

# Hierarquização e racialização das crianças negras na educação infantil

## Hierarchization and racialization of the black children in early childhood education

---

FLÁVIO SANTIAGO<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo apresenta os resultados de pesquisa realizada em um Centro de Educação Infantil da região metropolitana de Campinas. Trata-se de uma investigação etnográfica, envolvendo crianças de três anos. O objetivo é apresentar o impacto da racialização sobre a construção das culturas infantis. A partir dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, relacionados às Relações Raciais no Brasil, procuramos entender a influência macro desse processo nas construções performáticas dos estereótipos sobre crianças negras. Os resultados apontam a existência da reprodução dos preconceitos referentes à categoria racial e a legitimação das hierarquizações sociais que reafirmam as desigualdades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Racismo; crianças; educação infantil.

**ABSTRACT:** This paper presents the results of a survey conducted in a Children Educational Center in the metropolitan region of Campinas. This is an ethnographic research involving three year old children. The objective is to present the impact of racialization on the construction of children's cultures. From the theoretical assumptions of the sociology of childhood, related to Race Relations in Brazil, we tried to understand the influence of this process in the performing macro constructs stereotypes of black children. The results

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

indicate the existence of reproduction of prejudices regarding racial category and the legitimization of social hierarchies that legitimize inequality.

KEYWORDS: Racism; children; childhood education.

## INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar o impacto da racialização sobre a construção das culturas infantis. O conceito de racialização, aqui adotado, refere-se ao processo político e ideológico por meio do qual certas populações são identificadas por meio da 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 referir a população em questão (CASHMORE, 2000).

As pesquisas voltadas para as relações raciais abordando 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 elas e os/as docentes. Por meio desse processo, são construídas hierarquizações sociais, bem como desapropriações dos pertencimentos étnico-raciais dos meninos e meninas negros.

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).

As crianças, 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 em como agir e construir suas subjetividades nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos presentes na sociedade. Para Deleuze (1992), a iniciação da prática da tradutibilidade é necessária, pois a sociedade capitalista comporta-se como uma máquina social que produz fluxos descodificados, substituindo os códigos intrínsecos por uma axiomática das quantidades abstratas, enraizando nas peles dos membros da sociedade os códigos e princípios que os permitam estabelecer conexões diretas com as relações de produção.

As crianças, no entanto, não são passivas nestes processos, resistindo e revolucionando as diferentes normatizações que se impõem para a produção de uma vida, criando novos modelos de existência, e modificando a todo o momento os diferentes meios pelos quais inventam a si mesmas. Essa forma de percepção das crianças nos possibilita pensar os meninos e as meninas 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). Nesse sentido, as crianças são sujeitos concretos produtores de culturas, e suas existências não acontecem em um vazio histórico e cultural, razão pela qual é preciso ter em conta que elas vivem contextos específicos e, com isso, considerar as infâncias no plural – também entendida como uma categoria social e estrutural a partir dos aportes da Sociologia da Infância. As culturas infantis revelam, além de sistemas de aquisição de elementos simbólicos, a produção de uma cultura construída dentro do grupo com outras crianças e nas relações com os adultos. Esse movimento aponta para pensarmos que as crianças também são sujeitos que fazem história e que constroem cultura em condições dadas (FLORESTAN, 2004).

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

Para atender o objetivo proposto, a metodologia utilizada contemplou a observação de sala em uma instituição de Educação Infantil que atendia crianças de três anos. A observação foi acompanhada da realização de entrevistas com as profissionais da instituição e da produção de um diário de campo. A pesquisa foi desenvolvida em uma creche na região metropolitana de Campinas - SP. A escolha da instituição foi intencional, elegendo-se aquela situada em um bairro onde a população era composta por um maior número de indivíduos negros.

#### EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFERENÇAS, RACISMO E CULTURAS INFANTIS EM MOVIMENTO

Historicamente, as crianças são apresentadas como indivíduos desprovidos da capacidade de produção de cultura. Neste contexto, as crianças negras são

triplamente excluídas: pela sua condição infantil (por ser ‘menor’), social (por ser pobre) e pela sua raça e/ou etnia (por ser negra).

