, pois se não morressem e sobrevivessem a esse período (da paparicação), logo seriam misturadas aos adultos e a única diferença que poderia existir entre eles era o tamanho.

No caso da presente pesquisa, “paparicação” também assume o mesmo caráter superficial descrito por Ariès. Na creche, correspondia a uma prática ou a um tratamento diferenciado em relação às crianças, justamente por algumas ganharem essa paparicação e outras, não.

As crianças negras estavam, na maior parte do tempo, fora dessa prática da paparicação, em um processo de exclusão que não está sendo entendido 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”. Vejamos:

- *Ganbar ou não o colo da professora*: uma situação que ocorreu várias vezes. Algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças, era diferente: M. (loura, 2 anos) chegou chorando, então Nice (professora branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar. Depois chegou P. (negro, 2 anos) também chorando, mas Nice sentou-se em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Essa situação ocorreu da mesma forma, só que com outra professora, quando B. (negro) chegou chorando e Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar. Depois chegou L. (loura) também chorando, mas o procedimento foi outro: a professora a pegou no colo até que parasse de chorar;

- Durante a pesquisa, também pode-se perceber que as meninas preferidas pelas professoras eram caracterizadas como “princesas” ou como “filhas”, de acordo com os exemplos: as crianças vão chegando, mas a professora só beija L. (loura, 1 ano) e diz: “oi, minha princesa”. Num outro dia, no refeitório, a diretora também elogia essa mesma menina dizendo: “que linda você é”.

- Várias vezes, no refeitório, quando todas as crianças se encontravam para fazer as refeições, sempre se presenciava as professoras beijando algumas crianças: Marli (professora, branca) passa e beija G. e H. (ambas louras) e diz: “não são lindas?”. J. (negra, 3 anos), da mesma sala

que as duas meninas citadas, estava sentada ao lado de G. (loura) e, no entanto, passou despercebida aos olhos da professora.

Os dados mostraram que a creche funcionava a partir de práticas educativas baseadas em uma micropenalidade do corpo, baseando-se num todo social homogêneo:

- Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido. Vejamos: Situação 1 – durante o tempo em que ocorreu a coleta de dados na creche, foi possível perceber que as professoras beijavam somente determinadas crianças. Na chegada das crianças no período da manhã, de 13 crianças (oito crianças brancas e cinco crianças negras), a professora beijava sete, sendo que, desse total, apenas duas crianças eram negras (num total de cinco na sala das crianças de 1 ano). Situação 2 – quando I. (branco, 1 ano) chegava, era sempre recebido com beijos e ouvia: “ai, que lindo”, da mesma forma que J. V. (branco, 1 ano): “olha o J., ele não é lindo? É lindo e não me dá um pingote de trabalho”. Situação 3 – Outra situação ocorreu quando estávamos no parque e algumas crianças da sala de 2 anos andavam de velotrol. No entanto, como os brinquedos não são em número suficiente para todos, havia sempre alguém chorando. Então Nice (professora) disse para J. A. (louro) deixar R. (negro) dar uma volta. Aquele se levantou e passou o velotrol. A professora disse: “esse menino é uma gracinha. É o homenzinho da tia”. J. A. sorri e sai.

- Um corpo negro gordo destituído de algumas brincadeiras com a professora, devido ao seu peso, e também considerado causa de problemas na coluna. Vejamos: Situação 1 – Num certo dia, no parque, Nice (professora das crianças de 2 anos) pegou V. (negro) e o colocou dentro de uma caixa de papelão. Em seguida, B. (negro) também quis entrar. Ela o pegou e disse: “nossa, eu não aguento, que menino pesado”, e deixou-o no chão, sem colocá-lo dentro da caixa. Marli (professora das crianças de 1 ano) disse: “ele é que acaba com a minha coluna”. Situação 2 – No berçário, Rute (professora) estava brincando com N. (branca) e V. H. (branco) de suspendê-los, quando W. (negro) se dirigiu até ela, demonstrando também querer brincar da mesma forma. Rute disse: “você não, você é muito pesado”.

- Um corpo negro suado tende a ser rejeitado, pois o suor tem algo que pode ser associado ao ato de misturar, de trocar, no qual “um”

lança de si odores e vapores que acabam fazendo do outro também “um”, a partir da umidade que passa para os dois corpos, como se um contaminasse o outro com o que tem de mais particular, no caso do negro, sua negritude. Além da questão do corpo, o cheiro faz parte de uma cuidadosa construção racista sobre o que é um corpo esteticamente aceitável, na qual ao negro cabe uma concepção depreciativa do corpo. Vejamos: Marli (professora das crianças de 1 ano) fez o seguinte comentário: “olha como o D. (negro) fica suado no sol”. Depois de algum tempo, após ter se referido ao suor do menino, este vem até Marli, que estava sentada no chão, e tenta abraçá-la, mas quando foi encostar em seu rosto, ela disse: “nossa, você está todo suado”. Ela sempre enfatizava a questão de D. (negro) ficar suado quando permanecia sob o sol.