Para compreender esse processo, é necessário observar os diferentes mecanismos que sustentam as determinações dos padrões estabelecidos na sociedade e, entre eles, é importante ressaltar o adultocentrismo, um dos preconceitos mais naturalizados pela ciência – Queiroz (1976) afirma que provavelmente este preconceito seja mais arraigado do que os manifestados pelos colonizadores diante dos colonizados.

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, p. 17-18).

Esta forma colonial de preconceito promove um isolamento de mundos – o dos adultos e o das culturas infantis –, não havendo comunicação entre eles, em razão de uma fronteira de delimitação interposta entre os universos. Os estudos de Roger Bastide (2004), já na década de 1940, salientam a distância existente entre o mundo dos adultos e o das 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, [1961] 2004, p. 195).

Neste sentido, as culturas das crianças são desconsideradas, e a sua forma de compreensão do mundo, o seu contexto, a sua religião, a sua raça e/ou etnia, o seu gênero etc. são desprovidos de significado. Faz-se urgente repensar este modelo

que desconsidera os sujeitos em nome de uma suposta civilidade e universalização que produz uma “inclusão excludente” das crianças. Uma vez que as crianças são emudecidas pelo adultocentrismo decorrente deste processo, em que os efeitos nefastos do processo de racialização são silenciados em prol da manutenção de uma suposta ordem.

Desde a década de 1980 é intensa a produção de pesquisas nos espaços de educação infantil com o intuito de demonstrar que o cuidado e a educação destinados às crianças eram desiguais, e também que parte dessas desigualdades se relacionava ao seu pertencimento racial, havendo, portanto, uma pedagogia da educação infantil racista.

Na pesquisa desenvolvida por Souza (2002), os resultados apontaram que os “efeitos nefastos” do racismo impregnam as subjetividades das crianças pequenas, fazendo com que, muitas vezes, os meninos e as meninas negros desejem serem brancos, ter cabelo liso, rejeitando os elementos que os singularizam.

O ideário racista atua como um mecanismo construtor de imagens distorcidas da historicidade e da cultura negra, ligando diferentes elementos simbólicos para justificar e validar a hierarquização entre os seres humanos. Os corpos negros, o cabelo enrolado, 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 de pele escura nos *lócus* mais baixo da hierarquia social (GOMES, 2008).

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

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

*No mês de outubro o Centro de Educação Infantil - CEI 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 três anos) acorda chorando. A docente vai ao encontro dela e pergunta:*

- O que 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 deixa ele baixinho.
- A docente abraça a menina e a leva para 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 do ideário infantil brasileiro responsável por fazer mal às crianças pequenas –, revela o peso de um padrão estético que vincula o conceito de belo ao cabelo liso, à tonalidade clara de pele, apresentando a gravidade dos efeitos que estes padrões exercem sobre os sujeitos. Em um espaço racista, racializado, uma história com bruxa de cabelo armado tem uma conotação diferenciada, pois fornece imagens negativas do que é ser alguém com aquele tipo de cabelo, fundando a ideia de que é ruim ter cabelo esteticamente semelhante ao da personagem.

A docente, ao dizer “O seu não é de bruxa, ele não fica armado sempre, existe muitas coisas que deixa ele baixinho”, também expressa rejeição ao cabelo crespo da menina, apresentando um incômodo quanto à sua forma. No entanto, não se pode esquecer que a monitora é parte de uma sociedade racista e, ao fazer tal afirmação, ressalta o ideário nela presente. Esse episódio expressa a violência colonial sobre a estética negra existente nas diferentes instâncias da sociedade, não correspondendo, portanto, a uma característica pessoal da monitora.

É importante salientar, como aponta Gomes (2008), que o processo de construção histórica do cabelo crespo como ruim tem sua gênese na escravidão, quando, dentre as muitas formas de violência impostas aos escravos e às escravas, praticava-se a raspagem do cabelo. Tal prática significava uma mutilação, uma vez que, para muitas etnias africanas, o cabelo era considerado um sinal de dignidade. O cabelo crespo, quando “fetichizado” como ruim, expressa o racismo que recai sobre os sujeitos negros, anunciando a presença de um conflito racial fundamentado na

dominação sociocultural eurocêntrica, informando-nos sobre as relações históricas marcadas pelo processo de racialização social.

O processo de fetichização do cabelo crespo 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, pois 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” do cabelo liso (GOMES, 2008).