É preciso considerar que há certa positividade em estar fora dessa prática da paparicação, pois o âmbito relacional também pode se transformar em um aparelho de captura e controle que não é positivo nem mesmo para as crianças brancas. No entanto, devemos construir uma prática pedagógica que não faça diferenciações entre as crianças.

É importante destacar que a escola pública se funda sobre dois princípios básicos: a disciplina e o higienismo. Nessa configuração, as práticas sociais e discursivas colocaram o negro no lugar de “mal-cheiroso” e do “indisciplinado”. Vejamos: **Situação 1** – Outra forma que também classificamos como pejorativa foi a maneira como as professoras se referiam ao modo como R. (negro) comia. Nice (professora branca), responsável pelas crianças de 2 anos, diz para R: “ai, R., que lambança você faz para comer”. E vem me dizer que R. (negro), além de querer comer com a mão, ainda come rápido e faz a maior lambreca. Em outra ocasião, no refeitório, Marli (professora branca), responsável pelas crianças de 1 ano, veio dizer, com cara de nojo: “olha o jeito que o R. come. Nossa!”. J. (loiro, 2 anos) também fazia a maior bagunça para comer, no entanto, Nice (professora branca) só dizia: “não pode derrubar a comida assim”. O menino citado era chamado de “loiro” por todos na creche, tanto que, quando cheguei, perguntei seu nome para as crianças da sala, pois ele ainda não falava, e as crianças disseram “Loiro”. Nice (professora) então disse: o nome dele é J., mas nós só chamamos ele de “Loiro”; **Situação 2** – Outro estereótipo também corrente na creche é que as travessuras sempre estavam associadas às crianças negras, pois elas eram as “vilãs” da história. Na creche, em toda sala havia um “furacão”. O “furacão” pode ser

conceituado, de acordo com as professoras, como “um menino bastante terrível, que se movimenta o tempo inteiro, que estraga as brincadeiras, que também bate nos colegas”, ou seja, o vilão da sala, com o seguinte detalhe: ele é negro. Toda sala tinha um “furacão negro”; **Situação 3** – Em outra ocasião, estávamos no refeitório e V. (negro) estava sentado à mesa com as outras crianças, aliás coisa rara de se ver. No entanto, antes de o menino terminar de comer, Marli o colocou no cadeirão. Não entendemos o motivo, pois ele estava comportado, ao contrário de I. (branco), que tirou o tênis e jogou em cima da mesa, em seguida, levantou-se e correu pelo refeitório. Marli foi atrás e disse para ele ficar quieto. Diante da situação, Raquel (professora negra) veio e se sentou ao lado de I. (branco), dizendo: “vamos ficar quieto, que negócio é esse de ficar correndo, não deixa eu ficar brava”, “só assim, para ele ficar sentado”. Marli nem cogitava a possibilidade de colocá-lo no cadeirão, que era uma forma de castigar as crianças pelos seus atos. I. (branco) estava sempre livre de tal castigo, parecendo ser uma questão de pele, diante desse tratamento diferenciado.

Dessa forma, há uma atualização “moderna” desses princípios e uma capilaridade nas práticas educativas que refazem constantemente essa lógica, que é, sobretudo, racista e discriminatória. São crianças diante de adultos que tem o poder de mando, de recompensa, de castigo, de classificação, ou seja, é uma relação de poder que se exerce por meio das práticas ocorridas diariamente e que atuam no corpo e nos desejos. De acordo com Foucault (1987), o poder é uma prática social constituída historicamente e que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos, o corpo.

O racismo presente na educação infantil aparece de forma um pouco distinta daquela encontrada no ensino fundamental. Enquanto na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator identificador do racismo no ensino fundamental, na educação infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que sabemos que o jogo é uma prática fundamental nessa faixa etária. Mas devemos considerar que essas situações também podem ser encontradas nas crianças e nos adolescentes do ensino fundamental e médio.

Nas brincadeiras na educação infantil, esse racismo aparece quando as crianças negras são as empregadas domésticas, quando as crianças brancas temem ou não gostam de dar as mãos para as negras, etc.

O racismo aparece na educação infantil, na faixa etária entre 0 a 2 anos, quando os bebês negros são menos “paparicados” pelas professoras do que os bebês brancos. Ou seja, o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado.