A institucionalização estética colonial do cabelo liso como belo e prático ressoa sobre todos os sujeitos na sociedade, marcando não somente as subjetividades dos sujeitos negros/as, mas também as dos/as brancos/as com cabelo crespo ou enroscado. Contudo, é importante salientar que o cabelo crespo somado à pele negra, na sociedade brasileira, funciona como signo linguístico de comunicação das relações raciais vivenciadas cotidianamente, expressando as rupturas históricas realizadas em face do 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, extorpe 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 do cabelo negro como “ruim” cria elementos para o descolamento de um pertencimento corpóreo dos sujeitos negros, desencadeando um processo de negação de si e de seu grupo étnico.

Nesse sentido, como ressalta Gomes (2008), assim como a democracia racial encobre os conflitos raciais, a institucionalização de um padrão liso para o cabelo camufla a possibilidade de um pertencimento étnico-racial africano, impedindo a construção de uma ligação direta com a ancestralidade negra, e também o reconhecimento de uma beleza étnico-racial distinta da europeia.

Os negros, nesse processo, são enclausurados em seus corpos, ficando escravos de sua própria aparência. O colonialismo que os toma e limita o seu existir como outro, desnudando sua humanidade e fundindo a ideia de inferioridade corporal e cultural, marca sua subjetividade com um racismo persistente (FANON, 2008; GOMES, 2008).

Esse 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, e que são carregados vida afora refletindo-se em um número muito grande de situações.

Através do processo de hierarquização das diferenças, as crianças negras passam a ser excluídas das atividades diárias nas creches e pré-escolas, criando a ideia de que para estar presente naquele ambiente é preciso ser branco e possuir os códigos legitimados pelo sistema colonial. Tal processo ressoa sobre todas as construções hierárquicas, no esforço de apagar as vidas que se desviam dos padrões impostos pelo sistema colonial-racista.

A pesquisa de mestrado realizada por Oliveira (2004) já aponta este tipo de construção hierárquica racista nas expressões de carinho e afeto dirigidas aos meninos e meninas negros desde o berçário. A dissertação apresenta a diferença de tratamento entre os bebês: quando a criança era negra, permanecia por pouco tempo no colo das docentes, diferentemente das crianças brancas. Também ressalta que ocorria, ao mesmo tempo, uma forma pejorativa de tratamento das crianças negras, uma vez que cada uma recebia 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, denominada “paparicação”. Em sua pesquisa, Oliveira observou que as crianças negras estavam, na maior parte do tempo, fora dessa prática da paparicação, em um processo de exclusão que a autora não entende como ato de segregação, mas como a oferta de um carinho diferenciado, com menor grau de paparicação. Isso também ocorria com algumas crianças brancas que não se encontravam entre os “preferidos” pelas professoras.

A “paparicação” é entendida 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 sobre os quais recai. 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 permanecer fora dessa paparicação, pois significa tanto uma possibilidade de resistência a esses agenciamentos quanto uma forma de estar livre e poder “devir

outra coisa” desse pequeno espaço instaurado entre o recebimento e o não recebimento dessa “paparicação”.

As (os) docentes, ao negarem o carinho e o cuidado aos meninos negros e às meninas negras, ensinam a todas as crianças pequenas que existem privilégios fundamentados nas tonalidades da pele. Neste sentido, ser de pele escura torna-se algo ruim, inconveniente e indesejado, fomentando, assim, o processo de consolidação de uma pedagogia fundamentada na manutenção de determinados privilégios de alguns grupos, afirmando uma história única<sup>2</sup> e eurocentrada.

Nesse processo, como ressalta Fernandes (1972), os brancos desfrutam de grandes privilégios, como se a ordem social vigente estivesse posta para garantir somente os interesses preestabelecidos por e para este grupo. Fundam-se, assim, abismos sociais pautados em diferenças fenotípicas que cunham processos de exclusão, em que a criação de laços ideológicos constroem e advogam a existência não só de uma distância social e cultural entre negros e não negros, mas também biológica. Durante a construção desse processo, lança-se mão de símbolos distintivos oferecidos pela própria organização social, a fim de cristalizar os negros em lugares subalternos. Desse modo, 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, o que no contexto brasileiro significa criar abismos entre os negros e os não negros. Tais mecanismos atuam, 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, impregnando-se nas diferentes ações estabelecidas cotidianamente, impedindo que possa existir uma troca simbólica destituída de qualquer padrão “hierarquizador” entre brancos e não brancos.

Por meio de uma longa aprendizagem, cada sujeito é alocado no lugar determinado pela ideologia capitalista. E, por meio de diferentes movimentos, os meninos e as meninas pequenos aprendem as regras da sociedade e são afetados pelos dispositivos de regulação social, passando a assumir as determinações impostas pela sociedade (LOURO, 1997). Nas salas de educação infantil, meninos e meninas

2. Ver “Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história”, originalmente publicado em TED Ideas Worth Streaming e disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>>.

[...] 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 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 diferenciar os sujeitos com base na cor da pele. Conforme assinala Fazzi (2006, p. 218),

[...] 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 à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização.

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

Segundo o antropólogo Munanga (1990), o racismo é praticado quando a igualdade de tratamento é negada a uma pessoa ou a um grupo de pessoas em virtude de seu pertencimento racial. O indivíduo portador do preconceito racista tenta excluir os negros de certos empregos, de alojamentos, de brincadeiras, de manifestações de carinho, dentre outros.

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. Ao fazê-lo, chama-se de anormal aquele cuja diferença em relação à maioria se convencionou como 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 costumaram nas estruturas sociais de hierarquização. A racialização é um exemplo desse processo, impondo a homens, mulheres e crianças negras uma identidade que os transforma em abjetos com base nas estruturas sociais, justificando todas as mazelas de um sistema de dominação colonial.

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 os projeta como uma imagem socialmente reconhecível, marcam seu corpo com uma historicidade hierárquica que os determina como indivíduos. Os sujeitos deixam de ser somente um corpo, passando muitas vezes a projetar uma imagem elaborada pelas características sociais 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 ornamentos, 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. 9).

Por meio deste “mecanismo”, os indivíduos são circunscritos dentro de um meio específico ao mesmo tempo em que lhe atribuem 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.

O processo de racialização no Brasil toma como elementos norteadores, os fenótipos (aparência), nariz, lábios, cabelo e outras partes do corpo são adornados

por princípios coloniais e criam a imagem do *locus* social que os/as negros devem ocupar na sociedade. Através desse 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, 2005).

A hierarquização dos sujeitos com base em princípios coloniais de racialização agrava e justifica as desigualdades entre os humanos. Nesse processo, como aponta Florestan Fernandes e Roger Bastide (2008), a cor negra foi selecionada como marca racial que serviria para identificar socialmente aqueles que deveriam ocupar os níveis mais baixos da organização social. 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. (FERNANDES; BASTIDE, 2008, 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 a ser mentirosa! Essas pessoas pobres nunca tem dinheiro para nada, deixam o filho ao relento, sabe?!*

*(Fragmento do Diário de Campo, 18 de Outubro de 2012)*

A cor passou a indicar mais que uma diferença física, assumindo o papel de “deliberadora” de destinos, criando projeções imagéticas que atribuem aos negros e às as negras os *stati* mais baixos da escala social, garantindo a soberania branca. A desigualdade, já inerente a qualquer sociedade estratificada em classes sociais, foi reforçada e reciclada pela desigualdade racial (FLORESTAN, 2008).

[...] 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, 2008, p. 289).

Por isso, o racismo é primordial para a manutenção dos privilégios de classe, de maneira que ambos os elementos se complementam. Nesse contexto, os meninos negros e as meninas negras passam a ser vistos como “menores”, carentes, sujeitos, marcando suas identidades como 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. Para Ianni (1996), ele ocorre no contexto por ele chamado 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 grandes guerras mundiais, 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, p. 6).

O conceito de racialização foi utilizado pela primeira vez por Fanon, em 1967, ao discutir as dificuldades enfrentadas pelos intelectuais africanos quando

confrontados aos 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, 1967, p. 34).

A racialização, conforme o sociólogo 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, resultando na possível alocação de indivíduos em categorias gerais de pessoas as quais reproduzem a si mesmas biologicamente. Ela é, portanto, um processo ideológico. (SILVÉRIO, 1999, p. 5).

A racialização tem como base a ideia de raça que, segundo Hofbauer (2006), surge como uma nova referência conceitual possível para pensar as diferenças humanas, expressando disputas intelectuais e ideológicas pautadas nas transformações econômicas, políticas e sociais do mundo ocidental.