### Considerações finais

A ideia central que direcionou este trabalho foi analisar as práticas educativas que ocorriam na creche, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras como tais práticas produziam e revelavam a questão racial.

Os dados coletados na creche mostraram que havia uma comparação/classificação entre as crianças. A questão racial apareceu na relação das professoras com as crianças negras na forma da “exclusão”<sup>8</sup> de certa paparicação que ocorria com determinadas crianças, das quais as negras estavam, na maior parte do tempo, “fora”, em situações como as seguintes: recusa do contato físico em determinados momentos, recebimento de elogios relacionados à beleza e ao “bom comportamento” e estereótipos na relação professora/criança negra.

As práticas educativas descritas, apesar de se referirem às crianças negras em específico e que poderiam ser analisadas somente a partir do critério racial, não são semelhantes, pois, como já foi descrito, o poder disciplinar atua sobre os corpos com base na individualização. As práticas em relação a crianças negras, crianças negras e gordas e criança negra suada diferem entre si, pois, em determinado momento, cada uma delas ocupava uma posição, com base nas classificações: a criança bonita, a criança educada, o furacão, o gordo que não podia participar de determinadas brincadeiras e o “lambão”.

No entanto, ressaltamos neste artigo não somente a denúncia de situações de discriminação que são lamentáveis, mas a positividade das crianças, que, de alguma forma, eram “excluídas” do “carinho” das professoras. Essas crianças poderiam ficar livres de determinadas práticas educativas baseadas numa relação entre professora/criança na qual a “paparicação” era o eixo central. É evidente que, do ponto de vista da constituição do bebê e da criança negra, essa prática traz consequências,

no entanto, precisamos entender que o âmbito relacional é um aparelho de captura e controle do qual tais crianças estão fora. Assim, as crianças negras estavam “excluídas” de serem tratadas como bibelôs, bonecas, estando livres desse afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona, tal como um abraço de urso, que acolhe e mata. As crianças negras tem, em potência, a possibilidade de desfrutar da exuberância e da capacidade disruptiva de serem diferentes.

Apesar das práticas ostensivas de diferenciação, principalmente de caráter racial e estético, as professoras diziam trabalhar como se não houvesse diferença, pois “todos são iguais”, ou seja, havia um apagamento/apaziguamento das diferenças no discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da “democracia racial” e também do entendimento de que a diferença significa desigualdade.

Precisamos de uma educação que não seja prisioneira do discurso da igualdade, para que, segundo Jódar e Gómez (2002, p. 34), “diante da vergonha de ser Homem e da exigência de educar para não repetir Auschwitz (ADORNO, 1998), uma resposta possível é devir-outro, o outro de Homem”. Ou seja, uma educação que não esteja presa à forma-homem dominante: homem-branco-adulto-heterossexual-cristão.

Isso é o que Katz (1995, p. 93), chamou de “crianceria”, dando-lhe o seguinte significado: “crianceria onde afetos se recusam à inscrição, afetos errantes em seus encontros, afetos-criança. Afetos que não se querem prisioneiros de algum sistema. Nem de si próprios, em busca do novo e criativo, permanentemente”. É o que Deleuze denominou “devir-criança” como uma forma de resistência aos agenciamentos empreendidos pelos adultos.

De acordo com Jódar e Gómez (2002, p. 35), “devir é sempre experimentar e explorar a alteridade da forma do ser Homem”, é um processo que não reivindica um estado identitário, codificado, mas que evoca uma indiscernibilidade na qual “não seja possível distinguir-se de *uma* criança” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 35). Esse “uma” sendo usado como forma de quebrar qualquer generalidade, tratando-se de uma singularidade em sua expressão mais elevada. Assim, experimentar e explorar o “devir-criança” como um modo diferente de se fazer educação, além de pensar a criança, ou seja, a noção de educação e criança, tendo como base a infância, na qualidade de experiência propulsora da educação.

Dessa forma, conforme Jódar e Gómez (2002, p. 35), “introduzir o devir-criança nas formas de pensar e viver a educação não é simplesmen-

te promover um pensar, escrever, falar ou, em suma, educar “para” as crianças (...). Ao contrário, esse ‘para’ é um processo em devir. Devir duplamente e em paralelo, entre uns e outros, em direção à alteridade de ambos”. Cada um tem como marca a sua “estrangeirice”, então faz-se necessário pensar formas de ver a diferença não a partir de um desvio da “norma”, não tentando trazer o “diferente” para o âmbito do “mesmo” a partir de um apagamento dessas diferenças, pois é assim que se constitui o “racismo”.