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 que são tomadas como modelos ou referências. Neste sentido, não basta somente alocar os negros em condições subalternas, é necessário negar sua negritude<sup>3</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.

Desse modo, as crianças são afetadas subjetivamente por todo o aparato racializante presente na sociedade, e a partir deste passam a criar imagens e a produzir simbolicamente relações com seus pares marcadas pelo racismo.

3. Conjunto de valores culturais do mundo negro, tal como se exprime na vida, nas instituições e nas obras dos Negros. Cf. BASTIDE; FERNANDES, 1959.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: RACIALIZAR É NECESSÁRIO

A partir deste referencial, podemos afirmar a existência de uma violência que inferioriza as crianças negras, impregnando suas vidas de representações negativas de si e de seu grupo racial. Este processo torna-se visível nos momentos de estereotipização dos fenótipos negros, da subalternização da cultura afro-brasileira, da reprodução do racismo pelas culturas infantis.

Pautado na construção das desigualdades presentes na sociedade, tal processo institui uma pedagogia que reafirma as exclusões e legitima as hierarquias sociais fundamentais para a sustentação da sociedade capitalista. Sua base de manutenção é a exploração e desumanização dos sujeitos, limitando-os e destituindo-os das possibilidades de criação e reinvenção para além da subalternidade social.

As crianças negras, nesse contexto, são cotidianamente violentadas e destituídas de sua negritude, criando-se a necessidade de processos reiterativos que apaguem o seu pertencimento étnico-racial e as tornem sujeitos desejanter de uma cultura eurocêntrica imposta pelo colonialismo. Esse processo mutila a construção de uma visão positiva de uma ancestralidade negra, por esta não corresponder à organização simbólica e social determinadas pelo conjunto de relações preestabelecidas pelo sistema social capitalista eurocêntrico.

A racialização presente na educação infantil contribui para a manutenção do sistema colonial fundamentado na hierarquização social, produzindo a percepção de uma visão única de mundo que tem como foco a legitimação da ideologia dominante, e a inculcação das regras de manutenção da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BASTIDE, R. Prefácio do capítulo as trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 195-199.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 26, p. 329-376, 2006.
- CASHMORE, E. *Dicionário das relações étnicas e raciais*. Trad. Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.
- DELEUZE, G. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonzo Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

*Hierarquização e racialização das crianças negras na educação infantil*

- FAZZI, R. de C. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- \_\_\_\_\_. As trocinhas do Bom Retiro. In: *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-315.
- FERNANDES, F.; BASTIDE, R. *Branços e Negros em São Paulo*. São Paulo: Global, 2008.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- \_\_\_\_\_. *Estratégia, poder-saber*. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Col. Ditos e Escritos IV).
- HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. *Revista Lua Nova*, n. 68, p. 9-56, 2006.
- IANNI, O. A racialização do mundo. *Tempo Social. Revista Sociologia*, USP, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-23, maio 1996.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.
- MISKOLCI, R. Um Corpo Estranho na Sala de Aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2005. p. 13-25.
- MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2000.
- NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 37-54.
- OLIVEIRA, F. de. *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.
- OLIVEIRA E OLIVEIRA, E. de. *De uma ciência Para e não tanto Sobre o negro*. In: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA - SBPC, 29. São Paulo, 1977.
- QUEIROZ, M. I. P. de. Educação como uma forma de colonialismo. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 28, n. 12, p. 1433-1441, 1976.
- ROSEMBERG, F. Educação para quem?. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 28, n. 12, 1976, p. 66-71.
- SANSONE, O. P. L. Prefácio. In: *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador: Edufba, 2008. p. 7-8.
- SILVÉRIO, V. R. et al. Relações Étnico-Raciais. In: Miskolci, Richard (Org.). *Marcas da Diferença no ensino escolar*. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 113-156.
- SOUZA, Y. C. de. *Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

## SOBRE O AUTOR

FLÁVIO SANTIAGO é mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutorando na mesma instituição. Membro do grupo Gepedisc – Linha Culturas Infantis, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

*E-mail:* flavio.fravinho@gmail.com.

*Recebido em 04 de janeiro de 2015 e aprovado em 23 de fevereiro de 2015.*