Os dados da pesquisa remetem à discussão de como um saber específico envolvendo a questão racial é importante para que os profissionais que atuam na escola, desde a educação infantil, tenham clareza de suas atuações, questionem suas práticas pedagógicas cotidianas, que, muitas vezes atreladas a um fazer acrítico, reforçam situações de racismo que interferem na constituição da autoestima positiva das crianças negras, de seu pertencimento étnico e da construção de uma sociedade mais plural e democrática, visando a que todos tenham seus direitos garantidos, inclusive de aprendizagem e de respeito por suas raízes étnicas e raciais. Ou seja, os professores necessitam escapar da ordem hegemônica produtora de desejos, estéticas, prisioneiros para realizar práticas educativas que acolham e produzam diferença, como estratégia pedagógica:

Em suma, precisamos, não o mapa de um outro mundo, mas a cartografia do outro de todo mundo – aquilo que faz deste mundo um outro, liberando-nos, como queria Kafka, “das cadeias da existência cotidiana”. Podem irromper a partir daí, resistências inéditas e vozes inauditas, aptas a dobrar-nos diferentemente. (PELBART, 2000, p. 63)

## Notas

<sup>1</sup> Pesquisa do Projeto Negro e Educação financiada pela Fundação Ford, pela Ação Educativa e pela ANPED.

<sup>2</sup> Esta pesquisa, desenvolvida na cidade de São Carlos, tem como resultado a dissertação de mestrado *Um Estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?*, de Fabiana de Oliveira, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Anete Abramowicz, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

<sup>3</sup> O industrialismo, como sistema de organização econômica e social surgido da Revolução Industrial, nos legou, entre várias outras coisas, tanto a influência do aspecto material sobre o moral e intelectual quanto a “promessa” de superação de todos os particularismos presentes nas organizações socioeconômicas anteriores. É por isso que os



cientistas sociais têm mantido, por muitos anos, que a industrialização e as forças da modernização tenderiam a diminuir o significado de raça e etnicidade em sociedades heterogêneas. Eles pensavam que, com o dismantelamento de pequenas unidades sociais particularistas e a emergência de grandes e extensas instituições burocráticas impessoais, as lealdades pessoais (e dos povos) e identidade seriam primariamente direcionadas para o estado nacional mais do que para comunidades raciais e étnicas. O desenvolvimento oposto, no entanto, parece ter caracterizado o mundo contemporâneo (SILVERIO, 2009, mimeo.).

<sup>4</sup> Ver FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

<sup>5</sup> Dados obtidos por meio das entrevistas com as profissionais da creche.

<sup>6</sup> Nomes fictícios.

<sup>7</sup> A utilização desse conceito no contexto brasileiro serve apenas como categoria analítica para pensarmos a questão das relações estabelecidas na creche entre adultos e crianças, e não com o intuito de transpor para a nossa realidade a discussão teórica do historiador sobre a construção social da ideia de infância a partir do século XVIII.

<sup>8</sup> Exclusão: a palavra não está sendo utilizada para designar um ato de segregação em relação às crianças negras, mas referindo-se ao recebimento de um carinho diferenciado, tal com a menor papariação.

### Referências bibliográficas

- AFONSO, L. Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. *Cadernos de Pesquisa*, n. 93. p.12-21, 1995.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raça e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, n.63. 1987. p. 24-26.
- HASENBALG, C. A. & SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.73. p. 5-12, 1987.
- JÓDAR, F.; GÓMEZ L. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*. Porto Alegre. v.27. n. 2. p. 31-46, 2002.
- KAPPEL, M. D. B.; CARVALHO, M. C.; KRAMER, S. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 35-47, 2001.
- KATZ, C. S. Criançeria: “o que é ser criança”. *Cadernos de Subjetividade*. Núcleos de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC São Paulo: Número Especial, p. 90-96, 1996.
- PELBART, Peter. P. Literatura e Loucura. In: PELBART, Peter. *A Vertigem por um fio*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

- ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63. p. 19-23, 1987.
- ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77. p. 25-34, 1991.
- ROSEMBERG, F. *Dilemas da educação infantil brasileira contemporânea*. Palestra apresentada no 14º Congresso Brasileiro de Educação Infantil, 10 a 13 de julho, Campo Grande. p. 1-10, 2002. (texto digitalizado)
- SILVÉRIO, Valter R.; SOUZA, Karina A. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. *Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autentica. (No prelo)
- SOUZA, Y. C. de. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

Endereço para correspondência:  
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)  
Departamento de Ciências Humanas  
Rua Gabriel Monteiro – Centro  
37130-000  
Alfenas – MG

Data de recebimento: 10/12/2008  
Data de aprovação: 14/01/2010